

6
9



Revista de EDUCACION

49



Un concurso de explicación de textos (pág. 3).

TEMAS PROPUESTOS.—WALDO MERINO RUBIO: Sobre la formación del profesorado de Lenguas Modernas (37-9) ★ *ESTUDIOS.*—PAUL HAEBERLIN: La significación del método (39-42) ★ PEDRO PLANS: Rendimiento escolar y formación en la Enseñanza Media (42-6) *CRONICA.*—JUAN M. PASCUAL QUINTANA: La Cátedra de Derecho en las Escuelas de Comercio (46-50) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—MARIANO YELA: Meditación cordial sobre la educación norteamericana (50-7) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (57-9) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—FRANCISCO SECADAS: Bibliografía de Orientación Profesional (57-61) ★ *Tres notas de libros* (61-3) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (63-8).

AÑO V ★ VOL. XVII ★ 2.^a QUINCENA OCTUBRE ★ NUM. 49
MADRID, 1956

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 ★ Enrique Sobejano (Jefe de la Sección de Documentación) ★ 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

SUSCRIPCIÓN ESPECIAL PARA 1956: 12 núms., 110 pts.

★ ★

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Los Madrazo, 17 ★ MADRID ★ Teléf. 21 96 08

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

(E s p a ñ a)

EN EL PROXIMO NUMERO 50 (1.^a QUINCENA NOVIEMBRE)

entre otros originales: RAMÓN CEÑAL, S. J.: El lenguaje en la Filosofía actual ★ MARIANO YELA: Problemas psicológicos de la educación ★ ALFREDO CARBALLO PICAZO: La sistematización del Español en el II Congreso de Cooperación Internacional ★ MANUEL UTANDE IGUALADA y MANUEL ALONSO GARCÍA: La selección del profesorado de Enseñanza Media en Bélgica ★ HUGO MUÑOZ GARCÍA: El

Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas ★ Bibliografía sobre psicología de la adolescencia, etc., y las habituales secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española, iberoamericana y del extranjero.

Un concurso de explicación de textos

La nueva orientación propugnada para la enseñanza de la Lengua y Literatura Española en nuestro Bachillerato, con objeto de liberarla de todo lastre mecánico y memorista, se refleja por primera vez en la ordenación de las Pruebas de Grado, tanto Elemental como Superior, de la presente convocatoria. La explicación y comentario por escrito de textos destacados de nuestra Literatura ha sustituido a la repetición oral de temas teóricos de Historia Literaria. Por tanto, urge atender a una formación completa y eficaz de nuestros jóvenes escolares en la disciplina de la lengua nacional, en la estimación de sus valores expresivos y estéticos, con preferencia a la información históricoliteraria, subordinada siempre a las directrices de aquélla. La REVISTA DE EDUCACIÓN, para estimular esta renovación de métodos, acogida con entusiasmo por el profesorado oficial, convoca un concurso entre profesores dedicados a la enseñanza colegiada y libre, para premiar los mejores trabajos de explicación y comentario de textos, con arreglo a las siguientes

BASES

1.^a Pueden tomar parte en este Concurso los profesores dedicados a la enseñanza de Lengua y Literatura en Colegios o en clases particulares.

2.^a Los concursantes deben redactar tres lecciones prácticas de explicación o comentario de los textos que se indican a continuación, declarados de lectura obligatoria en el Cuestionario oficial:

- A) Un romance viejo de los señalados para segundo curso.
- B) Una selección de las Coplas por la muerte de su padre, de Jorge Manrique.
- C) Un fragmento bien representativo de Don Quijote (primera parte, cap. XVIII, "Aventura de los rebaños").

Se tendrá en cuenta la edad—de once a quince años—y la preparación general de los alumnos en cada caso. Para los ejemplos A) y B), correspondientes al Bachillerato Elemental, se atenderá al léxico en función de la cabal explicación del contenido, la estimación lingüísticogramatical del texto y una somera interpretación crítica y literaria. La lección C), di-

rigida a los alumnos del Bachillerato Superior, puede condensar un elemental comentario estilístico del texto, con miras a completar la educación lingüística y a promover o encauzar el buen gusto literario de la juventud escolar.

3.^a Se establecen dos premios: el primero de TRES MIL PESETAS y el segundo de DOS MIL, para galardonar los dos mejores conjuntos de tres lecciones, elaborados con arreglo a la pauta señalada.

4.^a Las lecciones A) y B), correspondientes al Bachillerato Elemental, tendrán como máximo seis folios cada una, mecanografiados por una sola cara y a doble espacio; la del Bachillerato Superior—C)—no podrá sobrepasar los nueve folios en las mismas condiciones. No entrarán en la suma los folios dedicados a la transcripción del texto literario.

5.^a Los trabajos se remitirán a la Dirección de esta REVISTA por triplicado, sin firmar y con un lema. En sobre cerrado, y con el mismo lema en la cubierta, se incluirá un escrito con el nombre y apellidos del autor, su firma autógrafa y domicilio.

6.^a Los premios no podrán ser divididos. Los trabajos premiados serán propiedad de la REVISTA DE EDUCACIÓN, donde se publicarán en breve plazo. Los no premiados serán devueltos por duplicado a los autores que los reclamen en el plazo de un mes a contar desde la publicación del fallo; la REVISTA se reserva un ejemplar de cada trabajo para unir al expediente de este Concurso.

7.^a El plazo de admisión de los trabajos se cerrará el día 30 de noviembre del corriente, y el fallo habrá de hacerse público en el número de la REVISTA DE EDUCACIÓN correspondiente a la segunda quincena del próximo mes de diciembre.

8.^a El tribunal encargado de juzgar los trabajos estará compuesto por un presidente, catedrático de Letras de Universidad, y dos vocales, catedráticos de Lengua y Literatura Española de Instituto; uno de ellos inspector de Enseñanza Media y el otro en servicio activo de la enseñanza. Sus nombres se publicarán con el fallo del Concurso.

9.^a El tomar parte en este Concurso implica la aceptación de todas sus bases.

Madrid, 1 de octubre de 1956.



temas propuestos

Sobre la formación del profesorado de Lenguas Modernas

Nadie ignora la importancia que para la enseñanza de cualquier disciplina tiene la formación del docente. Lo que se suele olvidar es el hecho de que un profesor no se hace de una vez para siempre. Hay que conservar y reponer sus conocimientos, renovar su técnica y reparar los desgastes que le van causando la fatiga y los embates de la juventud escolar. Los presupuestos del Estado consignan gastos de entretenimiento de los edificios; habría que presupuestar igualmente el de los profesores. En algunos países, a semejanza de lo que sucede en todos con los diplomáticos de carrera, se concede al profesorado que ha servido ininterrumpidamente cierto tiempo licencias retribuidas que le permiten viajar, recobrar fuerzas, perfeccionarse, para volver a empezar. Subrayemos la noción de que al docente no se le forma tan sólo con un buen sistema de selección; el Poder público tiene el derecho y el deber de que el fruto obtenido no se malogre en la rutina y en la indiferencia.

Si, como decía el profesor Rodríguez Adrados en la sesión de clausura del Primer Congreso Español de Estudios Clásicos (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 47), "hay ciertas materias que se prestan a una determinada dosis de improvisación"—afirmación muy discutible—, no son, desde luego, los idiomas modernos. Ahí está el resultado de muchos años de descuido: la inferioridad en que se halla el intelectual español en Congresos y Reuniones internacionales en este aspecto frente a sus colegas europeos. Y no es que carezcamos de dotes de lingüista, ya que cuando encontramos en el extranjero gentes que hablan una lengua como los naturales son frecuentemente españoles o griegos; lo que sucede es que la mayoría no han tenido ocasión de desarrollarlas.

CLASES DE PROFESORES: EL DE AFICIÓN Y EL PROFESIONAL

Aunque la distinción no es exclusiva de lenguas modernas, conviene que distingamos el profesor por afición o circunstancias del que ha tenido una direc-

Abrimos en este número, sin perjuicio de continuar en próximos la consideración del problema de la selección del vocabulario, un nuevo debate acerca de la formación del profesorado de lenguas modernas. El profesor de lengua inglesa del Instituto "Juan del Enzina", de León, don WALDO MERINO RUBIO, plantea la cuestión; sus puntos de vista están condensados en el último apartado del artículo. Rogamos a nuestros lectores nos envíen sus observaciones y sugerencias.

ción y orientación profesionales. En Gran Bretaña se discrimina entre el *Part Time Teacher* y el *Full Time Teacher*, siendo muy diferente lo que se ha de esperar de uno y de otro.

No pretendemos menoscabar al que enseña idiomas por afición, si bien el término profesor de Idiomas cubre muy variadas mercancías; entre ellos se encuentran muchos naturales de los países correspondientes que son muy eficaces para fines de entrenamiento, conversación y otros. Tampoco desconocemos las dificultades ante las que se encuentra la Administración cuando se trata de implantar rápidamente la enseñanza de una nueva lengua; pero lo que sí reprochamos a la Administración es que, transcurrido un plazo considerable, aún siga reclutando instructores de idiomas de afición y no se haya preocupado seriamente de la formación profesional. El profesorado de esta clase ha de ser necesariamente transitorio, por largo que sea el período provisional.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Dos son las premisas de toda preparación del profesorado: estar equipado científicamente de modo satisfactorio y poseer una documentación didáctica suficiente y, por ende, moderna; sin duda somos más deficitarios en esto que en aquello.

La preparación científica de nuestros profesores de idiomas, al igual que en los demás países, requiere la posesión de un grado universitario y una especialización.

El profesor Adrados (*ut supra*) defiende el punto de vista, muy acertado a nuestro entender, de que la docencia del Latín y Griego esté reservada a los licenciados en Filología Clásica. Creemos que se debiera ir aún más lejos, con la debida prudencia y consideración para las situaciones consolidadas: la licenciatura en Letras o Ciencias no es por sí un título docente; representa la adquisición de una cultura de la que se puede servir el licenciado para sus fines personales, para opositar a la Administración pública o para encargarse de los menesteres que le confíen otras organizaciones. Para consagrarse a la enseñanza, el licenciado debiera hacer certificar su diploma mediante una prueba específica que acredite sus conocimientos y su bagaje pedagógico. De esa suerte, el centro público o privado que precise los servicios de un profesor de Griego, de Historia o de Inglés habrá de buscar un licenciado que haya calificado su título con la certificación correspondiente—se evitaría así el profesorado de afición con título de licenciado—. Así se hace en Francia, donde la *Licence*, y las hay tan precisas como la *Licence d'Espagnol*, es condicionada por la certificación correspondiente mediante pruebas anuales, que son previas generalmente al *Concours d'Agrégation*, equivalente a nuestras oposiciones a cátedras.

La selección del profesorado de una lengua viva supone pruebas que garanticen la posesión, por emplear este vocablo de cierta vaguedad, de aquélla, para

que no se encuentre en situación de inferioridad frente al oriundo del país de que se trate. La llamada posesión implica un conocimiento suficientemente ágil de la lengua hablada en su aspecto activo (ejecución oral) y pasivo (comprensión auditiva), así como de la lengua escrita en ambas facetas (composición y comprensión de textos). De sobra son conocidas las otras necesidades del profesional: preparación lingüística, filológica, literaria e histórico-geográfica.

Nuestro sistema de oposiciones a cátedras vela por el conseguimiento de bastantes de los propósitos reseñados. Dos lagunas de importancia se echan de ver en él: la primera es que se exigen conocimientos, pero no se indica cómo ni dónde adquirirlos; la organización y desarrollo de las secciones de Lenguas Modernas en las Facultades de Letras podrán salvarla en el futuro. La otra es la diferencia entre el criterio seleccionador de unos Tribunales a otros y consiguiente desorientación para los aspirantes. En Francia, el *Jury d'Agrégation* tiene una duración de varios años por dispositivo legal y ejerce cierta forma de tutela sobre la preparación gracias a la facultad de señalar directrices, mantener el nivel de exigencia y convocar oposiciones a plazo fijo.

TÉCNICA DIDÁCTICA

El docente debe iniciar sus tareas con un repertorio metodológico cabal. No se puede seguir dejándolo buscar empíricamente un camino ya conocido ni que derive hacia la línea de menor resistencia o de mayor comodidad; ha de poseer o hay que dotarle de una documentación suficiente.

El profesor ha de conocer claramente qué es lo que ha de enseñar antes de resolver cómo ha de hacerlo. La finalidad de la enseñanza es cuestión previa y de máximo valor, ya que por exceso de celo se puede desorbitar el significado de una asignatura. Será muy distinta la orientación que precisa quien ha de enseñar una lengua como objetivo propio de la que necesita el que ha de instruir sólo sobre un aspecto de la misma con carácter auxiliar o instrumental respecto a las otras disciplinas. La determinación de objetivos ha de ser nítida y, si bien compete a la Administración, se ha de tener presente en todo tiempo para poder insertar una labor en la de un equipo docente.

Requiere el profesor cuando ha de desarrollar la enseñanza en toda su amplitud abundante documentación de medios y métodos sobre extremos tales como:

asegurar a los alumnos la adquisición del material sonoro, su adiestramiento auditivo, la construcción del vocabulario, el fomento del activismo lingüístico, la información estructural y sintáctica, la técnica de la composición y el acceso a formas de ambientación social, intercambios de correspondencia y de residencia, films y artes.

La dosificación de las enseñanzas no es el menor de los restantes problemas de orientación pedagógica. Si el profesional de la medicina está instruido sobre la determinación de la calidad y cantidad de los medicamentos que administra al paciente, el profesor deberá conocer ciertamente no sólo la cantidad total de

conocimientos deseables, sino las dosis de conocimientos posibles. La documentación docente ha de afectar a los siguientes extremos:

- a) receptividad del alumno, *que depende de circunstancias individuales, de la edad y, sobre todo, de la coexistencia de asignaturas, asunto espinoso que lleva anejo todo el problema de plan y de extensión de la jornada escolar;*
- b) gradación de enseñanzas, *que asegure la sucesión de conocimientos;*
- c) índole instrumental de algunos conocimientos, *que habrá que defender contra el olvido y la pasividad;*
- d) conocimientos precisos para pruebas de madurez, *cuestión de suma delicadeza, ya que no es lícito que el profesor ignore la naturaleza de las pruebas a que se ha de someter al estudiante; mas como no hay ecuación completa entre enseñanzas y pruebas de madurez, habrá que cuidar que el afán de éxito en éstas no perjudique a aquélla.*

CONSERVACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Queda dicho que, aun provisto el docente de un repertorio metodológico eficaz, precisa renovarlo y repararlo periódicamente. Tal vez pudiera alojarse en el Centro de Orientación Didáctica un Gabinete Metodológico Central de Lenguas Modernas, al que correspondieran misiones como las siguientes:

- a) *estimular las innovaciones pedagógicas y pagarlas;*
- b) *determinación de vocabularios de base para las distintas lenguas y etapas docentes, con aplicación general;*
- c) *fijación de líneas estructurales y sintácticas mínimas para cada fase y para todos los centros;*
- d) *señalamiento de índices mínimos de eficiencia ejecutiva para las diversas lenguas y periodos;*
- e) *convocación de reuniones periódicas de profesionales de la enseñanza de idiomas para orientación y consulta;*
- f) *habilitación de bolsas y pensiones de estudio exclusivamente destinadas a los profesionales de la enseñanza de lenguas modernas, independientes de las generales del profesorado, que permitan que todos los profesores visiten el país cuya lengua enseñan y permanezcan en él cierto tiempo, de un modo periódico y rotativo;*
- g) *dotación de material moderno para la enseñanza de lenguas vivas. Postulamos la creación de discoteca y de una filmoteca centrales que pudieran facilitar el préstamo de películas habladas en el idioma de que se trate y de discos literarios y de conversación. Los ensayos hechos por nosotros con películas francesas que nos ha proporcionado la Oficina de Información de la Embajada de Francia han sido muy remuneradores; hemos proyectado para los cursos preuniversitario y superiores del Instituto Juan del Enzina, de León; cintas habladas en*

francés sobre los museos de París, la pintura impresionista, el Instituto Pasteur, la vida de las abejas, los volcanes y otras, en colaboración con los diversos profesores. Asimismo, los discos pueden grabarse en cinta magnetofónica y disponer fácilmente del material grabado. Un magnetófono reproductor-grabador como el que nosotros tenemos, muy práctico para el aula, cuesta poco más de cuatro mil pesetas.

Con lo apuntado no puede considerarse agotado el tema de la formación del profesorado de lenguas modernas. Muchas de las ideas son conocidas de sobra,

estudios

La significación del método *

La literatura pedagógica está preñada de polémicas sobre cuál sea el mejor método aplicable a la educación en su sentido más amplio o a la enseñanza escolar. Sin embargo, a esta enseñanza se la considera como caso especial educativo. Los protagonistas de tales discusiones hablan mucho, pero dialogan poco, pues suelen partir de supuestos distintos, excluyendo así toda posibilidad de entendimiento, esto es, el objeto de todo diálogo. En esta situación, me parece necesario en principio recapacitar nuevamente sobre la significación del método como tal aplicado a la praxis pedagógica. Sólo cuando así alcancemos unidad, será fecunda una polémica sobre la primacía de tal o cual método.

SIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA DEL MÉTODO

La palabra "método" significa rodeo (*Umweg*); y se utiliza para fines educativos en consideración al hecho de que continuamente nos encontramos ante obstáculos o dificultades que hacen impracticable el camino derecho. Así queda dicho que el método, debe tener doble orientación. Pero el rodeo tiene asimismo un determinado fin, o dicho de otro modo: un sentido concreto que legitima como camino el rodeo. Por otra parte, el rodeo se orienta necesaria-

* Agradecemos al Prof. Paul HAEBERLIN, de Basilea, el envío del presente estudio. El Prof. HAEBERLIN, nacido en 1878, es autor de una extensa y profunda obra filosófica, psicológica y pedagógica, difícil de resumir aquí sin peligro de mutilación. El lector puede encontrar reseñas introductorias, con bibliografía, en el Diccionario de Filosofía de José FERRATER MORA (Buenos Aires, 1951, pág. 411) y en I. M. BOCHENSKI, La Filosofía actual (México, 1951, págs. 224 a 226). La versión directa del alemán pertenece a E. Casamayor.

aunque quizá no venga mal repetirlas; otras son novedad solamente en España, por venirse practicando con fortuna en otros países. Insistimos, desde luego, en que el mejor dispositivo de selección del profesorado no es suficiente; que los fondos que se destinen a su perfeccionamiento, si se administran con seriedad y se evitan las corruptelas, darán dividendos muy apreciables. Sin olvidar, por otra parte, que toda tutela se ha de ejercer con sumo tacto y mucha comprensión para no agravar a los que se intenta proteger ni dañar los intereses tutelados.

WALDO MERINO RUBIO

mente a las eventuales dificultades u obstáculos, es decir, a la *situación real* en la que ha de cumplirse la práctica educativa. Partiendo de esta doble determinación de todo método se alcanza su significación pedagógica. Trataremos de explicarlo en las reflexiones siguientes:

Está claro *a priori* que la orientación al fin, y sobre todo a un fin concreto, ha de gozar de prioridad; un método no orientado a un fin concreto carecería de objetivo y, consecuentemente, de método; por tanto, la orientación de la praxis a la situación adquiere únicamente significación metodológica si se establecen a su tiempo el concepto y los fines a que aspira. Pero ¿cómo han de establecerse estos fines y con ellos el concepto de educación? Este es el gran problema realmente decisivo de la metodología y de toda discusión metodológica.

EDUCACIÓN SUBJETIVA Y EDUCACIÓN OBJETIVA

Las miserias de nuestro sistema educativo, tanto de la escuela privada como de la pública, nacen de la fijación *subjetiva* del fin según criterios personales, esto es, arbitrariamente. Y así, no sólo no se alcanza nunca la unidad, la colaboración armónica del educador—por ejemplo, entre padres y maestros, como sería muy necesario—, sino que la arbitrariedad de la concepción educativa (*Sinnsetzung*) imposibilita para sí la armonía *interior* de toda praxis individual. El elemento subordinador de la arbitrariedad tiraniza incluso al talante momentáneo, a la "opinión" alternativa y caprichosa, esto es, justamente a los afectos dominadores. Y porque el hombre, y también el educador, no es una "obra fantástica" (*ausgeklügelt Buch*), sino un ser contradictorio, con sus apetencias y repulsiones, con su idiosincrasia..., gustamos también de considerarlo como "ideal". Una finalidad de intimidad vacilante y, en cierto modo, "accidental" no admite una educación idónea, es decir, no tolera educación alguna.

De ello se deriva que debe rechazarse toda arbitrariedad subjetiva. Para potenciar una educación hay que valorarla *objetivamente*. Pero ¿qué significa esta valoración?

El objeto de la educación es el hombre. El fin objetivo de la educación presupone dar al hombre una "determinación" (*Bestimmung*) señalada no por él,

sino *para* él como tarea que habrá de cumplir en su existencia. No cabe otro fin educativo objetivamente válido que el que sea dado por la determinación humana. Todo ello, y toda discusión pedagógica o metodológica, dependen, pues, problemáticamente de esta determinación. (Agreguemos, entre paréntesis, que la determinación humana, tal y como se la ha querido definir siempre, y, por supuesto, modificada según la peculiaridad del hombre peculiar, sigue siendo cuestionable en caso de que todas estas modificaciones sean necesariamente expresión de la propia determinación humana; y si ésta tiene validez objetiva, será aplicable asimismo a todos los hombres, sin perjuicio de su peculiaridad.)

No cabe abordar aquí el cometido de responder a la cuestión que plantea la determinación humana (el lector que se interese por esta respuesta podrá hallarla en mi *Ethik* y también en el opúsculo *Allgemeine Pädagogik in Kürze* [Compendio de Pedagogía General]). Tal y como fué planteada en estas líneas, sería sencillo señalar la *necesidad* de dar respuesta a la pregunta; y es necesaria, tanto si se ha de tratar de la educación en general como especialmente de la significación del método pedagógico. Sin una suficiente definición de los principios fundamentales de la Pedagogía, todo método o metodología se asientan en el aire, pues carecen de orientación primaria y radical. Todo cuanto se diga seguidamente sobre la significación del método parte, pues, del supuesto de que existe acuerdo sobre la determinación humana, en cuya virtud ha de cumplirse el fin educativo.

LA "SITUACIÓN" EDUCATIVA

Ya se dijo que el método ha de estar adecuadamente orientado a su fin y a la situación real con que el educador se enfrenta. Si se pretende caracterizar "idealmente" el fin determinante de la educación (pero no como "ideal" subjetivo, sino como objetivo), toda educación será "idealista" en este mismo sentido. Pero será igualmente "realista", de acuerdo con su preceptiva y metodológica orientación a la situación real. Este realismo no se contradice con aquel idealismo, sino justamente está condicionado por él.

Pero ¿a qué llamamos "situación real"? La respuesta señalará, en primer término, que toda situación real ha de ser absoluta, única e históricamente "concreta", y, como tal, no tendrá carácter definitivo ni —por así decirlo—apriorístico. De ello se deduce la inexistencia de un método preestablecido, porque en este caso no sería realista. Si se pretende llegar a este realismo, se tendrá en cuenta que sólo puede definirse a veces en la presencia de la situación actual. Así cabe defenderse de todo posible dogmatismo metodológico. No es lícito ahorrar al educador el trabajo de definir con toda precisión la situación concreta en cada momento pedagógico y de determinar, en consecuencia, el método más apropiado. Todo objetivo metodológico considerado rigurosamente es cosa de decisión momentánea. Pero, en última instancia, no reside aquí la dificultad de la acción pedagógica. Porque no puede encontrarse ayuda en "clichés metodológicos".

Pero, por otra parte, toda situación, incluso especial, se caracteriza por ciertos rasgos *generales*. Per-

tencen a la vanguardia de ellos el enfrentamiento de un *hombre*—el educador—con otro *hombre*—su discípulo—, y el hecho de que toda educación, tal y como se ha desarrollado siempre, consiste en la comunicación recíproca de ambos seres humanos. Es de subrayar la correlación: todo "efecto" (*Wirkung*) que quiera derivarse del educador reclama una reacción en el discípulo, y ésta una reacción en el pedagogo. Ninguno de los dos es aquí sujeto "pasivo", y es problemático, por supuesto, que el educador reciba mayor influencia del discípulo o que éste acuse el impacto de aquél. En cualquier caso, todo método tendrá en cuenta esta situación general, sin perjuicio de su conformación actual. De ahí se deducen algunos *principios* metodológicos aplicables a cada situación particular. Los señalaremos brevemente.

CUATRO PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

1. *La personalidad*.—El primero de estos principios señala el respeto a la personalidad del alumno. El discípulo es un ser humano, no una cosa. Copartícipe del pedagogo en la dignidad existencial del hombre, en ningún caso representa una categoría inferior a la de su maestro. El hecho de que el discente sea, por lo general, más joven o menos desarrollado que su educador, no autoriza a éste a adoptar posturas gratuitas de superioridad o a considerar a aquél como mero "material educativo".

Pero con la personalidad se da asimismo la *individualidad*; sin perjuicio de su inmadurez, todo alumno tiene su genuino carácter; es un hombre peculiar no intercambiable con otro. No existe norma metodológica que pueda ignorar este hecho. El alumno se educará *en el seno* de su peculiaridad, y no con olvido de ella. Es radicalmente falso querer convertir al niño en algo distinto a lo que puede ser o alcanzar según su especial idiosincrasia. Pero, desgraciadamente, son muchos los casos en que se desea esta adaptación artificiosa. Como hombre diferenciado, el alumno tiene una determinación que le es propia. La determinación del hombre puede no significar que a todo el mundo se le confiera idéntico cometido. Más bien significa que cada individuo ha de ajustarse—peculiarmente y en la medida de lo dado y lo posible—al concepto de existencia humana. Precisamente porque la educación se orienta en el sentido de la determinación humana, debe contar con la aptitud individual o con la "dotación" del discípulo para realizar esta determinación.

2. *El "estado" individual*.—Un segundo principio metodológico se relaciona inmediatamente con el anterior de la personalidad y de la individualidad. Todo alumno—como todo hombre también—se sitúa permanentemente en el *camino* de su "optimum", valga expresar con este vocablo la plena capacidad para el logro de su determinación individual. Si, de acuerdo con el primer principio metodológico (la personalidad), este *optimum* es, en cada caso particular, el fin específico de la educación, será asimismo necesario metodológicamente estar orientado siempre en el "grado" (*Stufe*) en que se encuentre el alumno. El fin educativo se dirigirá invariablemente hacia este "estado" (*Zustand*) del alumno. Dicho en pocas pa-

labras: el alumno interiormente "más madurado" no puede recibir igual tratamiento al que recibe el alumno todavía en agraz.

Por otra parte, considérese que este "estado" como tal tiene ya su sentido: el de superar abiertamente el *optimum* señalado en cuanto se le presente oportunidad propicia para ello, y será calificado positivamente en razón a las posibilidades contenidas en el niño. Cuando en interés del avance pedagógico haya que calificar negativamente al alumno, esta negación de carácter ejemplar del "estado" presente quedará implicada en la afirmación derivada de las posibilidades constructivas que en él existen. Todo "no" metodológicamente preceptivo se mantendrá en los límites de este "sí". Quien haya de educar no puede "condenar" en ningún caso ni circunstancia. La educación será "severa" en el sentido de orientar inflexiblemente hacia el *optimum*; pero será "benigna" en el reconocimiento de la persona del alumno, incluso en su "estado" de madurez. Únicamente el fin metodológico se mantendrá alejado por igual del consentimiento (transigencia) y de la falsa severidad.

3. *La condición física.*—Un tercer principio metodológico implica la condición física del alumno. El "estado" interno y sus posibilidades de desarrollo y crecimiento nunca son independientes de la complejidad corporal. Mucho habría que decir al respecto; pero nos limitaremos a señalar aquí la importancia de la salud y de la enfermedad físicas. Es cierto que la enfermedad no mediatiza en todos los casos al proceso determinante de la madurez intelectual, pero sí puede afectarlo; afirmación que, por otra parte, no precisa de nuevos argumentos. En relación con el método, la influencia de la enfermedad corporal se manifiesta doblemente. En primer término, es natural que el cuidado de la salud pertenezca al cometido pedagógico, atención que, en cierto modo, crea el supuesto normal sobre el que se desarrolle el deseado crecimiento interior. Así, pues, sería equivocado un fin metodológico que permitiera consecuentemente un ataque lesivo a la salud del alumno (por ejemplo, el exceso en las exigencias del rendimiento escolar y, sobre todo, las falsas severidades). Y, en segundo término—aunque sea tan significativo como el primero—, el fin educativo ha de tener siempre en cuenta el "estado" presente de la salud. Los niños enfermos, débiles o "retardados" no pueden recibir tratamiento igual al aplicado a quienes no padecen impedimentos. A la población escolar diferenciada no se la "consentirá", como suele ocurrir con frecuencia; pero su disposición sanitaria, momentánea o duradera, y mucho más su indisposición, exigen siempre tratamiento especial para cada caso y "estado".

4. *El mundo ambiente.*—Igualmente lógica, si bien desatendida por igual, es la consideración metodológica del medio ambiente (*Umwelt*) en que el educando crece. Este "mundo ambiente" tiene una significación no tan apreciable para su "estado" como para sus posibilidades pedagógicas. Aquí ha de considerarse de modo preferente el "medio social". Aun cuando la conformación satisfactoria de este medio social que determina el desarrollo del individuo sea cuestión de la asistencia general o incluso pública, y

no de la educación en su sentido más estricto, el fin pedagógico contará con este mundo ambiente allí donde éste exista. Un niño receloso, insolente, "pervertido" por la influencia del "entorno" y vuelto en contra de la "sociedad", ha de tratarse indudablemente de forma especial, distinta, desde luego, a si procediera de "condiciones controladas". En ningún caso ha de valorarse negativamente su origen y extracción, así como sus consecuencias; el cometido estriba más bien en incorporar inmediatamente al educando hasta "reconocerlo" por el mundo ambiente como si estuviera en el suyo familiar, para intentar así la formación de una defensa interna contra influencias nocivas.

LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

Pero, en definitiva, todos estos principios metodológicos laboran en equipo para crear realmente *condiciones pedagógicas* entre el educador y el alumno. La condición personal entre ambos crea, valga decir, el *climax* cuya benignidad o inclemencia deciden la eficacia de toda inquietud metodológica, así como los beneficios o males del clima meteorológico constituyen la palabra decisiva para las inquietudes del campesino.

La educación es un proceso de comunicación, como ya quedó señalado. Pero ¿qué es necesario para que esta comunicación sea real y verdaderamente *pedagógica*? Por parte del maestro, es claro que la voluntad educadora; pero por la del alumno, y con igual evidencia, la disposición de dejarse educar. Aceptemos la primera condición, la voluntad educadora, como sobreentendida; pero la segunda, la disposición educativa del alumno, ya no es tan evidente. La educación tendrá en cuenta siempre las resistencias personales, digamos la autoafirmación discipular. La correlación sólo puede lograrse, pues, superando esta resistencia a la relación pedagógica. Y ¿cómo acontecerá esta superación? Para ser breves, insistiremos solamente en lo esencial.

a) *Autenticidad del educador.*—En primer término, es necesario la plena autenticidad del educador; una conducta inauténtica, aun practicada prudentemente, será detectada por el alumno y reforzará su resistencia. Así, pues, el educador ha de ofrecerse tal y como es, con responsabilidad propia y no como representante de una "autoridad", sea la que fuere, a la que él mismo, en su propia intimidad, no pertenece. Tampoco se presentará con la mismísima e infalible autoridad, modélico y ejemplar, sino justamente en su humanidad genuina. Sólo así habrá encuentro del alumno con el entusiasmo.

b) *Reciprocidad humana.*—Pero esta condición primaria del educador capacita a éste para la segunda, igualmente necesaria: el "ingreso" del alumno en la *propia* humanidad del maestro, y de tal modo que aquél no sólo se sepa "comprendido", sino incluso respetado humanamente siempre que lo merezca. La reciprocidad del acto educativo es sólo pedagógica cuando el alumno, junto al educador, no se siente

"observado", o bien observado con desconfianza, y no incorporado en todo momento a la humanidad del maestro.

c) *En síntesis.*—Cabría designar sintéticamente el conjunto de principios metodológicos aplicables a la conducta del pedagogo con la sola palabra de *amor*, de no hacerla extensiva a su acepción sentimental. El amor, por sí solo, crea un clima propicio, y por sí solo trueca la relación entre los protagonistas del acto educativo en correlación fructificada pedagógicamente. Porque el amor es el alfa y la omega de todo método pedagógico.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y NORMAS EMPÍRICAS

Ya quedó dicho que todo fin metodológico debe orientarse con criterio realista y, por tanto, a la situación concreta y primaria del sujeto educativo. Los principios metodológicos ya citados no invalidan esta necesidad, sino que precisan las normas a que ha de ajustarse toda decisión concreta, si bien no ahorran esta decisión. Estas mismas normas tienen la significación de principios metodológicos que deben aplicarse en cada situación particular, y que en modo alguno pueden soslayar su aplicación.

Pero ¿carecemos aún de normas concretas para aplicar, valga decir, un método "especial"? Hemos de señalar a este respecto que la literatura pedagógica ha dedicado una parte muy considerable de su contenido a esta metodología "especial", aplicada en su mayor parte a la polémica del "método mejor". En este caso, la crítica tiene el deber de señalar, ante todo, que la polémica entablada carecerá siempre de sentido si sus participantes olvidan que todo método especial sólo es problemático sobre la doble base del

fin pedagógico de un lado y de los principios fundamentales del método, de otro. Sólo contando con estos principios podrán tener justificación los problemas "especiales" del método.

Esta justificación se basa en el hecho de que, aun cuando se haya producido eventualmente una situación concreta y primaria, puede repetirse de forma semejante, ya que precisamente las circunstancias, aunque diversas, no son diferentes en absoluto. De todo ello se deduce que existen ciertas *experiencias* metodológicas que pueden recomendarse con ventaja para decisiones futuras. En cierto modo se dan situaciones "típicas" en el proceso pedagógico, y las experiencias derivadas de su tratamiento pueden encontrar empleo como "tipos" metodológicos. Es lógico, sin embargo, que estas experiencias no alcancen la categoría de principios válidos, pero serán útiles como normas empíricas.

Por tanto, su validez es siempre *hipotética* y relativa, pues sirven en la medida o bajo el supuesto de que una nueva situación se corresponda realmente con el tipo metodológico en cuestión. Porque éste nunca podrá adaptarse íntegramente al caso; y así sucede por igual con todas las reglas y normas empíricas, lastradas con un "quizás" o con un "probablemente", por cuya causa no pueden tratarse o aplicarse como "recetas". Como ya se dijo antes, sirven de sucedáneo para el estudio de la situación actual o a la decisión preceptiva. Y no relevan al educador de la responsabilidad siempre presente de su cometido. En consecuencia, se utilizarán con reservas. Porque no es lícita una "superstición del método" en el sentido de prescindir de las normas metodológicas especiales. Sólo cuando se observa cuanto antecede, la metodología especial cobra su recto sentido. Así también la polémica en torno al "método mejor" pierde su acritud dogmática.

PAUL HAEBERLIN

Rendimiento escolar y formación en la Enseñanza Media

Vísperas de exámenes. Los padres, los alumnos y los mismos profesores están expectantes ante los resultados de las pruebas finales, resultados que, para la generalidad, vienen a ser el fruto de lo sembrado a lo largo del curso. Si las notas son buenas, los familiares podrán exhibirlas con orgullo ante sus amista-

Don PEDRO PLANS, profesor de Geografía en el Colegio Gaztelueta de Bilbao, ha colaborado en nuestra REVISTA con dos trabajos: "La Geografía en el Plan del Bachillerato" (R. E. 19, marzo 1954, págs. 76-81) y "Programas de Geografía" (R. E. 37, noviembre 1955, 6-11). En el presente ofrece una serie de sugerencias sobre la enseñanza realista y la distribución de aulas por materias en la enseñanza del Bachillerato, que tienen por objeto, en definitiva, "fundir la pedagogía y la vida escolar".

des, y los maestros, si el nivel medio de las calificaciones de los alumnos del centro es aceptable, deberán considerarse satisfechos por haber cumplido su misión.

Pero ¿acaso las notas finales son la única meta de la tarea del curso? Conocemos casos de alumnos que, en un esfuerzo final, y usando de esos recursos propios del estudiante que se encuentra ante una situación difícil (verborrea, uso de "chuletas", improvisación, suerte, etc.), han superado con éxito sorprendente las pruebas de grado ante un tribunal competente y, en parte, desconocido para él.

Ante estos hechos, el profesor se pregunta sorprendido, y tal vez desanimado: ¿es posible que un alumno, incluso de condiciones mediocres, pueda suplir, en unos pocos días de trabajo, la lenta asimilación de unos cuestionarios recargados y quedar al nivel de los demás compañeros que han trabajado con perseverancia? Si así fuese, creemos que, en muchos casos, podría darse en pocos días, o semanas, una preparación suficiente para superar el obstáculo de los exámenes.

¿Qué les queda a nuestros bachilleres a finales del mes de mayo de tantos detalles estudiados a lo largo

del curso? Más aún: ¿qué les queda de las materias aprendidas en cada uno de los cursos llegado el correspondiente examen de grado? De las Cruzadas, por ejemplo, que el alumno estudió cuando tenía trece años, recordará, al año siguiente, todo lo más, el curioso nombre de Godofredo de Buouillon, algo—desgraciadamente muy poco—de su significado cultural y, los mejores, el siglo en que se iniciaron. De la Geografía General, Física, Humana y Económica y del estudio físico de los continentes, seguido del de su parcelación política, que se estudiaron a los diez u once años, no le queda más, en vísperas del examen de grado elemental, a los catorce, que algunas ideas embrolladas acerca de los movimientos de la Tierra, algo sobre los vientos monzones y una serie de nombres que tal vez sepa repetir, pero cuyo significado real ignora por completo.

La experiencia, pues, demuestra hasta la saciedad que el desarrollo pormenorizado de cada uno de los problemas de cada una de las asignaturas en cada uno de los cursos, a la hora de pedirle al alumno cuentas de su saber, queda reducido a un esquema árido y desolador que apenas se diferencia del enunciado de las cuestiones que con tanto esfuerzo y violencia se explicaron, se estudiaron y preguntaron.

Ante tan pobres resultados, los alumnos se quedan desilusionados, los padres decepcionados y los profesores desanimados, con el consiguiente desencanto, que va mermando fuerza y vigor a su originaria vocación docente.

Es lamentable que el aspecto estrictamente informativo, de mera yuxtaposición de conocimientos, haya venido a ocupar el primer plano de las preocupaciones pedagógicas.

La enseñanza y todo el trabajo escolar—dice García Hoz—se justifican por su trascendencia educativa, y todo lo que no sirva para ese futuro vivir del educando debe rechazarse como inútil, como un estorbo en el trabajo escolar; pero, recíprocamente, nada de lo que pueda servir para la vida debe olvidarse en la escuela.

En cambio, triste es confesarlo, por lo general interesa más bien la cantidad de conocimientos, que para muchos padres y educadores es la única puerta para el éxito en reválidas, exámenes de ingreso en Escuelas Especiales, etc. Los hábitos intelectuales, que a fin de cuentas es lo único que perdura, y todo cuanto vaya encaminado al perfeccionamiento de la persona, se desconoce o se olvida, porque la realidad de esas disposiciones del entendimiento escapan a una visión materialista y grosera de la educación, que no entiende de frutos a recoger a largo plazo.

Con un enfoque exclusivamente memorístico de la enseñanza, las clases no pueden interesar a los alumnos. Surgen problemas de disciplina. El profesor tiene que amputar sus explicaciones de todo lo que no esté encasillado en el programa o cuestionario oficial. Lo auténticamente formativo, lo que cala hondo y deja una impronta firme en el espíritu del alumno, es conseguir que éste se compenetre con la realidad, no con esquemas o definiciones verbales de esa realidad; hacerlo así sería como intentar penetrar en la intimidad de una persona sólo a través de su fotografía.

En la Historia de la Literatura, por ejemplo, se da un vistazo a una galería de autores y se conocen

los nombres de sus obras. Se desconocen, sin embargo, las obras mismas. En Ciencias Naturales se estudian las partes de una flor o los diferentes tipos de hojas, y, en el mejor de los casos, se dibujan en la pizarra, pero jamás sin haber “perdido el tiempo” en observar directamente los detalles de su morfología o en desmenuzar una y otra flor para ver y tocar esas realidades a las que se conoce con los nombres de “cáliz”, “corola”, estambres”, que el alumno ha visto escritos en tal o cual capítulo de su texto. En Geografía, cuya enseñanza no se concibe sin una observación directa de la realidad y, en su defecto, de sus representaciones, lo más exactas posibles (mapas y fotografías), el alumno no retiene en su memoria más que palabras vacías de contenido, que desaparecerán con el tiempo y convertirán a esta asignatura en una tortura para la memoria.

¿Qué diríamos de un hombre que se dedicara a aprender de memoria la lista de teléfonos o, mejor aún, la tabla de logaritmos! Este esfuerzo inútil recuerda, muchas veces, el “estudio” a que se ven sometidos los niños. En estas condiciones el alumno no superdotado fracasa. Al fracaso sigue el desánimo, el hastío, la falta de confianza en sí mismo, y surgen los complejos. Así llegan a la vida generaciones de bachilleres desfondados, abúlicos, sin hábitos intelectuales adquiridos, que, en definitiva, son la única arma de lucha.

Es cierto que el nuevo curso preuniversitario responde a un intento de revalorar la dimensión formativa de la enseñanza. Pero una terapéutica de nueve meses es a todas luces insuficiente para corregir un estado patológico gestado a lo largo de seis años, precisamente los más adecuados para la adquisición de estos hábitos, por poseer entonces el espíritu del alumno una plasticidad que perderá con el tiempo.

De todo esto se deduce que el enfoque exclusivamente informativo de la instrucción no es, a la hora de la verdad, ni práctico ni recomendable, pues aquellos conocimientos que se creyeron poseer quedan esfumados sin dejar en la personalidad más rastro que un cansancio psíquico, una evidente animadversión hacia tales o cuales materias, una sensación de fracaso y un complejo de impotencia intelectual ante los estudios superiores.

Hace pocos días recibíamos una carta de un buen amigo, catedrático de Universidad, con gran vocación docente, que decía así: “Es curioso comprobar la extraordinaria pobreza de vocabulario de los universitarios. A veces interrumpo la explicación, inquiriendo sobre el significado de cualquier palabra que acabo de mencionar (por ejemplo, municipio), y... ¡cuántos chascos! De mis conversaciones con ellos he deducido que el 90 por 100—por lo menos—estudiaron las materias del bachillerato teóricamente, sin ver ningún objeto, ningún aparato, sin hacer ninguna experiencia, sin haber salido nunca de excursión, sin que nadie les haya dicho qué es un pino y un roble, y una caliza y un barranco, y una... alcachofa. Para que fuera eficaz mi enseñanza, habría que reducirla a “lecciones de cosas”, a que tomaran contacto con la realidad, y a clases de castellano.”

Por otra parte, precisamente una enseñanza esencialmente activa y realista es el mejor camino para que esos conocimientos perduren, íntimamente liga-

dos a esos hábitos que en adelante formarán parte inseparable de la misma personalidad. Además, estos hábitos son el mejor camino, por no decir el único, para franquear sin los consabidos agobios y *surmer-nages* los tan temidos exámenes en cualquiera de sus clases.

Es un hecho comprobado que un cierto número de bachilleres actuales, en mayor o menor grado, pertenecen a esa categoría de alumnos "con poca base", malos estudiantes, sin hábitos de trabajo personal, con grandes lagunas en su formación. Con frecuencia hemos visto a estos alumnos arrastrarse año tras año perdiendo cursos y creando constantemente problemas de instrucción y disciplina a los profesores. Entre éstos y los alumnos excepcionales queda flotando una gran masa amorfa de chicos con algunos conocimientos informativos "prendidos con alfileres" y que trabajan—pasan horas delante de los libros—sin ilusión, con el único objetivo de repetir de la mejor manera las lecciones del texto.

¿Cómo va a surgir en estas condiciones el afán por conocer los secretos de la Naturaleza, las grandes obras de arte, los fundamentos de la religión? En estas condiciones no es posible que surja una sincera vocación profesional, que generalmente se verá determinada por circunstancias extrínsecas, de tipo económico, familiar, etc.

Además, el trabajo es discontinuo. Cuando falta esta ilusión se estudia a golpes. Solamente ante la proximidad de unos exámenes o cuando se prevé que van a ser preguntados en clase. Al faltar este estímulo directo y natural que produce todo conocimiento científico extraído de la misma realidad, el profesor tiene que valerse de toda clase de medios extrínsecos para impulsar el trabajo: entonces las notas se convierten en el único ideal escolar del alumno y de sus padres. Por el número de veces que se pregunta "con nota", se juzga sobre la calidad de un sistema o de un centro docente. El día de fiesta se convierte en un día de liberación y las vacaciones en una tregua, en un relajamiento absoluto de las facultades intelectivas, e incluso volitivas.

A nadie se le puede ocultar que esta conducta viene en gran parte condicionada por el desenfoco general de nuestros métodos de enseñanza.

Hace varios días hablábamos con un alumno de uno de los más afamados colegios católicos ingleses. En el transcurso de nuestra conversación surgió el tema de los métodos de enseñanza en Inglaterra. Con la mayor naturalidad hablaba aquel chico de las clases de Matemáticas, del laboratorio de Física, del aula de Geografía, del laboratorio de Biología...

"En ellos—decía—pasamos muchos ratos manejando material, consultando libros, realizando ejercicios, buscando la solución práctica de muchos problemas" y viviendo, añadiríamos, en el ambiente propio de cada disciplina.

Mientras conversábamos íbamos recordando aquellas instalaciones, que existieron en otro tiempo en algunos centros españoles y que, indudablemente, obedecían a una concepción pedagógica parecida. Pero ¿qué se ha hecho de aquellas aulas dedicadas a la enseñanza de una materia concreta? No faltan

instituciones que si un día tuvieron esa distribución hoy han variado de orientación y la han sustituido por un sistema de aulas por cursos.

El aula de Ciencias Naturales, con el hombre plástico; los ejemplares de Mineralogía y la colección entomológica le puede haber caído en suerte a quinto, sexto o preuniversitario.

Pero hay más: En muchos centros, desde el primer momento no se ha visto la necesidad de distribuir las aulas por materias. Animados por un espíritu simplista y con el deseo de evitar cualquier complicación en la organización escolar, sus orientadores han relegado a segundo término, o prescindido, de la biblioteca, de las aulas de Geografía, Historia, Física y Química, Ciencias Naturales, por citar unos pocos casos, creyendo que así eliminaban filigranas inútiles y también posibles focos de indisciplina, consecuencia, en su opinión, de los traslados de alumnos, de clase a clase, que esta organización lleva consigo.

Pero las cosas no son tan sencillas. En esos casos de organización escolar de aulas por cursos observamos con frecuencia que las visitas, hechas esporádicamente, a los laboratorios y llevadas a cabo sin un plan premeditado que sirva de íntima conjunción de los aspectos teórico y práctico, toman el alegre cariz de un acontecimiento extraordinario, en el que los alumnos ven un descanso de la labor rutinaria y teórica del curso.

Claro está que las visitas, las sesiones de proyecciones realizadas una o dos veces al año, las salidas al campo, etc., plantean serios problemas de disciplina y eficacia. ¿Por qué? Porque en la mente del alumno todo lo desacostumbrado tiene el carácter de descarga psicológica, de liberación (y por ello mismo se inutiliza como medio educativo eficaz). Y el profesor, que comenzó mostrando entusiasmo unos minerales o la fachada de la catedral de Burgos proyectada en la pared, termina amenazando con sanciones a los alumnos que juegan con los minerales o se divierten porque la fotografía ha salido ladeada.

¿Y cuál es la suerte del profesor que, dentro del sistema de aulas por curso, intenta superar la enseñanza rutinaria y libresca que el sistema mismo lleva consigo y procura poner a sus alumnos en contacto con la realidad?

Describamos, por ejemplo, una clase de Literatura en sexto curso.

Se trata, por ejemplo, de estudiar y comentar unos capítulos del *Quijote*. El profesor, aparte del libro de texto, necesitará una buena edición ilustrada del *Quijote*, un diccionario (preferiblemente el de la Real Academia Española), uno o dos buenos manuales de Literatura y uno o dos libros de comentarios del *Quijote* (vgr., el de Unamuno y el de Maeztu) y algunas fotografías de las mejores ilustraciones de la obra, y, si es posible, un mapa de España para estudiar la ruta de don Quijote. Tal vez esto parecerá exagerado. Pero reconozcamos que tanto para preparar una clase como para hacerla vivir a los alumnos y asegurar la participación de cada uno de ellos en la misma es necesario todo este material y además varios ejemplares de la obra cumbre cervantina para ser leídos por los alumnos.

Cambiamos de horizonte y vayamos a la enseñanza de la Geología dentro del quinto curso del plan actual.

Si se trata de explicar a los alumnos el ciclo de erosión, para ello será necesario disponer de un buen mapa mural físico de la Península Ibérica (el de Agostini, por ejemplo, a escala 1:900.000), el mapa geológico de España del Instituto Geológico (a escala 1:1.000.000), varias muestras de rocas y fotografías con paisajes de los Pirineos, Sistema Central, Montañas Catalanas, Penillanura extremeña, Macizo gallego, etc. (seleccionadas de la *Síntesis Fisiográfica y Geológica de la Península Ibérica*, de Eduardo Hernández-Pacheco, o del volumen I de la *Geografía Física de España y Portugal*, dirigida por Luis Solé Sabarís, publicada por la Editorial Montaner y Simón).

Al leer esto, el lector, al ver discurrir a ambos profesores con paso vacilante por las escaleras y pasillos del centro de enseñanza, se habrá quedado con la impresión de que parecerán más bien hombres en trajín de mudanza que profesores que se dirigen a dar una clase.

Y ¿qué diremos de la marcha de cada una de estas clases? Si en el aula no hay proyector, las fotografías, mejor, los libros, tendrán que pasar lentamente de mano en mano. En el caso contrario, nuestros profesores perderán, por lo menos, diez minutos en preparar las proyecciones y en organizar a los alumnos si la situación del aparato exige una disposición distinta a la de las clases de las otras materias. También habrá que entretenerse disponiendo adecuadamente los mapas, trayendo los colgadores de mapas tal vez de otras aulas, ya que necesariamente no tiene por qué haberlos en las clases de todos los cursos. Después de diez o quince minutos, nuestro profesor podrá empezar su clase. Pero si quiere terminar puntualmente, diez minutos antes de finalizarla tendrá que proceder a la operación inversa, ya que, una vez dejado ese material en algún depósito o almacén común, deberá recoger el material de la clase siguiente, en el caso, muy probable, de que la tenga a continuación.

¿No se necesita un entusiasmo y un vigor físico no exigibles al tipo medio de hombre dedicado a la enseñanza?

¿Será preciso renunciar al intento de poner al alumno en contacto con la realidad, porque las condiciones en que tiene que desenvolverse la labor del profesor no facilita esta orientación, que teóricamente sería deseable?

Lo que hay que hacer, ante todo, es situar al hombre con vocación docente en un ambiente y circunstancias materiales que faciliten esa enseñanza realista e incluso que le estimulen y ayuden en su labor.

Si el profesor no tiene muy a mano un conjunto de medios materiales para facilitar que sus alumnos tomen contacto con la realidad, forzosamente su enseñanza se desenvolverá de manera teórica, libresca, memorística, que, por poco realista, será escasamente formativa.

Entendemos por enseñanza realista el poner al poner al alumno en contacto con la realidad, con las cosas que trata de comprender. Es algo muy distinto al limitirse a repetir lo que otras personas que se han enfrentado con esa realidad han expresado en un li-

bro. Lo primero tiene valor formativo, porque deja una huella, y lleva consigo la adquisición de unos hábitos de trabajo, puesto que se vive a escala reducida y elemental el proceso creador que se verifica en todo trabajo de investigación: partir de una realidad concreta para deducir de ella los principios generales de toda la sistemática de las ciencias.

Este tipo de instrucción y el basado puramente en el ejercicio de la memoria sobre el manual de texto están distantes entre sí como lo está aquel que describe el sabor de un manjar a través de una lectura descriptiva de este manjar y el que lo hace después de haberlo probado.

La labor del profesor dentro del sistema realista estriba, por tanto, en primer lugar, en una selección de temas a tratar, y, en segundo, en el acopio y selección del material que va a constituir la base misma de la tarea de clase. Este material es, pues, un elemento esencial y no una ilustración anecdótica de sus explicaciones.

Indudablemente, todos estos documentos u objetos que han de utilizarse en las clases no pueden, es más, no interesa, que queden fijados en la memoria del alumno. Lo importante, lo verdaderamente formativo, es el impacto que los métodos puestos en práctica por el profesor dejan en su espíritu; la huella que ese trabajo deja, la actividad a que da lugar, en definitiva, la madurez que adquiere el alumno. Pero hay más: esas mismas cuestiones, por la viveza con que se han fijado, serán más tarde fácilmente reconocibles a lo largo de la vida, y además crearán unas disposiciones, un conjunto de capacidades, que posibilitarán el estudio y la asimilación frente a problemas análogos.

¿Por qué interesa reservar a cada asignatura en la gran mayoría de los casos un aula o un laboratorio independiente y propio?

La primera razón ya está apuntada: en ella el maestro tendrá acumulados y debidamente ordenados y en disposición de ser usados en cualquier momento los materiales para su enseñanza realista. Además, en segundo lugar, al permanecer el alumno en el aula específica de cada asignatura, respirará un ambiente propio e irá poco a poco, sin darse cuenta, familiarizándose con las cosas, con los libros, con las realidades.

Hay en la vida del hombre una vía de conocimiento misteriosa, poco racional si se quiere, por la que cada uno de nosotros vamos absorbiendo la atmósfera y el clima de la sociedad que constituye nuestro ambiente. ¿Por qué no aprovechar esa especie de ósmosis para que el alumno aumente su caudal de conocimientos y se despierten en él aficiones?

Son, por ejemplo, las obras de Menéndez y Pelayo, con las que se encuentra día a día en la biblioteca donde da su clase de literatura; es el comentario que surge espontáneo al contemplar las maquetas, fotografías, monedas, etc., con las que se tropieza durante una serie de días en la vitrina del aula de Historia. Son los paisajes que contempla expuestos en la vitrina o en la plancha de corcho de la clase-laboratorio de Geografía; es la mirada curiosa y regocijada hacia aquella águila o hacia aquel esqueleto de ave que absorbe su atención cuando se cansa de oír las explicaciones del profesor o cuando éste, conscientemente,

deja que sus alumnos dirijan la mirada hacia cualquier parte de la clase, porque toda ella respira el ambiente de aquellos temas sobre los que se está trabajando por aquellos días.

Sólo así evitaremos que nuestros bachilleres sigan creyendo, como la experiencia ha demostrado reiteradamente, que *La vida es sueño* es un gran volumen de papel viejo escrito en un lenguaje abstruso, y que, por tanto, no merece la pena de ser leído. O que la turba es un carbón muy parecido al que se vende en una carbonería cualquiera, con la diferencia de que desprende menos calor cuando arde, porque, aun cuando nunca lo habrán tenido entre sus manos, así lo habrán leído en el manual de texto.

Y ¿qué valor puede tener el saber que el granito es "una roca compuesta de tres minerales: cuarzo, ortosa y mica", si no se ha visto nunca, porque ni siquiera se ha observado que las aceras de las calles están pavimentadas con frecuencia con losas de granito? ¿Qué valor puede tener el saber que los valles glaciares tienen un perfil en U, a diferencia de los valles fluviales, que lo tienen en V, si no se han observado fotografías de unos y otros? ¿Qué importa saber que *Azorín* tiene un estilo "cortado, exacto y minucioso", si no se ha leído ninguna de sus obras?

Se trata, pues, de partir de lo concreto, de lo inmediato, de lo que impresiona los sentidos, y deducir de ahí la teoría.

Pero para ello no sólo es conveniente, sino también necesario, que el profesor tenga a mano, muy a mano, los ejemplares de granito, las fotografías de los valles en U y en V y los textos de *Azorín*.

No se crea, sin embargo, que pretendemos introducir métodos universitarios en la Enseñanza Media ni convertir las distintas asignaturas del bachillerato en especialidades cerradas. Se trata simplemente de poner a los alumnos en contacto con la realidad. Intentamos que las palabras sugieran en ellos imágenes reales, no caracteres tipográficos perfectamente localizados en su libro o bien meras frases aprendidas de oído a fuerza de ser repetidas una y otra vez por el profesor. El contacto con la realidad es y debe ser la base de toda enseñanza verdaderamente formativa.

La labor del educador está limitada en el espacio y en el tiempo. La tarea pedagógica de un profesor no puede ser, por tanto, un fruto aislado y efímero que termine con su vida. El mismo trabajo del que le suceda dependerá en gran parte de la herencia que encuentre materializada, concretada, en el aula de la asignatura en la que su predecesor trabajó, en el material que éste reunió, año tras año, e incluso en los hábitos de trabajo y enseñanza que inculcó a las generaciones que pasaron por sus manos.

En su aula, en la clase de su especialidad, en su fichero de reproducciones de arte, en los libros de su biblioteca, en los gráficos, en las fotografías, en las colecciones de rocas, en las cubetas de disección, en los objetos que colocaba periódicamente en la vitrina de su clase está viva y concretada toda su labor docente. Porque para él el aula de Literatura, de Historia, de Geografía, de Ciencias Naturales, etc., no fué, como no lo es para ningún educador con espíritu

y deseo de eficacia, un local anodino, liso, al que se va a volcar ocasionalmente unos conceptos o a preguntar, uno tras otro, a todos los alumnos.

Esa clase es para sus alumnos, y también para él, la plasmación viviente de su labor pedagógica, el centro de operaciones de su trabajo y, en definitiva, el mundo que ha creado para que sus discípulos respiren, toquen, vean, sientan y vivan todo lo que su personalidad podía darles. Precisamente a través de esos seres materiales, punto de confluencia de ambas vidas, se ha realizado esa comunidad de sentimientos, base de toda enseñanza, y a su calor han nacido aficiones y vocaciones profesionales.

Tal vez se le ocurra pensar al lector que benévolamente nos ha seguido hasta aquí que todas estas sugerencias sobre la enseñanza realista y una distribución de aulas por materias son disquisiciones teóricas interesantes para un artículo de revista, pero nunca un plan posible a seguir en un centro de Enseñanza Media.

Pero si así fuera, ¿qué sentido tendría el consabido capítulo que encontramos en todos los libros—franceses, ingleses, norteamericanos y alemanes—dedicados a la didáctica de las diferentes disciplinas, en los que incluso se prevé la disposición de la linterna de proyecciones o las dimensiones de las vitrinas en los distintos tipos de aula? ¿A qué se vería reducida esa enseñanza que exige una mayor actividad y participación del alumno en la labor de clase, cuando este sistema viene, en realidad, condicionado por unas instalaciones materiales que permitan al profesor y a los alumnos usar con facilidad el material de trabajo?

En definitiva, hemos de decidirnos a fundir la pedagogía y la vida escolar.

No olvidemos, por último, que los centros que descuidan esa objetivación entrañable de la vida del maestro, como son esas pequeñas instituciones, bibliotecas, laboratorios, aulas, etc., corren el peligro de no tener tradición docente y de verse sometidos a los vientos de cualquier influencia ocasional. La tradición es el alma de toda institución docente, pero cuando carece de un soporte material está al borde de convertirse en un puro nombre.

PEDRO PLANS

crónica

Contenido de la "Cátedra de Derecho" según el actual Plan de estudios en las Escuelas de Comercio

El Decreto de 16 de marzo de 1956 modifica el de 23 de julio de 1953, que aprobó el plan de estudios en las Escuelas de Comercio, de conformidad con las nuevas directrices trazadas por la ley de 17 del mismo

mes y año, sobre ordenación de las enseñanzas económicas y comerciales en lo que se contrae al período técnico en estos Centros.

Con arreglo a la nueva ordenación, el plan de estudios a seguir en las enseñanzas concernientes a la Cátedra de Derecho—particularizado a esta Cátedra, con lo que, en este trabajo, se excluyen las correspondientes a la ciencia en general, materia de otra titularidad—, objeto de las presentes consideraciones, en la que las disciplinas jurídicas que encierra bajo tan genérico nombre se determinan de la siguiente forma: para el perito mercantil, en el tercer curso, a “Elementos de Derecho y Legislación Mercantil”, y en el grado profesional, a desarrollar en el primero y segundo curso, respectivamente, “Derecho civil (obligaciones y contratos)” y “Derecho mercantil”, según establece el artículo 4.º del mentado Decreto.

El artículo 49 de la misma disposición legal determina la plantilla de catedráticos a cuyo cargo correrán las enseñanzas, y establece que en las escuelas profesionales existirá una cátedra de Derecho, que comprende: “Elementos de Derecho y Legislación mercantil”, “Derecho civil (obligaciones y contratos)” y “Derecho mercantil”; en tanto que la misma cátedra se compondrá para las escuelas periciales, de “Elementos de Derecho y Legislación mercantil” y “Economía y Estadística”.

No intentamos en el presente trabajo realizar un examen comparativo entre el actual plan de estudios y las enseñanzas a que se referían los anteriormente contenidos en los Decretos de 31 de agosto de 1922 y 23 de julio de 1953; pero sí conviene destacar que, en su ciclo evolutivo, se denota un considerable avance y sistematización en orden a las enseñanzas que las disciplinas jurídicas requieren, como asimismo una mayor dedicación a la ciencia del Derecho, habida cuenta la notable importancia que adquieren. Las razones de ello las expondremos más adelante.

Vaya por delante, en primer lugar, que no se trata en las Escuelas de Comercio de crear un plantel de finos juristas que el día de mañana hayan de enfrentarse con arduos problemas de Derecho; de aquí, por tanto, que las enseñanzas que en estos Centros se proporcionen a los alumnos se vengán considerando en segundo término; pero lejos de todo ello, y precisamente por cuanto se trata de no crear técnicos o peritos en Derecho, merezcan tales enseñanzas un detenido cuidado, armonizándolas en concordancia con el cometido que han de desarrollar *a posteriori*, en la vida real, quienes encauzan sus pasos por los derroteros que la técnica y práctica del Comercio requiere; no conviene olvidar que quienes se convertirán en los más asiduos colaboradores y auxiliares, a la par que depositarios de los secretos y confianza de aquellos que se dedican al comercio, en pequeña o gran escala, ya sean personas físicas, ya jurídicas, necesitan de unos conocimientos jurídicos que les permita *a priori*, si no resolver, al menos conocer la cuestión que se plantea.

Si el comerciante se hubiere encerrado en el estrecho marco conceptual que el criterio reducido de una clase social le asignaba no hace aún mucho tiempo, las enseñanzas jurídicas que precisaban el perito o profesor mercantil—colocados en el plano de simples colaboradores o auxiliares—no hubieran pasado nunca

de unas ligeras nociones puramente formales y formularias, cuyos conocimientos se podían adquirir de aquellos clásicos manuales en los que se contenía lo mismo una simple epístola comercial, que un modelo de instancia, que le permitían satisfacer cumplidamente con los rudimentos que precisaba para realizar su cometido; pero hoy día, cuando la actividad múltiple del comerciante ensancha notablemente su ámbito, cuando el Derecho de empresas se vislumbra en gigantescas proporciones, cuando junto al Código de Comercio vemos surgir una legislación de sociedades que reduce el Cuerpo legal a una función complementaria o subsidiaria, colocándose con respecto a él en el mismo plano de relación existencial entre el Derecho especial o excepcional, en su correlativa concomitancia con el Derecho civil, como Derecho común, ya las enseñanzas de Derecho no pueden quedar reducidas a unas ligeras nociones más o menos básicas, más o menos supérfluas; hoy día se requiere que, junto a los conocimientos estrictamente técnicos y comerciales que precisan los que van, en el mañana, a convertirse en asiduos colaboradores del comerciante individual o social, que se dedique especial atención a las enseñanzas jurídicas.

A la objeción que pudiera hacérsenos de que concedemos demasiada importancia, o al menos pretendemos dársela, a las enseñanzas de Derecho en estos Centros, habida cuenta—conforme anteriormente apuntábamos—de que no se trata de formar juristas, hemos de oponer que, efectivamente, no se lleva tal aspiración, máxime si se tiene en cuenta que el comerciante—en sentido amplio, es decir, lo mismo el individual que el social—tiene siempre a su alcance al Letrado que acudirá en defensa de sus intereses; pero esta defensa se contrae bien al asunto de cierta consideración, bien en la actuación ante los Tribunales; el problema no radica en este último extremo o grado, sino en la cotidiana marcha del desenvolvimiento de la actividad productora de hechos de los que se derivan consecuencias jurídicas. Tengamos presente que no todo comerciante cuenta con el asiduo asesoramiento de un Letrado, y aun a veces, teniéndolo, la simple o pequeña operación a realizar no permite, o no interesa, acudir a estos servicios especializados; este colaborador íntimo del profesional, auxiliar más cercano, ha de enfrentarse continuamente con infinidad de problemas de pequeña o mediana naturaleza, que no en ciertos casos no dejan de transformarse en una considerable cuestión, y tiene, por necesidad, que afrontar la problemática planteada sin disponer del asesoramiento del Letrado. Y, en efecto, un sucinto análisis del desenvolvimiento actual de la sociedad o comunidad, en cualquiera de sus ámbitos profesionales, nos pone de manifiesto que cuando el Estado y el complicado engranaje que encierra la maquinaria de la Administración exige al simple ciudadano el conocimiento de unas ligeras nociones de Derecho cuanto más, son éstas necesarias a quien a diario—la nueva economía dirigida y el intervencionismo estatal le obliga—ha de estar tropezando con el lenguaje jurídico de la instancia, de la solicitud, del trámite administrativo de un permiso o una concesión, etc., con el que precisa familiarizarse.

Sentadas estas premisas que más adelante reforzaremos, en lo que se refiere al tema objeto del presente

trabajo, son dos los puntos fundamentales que, en orden al mismo, hemos de abordar: por un lado, la imprecisión terminológica con que se denomina la titulación de la disciplina; por otro, la necesaria atención que el método de enseñanza requiere para que las mismas rindan el debido aprovechamiento. Intentaremos, con la mayor brevedad y sencillez, exponer nuestras consideraciones sobre el particular.

Queremos destacar, en primer lugar, la imprecisión terminológica con que se designa lo que consideramos como disciplina jurídica. La denominación de "Cátedra de Derecho", en la que se recogen las enseñanzas jurídicas, es de todo punto inaceptable; su vaguedad motiva infinidad de dudas; la falta de precisión en la correlación que guarda con su contenido nos obliga *a priori* a sentar esta afirmación; las razones son poderosas.

Las enseñanzas de Derecho en las Escuelas de Comercio experimentan hoy altos vuelos, dada la importancia que de día en día adquiere esta ciencia en orden a la formación del verdadero colaborador del comerciante que, por las razones expuestas, precisan de unos conocimientos jurídicos indispensables para el cumplimiento de su cometido; de ahí el que tales enseñanzas hayan experimentado una mayor dedicación de la que, hasta hace relativamente poco tiempo, se le venía prestando. La dedicación preferente se contrae al Derecho mercantil, y así, en el plan de estudios establecido por Real Decreto de 31 de agosto de 1922, la titulación de las disciplinas jurídicas que se enseñaban giraba bajo el nombre de "Cátedra de Legislación mercantil española" y, dentro de ella, se compendaban junto al Derecho mercantil los rudimentos de Derecho y la Economía, hasta que el plan de estudios recogido en el decreto de 23 de julio de 1953, y en el actual se mantiene, la terminología de la asignatura responde al nombre de "Cátedra de Derecho". Y no sólo esta imprecisión se refiere a la denominación gramatical, sino que además, por un lado, origina una confusión con otras enseñanzas jurídicas que se estudian en estos Centros—sirva de ejemplo la Economía, la Legislación del Trabajo, Hacienda Pública, etc.—agrupadas en la cátedra de Economía y Estadística, en tanto que, por otro, no responde al contenido y orientación que ha de darse a las enseñanzas de esta cátedra.

El ciclo evolutivo que en los diversos planes de estudio comprende las enseñanzas de la Cátedra de Derecho se inclinan al campo del Derecho privado, según se desprende del propio fundamento de las disciplinas jurídicas que ella contiene, máxime cuando en la actual reforma se ha dado entrada a una parte muy considerable del Derecho civil (obligaciones y contratos), excluyendo de su ámbito el Derecho fiscal y laboral, que pasan a integrarse en la otra Cátedra de Derecho que funciona bajo el nombre de Economía y Estadística. El Derecho fiscal es exclusivamente Derecho público, y el Derecho laboral—constituido como ciencia independiente o autónoma del tronco de su procedencia, el Derecho civil—abandona hoy prácticamente el campo del Derecho privado para caer en la órbita del Derecho público. Pues bien: la actual "Cátedra de Derecho" se nutre del Derecho privado, su contenido *iusprivatista* lo proclama, y por ello nos parece más acertada la denominación de "Cátedra de

Derecho privado" o "Cátedra de Instituciones de Derecho privado".

No dudamos de que, contra esta pretendida precisión terminológica en razón a su contenido, se nos pueden argüir dos razonamientos que, a primera vista, parecen oponerse a ello: primero, que la cátedra de Derecho en las Escuelas profesionales contiene, además del Derecho civil y mercantil, los Elementos de Derecho—a explicar únicamente en el grado pericial—, y, segundo, que en las Escuelas periciales la Cátedra de Derecho, además de los Elementos—antiguos Rudimentos—comprende Economía y Estadística. Ciertos son tales argumentos, y es indudable que no cabe prescindir de los Elementos—que, a nuestro modesto entender, debieran ser sustituidos por una Teoría general del Derecho— y que en ellos se precisa enseñar al alumno todo lo que, con la genérica denominación de "Elementos de Derecho", quiera, o deba ajustar el Catedrático—quien se verá obligado, en un corto espacio de tiempo y buscando la adecuación con la capacidad intelectual y formativa del alumno—sus enseñanzas, que, necesariamente, habrán de ser a modo de cinta cinematográfica por la que desfilen, desde el Derecho romano, hasta el Derecho internacional privado, pasando muy sucintamente por toda la gama de disciplinas que comprende la Licenciatura de Derecho, con lo cual, aun con ese carácter de telegrama, se llega a la conclusión de que, en resumidas cuentas, el alumno no ha podido alcanzar la más ligera idea que le sirva de preparación, de asimilación de conceptos, para penetrar en los sucesivos cursos—caso de continuar el grado profesional—con las importantes materias que la parte de Derecho civil, y, principalmente, el Derecho mercantil, encierran; he ahí una de las razones, entre otras muchas, de por qué sería más acertada la denominación de "Cátedra de Derecho privado" o "Cátedra de Instituciones de Derecho privado", dado que la orientación, por la que han de encauzarse las enseñanzas jurídicas, ha de hacerse en este sentido.

Hemos aludido de pasada a que los Elementos de Derecho debían ser sustituidos por una Teoría general del Derecho. Entendemos que como Introducción a los posteriores estudios de Derecho civil y mercantil, es necesaria. La complejidad que encierran los "Elementos de Derecho", con su sola denominación, pone de manifiesto, por un lado, la vastedad y variedad que unas ligeras nociones en este sentido requieren; por otro, lo innecesarias que son para adentrarse en las particularizadas ramas jurídicas que posteriormente han de aprender. Las razones de lo antipedagógico lo evidencia el simple hecho de tomar a la mano, para un breve examen, cualquier manual; como anteriormente apuntábamos—llámese como se llame: "Elementos de Derecho", "Rudimentos" o "Derecho usual"—, precisa una exposición de todo el Derecho, y, en definitiva, los efectos o finalidad perseguida, resultan, incluso, perniciosos; el alumno oír hablar de la grandeza del Derecho de Roma, de la importancia que los estudios de la Historia del Derecho—para poder apreciar el ciclo evolutivo de las instituciones jurídicas hasta llegar al Derecho positivo—tienen; lo que supone una Constitución política para un pueblo; lo que representan las instituciones canónicas, así como el fundamento del Derecho punitivo del Estado para

castigar al que infringe la ley, lo que ésta es; las muy importantes relaciones entre la Administración y los administrados, al igual que las trascendentales relaciones jurídicas que entre los particulares se desenvuelven en la esfera civil, lo que es el procedimiento y la importancia que los órganos judiciales tienen, lo que suponen las relaciones internacionales y las consecuencias que de ella puedan derivarse; y así hasta formar un conglomerado de conceptos imprecisos e inútiles que, lejos de captar, sumergen al alumno en un mar de confusiones; y aun en la hipótesis de que lo logre, se vería imposibilitado para poder deducir unas conclusiones prácticas en orden al resto de las disciplinas particularizadas en el Derecho civil y mercantil.

En cambio, una Teoría general del Derecho permitiría al profesor fijar aquellos conceptos necesarios, preparar el proceso formativo que el alumno requiere—máxime cuando ha de presidir siempre la idea de que el alumno no será nunca jurista—para poder alcanzar y comprender el Derecho en sí, sus acepciones, su sentido y contenido en orden a la persona física o jurídica, el estudio de la capacidad como factor determinante de la validez de los actos realizados, el mundo de los negocios jurídicos con toda la gama de situaciones que el hecho jurídico encierra, de manera que le permita apreciar los vicios o defectos que lo invalidan; todo ello dentro del ámbito del Derecho privado, cuyas dos ramas principales—civil y mercantil—van a ser posteriormente las que especialicen y complementen la formación jurídica que precisa. Y esta Teoría general ha de construirse dentro de la esfera del Derecho privado preferentemente—que no implica en modo alguno la exclusión de aquellos conceptos indispensables que, para poder percibir una visión de conjunto, se precisan del Derecho público—, por cuanto en este sentido se han de orientar las actuales enseñanzas que la Cátedra requiere. Y es que, además de estos razonamientos, abona en favor de nuestro punto de vista el que hoy día esa compleja maquinaria que supone la Administración, a la que anteriormente aludíamos, absorbe prácticamente las relaciones mercantiles, habida cuenta que el proceso económico de la vida de los países, por las circunstancias actuales, se encuentra notablemente intervenida por los órganos estatales, y éstos se mueven dentro de una organización jurídica, a la que hay que llegar, siquiera, con unos ligeros conocimientos; pero teniendo en cuenta que estas relaciones se desenvuelven, por un lado, entre los individuos como sujetos individualmente considerados, en tanto que, por otro, de los particulares con el Estado o sus órganos, pero no en el ámbito del Derecho público, sino estrictamente en la esfera privada—si bien el Estado nunca olvida su prepotencia, incluso aunque dichas relaciones se constituyen en un plano de igualdad y se sometan a las normas del Derecho privado—, con lo que resulta que la formación de estos colaboradores o auxiliares del comerciante ha de encauzarse, en el aspecto jurídico, por los derroteros que señala el Derecho privado; de esta manera se afianza, una vez más, la tesis que venimos sosteniendo en orden a la terminología de la cátedra de Derecho.

Sólo nos resta para concluir, sentados los precedentes argumentos y habida cuenta la importancia

que requieren estas enseñanzas en las Escuelas de Comercio, referirnos a la orientación que ha de darse al método de enseñanza, al objeto de que éstas no caigan en el vacío ni tampoco se presenten para el alumno como una enmarañada selva jurídica, de la que no encuentra medio de salir. Hay que prescindir, en gran parte, del mundo de los conceptos abstractos y eludir todas aquellas especulaciones que, en torno al Derecho, en el aspecto filosófico, cabe plantear; no hay que olvidar que no se trata, repetimos una vez más, de formar juristas ni peritos en Derecho, sino prácticos en los negocios mercantiles y en las relaciones que de los mismos se derivan; por ello ha de acudir constantemente al dato empírico que nos muestra la experiencia, utilizando preferentemente el método deductivo, y en no pocos momentos encuadrarse en las filas del positivismo. La ley es solamente Derecho positivo, ha de marcar el rumbo a los actos que se realicen y a ella han de estar ajustados plenamente cualquier acto que se quiera o se pretenda hacer y que haya de producir consecuencias jurídicas; pero este sometimiento a la ley no implica el culto de la exégesis, en el sentido que lo entendió esta escuela, sino el culto que le tributa quien sólo ve en ella el Cuerpo legal, en el que se hayan estereotipado los preceptos que rigen, y a tenor de los que tiene que desenvolver el mundo de sus relaciones.

La enseñanza, situándonos en el plano del profesorado, ha de bifurcarse en un doble sentido: por un lado, la consiguiente exposición de doctrina por medio de la explicación científica que debe encerrar la teoría, pero adaptada a ésta, en paralela marcha con la norma legal, que es, en definitiva, la que ha de servir de módulo y guía para la segunda derivación complementaria que se precisa, es decir, encaminar la doctrina, sirviéndose del método deductivo, hacia el caso particular o concreto, a la realidad práctica y a su problema, buscando siempre la más inmediata y concordante solución.

Teniendo en cuenta, conforme venimos sosteniendo, que la orientación más adecuada que a estas enseñanzas jurídicas ha de darse tienen su mayor proyección en el campo del Derecho privado, insistimos que la parte general del Derecho civil merece una especial dedicación; las razones ya quedaron expuestas. La actividad del perito o profesor mercantil, en su calidad de colaborador más íntimo del comerciante, en infinidad de ocasiones ha de convertirse en el asesor improvisado que la dinámica vida del mundo de los negocios exige; por ello, así como le es innecesario conocer el pleito o procedimiento que debe seguirse en una reclamación formulada ante los Tribunales, sí en cambio necesita precisar cuáles pueden ser las consecuencias jurídicas que se derivan de la firma de un documento comercial; de la responsabilidad que puede aparejar a aquel comerciante que incumple los requisitos que la ley ordena en lo que atañe a las formalidades que debe observar; de las consecuencias que pueden producirse de la falta de capacidad, o de los vicios o defectos que contiene un negocio jurídico que de momento se plantea; si a ello unimos la posible y probable cooperación que presta en la redacción o estudio de unos estatutos sociales, o de la constitución de una sociedad, etc., obligan a tener en cons-

tante forma la preparación que le permita distinguir *a priori* las derivadas cuestiones jurídicas que un acto puede traer consigo.

Por tanto, en mérito de las razones que nos asisten, creemos que la enseñanza que en orden a las disciplinas jurídicas que contiene la Cátedra de Derecho ha de seguirse, deben buscar la conjunción armónica entre los fines científicos y prácticos, confiriendo la importancia que, junto a la exposición doctrinal, tiene el análisis del caso real, lo cual se consigue no sólo a través de las explicaciones teóricas, en las que, con

el mejor acierto, pretende el profesor llevar a conocimiento de sus alumnos la ciencia de que es depositario, sino también realizando unas prácticas complementarias en las que se ponga de manifiesto la capacidad adquisitiva del alumno, la manera de asimilar las enseñanzas al enfrentarse con un problema cotidiano que, en un mañana, tendrá que buscarle, aunque sea de momento, la solución pertinente.

JUAN MANUEL PASCUAL QUINTANA

inf. extranjera

Meditación cordial sobre la educación norteamericana

INTRODUCCION

*A rocky founded island
shores where ever gayly dash
the coming, going, hurrying sea waves.*

Tal es, con palabras de Walt Whitman, la impresión primera que suele producir ese asombroso país de los Estados Unidos: algo fundado en roca, por donde va y viene y se apresura el humano oleaje. Valdría la pena analizar esta primera impresión y ver de dónde procede y qué la motiva. A mí, personalmente, me atrae la idea de reflexionar algún día sobre la educación americana. El tema es incitante y tentador. ¿Cómo se ha formado y se forma el hombre y la sociedad en los Estados Unidos? ¿De qué fuentes, extrañas o comunes, brota la savia que anima a ese pueblo nuevo, al que una larga convivencia me ha enseñado a respetar y querer? El tema es atractivo. Pero me temo que requiere una atención más minuciosa y sosegada que la que ahora puedo prestarle. Quede, pues, para mejor ocasión. En tanto la hora llega, y mientras está en mí todavía fresca la experiencia del país, séame permitido iniciar una breve meditación sobre el tema; sin pretender llegar hasta su mismo centro; sólo deteniéndome a considerar algunas de sus facetas más obvias y aparentes.

Quizá lo primero que conviene decir acerca de la educación americana es que mantiene una estrecha conexión y continuidad con la sociedad de los Estados Unidos. El espíritu de la educación americana, el que anima las escuelas, los Institutos y las Universidades, es el mismo que se advierte en los pueblos y en los campos del país. La educación americana es una expresión fiel de la sociedad americana.

El caso no tiene nada de insólito. Lo mismo, más o menos, ocurre en todas partes. Pero ahí está: ocurre *más o menos*. Lo extraño no es que suceda también

en los Estados Unidos. Lo sorprendente es que acontezca en tan grande medida.

Es, en efecto, comprensible que la educación de un país sea trasunto de la manera que ese país tiene de entender la vida. Pues, en fin de cuentas, las instituciones pedagógicas son obra del hombre, y todo lo que el hombre hace expresa, de algún modo, lo que el hombre es. Por eso, una de las vías que pueden seguirse para comprender a una sociedad consiste en examinar su sistema educativo. Tal sistema expresa la estructura de la sociedad en que tiene vigencia de manera semejante, aunque distinta, a como la reflejan otras actividades de esa sociedad, como su manera de entender y organizar el trabajo, de vivir en familia, de distraerse, de comportarse políticamente, religiosamente...

Pues bien: no hace falta calar muy hondo en estas cuestiones para ver, creo yo, que la educación puede expresar la estructura de la sociedad de dos maneras principales. La una es por modo negativo: ocultando esa estructura, disfrazándola, exhibiendo unos ideales, unas formas de comportamiento, unos contenidos educativos distintos de los que realmente informan la vida de esa sociedad. Hay en este caso un divorcio aparente entre educación y sociedad. Pero sólo aparente. En realidad, este divorcio expresa, a su modo, la estructura de la sociedad. Está diciendo bien a las claras que, por de pronto, esa sociedad no está suficientemente integrada; que le falta cohesión; que sus empresas e instituciones culturales—y probablemente no sólo ellas—son como artificios montados sobre un cuerpo social que no se siente expresado en ellas ni vivificado por ellas. La otra manera que tiene la educación de expresar la estructura de la sociedad es por modo positivo: en el sistema educativo irrumpe la vida misma de la sociedad: las normas y hábitos de la educación son los que, efectivamente, informan la vida real del país, y las empresas educativas de éste son como el fruto natural y maduro del modo de ser que caracteriza a la comunidad. Cuando esto sucede, la sociedad posee un alto grado de cohesión, de firmeza: sus partes diversas se articulan sin excesiva dificultad, y entre todas expresan y mantienen una unidad coherente. Este es, a mi parecer, el caso de los Estados Unidos. No afirmo con esto nada acerca de si esta continuidad es mejor o peor que aquel divorcio. Si se considera atentamente la cuestión, se verá que unas veces será mejor y otras peor. No se trata de eso. No trato de juzgar a los Estados Unidos. Trato de examinar algunos aspectos de su educación, los

que mejor conozco por experiencia y estudio. Y el primer aspecto que me interesa subrayar, porque me parece el más claro y uno de los más importantes, es precisamente la continuidad entre educación y sociedad. Continuidad que, a mi modo de ver, es un signo de salud social, expresivo de la cohesión y firmeza de la sociedad americana.

Pero la educación no sólo expresa a la sociedad, sino que la conforma. De modo análogo a como acontece en el individuo. El hombre se expresa en lo que hace y, al hacerlo, pone en juego su personalidad y la transforma. La educación expresa los ideales y usos de una sociedad, y, al expresarlos y ponerlos en acto, reobra sobre ella, conformándola. El proceso es circular y constante. Tanto más fuerte cuanto mayor sea el vigor social del país. No sorprenderá, pues, que si este vigor parece ser muy alto en los Estados Unidos, la influencia de la educación en el país sea también considerable, y que en este recíproco proceso, por el que la sociedad se expresa en la educación y la educación conforma a la sociedad, se afiance cada vez más en el país una cierta estructura peculiar del mismo y, al propio tiempo, sin romperla bruscamente, vaya la educación transformándola.

Estas son las dos cuestiones fundamentales que vamos a examinar más detenidamente a continuación: Qué es la educación americana como reflejo y expresión de la sociedad americana. Cómo reobra la educación sobre esa sociedad, tratando de mantenerla o transformarla.

Ordenaré el examen de estas dos preguntas en cinco breves apartados que versarán sobre cinco aspectos de la educación americana: su espíritu, su letra, sus frutos, sus problemas y sus posibilidades.

I. EL ESPÍRITU DE LA EDUCACIÓN AMERICANA

El ideal que informa y anima a la educación en los Estados Unidos es lo que los americanos llaman *the american way of life*: el modo americano de vivir y entender la vida. ¿En qué consiste este modo? ¿Cómo se refleja y expresa en la educación americana?

Sin pretender indagar aquí su más hondo sentido, creo yo que el *american way of life* se caracteriza, sobre todo, por dos notas fundamentales: fe en el hombre y fe en el futuro.

Primero, fe en el hombre: confianza en su bondad y capacidad para resolver todos los problemas que se le planteen. Luego, fe en el futuro: confianza en que, de hecho, el hombre los resolverá. Esta fe en el futuro es una fe activa, operante. Significa una vigilancia y un esfuerzo constantes para mantener, proteger y desarrollar la capacidad natural del hombre. Significa, además, que el americano está firmemente decidido a realizar tal esfuerzo.

Procede esta actitud de numerosos factores, entre los cuales es preciso mencionar, ante todo, el fondo religioso, predominantemente puritano, activo, laborioso y cívico, extremadamente celoso de la independencia personal y de gran severidad pública, característico de los primeros grupos sociales que desde Europa se afincaron en el país, y que, más o menos

secularizado, ha constituido durante mucho tiempo el fermento directivo de la sociedad americana.

En este fondo originario han ido depositándose, matizándolo, ingredientes nuevos. Por ejemplo, la integración en el cuerpo social americano de grupos muy distintos, de diferentes orígenes, de diversas creencias, de costumbres encontradas, cuya convivencia, a menudo dificultosa y violenta, ha motivado, a la larga, la aparición de esa actitud de "tolerancia", de respeto a los demás, que, si a veces es sólo signo de indiferencia o pasiva aceptación de una diversidad de creencias impuestas *de facto*, es a menudo auténtico sentimiento de la dignidad del prójimo, respeto a la persona y virtud ciudadana.

Otro ingrediente importante en la formación del *american way of life* es, a mi ver, lo que se ha llamado alguna vez el "fenómeno de la frontera": la presencia constante de una frontera móvil en el país. El pueblo americano ha tenido siempre, mientras forjaba su manera de ser colectiva, una misión fronteriza, inquietante y estimuladora. La sociedad americana ha ido haciéndose al tiempo que conquistaba, más a la Naturaleza que al hombre, su propio ámbito geográfico. Las canciones de *cow-boys*, los *comics* de aventuras, las películas del *Far-West*, reflejan todavía el orgullo y la conciencia, a veces la nostalgia, de aquellos tiempos formadores. El fenómeno de frontera—presente también, no se olvide, en la formación de nuestra nacionalidad—ha impreso en el carácter americano algunas notas de tipo agresivo, duro, emprendedor, a veces hasta quijotesco.

Este fondo original y estos y otros ingredientes ulteriores han contribuido a la gestación del *american way of life* dentro de ciertas circunstancias históricas generales. Una, el nacimiento del pueblo americano a la cultura occidental cuando en ella se iniciaba el predominio de la ciencia y la tecnología modernas. Otra, un cierto espíritu de rebeldía contra Europa, expresado a menudo en el deseo de aislamiento y liberación de los viejos problemas del Continente y de Inglaterra.

Con todo ello ha ido formando el americano su carácter y la sociedad americana sus actitudes distintivas.

De ahí estas notas más concretas del *american way of life* que a continuación señalamos, y que son fáciles de reconocer en la manera general de entender la vida que tiene el americano.

Respeto por la libertad de creencias y de expresión, junto con un acatamiento escrupuloso de la ley y de las limitaciones que la convivencia impone a estas libertades.

Honestidad, sinceridad y sencillez; ausencia de picaresca, de pedantería y de sentido exagerado del ridículo. Recuerdo con agrado la sencillez de los profesores americanos, la honestidad en los exámenes, la ausencia de recelo en los funcionarios. ¡Qué fácil era, cada seis meses, renovar el permiso de estancia en el país con ir tan sólo ante un serio funcionario, levantar la mano y declarar bajo juramento que las razones y situación personal que uno alegaba eran ciertas y podrían acreditarse, si falta hiciera, con los oportunos documentos!

Culto al trabajo, a la eficacia, al éxito, al poder, al prestigio económico y social: afán de poseer el último

modelo de coche, el último aparato de televisión, el último *gadget* que acaba de alumbrar la técnica.

Espíritu positivo; confianza profunda en que el método de la ya vieja *nouva scienza* es el modo principal de resolver los problemas del mundo y de la Humanidad. Prurito de ser un "hombre de hechos" más que de teorías: un *matter-of-fact man*; ambición de hacerse a sí mismo y debérselo todo a su propio esfuerzo: de ser un *self-made man*. Orgullo por los resultados de su trabajo, deseo de que se reconozca su esfuerzo. Es notable el afán de los americanos por los títulos, por ejemplo, universitarios; hasta tal punto, que uno de sus escritores, Barrett Wendell, aconseja irónicamente que se conceda el título de licenciado a todos los americanos en el acto de su nacimiento. Como atinadamente ha observado Marías, este afán por los títulos universitarios indica el prestigio social que tales títulos poseen. Pero, sin duda, es índice también de esta pasión americana por mostrar lo que uno ha sido capaz de hacer y de este valor público que se concede a los logros—*achievements*—de cada uno.

Finalmente, para no hacer demasiado larga esta enumeración, es general en el país un culto—sencillo por lo común, fanático a veces—a América y a sus instituciones; una ingenua adhesión a sus formas políticas y a su manera de entender la vida, frecuentemente acompañada de la creencia de que los demás pueblos, poco conocidos, andan más o menos descarriados; un cierto temor ante las ideas extrañas, sobre todo ante los sistemas especulativos; un cierto apego, un tanto provinciano, a las normas tradicionales de la democracia americana y a las convenciones vigentes de eficacia, éxito y poder.

Estas son, según mi experiencia, las notas características del *american way of life*: fe en el hombre y en su futuro; respeto a la libertad del individuo y a la ley; sinceridad y sencillez; culto al trabajo, a la iniciativa, a la eficacia y al éxito; satisfacción general de sí mismo y desconocimiento y recelo de otras formas de vida.

Estas creencias fundamentales no son compartidas, naturalmente, por todos los norteamericanos; ni siquiera afirmo que lo sean por la mayoría. Sin duda, muchos de ellos, incluso los que confesaran su adhesión a ellas, las matizarían de muy distintas maneras. Pero, con todo, a mí me parece que su atribución a la sociedad americana es correcta; que tal es el espíritu que anima a la sociedad americana en su conjunto, en cuanto constituye la situación social a la que el americano tiene que atenerse y con respecto a la cual ha de definir su postura particular.

El espíritu de la educación americana está formado, sobre todo, por este *american way of life*. La educación americana expresa y refleja, ante todo, esta manera americana de entender la vida. La refleja, principalmente, en los ideales que la informan. Los cuales podrían reducirse, en primera y sumarisima instancia, a uno solo: *igualdad de oportunidad para todos*; que cada uno pueda educarse de acuerdo con sus capacidades, esfuerzo y vocación, sin que a ello sea obstáculo su posible falta de medios económicos o la discrepancia entre sus creencias y las "oficiales". Tal es el principio que constantemente declaran y defienden los educadores americanos, y, aunque la efectiva

situación del país está aún lejos de cumplir tal principio, la legislación y usos pedagógicos se aproximan cada vez más a su cumplimiento.

De esta fundamental aspiración y de la manera como la siente la sociedad nacen algunos otros ideales que la educación americana fervorosamente persigue. Entre ellos quizá los más claros y generales sean los cuatro siguientes: extensión universal de la enseñanza; su intención formativa; su índole paidocéntrica, y su carácter funcional.

Diremos algunas palabras sobre cada una de estas cuatro notas.

EXTENSIÓN UNIVERSAL DE LA ENSEÑANZA

Es preocupación constante de las autoridades educativas americanas que la enseñanza llegue a todos, en los grados y características de que cada uno sea capaz. Y, de hecho, lo están consiguiendo. Hoy día acuden a las escuelas primarias prácticamente todos los niños de edad escolar; más del 75 por 100 de los jóvenes comprendidos entre los catorce y los dieciocho años siguen todavía matriculados en los centros de enseñanza. La tendencia actual es que la segunda enseñanza, que comprende hasta los dieciocho años, sea universal. La mayoría de los Estados la han declarado ya obligatoria y gratuita. Pero donde la expansión de la enseñanza se hace especialmente notable es en los grados superiores. Hay en los Estados Unidos unos 1.650 centros de enseñanza superior más o menos equivalentes a los universitarios europeos. Aproximadamente, 1.000 *Colleges*, Universidades y Escuelas Técnicas Superiores; 450 *Juniors Colleges* y 200 *Teachers Colleges* y *Normal Schools* (estos últimos son, desde 1930, centros de tipo superior). En ellos estudian unos dos millones y medio de alumnos, entre los cuales hay 800.000 mujeres. Para hacerse una idea del significado cuantitativo de estos datos, piénsese que, en la misma proporción, España habría de tener 250 centros de enseñanza superior, con medio millón de alumnos universitarios, de los cuales 150.000 serían mujeres. A esta expansión de la enseñanza contribuyen todos: el Gobierno Federal, los diversos Estados, el capital privado—Rockefeller, Carnegie, Gugenheim, Ford...—y las diversas instituciones particulares. Las más famosas Universidades y Escuelas Superiores de los Estados Unidos son de carácter privado: Chicago, Boston, Columbia, Nueva York, Princeton, Carnegie, M. I. T., Pasadena... Sólo la Iglesia católica, el grupo religioso mayor del país—cuenta hoy con unos 30 millones de fieles—, mantiene unos 300 centros de enseñanza superior.

Es verdad que, a pesar de esfuerzo tan notable, persisten algunas circunstancias que dificultan este movimiento expansivo de la enseñanza. Hay en varias regiones del país hondos y dolorosos problemas raciales y religiosos que, latentes de ordinario, surgen a veces, repentina, inesperada, violentamente, desde profundos estratos tradicionales y ahogan las formas no asimiladas de la cotidiana convivencia social. Hay todavía tremendas diferencias—aunque menores que en la mayor parte del mundo—en los recursos y medios de que disponen las distintas sociedades parciales del

país. Estas y otras dificultades son, por lo demás, reconocidas y expuestas por los mismos americanos (1).

Señalan éstos, además, que lo destinado a la educación, dado el progreso creciente de su renta nacional, va disminuyendo con los años. Era, por ejemplo, el 0,63 por 100 de la renta en 1932; en 1947, bajaba al 0,46 por 100. Recientemente, Walter Lippman ha levantado la voz de alarma sobre el particular. La Comisión citada en la nota anterior estima que, según los resultados del *Army General Classification Test*, aplicado a más de diez millones de sujetos desde la última guerra, el 49 por 100 de la población tiene aptitud suficiente para terminar los estudios superiores profesionales o académicos. El propósito actual es llegar a estas cifras. La tendencia expansiva de la educación americana sigue, a pesar de todo, su camino. El reconocimiento público de sus dificultades y fracasos es una prueba más de su firmeza.

CARÁCTER FORMATIVO

La enseñanza americana—lo han declarado ya muchos—concede más importancia al aspecto formativo que al instructivo. La tendencia general de la educación, en todos los grados, es centrar la enseñanza en la formación del ciudadano; prepararle cultural y técnicamente para su incorporación eficaz a la sociedad. No quiero decir con esto que el carácter de la enseñanza sea predominantemente intelectual, ni mucho menos formal, sino que acentúa la necesidad de preparar al hombre para la vida americana. Toda la enseñanza persigue un fin principal: lograr un hombre sano de cuerpo, equilibrado de carácter, que sepa cuáles son sus derechos y deberes, que sea capaz de desempeñar su papel en el trabajo que el país reclama, en la vida pública que le espera.

Es revelador a este respecto que muchos libros americanos de educación lleven títulos como los siguientes: *Educación para los americanos*, *Educación para hombres libres*, *Educación para la democracia*, *Ensayo de una filosofía de la educación para americanos...* Es un síntoma más de aquella continuidad que señalábamos entre educación y sociedad. La educación americana es principalmente formativa; más que enseñar estos o los otros contenidos técnicos o culturales, atiende a formar al individuo; a formarlo, bien entendido, según el *american way of life*: libre de preocupaciones excesivas, optimista, eficaz, serio, sencillo, sincero, buen trabajador, buen ciudadano, amante de la libertad propia, respetuoso de la libertad de los demás.

CARÁCTER PAIDOCÉNTRICO

Otro ideal de la educación americana, muy en consonancia con el *american way of life*, es procurar que los métodos y programas de enseñanza se adapten a la efectiva personalidad del niño y, en general, del educando; que respondan a sus aptitudes, intereses y necesidades empíricamente comprobadas. De ahí, un

gran respeto al alumno, que a veces se extrema en sometimiento del educador a los intereses del educando y de la comunidad, según el repertorio de necesidades y aspiraciones locales. De ahí, una cierta confusión y superlativa diversidad en los programas y planes de estudio. De ahí también el crecimiento extraordinario que en América han experimentado las ciencias empíricas de la educación: psicología, sociología, pedagogía diferencial, didáctica, orientación y selección, etc.

CARÁCTER FUNCIONAL

Finalmente, y como consecuencia de lo que llevamos dicho, exhibe la educación americana un marcado carácter funcional. Uno de sus anhelos principales es servir al país, a las concretas necesidades del mismo. A medida que se diversifica la vida profesional del país, se diversifica y amplía la enseñanza, sobre todo en los grados superiores. Muchas Universidades del Estado han surgido con el casi exclusivo propósito de formar investigadores y técnicos agrícolas, pecuarios, mineros y forestales; precisamente porque esto es lo que necesitaba entonces la sociedad. Cada nuevo requerimiento de la sociedad, cada nuevo campo laboral que se abre, cada nueva aplicación técnica que se inicia, se refleja en seguida en los centros de enseñanza, que—preciso es repetirlo una vez más—, en continuidad con la vida real del país, se modifican, crecen y transforman al unísono con ella. Y así, las Universidades, e incluso los centros de Enseñanza Media, van acumulando cursos especiales, cada vez más numerosos, cada vez más especiales, hasta producir en el extranjero curioso una impresión de inextricable hipertrofia. La Enseñanza Media ofrece hoy en los Estados Unidos unos 500 cursos distintos, y hay centro universitario que por sí solo presenta a la elección del estudiante hasta 2.000 cursos diferentes. Se comprenderá con esto el desarrollo considerable que ha alcanzado en el país la orientación escolar y profesional, lo que allí se llama *school guidance*, *occupational counseling*.

Tales son, a mi ver, breve y someramente expuestos, los ideales de la educación americana. Reflejan, como he dicho, el *american way of life*. Pretenden formar ciudadanos equilibrados, útiles a la sociedad, conscientes de sus derechos y deberes, preparados socialmente. Para ello la educación tiende a extenderse a todos los ciudadanos, a adaptarse a sus peculiaridades, a desarrollar en ellos los usos y costumbres americanos, a prepararles para la efectiva vida profesional del país.

Veamos ahora cuál es el cuerpo en el que encarna este ideal. Haremos una sucinta exposición de los aspectos generales de la organización escolar americana.

II. LA LETRA DE LA EDUCACIÓN AMERICANA

La enseñanza se organiza en los Estados Unidos según los siguientes grados: Escuela Maternal—*Nursery School*—, de los dieciocho meses a los cuatro años;

(1) Véase, por ejemplo, *Higher Education for American Democracy. A Report of the President's Commission on Higher Education*. Washington, U. S. Gov. Printing Office, 1947, volumen I, págs. 27 y ss. (Los seis volúmenes de este informe han sido publicados por Harper and Brothers, de Nueva York.)

Jardín de la Infancia—*Kindergarten*—, de los cuatro a los seis años; Primaria, de los seis a los catorce; Segunda Enseñanza—*High School*—, de los catorce a los dieciocho; Enseñanza Superior—*College*, con posible especialización ulterior—, de los dieciocho años en adelante.

ESCUELAS DE PÁRVULOS

Los diversos tipos de escuelas de párvulos—*Nursery Schools, Kindergarten*—experimentan en la actualidad un gran desarrollo, debido a tres factores principales. Uno es la incorporación de la mujer a la vida profesional. Otro, el papel social que estas instituciones desempeñan: a su través se difunden entre las familias las normas y procedimientos nuevos de higiene, alimentación, cuidado médico y educación del carácter infantil. Son frecuentes las reuniones del personal de estos centros con las familias. El tercer factor, acentuado sobre todo en el *Kindergarten*, es la mejor incorporación del niño que ha pasado por estas escuelas a las ulteriores fases escolares. No parece psicológicamente aconsejable separar tan pronto al niño del ámbito familiar, pero las condiciones de la sociedad americana hacen tan difícil el cuidado atento de la educación del niño y de sus primeros contactos sociales en el propio hogar, que, de hecho, el Jardín de la Infancia suele proporcionar este cuidado más adecuadamente que la familia por sí sola.

En el Jardín de la Infancia se atiende preferentemente a tres aspectos educativos: la salud, vigor físico y desarrollo sensorial y motor, por una parte; por otra, la observación y cuidado de la personalidad en actividades que fácilmente expresan los intereses, aptitudes y problemas del niño, como el juego, el uso de pinturas, el manejo de material plástico, etc.; en tercer lugar, la formación de hábitos sociales, mediante la participación del niño en las actividades del grupo, según los intereses de las diversas edades.

LA ESCUELA PRIMARIA

La enseñanza primaria comprende, en general, ocho grados, por los que pasa el niño desde los seis a los catorce años. Es obligatoria y gratuita.

La tendencia actual es limitar la enseñanza primaria a los seis primeros grados, e iniciar la media cuando el niño tiene doce años, ya sea en la misma escuela, ya en otro centro de enseñanza media (*Junior High School*). Es interesante notar este dato. El niño continúa un tipo de enseñanza primaria por lo menos hasta los doce años, incluso cuando va a seguir estudios superiores. Contrasta esto con lo usual en otros países—el nuestro entre ellos—, en los cuales se interrumpe en muchos casos la enseñanza primaria a los diez años, cuando el niño no ha terminado, por lo común, su formación elemental, ni su desarrollo personal y social le permite adaptarse bien a la variedad de profesores y ambiente general de los Institutos.

Los programas y métodos de la enseñanza primaria en los Estados Unidos son muy variados. No hay centralización ni unidad en el país a este respecto.

Cada Estado tiene una reglamentación especial y cada escuela la aplica a su modo, dentro de ciertos requisitos generales. Se pueden señalar, sin embargo, algunas características comunes.

En primer lugar, es común reconocer una triple finalidad a la enseñanza primaria: instrucción cultural, educación física y formación social. Los programas de instrucción cultural se redactan a menudo por asignaturas, pero la tendencia actual es prescindir en lo posible de ellas y guiarse más bien por programas funcionales, elaborados en relación con los principales "sectores de vida" del alumno y de la comunidad en que vive, tales como alimentación, juegos, construcción, circulación, compras y gastos, etc. Uno de los métodos más extendidos es el de "proyectos", propuestos al niño según sus intereses y ambientes, para desarrollar los cuales necesita aprender las técnicas elementales de lectura, escritura, cálculo, etc. Se hace cada vez más lugar en los programas a la preparación industrial, con trabajos manuales, principalmente de libre expresión artística, en los primeros años; hacia los once y doce años se incluyen cursos de iniciación profesional más especializada, y desde los trece en adelante, los cursos profesionales dominan en muchas escuelas, con gran variedad de matices.

Tanta importancia, si no más, que a estos aspectos culturales y técnicos se concede a la formación física y social. Desde los primeros años suele procurarse que el niño vaya adquiriendo los hábitos sociales que la vida pública y profesional le exigirá. Baste, como muestra, aludir brevemente aquí a un método de educación social muy extendido en los Estados Unidos. Me refiero al *self-government*. Me es grato recordarlo aquí porque yo mismo fui, cuando niño, educado con él. Lo aplicaba entonces en una modesta escuela municipal de Madrid un fino educador español, don Eduardo Canto. Trata este método de inculcar en el niño el sentido de responsabilidad, de autodisciplina, de colaboración con los demás en las tareas de interés común. Según este método, el maestro propone a los niños que mantengan ellos mismos el orden de la clase: limpieza, disciplina, honradez, veracidad, *fair play* en los juegos, organización de muchos detalles en los recreos, excursiones, etc. Con este objeto, les habla sobre los diversos aspectos de este orden y les invita a que se reúnan y discutan entre sí los medios para mantenerlo y mejorarlo. De los niños surgen siempre algunos que, poco a poco, van dando estructura a las discusiones. A éstos se les encarga que redacten un "Código de honor" y propongan un "Jurado" para velar por su cumplimiento. Surgen, por lo general, varias propuestas. Durante unos días cada proponente explica y defiende ante la clase, en las horas libres, su programa. Los alumnos eligen después, solemnemente, en votación secreta, al jurado, y discuten, enmiendan y aprueban los diferentes artículos del "Código de honor". El jurado elegido se encarga de asegurar su cumplimiento. El maestro no interviene en estos trámites. Pero ocurre aquí, como en tantos procedimientos pedagógicos basados en los intereses e iniciativas del niño, que el éxito del método depende mucho más del maestro que en los casos en que éste actúa directamente. La habilidad del educador está en crear en la clase un ambiente comprensivo, ordenado, estimulante, en el que los niños

se sientan atendidos, seguros, conscientes de sus deberes, confiados en la autoridad y competencia del maestro, animados a tomar iniciativas y a aceptar responsabilidades.

Una última observación con respecto a la enseñanza primaria. La clasificación de los alumnos suele hacerse por edades, correspondiendo a cada grado una edad cronológica, y luego, dentro de cada grado, suelen establecerse dos o tres grupos según el nivel mental. En casos excepcionales, se permite avanzar o retroceder algún grado al niño bien dotado o de baja aptitud. Hace bastantes años, desde la difusión del método de los *tests*, allá por el segundo decenio del siglo presente, surgió en los Estados Unidos la tendencia a clasificar a los niños, desde el principio, por su "nivel mental". Esta tendencia fué creciendo y aún continúa. Pero hoy está sufriendo graves ataques por parte de los educadores americanos, los cuales experimentan ahora, a mi parecer, una fuerte reacción contra el exceso de medida en la escuela, contra las abusivas aplicaciones de aquel precepto de *l'école sur mesure*, tan caro a Claparède. El acento no se pone ya en la enseñanza individualizada, adaptada a cada niño en particular y encaminada a obtener de cada individuo el máximo rendimiento posible, según sus dotes. El acento se pone ahora, o, mejor, comienza ahora a desplazarse, hacia la consideración del grupo, procurando la colaboración del más inteligente con el menos dotado, educando a todos en la mutua ayuda, sin perjuicio de dedicar especial atención a ciertos casos excepcionales e incluso de establecer clases diferentes para ellos.

Diré todavía, para terminar, que la visita a las escuelas primarias de los Estados Unidos fué para mí una gozosa sorpresa. Encuentra uno en ellas con frecuencia algo bastante distinto de lo que es corriente en otros países. Generalmente, la escuela es alegre y limpia, y las clases producen una primera impresión de bullicioso desorden. Los niños se levantan, van de un lado a otro, se reúnen en grupos distintos, pintan, discuten y el maestro apenas parece intervenir en todo esto. Poco a poco, se percata uno del orden que armoniza esta actividad. Cada grupo avanza en la realización de su proyecto y busca los materiales y la ayuda del maestro para realizarlo. No es fácil dirigir una clase de este tipo. La impresión que uno se lleva es que los niños gozan de sus clases y guardarán, si su maestro tuvo suficiente arte y prudencia, un grato recuerdo de sus años escolares.

LA ENSEÑANZA MEDIA

La enseñanza media se realiza en los Estados Unidos en la *high school*. Es gratuita en todos los Estados y obligatoria en casi todos. El carácter obligatorio se extiende en todo el país hasta los dieciséis años, es decir, comprende dos años, al menos, de enseñanza media. La *high school* consta, en general, de cuatro grados, del 9.º al 12.º, que los alumnos cursan normalmente de los catorce a los dieciocho años de edad. La tendencia actual es iniciar la enseñanza media a los doce años y extenderla durante seis, divididos en dos ciclos. El primero de ellos constituye la *junior high school*, que se extiende a los grados 7.º,

8.º y 9.º, y comprende comúnmente de los doce a los quince años. El segundo corresponde a la *senior high school*, abarca los grados 10.º, 11.º y 12.º, y es cursada hasta los dieciocho años de edad. El primer ciclo corresponde, *grosso modo*, a nuestro bachillerato elemental; el segundo, con notables diferencias, a nuestro bachillerato superior. Comprende el primer período—la *junior high school*—los tres años en que se inicia la adolescencia, caracterizados por cierta unidad psicológica de intereses y maduración personal, en los que la educación, en continuidad con la primaria, aprovecha el despertar de la intimidad de los alumnos para completar su formación cultural general y sus ideales personales y sociales, iniciando al mismo tiempo su especialización profesional. En la *senior high school* el alumno, de quince a dieciocho años de edad, completa su cultura y adquiere la formación profesional suficiente para ingresar en la vida laboral del país.

Como se ve, la enseñanza media americana es distinta de la europea. En ella se incluyen los estudios que en nuestro país, por ejemplo, se realizan en diversas escuelas profesionales, institutos laborales, escuelas de comercio, etc. La *high school* no es una etapa en los estudios del alumno. No es una preparación para una carrera superior a la que sólo una minoría puede acceder. Al menos, no es ése su fin principal. La *high school* es, sobre todo, una institución pedagógica que prepara a todos los ciudadanos a incorporarse eficazmente a la vida del país, con suficiente cultura general, adecuados hábitos sociales y competente formación profesional.

Entre las muchas cosas que sobre esta enseñanza pudieran decirse, cabe destacar, creo yo, como notas distintivas de ellas, las tres siguientes: especialización profesional, formación social y consejo orientador.

En la *high school*, sobre todo en la *senior school*, se ofrecen, a un nivel medio, prácticamente todas las especialidades profesionales del país, desde las académicas hasta las industriales, agrícolas, comerciales, artísticas, etc. Los programas de cada *high school* varían según su carácter general y según el Estado y la región en que se enclavan.

Las actividades sociales de los alumnos se incrementan en la *high school*. Existen en ella numerosas organizaciones llevadas y dirigidas por los estudiantes. Es frecuente que la *high school* tenga organizado un *student council*—consejo de estudiantes—, del cual forman parte, como asesores, algunos profesores. El *student council* es elegido por los estudiantes e interviene en numerosas cuestiones culturales, disciplinarias y sociales, como organización de juegos, competiciones, viajes, asambleas de estudiantes, reuniones con las familias, estudio de proyectos para el curso, redacción y dirección de periódicos, concursos, clubs teatrales, coros, reuniones sociales, bailes, etc.

Otra de las cosas dignas de mención es la importancia que en muchos centros se concede a la educación musical. A mí me parece deplorable que nuestra Enseñanza Media y Superior no incluyan unas ideas básicas sobre música y el aprendizaje de algún instrumento musical o, en su defecto, la educación del gusto por la música. En los Estados Unidos hay una gran abundancia de *glee clubs*—clubs musicales—en las escuelas y Universidades. En la *International House*, de

la Universidad de Chicago, recuerdo que se reunía cada día uno de estos clubs. De manera sencilla, con el contento tranquilo y grave que ponen los americanos en sus cosas, los miembros del club cantaban, acompañados de diversos instrumentos musicales, durante una o dos horas. Los españoles de España y de América terminamos por organizar nuestras reuniones, me parece que los jueves por la tarde, después de cenar, y era de ver la multitud de estudiantes y gente de la ciudad que acudía esos días para oír nuestras canciones y admirarse un poco de nuestra alegría, más bulliciosa de lo acostumbrado en aquella casa.

La tercera característica que señalamos más arriba era el consejo orientador. En la *high school* se acentúa la orientación escolar y profesional, ya iniciada en la escuela primaria. Cada centro dispone, por lo común, de especialistas en materia de diagnóstico de aptitudes e intereses, de psicólogos escolares y médicos, que, en unión del personal docente y de las familias, van descubriendo y guiando la vocación del joven. Cuando la escuela no posee estas facilidades, es raro que no exista una institución local—*Child Guidance Clinic, Counseling Center*—especialmente encargada de estas cuestiones.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior se inicia en el *College*. Consta éste de cuatro grados, cursados de los dieciocho a los veintidós años. Al final de este estudio se obtiene el *Bachelor's degree*, un grado que no tiene equivalente en España. Es superior a nuestro Bachillerato, y en algunos aspectos a nuestra Licenciatura; pero, por otra parte, posee menos carácter universitario que nuestro grado de licenciado. Después del *College*, pueden seguirse estudios "postgraduados", que conducen al título de *master* y de *doctor*. Se va extendiendo hoy cada vez más otro tipo de *College*, el *Junior College*, de dos años de estudios. La tendencia actual es que todos los que posean suficientes aptitudes pasen por el *Junior College*. En la Universidad se incluyen, asimismo, muchas enseñanzas técnicas, artísticas y sociales que no suelen considerarse como universitarias en otros países, y en las cuales puede llegarse también al grado de doctor; por ejemplo, el *social work*, que en muchos países de Europa se ofrece en escuelas más elementales de "asistentes sociales". Forman parte de los estudios superiores las *Escuelas Normales* y los *Teachers Colleges*. La Escuela Normal comprende cuatro cursos superiores, después de la *High School*. El *Teachers College*—Instituto del Profesorado—es un verdadero departamento universitario donde el alumno se prepara para el *master* y el doctorado en ciencias pedagógicas.

No sería oportuno examinar aquí la estructura compleja de la enseñanza universitaria en todos sus pormenores. Ni es necesario a nuestro propósito. Me limitaré, como he hecho en los otros grados, a señalar algunas de sus características.

La primera y más peculiar es la continuidad estrecha que hay entre la enseñanza universitaria y los grados previos. Es frecuente escuchar en los Estados Unidos críticas de la Universidad europea, a la que se acusa de ser un centro de minorías intelectuales,

con cierto matiz aristocrático, apartado de la vida real del país. La Universidad norteamericana no quiere ser eso, y, en general, no lo es. Hay en ella lugar para la formación intelectual y la investigación teórica, pero no es ése su carácter más general y distintivo. Su principal objeto es continuar, a un nivel superior, la enseñanza cultural, social y profesional de la *high school*, con el mismo fin de elevar la cultura media del país y preparar ciudadanos capaces y profesionales competentes. Por eso la Universidad—del *College* en adelante—ofrece literalmente miles de cursos de índole muy variada, según las necesidades profesionales del país. Por eso se pretende hoy conseguir que todos los ciudadanos, o al menos todos los capaces—se estima que lo son un 50 por 100 aproximadamente—, terminen su formación social y profesional en centros superiores, como el *Junior College*. Por la misma razón, el *Junior College*, en colaboración con otros departamentos de la Universidad, concede cada vez más importancia a lo que se llama *University extension*—extensión universitaria—, es decir, organización de cursos nocturnos, de verano, etc., por medio de los cuales se extiende la enseñanza superior a todos los miembros de la comunidad que lo deseen. La Universidad en los Estados Unidos es, ante todo, el grado superior de la preparación de los ciudadanos para su incorporación a la vida social y laboral del país.

La organización docente de la Universidad suele ser minuciosa y altamente eficaz. Se trabaja mucho y ordenadamente. El estudiante se especializa, por lo común, en un campo bastante limitado de tipo cultural o técnico, y en él suele alcanzar una preparación seria y completa. A ello colabora toda la organización universitaria.

En primer lugar, el profesor. Abunda en los Estados Unidos un tipo de profesor universitario que sorprende al europeo. Se denomina *full-time professor*; literalmente: profesor todo el tiempo. Y, en efecto, a menudo suele serlo. En constante contacto con los estudiantes y sus dificultades y ambiciones; conviviendo buena parte del día con ellos; dedicando el resto del tiempo a la preparación cuidadosa de sus lecciones—frecuentemente con gran lujo de técnicas audiovisuales y de material ilustrativo—y a la elaboración, corrección y valoración de exámenes y *tests* diversos, apenas hace, ni en verdad puede hacer, otra cosa que ser profesor durante todo el tiempo. Sus cursos suelen ser claros, sistemáticos, eficaces y completos.

Por otra parte, los usos escolares permiten y fomentan el diálogo entre el profesor y el alumno. A veces durante la lección, más frecuentemente al final de ella, el profesor invita a los alumnos a que planteen cuestiones. Es ritual en los Estados Unidos terminar toda explicación—clase o conferencia—invitando al auditorio a formular preguntas: *any question?* El carácter sencillo y franco de los americanos, la ausencia del temor excesivo al ridículo que entre nosotros tan a menudo se da, favorece el fácil desarrollo de estas discusiones en las clases. No es raro que el profesor confiese su ignorancia en algún punto ajeno a su estricta especialidad; es comunísimo que los alumnos expongan tranquila y llanamente sus dudas y opiniones, aun las que a nosotros nos parecen más ingenuas, íntimas o inoportunas.

El profesor pasa su día de trabajo en la Universidad, y en su recinto viven la mayoría de los alumnos. Entre las clases, o a horas determinadas, los profesores reciben a sus alumnos para orientarlos y aconsejarles. Hay, además, en las Universidades departamentos dedicados exclusivamente a la preparación de métodos de enseñanza, a la clasificación de material pedagógico, de aparatos y procedimientos de prácticas, a la elaboración de exámenes psicológicos y pedagógicos, y otros que se dedican a la orientación escolar y profesional y que llegan a proporcionar empleo y trabajo a los estudiantes durante sus estudios y después de su terminación. Podría decirse, si se excluye de la expresión todo matiz peyorativo, que la Universidad americana tiene un cierto aire general de fábrica bien montada, según los últimos procedimientos de la racionalización del trabajo. Esto, claro está, no es todo. No se juzgue por esto a la Universidad americana en su totalidad. Hay dos aspectos nuevos que vienen a modificar, en parte, este semblante de colmena laboriosa y superorganizada de la enseñanza superior. Me refiero al carácter investigador y al matiz social de la Universidad americana.

La Universidad americana es también un centro de investigación. Entre sus profesores hay algunos dedicados exclusivamente a tareas investigadoras, los *research professors*. Los niveles más altos del profesorado disponen de tiempo y facilidades para sus trabajos teóricos y sus estudios tecnológicos. La investigación se desarrolla, a estos niveles, en un clima de mayor sosiego, con amplios medios materiales, con facilidades de colaboración y de trabajo en equipo inusitadas en otros países, con extremo rigor metodológico y honestidad científica. Un cierto matiz positivista y empírico, aliado a un afán de especialización minuciosa y a cierto recelo ante las generalizaciones y los sistemas abstractos, domina en estos ambientes.

Pero la investigación teórica alcanza tan sólo a un número relativamente pequeño de estudiantes. La mayoría de los universitarios van a la Universidad a prepararse social y técnicamente para la vida americana. Esta preparación la logran en sus cursos y en la vida social de la Universidad. Este es el otro aspecto importante que quisiera examinar brevemente. El aspecto social, tan acentuado, como hemos visto, en otros grados de la enseñanza, ocupa en la Universidad un lugar más eminente si cabe. La Univer-

sidad americana no es sólo, ni tal vez principalmente, un lugar de estudio. Es, además—con frecuencia, sobre todo—, un lugar de formación social. La Universidad es también el *campus*. El *campus* es, naturalmente, el campo o terreno donde está enclavada la Universidad. Un campo verde, interrumpido aquí y allí por los edificios universitarios, los laboratorios, las bibliotecas, los gimnasios y piscinas, los comedores y dormitorios, los auditorios musicales, las instalaciones deportivas... El interior de los edificios es funcional y moderno: suele gozar de todos los adelantos de la técnica. El exterior se acomoda con frecuencia a las viejas tradiciones inglesas: gárgolas y ventanales apuntados, aire gótico en las fachadas y portales, yedra sobre la piedra gris. Entre los edificios, anchos paseos, zonas amplias de hierba tupida y menuda, algunos árboles y, en primavera, muchas flores. Este cuadro se reproduce cientos de veces a lo largo y a lo ancho de la inmensa geografía americana. Incluso en las Universidades que han surgido en el seno de alguna ciudad populosa e industrial. Así, por ejemplo, en Chicago. La mancha verde de la Universidad, las torres de sus colegios, bibliotecas y capillas, constituyen una especie de oasis, ordenado y limpio, alegre y tranquilo, en medio de la ciudad ruidosa, dura, gigantesca. En el *campus*, y en torno al *campus*, discurre la vida estudiantil, densa en actividades sociales. Allí se enfrenta el estudiante con casi todas las formas de vida, usos y costumbres de la sociedad americana. Allí se pone a prueba y estimula su esfuerzo e iniciativa, su afán de reconocimiento social, su espíritu de colaboración y responsabilidad, su madurez, en fin, para la vida en común. Participa activamente en los deportes, en los diversos clubs religiosos, culturales y artísticos, en los frecuentes debates políticos, en las abundantes reuniones sociales. Allí, más que en ningún otro sitio, se fragua y renueva, en cada generación que pasa, el *american way of life*, con su espíritu de sencillez, cordialidad y libre iniciativa; con su matiz sentimental de amor a la tierra y a las tradiciones del país; con su dureza, también, y su aceptación de la implacable competencia, en la cual funda la sociedad americana su eficacia y su poder.

MARIANO YELA

(Concluirá en el próximo número.)

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

MEJORAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Un editorial de *Arriba* comenta la ayuda que ha recibido en estos momentos la Enseñanza Primaria española. "Son veinticinco mil escuelas nuevas las que están creándose y son dos

mil quinientos millones de pesetas los que se movilizan al objeto", precisa el editorial. Y después recomienda que a este asunto se le conceda interés aparte, pues, según el editoralista, estamos ya tan acostumbrados a obras ingentes de mejora de la situación nacional—Instituto Nacional de Industria, Plan Nacional de la Vivienda—, que parecemos no darnos cuenta de esta mejora de la Educación Primaria, como no se da cuenta de la salud que posee el individuo que tiene la suerte de poseerla (1).

En *La Vanguardia*, de Barcelona, otro editorial del mismo tono encarece el valor y la importancia de las mejoras que ha experimentado la carrera del Magisterio, que han hecho de ella una "tan buena como cualquiera de las carreras del Estado" (2).

(1) Ed. *Arriba* (Madrid, 25-IX-56).

(2) Ed. *La Vanguardia* (Barcelona, 30-IX-56).

Un reportaje estudia estas mejoras y analiza el aumento de los sueldos de los maestros con cifras y datos concretos. "Ahora el ingreso en el escalafón determina la cifra inicial de dieciséis mil cien pesetas, más todo lo que implica la denominada ayuda por casa-habitación, subsidios, derechos fijos por especialización, etc., señalándose que el sueldo mínimo de un maestro a pocos años de su ingreso es superior a las veintiuna mil pesetas, más todas aquellas ayudas a que tenga derecho" (3).

Otro editorial, esta vez en un periódico de Vigo, después de hacerse eco elogioso de las medidas del Estado para favorecer la Enseñanza Media al igual que los anteriormente reseñados, señala este problema: "Pero veinticinco mil escuelas más plantean, al final del plazo creador, la necesidad de veinticinco mil maestros nuevos. Para forjar veinticinco mil maestros con ilusión por las tareas pedagógicas y con la satisfacción de que los cuidados del Estado hayan comenzado a convertir al Magisterio en la carrera mejor remunerada de cuantas requieren tan sólo estudios medios, se ha dispuesto de cuantos educadores salgan de las Normales accedan al escalafón del Cuerpo con un sueldo mínimo de diecisiete mil ciento sesenta pesetas, que, como todos saben, se incrementa en cuantía interesante con emolumentos legales derivados de otros conceptos." Y a continuación señala el déficit de educadores masculinos y cree que estas mejoras impartidas ahora por el Estado harán que en las nuevas filas del Magisterio ingresen más maestros que maestras para nivelar la diferencia que venía existiendo (4).

En el mismo sentido está escrito el artículo aparecido en Huesca, y que establece comparaciones con la situación de los maestros de hace veinte años para poner de relieve las enormes mejoras de consideración social y nivel económico que éstos han alcanzado gracias a las nuevas medidas adoptadas por el Estado (5).

ANALFABETISMO

Las mejoras de que actualmente va a beneficiarse la escuela española repercutirán considerablemente en otra mejora de gran importancia: la de los índices de analfabetismo. Así lo subrayan diversos artículos de prensa.

Un editorial afirma que, además de las campañas especiales para combatir el analfabetismo, el aumento de las escuelas a lo largo y a lo ancho del territorio nacional y las mejoras económico-sociales otorgadas a los maestros serán los más eficaces remedios para combatir la ignorancia del pueblo que no ha recibido enseñanza alguna (6).

Con esta rotunda fórmula, un diario de Menorca tuerca en la cuestión: "Contra el analfabetismo, escuelas" (7). Y en el mismo sentido también un editorial de otro diario balear cree que para luchar abiertamente contra el analfabetismo nacional no hay como aumentar las escuelas nacionales (8).

LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Merece reseñarse un largo comentario aparecido en *Razón y Fe* al libro de don Agustín Serrano de Haro titulado *La Inspección de Enseñanza Primaria*, en el que se estudian, al filo de las páginas del libro reseñado, los problemas que esta Inspección plantea (9).

ENSEÑANZA MEDIA

LA RELIGIÓN EN EL BACHILLERATO

El escolapio padre Obregón Barrera ha publicado un interesante artículo sobre las deficiencias de que adolece la enseñanza a los bachilleres de la Religión y las modalidades que

(3) "Todo el suelo español sembrado de escuelas", en *Línea* (Murcia, 30-IX-56).

(4) "Veinticinco mil maestros nuevos son necesarios en...", *etétera*, en *Faro de Vigo* (26-IX-56).

(5) O. G.: "La enseñanza primaria bajo el signo de los veinte años", en *Nueva España* (Huesca, 30-IV-56).

(6) "Eficacia de la lucha contra el analfabetismo", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 25-IX-56).

(7) "Menorca opina: Contra el analfabetismo, escuelas", en *Menorca* (Mahón, 26-IX-56).

(8) "Sonó la hora de acabar con el analfabetismo", en *Diario de Ibiza* (Ibiza, 26-IX-56).

(9) B. Manzano: "La inspección y la Educación Primaria", en *Razón y Fe* (septiembre-octubre de 1956).

ésta debe adoptar según el criterio del articulista. Al padre Obregón Barrera le parece peligrosa la fórmula de hacer de la Religión una asignatura más del Bachillerato que convierta al muchacho en una especie de joven teólogo inconsciente. "No se trata, pues, sólo de equipar a los jóvenes con un bagaje, más o menos denso, de verdades religiosas—lo cual es necesario—, sino de enseñarles a fijar su postura integral ante las diferentes situaciones que plantea su "hoy" religioso desde el ángulo de lo social, político, económico, ideológico e incluso deportivo o de espectáculo." A continuación se dan soluciones concretas y asequibles para llevar a la práctica esta actitud pedagógica y formadora del padre Obregón (10).

FILIALES DE LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Un artículo recoge las medidas adoptadas para la progresiva extensión del Bachillerato a todos los españoles, como ahora lo es la Enseñanza Primaria. El plan regulador ha sido establecido por decreto de 26 de julio último, y cuando su aplicación se logre supondrá la obligatoriedad de una Enseñanza Media elemental para todos los jóvenes españoles. Los Institutos serán autorizados a impartir la docencia del Bachillerato elemental en establecimientos existentes en su zona de demarcación, pues, al tratarse de zonas demasiado diseminadas, no podría quedar atendida dicha enseñanza con el solo Instituto. Estas filiales ostentarán el mismo nombre del Instituto y no admitirán más que alumnos oficiales, que podrán transformarse en bachilleres laborales (11).

ENSEÑANZA LABORAL

UNIVERSIDADES LABORALES

El eco que en la prensa española suscitan las Universidades Laborales es cada vez más amplio a medida que van siendo inaugurados los diversos edificios en donde éstas han sido instaladas y han comenzado a funcionar.

Un artículo aparecido en Barcelona dice: "Ya se ha puesto en movimiento ese instrumento esencial de nuestra más decisiva acción revolucionaria" (12). Y otro de Oviedo pone de relieve las becas que serán concedidas a hijos de trabajadores para estudiar en las nuevas Universidades Laborales ya puestas en marcha (13), o el comentario de Vázquez-Prada a la apertura del curso 56-57 (14). Una noticia de un diario de Barcelona informa de la misión de estas Universidades Laborales y da datos concretos del número de alumnos que para este próximo curso disfrutará beca de asistencia a ellas como internos, y que serán dos mil, repartidos en las Universidades de Gijón, Córdoba, Sevilla y Tarragona, a los que se efectuado un exámen de ingreso semejante al de ingreso en los Institutos de Enseñanza Media (15). Mucho más extensamente, pero en este mismo sentido, hay un artículo dedicado a exponer el plan de las Universidades Laborales: la selección de los alumnos que han de formar parte de ellas, el régimen interior y la tarea del próximo curso (16).

INSTITUTOS LABORALES

Un largo reportaje da cuenta de la misión que desempeñan tres Institutos Laborales de la provincia de Castellón de la Plana: en Vall de Uxó, Segorbe y Benicarló (17).

(10) Luis Obregón Barrera, Sch. P.: "¿Fracaso de los tradicionales métodos de enseñanza de la religión?", en *Atenas* (Madrid, agosto-septiembre de 1956).

(11) "El Bachillerato elemental podrá cursarse en secciones filiales de los Institutos en otras localidades", en *Ideal* (Granada, 7-X-56).

(12) "Las Universidades Labores...", etc., en *Noticiero Universal* (Barcelona, 29-IX-56).

(13) "Puesta en marcha de las Universidades Laborales", en *La Nueva España* (Oviedo, 27-IX-56).

(14) "A la conquista de la libertad por medio de la cultura", en *La Prensa* (Barcelona, 2-X-56).

(15) "Los becarios de las Universidades Laborales", en *Solidaridad Nacional* (Barcelona, 29-IX-56).

(16) "Universidades Laborales", en *Monarca* (Menorca, 25-IX-56).

(17) "La Enseñanza Media Laboral lleva a muchas coramas españolas una viva inquietud cultural y de formación técnica", en *Mediterráneo* (Castellón, 20-IX-56).

ENSEÑANZA TÉCNICA

CARRERA DE COMERCIO

Un largo estudio del intendente mercantil Ezequiel García-Terrer se dedica a plantear los problemas de la enseñanza de las Ciencias comerciales. Después de hacer un resumen de la situación histórica que estos estudios han venido teniendo en sus tres ramas principales—la Agricultura, la Industria y el Comercio—, expone las soluciones que él cree oportunas para la reforma de las Enseñanzas comerciales según las dos modalidades posibles: en régimen de Escuela Técnica y en régimen universitario (18).

SEMINARIO IBEROAMERICANO
DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Información sobre la clausura del Congreso celebrado por el Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas y de las conclusiones que en él fueron aprobadas. El acto fué cerrado por un discurso del ministro de Educación Nacional español, en el que puso de relieve la importancia de estas enseñanzas técnicas medias y superiores como complemento de la Enseñanza Primaria, que es la que hasta ahora únicamente alcanzaba a todos los escolares. Después agradeció que el Congreso haya aceptado como centro piloto dedicado a esa formación el organismo que España ya tenía establecido para atender a las necesidades nacionales. Y, por último, puso de manifiesto las dificultades económicas que el desarrollo de estas enseñanzas técnicas implicarían para los respectivos presupuestos nacionales, y precisó "la necesidad de arbitrar nuevas fórmulas y el interés de la iniciativa colombiana de asociar el capital privado a la financiación de la enseñanza creando el primer Banco educativo del mundo" (19).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

LOS UNIVERSITARIOS Y EL CINE

Un comentario de García Escudero sobre la importancia que debería tener para el universitario esa parcela de la vida que se llama cine. "Lo más significativo y esperanzador del momento actual es el interés de los universitarios por el cine", dice, y a continuación: "Sólo la introducción del cine en la Universidad puede crear esa masa de entendidos, esa inmensa minoría que imponga un cine a su medida; porque, en definitiva, el cine es lo que su público es. Y además sólo la introducción del cine en la Universidad puede redimir a ésta de su pecado de inactualismo, que en un universitario, en un intelectual, es pecado mortal" (20).

La revista *Guía* ha venido publicando un estudio profesional

(18) Ezequiel García-Terrer: "Doctores y licenciados en Ciencias comerciales, intendentes del Estado y Colegio Nacional de Intendentes", en *Técnica Económica* (Madrid, septiembre de 1956).

(19) "Necesidad de revisar programas, textos y medios didácticos", en *Ya* (Madrid, 14-X-56).

(20) José María García Escudero: "Cine y Universidad", en *Arriba* (Madrid, 5-X-56).

del cine que nos parece interesante. Su tercer capítulo, titulado "La formación profesional de los directores de cine", señala el desconcierto que hay en la formación anterior de los jóvenes en cuyas manos está la dirección cinematográfica, y señala los más frecuentes caminos a través de los cuales el joven español llega a dirigir una película: muchos proceden del periodismo —más concretamente de la crítica cinematográfica—, otros del ejercicio de los cortometrajes y otros tantos de lo que se puede llamar el cine *amateur*. Al articulista estos tres orígenes le parecen insuficientes, faltos de sistematización y demasiado confiados a la improvisación (21).

PROBLEMAS ECONÓMICOS
Y SOCIALES DEL ESTUDIANTE

Federico Sopeña, en su viaje por Inglaterra, ha escrito unas reflexiones sobre el alto nivel de vida de la clase media inglesa y su repercusión en el nivel de cultura. Volviendo la vista a España, y tras de considerar que nuestro país es un país pobre, recomienda: "¡Qué gusto da el que un estudiante español viajero aprenda a dar muchísima menos importancia a la comida, aprenda a servirse solo, a no tener servidumbre! En una palabra: a que no junte, y precisamente en lo material, la pobreza con el orgullo." Y más adelante: "Es necesario, cada día más, cambiar ese signo absurdo del "estudiante-señorito" por el de "estudiante-trabajador", son los cambios de psicología los que repercuten más hondamente en los procesos económicos" (22).

Un reportaje sobre los libros de texto que han de adquirir a principio de curso los jóvenes universitarios pone de manifiesto el enorme desembolso que ello significa: "Pero, así y todo, es posible decir que en Derecho la línea media de precios por curso la determinan unas seiscientas pesetas; que en Medicina sube el termómetro hasta las mil, y que si Ciencias, en proporción, se arrima a ésta, Filosofía y Letras empareja (quedando por debajo) con la de Leyes" (23).

BIBLIOTECAS

LECTURAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Un editorial de *ABC* encarece la importancia del buen libro de lectura en manos de los jóvenes escolares de Primaria para fomentar en ellos el cultivo del idioma nacional desde las primeras edades. Se lamenta después de la ausencia de libros en nuestras escuelas, que han sido sustituidos por las enciclopedias para suministrar al niño la serie de datos y conocimientos que los programas exigen, pero dejando en él el vacío de una lectura amena y formativa. Recomienda después la formación de pequeñas bibliotecas anejas a las escuelas (24).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(21) Basilio M. Patino: "La formación profesional de los directores de cine", en *Guía* (Madrid, 15-VIII-56).

(22) Federico Sopeña: "El estudiante español en el extranjero. Nivel de vida y cultura", en *Ya* (Madrid, 14-X-56).

(23) Luis A. Villalobos: "Algunos datos sobre los libros de texto", en *Libertad* (Valladolid, 7-X-56).

(24) "En la escuela faltan libros de lectura", en *ABC* (Madrid, 19-X-56).

reseña de libros

Bibliografía de Orientación
Profesional

Con el presente elenco de obras relativas a Orientación Profesional me propongo, además de secundar el laudable proyecto de la REVISTA de ofrecer a los

lectores lo más saliente de la bibliografía moderna en cuestiones educativas de interés general, satisfacer a numerosos consultantes acerca de la materia, asunto de señalada entidad y planteado recientemente con crudeza y urgencia en virtud de una presión creciente del medio y de disposiciones oficiales de renovado empuje y modernidad de miras pedagógicas.

Satisfaré, en lo posible, a ambos requerimientos, atendiendo primeramente a la enumeración de tratados de carácter general, para ir descendiendo a puntos y aspectos más particulares de la actividad y de la aplicación orientadora.

I. TRATADOS GENERALES

Una visión general de la Orientación Profesional no cuida solamente de precisar conceptos fundamentales, antes bien aborda comprensiva y un tanto eminentemente la problemática y actividades propias de la función orientadora. La mayor atención prestada al problema en el extranjero motiva que la producción literaria en torno al mismo sea superior a la nuestra. Dado que la producción española no es ni abundante ni muy autorizada, incluiré junto a las obras originariamente castellanas las traducidas de más solidez y provecho, después de mencionar en cada apartado algunas extrañas de mayor interés. Un asterisco delante de algunas destacables ahorrará al estudioso energías en los primeros pasos de la búsqueda.

- * BINGHAM, W. V.: *Aptitudes and Aptitude Testing*. Harper and Brothers, Nueva York, 1937.
- BONNARDEL, R.: *L'adaptation de l'homme a son métier*. Presses Universitaires de France, París, 1946.
- BURTT, H. E.: *Principles of Employment Psychology*. Harper and Brothers, Nueva York, 1942.
- DORCUS, R. M., y JONES, M. H.: *Handbook of Employee Selection*. McGraw-Hill, Nueva York, 1950.
- FORRESTER, G.: *Methods of Vocational Guidance*. Heath, Boston, 1944.
- LEFEVER, T. W.: *Principles and Techniques of Guidance*. The Ronald Press Co., Nueva York, 1941.
- MYERS, G. E.: *Principles and Techniques of Vocational Guidance*. McGraw-Hill, Nueva York, 1941.
- * PICHOT, P.: *Methodologie Psychotechnique*. Press Universitaire de France, París, 1954.
- * SUPER, D. E.: *The Dynamics of Vocational Adjustment*. Harper and Brothers, Nueva York, 1942.
- * SUPER, D. E.: *Appraising Vocational Fitness*. Harper and Brothers, Nueva York, 1949.
- * WALTHER, L.: *La Psychologie du Travail*. Ginebra, 1946.

El repertorio de obras en español no es mucho más amplio que el presentado a continuación, por donde queda restringido, en parte, el carácter de selección atribuible, en el ánimo de los lectores, a estos apuntes bibliográficos.

- BERNARD, F.: *La Psicología y sus aplicaciones*. Barcelona, 1949.
- CHLEUS-EBAIRGUE, A.: *Orientación Profesional*. Labor, Barcelona, 1934.
- CHLEUS-EBAIRGUE, A.: *Psicología del trabajo profesional*. Labor, Buenos Aires, 1934.
- FINGERMANN, G.: *Fundamentos de Psicotecnia*. Ateneo, Buenos Aires, 1954.
- GIESE, F.: *Psicotecnia*. Labor, Barcelona, 1933.
- JESINHAUS, G.: *Las bases científicas de la Orientación profesional*. Buenos Aires, 1929.
- * MIRA, E.: *Manual de Orientación Profesional*. Kapelusz, Buenos Aires, 1952.
- PÉREZ CREUS, J.: *Orientación y selección profesional*. Abeja, Madrid, 1947.
- * PIERON, H.: *Tratado de Psicología Aplicada*. Kapelusz, Buenos Aires, 1952.
- RUTTMANN, E.: *Orientación profesional*. Labor, Barcelona, 1926.
- SIGNOIR, G.: *La Orientación profesional*. Colección "Surco", Madrid, 1952.
- TOMÁS Y SAMPER, R.: *La Orientación profesional... y la enseñanza profesional*. Beltrán, Madrid, 1924.
- * WALLON, H.: *Psicología Aplicada*. Kapelusz, Buenos Aires, 1952.

II. INFORMACION Y ANALISIS PROFESIONAL

Una de las funciones psicotécnicas previas a la orientación y selección ha de consistir en la investi-

gación de las características de las profesiones y en su acopio para fundamento objetivo del consejo, que se supone dado al sujeto como consecuencia de la apreciación de un mejor ajuste personal entre las cualidades del individuo y las características de la actividad apetecida. Los análisis profesionales de donde se extraen como fruto tales estructuras profesiológicas se pueden verificar por distintos métodos, de algunos de los cuales—del análisis factorial, por ejemplo—prescindiré por considerar que tuvieron suficiente acogida y autorizada exposición en la bibliografía ofrecida por el señor Yela en el número 46 de la REVISTA. Según los aspectos informativos, pueden ser de utilidad las obras siguientes:

- * BAER, M. F., y EDWARD, C. R.: *Occupational Information*. Science Research Associates, Inc., Chicago, 1951.
- BREWER, J. M.: *Occupations*. Ginn and Co., Nueva York, 1936.
- FORRESTER, G.: *Occupational Pamphlets, and Annotated Bibliography*. W. W. Wilson, Nueva York, 1948.
- * GREAN LEAF, W.: *Guidance Bookshelf of Occupations*. Office of Education, Washington, 1941.
- HAWKINS, L. S.; JAGER, H. A., y RUCH, G. M.: *Occupational Information and Guidance: Organization and Administration*. United States Office of Education. Government Printing Office, Washington, 1939.
- * MYERS, CH. A., y SHULTS, G. P.: *The Dynamic of a Labor Market*. Prentice-Hall, Nueva York, 1951.
- * SHARTLE, C. L.: *Occupational Information its Development and Application*. Prentice-Hall, Nueva York, 1953.
- * U. S. A. DEPARTMENT OF LABOR: *Dictionary of Occupational Titles*. Washington, 1949.
- U. S. A. BUREAU OF LABOR STATISTICS: *Occupational Outlook Handbook*. Government Printing Office, Washington, D. C., 1951.
- U. S. A. DEPARTMENT OF LABOR: *Occupational Families*, al día.
- U. S. A. WAR MANPOWER COMMISSION: *Manual for Job Analysis*. Government Printing Office, U. S. A., 1939.
- U. S. A. DEPARTMENT OF LABOR: *Training and Reference Manual for Job Analysis*. Government Printing Office, Washington, 1944.
- MALLART, J.: *La enseñanza profesional en España*. Vimar, Madrid, 1944.

III. ACTIVIDADES TECNICAS E INSTRUMENTOS

Parecida salvedad a la del párrafo anterior conviene hacer en éste acerca de uno de los instrumentos cardinales de la psicotecnia: los tests, para conocimiento de los cuales remito al lector a la información dada por el doctor Yela en el referido número. Aunque esta mención descarga a nuestra lista de todas las obras directamente relacionadas con este punto, no así a nosotros de indicar la necesidad de completar los apuntes bibliográficos presentes con los referentes a tan esencial aspecto de la cuestión.

- GESELL, A.: *Developmental Diagnosis*. Hamish Hamilton, Londres, 1948.
- GESELL, A., y AMATRUDA, C.: *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Editorial Médico-Quirúrgica, Buenos Aires, 1945.
- RAPAPORT, D. Y OTROS: *Diagnostic Psychological Testing*. Year Book Publication, Chicago, 1945 (vol. I) y 1946 (vol. II).
- BÜHLER, CH., y HETZER, H.: *Tests para la primera infancia*. Labor, Barcelona, 1934.
- BINGHAM, W., y MOORE, E. V.: *How to interview*. Harper and Brothers, Nueva York, 1941.
- FREEMAN, G. I., y TAYLOR, E. K.: *How to pick leaders*. Funh and Wagnells, Nueva York, 1950.
- THORNDIKE, R. L.: *Personnel Selection: Tests and Measurement Techniques*. John Wiley, Nueva York, 1949.

- U. S. A. DEPARTMENT OF LABOR: *Speed Sort Cards*. Washington, al día.
- MEILLI, R.: *Manual del diagnóstico psicológico*. Morata, Madrid, 1953.
- SECADAS, F.: "Una ficha psicopedagógica", *Revista de Psicología Gen. y Aplicada*, vol. IX, núm. 29, págs. 71-91.

IV. SECTORES DE APLICACION

Presenta singular utilidad y ventaja otra distinción sectorial de las funciones psicoprofesionales según los campos de aplicación de mayor trascendencia, y que son más frecuente y urgentemente consultados. Entre éstos conservan más sustantiva vigencia y mayor alcance práctico los pedagógicos y los industriales, a los que se referirán los dos apartados de este capítulo, últimos del presente muestrario.

A. ESCOLAR, APRENDIZAJE PROFESIONAL, ESTUDIOS MEDIOS, ETC.

- * BOECH, E. E.: *L'organisation d'un service de Psychologie Scolaire*. Tschudi, St.-Gall, 1946.
- BELL, H. M.: *Matching Youth and Jobs*. American Council on Education, Washington, 1940.
- COWLEY, W. H.; HOPPOK, R., y WILLIAMSON, E. C.: *Occupational Orientation of Students*. American Council on Education Studies, III, 1939.
- CULBERT, J. F., y SMITH, H. R.: *Counseling Young Workers*. The Vocational Service for Juniors, Nueva York, 1939.
- DOUGLASS, A. A.: *Modern Secondary Education*. Houghton Miffling, Washington, 1944.
- EARLE, F. M.: *Methods of Choosing a Career*. Harrap, Londres, 1931.
- * ERICKSON, E.: *Practical Handbook for School Counselors*. Ronal Press Company, Nueva York, 1949.
- GEMELLI, A.: *L'Orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Vita e Pensiero, Milán, 1947.
- GEMELLI, A.: *La psicología al servicio dell'orientamento professionale nelle scuole*. Zanichelli, Bolonia, 1943.
- * LINDQUIST, E. F. (edit.): *Educational Measurement*. American Council on Education, Washington, sin fecha.
- LIPPMANN, O.: *Der Lehrer als Berufsberater*. Springer, Berlín, 1923.
- ROBINSON, H. (edit.): *Probleme des beruflichen Bildungswesen*. Reinhold A. Müller, Stuttgart, 1951.
- U. S. A. OFFICE OF EDUCATION: *Directory of Secondary Schools in the United States*. Circular 250. Government Printing Office, Washington, D. C., 1949.
- WILLIAMSON, E. G.: *How to Counsel Students*. McGraw-Hill, Nueva York, 1939.
- * CIAPAREDE, E.: *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Aguilar, Madrid, 1942.
- MADARIAGA, C.: *La formación profesional de los trabajadores*. Aguilar, Madrid, 1933.
- MALLART, J.: *Orientación funcional y formación profesional*. Espasa-Calpe, Madrid, 1946.
- SECADAS, F.: *Las aptitudes del aprendiz*, Versal, Madrid, 1956.

JUAN JAÉN SÁNCHEZ: *Psicología del niño*. Imprenta Calatrava. Salamanca, 1955. 370 págs.

El maestro de escuela primaria leerá con agrado y provecho este librito, en que, sin pretensiones de especialista, el inspector jefe de Enseñanza Primaria de Salamanca, don Juan Jaén brinda "un resumen de las cuestiones fundamentales de la psicología de la infancia". El contenido de la obra se reduce, después de ofrecer algunos conceptos fundamentales para su comprensión, a dos partes generales: una de psicología evolutiva, en

donde, por capítulos, sintetiza lo más saliente acerca de las edades del niño y del adolescente, y otra en que, a modo de apéndice, introduce al no iniciado en el manejo y conocimiento elemental de los tests y da noticia de algunos de los más conocidos.

No cabe duda acerca de la importancia e interés de la materia que aborda el señor Jaén. Esta necesidad se siente más en los tiempos actuales, en que el conocimiento del niño y su adecuado tratamiento se impone, o, por lo menos, se propone, como piedra elemental de solución de la problemática escolar y post-

- SECADAS, F.: "Las dimensiones aptitudinales del Bachillerato", *REV. DE EDUCACIÓN*, 42, 1956.
- TOMÁS Y SAMPER, R.: *La Psicometría en la escuela primaria*. Inst. Samper, Madrid, 1936.
- * WALTER, L.: *La orientación profesional para los estudios superiores*. Madrid, 1935.

B. SECTOR INDUSTRIAL

La actividad del orientador no se limita a descubrir en el individuo los aspectos puramente aptitudinales y de mera adaptación del hombre a la máquina o a la actividad profesional en el orden de la idoneidad o habilidad. Por el contrario, cada vez cobran mayor estimación otras facetas de la adecuación, de índole más personal y social, y tienen mayor cabida dentro de la orientación conceptos como los de relaciones humanas, adaptación sociológica, etc. Probablemente en la industria adquieren mayor trascendencia tales consideraciones en atención a la menor jerarquía de los valores con que se roza la dignidad personal del operario y a los que con mayor quebranto corre el riesgo de verse supeditada, y lo ha sido en el transcurso histórico del desenvolvimiento industrial. La cabida otorgada en estos apuntes bibliográficos a tales aspectos del problema es forzosamente menor que a los demás, pero en la calidad de las obras recomendadas tiene tal inconveniente suficiente compensación, así como en el encarecimiento con que me permito insistir acerca de su importancia.

- BAUMGARTEN, F.: *Die Psychologie der Menschenbehandlung im Betriebe*. Rascher, Zurich, 1946.
- * GHISELLI, E. E., y BROWN, C. W.: *Personnel and Industrial Psychology*. McGraw-Hill, Nueva York, 1948.
- * GRAY, J. S.: *Psychology in Industry*. McGraw-Hill, Nueva York, 1952.
- MADARIAGA, C.: *Iniciación al estudio del factor humano en la actividad económica*. Elementos de Psicoeconomía. Aguilar, Madrid, 1953.
- * MILLER, D. C., y FORM, W. H.: *Industrial Sociology, An Introduction to the Sociology Work Relations*. Harper and Brothers, Nueva York, 1951.
- ROETHLISBERGER, F. J., y DICKSON, W. J.: *Management and the Worker*. Harvard University Press, Chicago, Cambridge (Massach.), 1950.
- * TIFFIN, J.: *Industrial Psychology*. Prentice Hall Inc., 1952.
- VITELLES, M. S.: *Industrial Psychology*. Norton, Nueva York, 1932.
- * CUÑAT, R.: *Productividad y mando de hombres en la empresa española*. Acción Social Patronal, Madrid, 1955.
- * YELA, M.: *Psicología del trabajo*. En KATZ, D.: *Manual de Psicología*. Morata, Madrid, 1954.

FRANCISCO SECADAS

escolar en que estriba la educación. Es hora, en efecto, de romper los estrechos moldes instrucionistas de la formación escolar. El muchacho no es un ente combinatorio de ideas, objeto de una didáctica cibernética, sino una persona que forma su personalidad o, si se quiere, su carácter, para el logro de lo cual no basta, por parte del maestro, el dominio, cuanto menos el barrunto, de la didáctica y de sus métodos. Apremia conocer el sujeto de la educación, y las condiciones subjetivas de asimilación de estos ideales en que la educación se funda. No basta saber el qué ni el cómo metó-

dico, sino, además, el cómo psicológico y, sobre todo, el cuándo y cuándo no, en que consiste esa virtud de la oportunidad, parte importante de la más excelsa virtud educativa: la prudencia.

Por lo que hace a la segunda parte, ningún maestro que se precie de vivir y transmitir el espíritu de la época puede hoy prescindir de estos instrumentos de orientación de los salientes de la formación primaria hacia las mil oportunidades que se le abren al adolescente, cada día con mayor amplitud y variedad, en el campo de la formación media y profesional.

Tal vez convendría, por la misma razón, poner más al día inmediatamente el apéndice de los tests, incluyendo los más modernos y mejor normalizados de que puede disponer el maestro en el momento presente, sobre todo en algunos aspectos no tan estrictamente escolares. El movimiento actual psicotécnico merece esta atención por lo fecundo y por lo importante para la mejora de la situación escolar y educativa.

Más que el completo logro del empeño, alabamos en el libro del señor Jaén el empeño mismo, por lo mucho que contribuyen al acierto los intentos con voluntad de acertar. El especialista que se mantenga al corriente de las más modernas lucubraciones y experimentos acerca de la materia apenas encontrará nada nuevo en este libro, que, seguramente por intención del autor, se mantiene en el plano y fronteras de lo sedimentado y hecho patrimonio común dentro del ambiente de la pedagogía de las penúltimas décadas. El paso dado, sin embargo, es uno más hacia la creación del ambiente propicio para que otros libros vayan completando esa labor e interesando al lector ya iniciado.

El buen éxito y acogida del librito sería indicio de que está ya en proceso la fermentación de la pedagogía española por el nuevo espíritu.—FRANCISCO SECADAS.

LINTON (Ralph): *Estudio del hombre*. Fondo de Cultura Económica. México. 3.ª edición. 1956, página 486.

Obedeciendo a causas psicológicas muy profundas, cuyo análisis no cabe aquí, la antropología europea, particularmente la que se elabora y estudia en los países latinos, procede deductivamente, partiendo de una serie de premisas generales sobre el concepto del hombre, que aplica, concreta y especifica después al considerar los varios aspectos de su vida y de su cultura. La ciencia anglosajona, por el contrario, animada por una propensión empirista—bajo la cual se ocultan casi siempre las viejas raíces del nominalismo—, acostumbra acercarse al hombre siguiendo el camino inductivo, que de la observación particular se eleva a la formulación de leyes generales.

Esta tendencia se observa también en la obra de Linton, profesor que fué de la Universidad de Columbia, cuyo título *Estudio del hombre* acaso pudiera desorientar por su modestia, no obstante ser un libro de antropología.

El autor norteamericano, que ofrece en estas páginas el resultado sintético de todos sus esfuerzos de etnólogo y antro-

pólogo distinguido, está libre de la falla positivista en que cayó la antropología del siglo XIX, al acantonarse en el estudio de las características anatómicas de la especie humana, ya en su apariencia actual, ya en relación con sus orígenes remotos y su evolución a través de los tiempos, como si la realidad esencial del ser hombre consistiera en su esqueleto.

Linton defiende un enfoque opuesto, el de la *Antropología cultural*, cuerpo de doctrina en que se funden los resultados de la investigación de tres ciencias afines: la Psicología, que estudia el individuo; la Sociología, que se ocupa de la sociedad, y la Filosofía cultural, que tiene por objeto el análisis de la cultura, según defendió en otra obra publicada anteriormente (*Cultura y personalidad*, México, 1945, que vio la luz el mismo año que la edición inglesa).

"La cultura—dice—es un fenómeno esencialmente sociopsicológico." Ello supone una perspectiva que si, por un lado, corrige la dirección "objetivista", para la cual los hechos culturales son válidos sólo en cuanto se traducen en obras (teorías filosóficas y científicas, creaciones del Arte, normas religiosas y morales, construcciones políticas y jurídicas, etc.), por otra, abre el camino al conocimiento de los condicionamientos sociales de las necesidades humanas, en cuanto "tendencias" psicológicas, y, por ello, al papel de la educación, como factor esencial en la formación de los individuos y en la pervivencia de las comunidades.

Esta "corrección psicológica" en la perspectiva habitual de los estudios sobre la esencia y cambios de la Cultura, tanto más necesaria porque conduce a no pocos estudiosos a concebirla como una especie de "reino en sí", y aún, en ocasiones, como un gran ídolo objetivado (herencia conjunta del Idealismo y el Romanticismo), especie de Moloc al que deben sacrificarse las vidas, permite delimitar los procesos de transmisión cultural, ya se trate de unos a otros individuos, dentro de la misma área cultural, ya de unos pueblos a otros (difusión cultural y "transculturación"). La política y la pedagogía tienen no poco que aprender de estos procesos: aquella, para delimitar las fronteras existentes entre la fuerza y los medios condicionantes destinados a producir una versión psicológica; ésta, para ensanchar su paisaje cotidiano, demasiado constreñido, en no pocas ocasiones, a los problemas que plantea la "transmisión" de los conocimientos, concebida casi mecánicamente—de donde la estrechez de visión y, a la postre, la inanidad de muchos de sus expedientes metodológicos y didácticos—y a una óptica que pudiéramos denominar "aldeana", que ignora la íntima relación, muchas veces de estricta dependencia, de toda su problemática con realidades antropológicas y sociológicas que la cifan, la enmarcan y le prestan dirección, rumbo y vuelo.

Entre nosotros se deja sentir particularmente la necesidad de tal amplificación.

Por ello, creemos que este libro de Linton será útil a los pedagogos, más que por las noticias concretas que proporciona—y aporta muchos datos proceden-

tes de las investigaciones *in situ* del autor sobre las culturas indígenas de Polinesia y Madagascar—, por lo que puede contribuir a "relativizar" saludablemente las realidades educativas, viéndolas a una luz universal, rica en relieves y conexiones.—ADOLFO MAÍLLO.

ADOLFO MAÍLLO GARCÍA: *Manual de educación de párvulos*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1954. 479 páginas.

Tenemos en las manos un libro de Adolfo Maíllo, inspector central de Enseñanza Primaria, en su 2.ª edición, aparecida a los tres años de escribir la 1.ª

Veintidós capítulos llenos de contenido práctico, "al hilo" de los cuestionarios para las oposiciones a escuelas maternales y de párvulos. Y esta condición, que podría parecer un obstáculo en el orden científico, queda absolutamente sublimada en manos del autor, que posee una cultura pedagógica profunda, que conoce íntima y prácticamente al niño, que tiene el poder de intuición e interpretación exacta de sus reacciones y que ha manejado—338 autores citados—una extensa y rica biografía.

Los temas se extienden desde la legislación reguladora de las escuelas maternales y de párvulos hasta la formación intelectual, moral y afectiva del pequeño. De ahí su interés para educadores—padres y maestros—en la edad preescolar.

En todos bulle maestría y dominio de las cuestiones. Con la misma facilidad desciende a las últimas aplicaciones de tipo práctico en la escuela y en el hogar, en el trabajo directo, individual o colectivo con los niños, que se eleva a la fundamentación científica, a la explicación psicológica de los hechos y reacciones infantiles.

Así trata la educación de los sentidos y la formación de los hábitos incipientes del pequeño, entresacada con admirable juicio crítico de las parvulistas más eminentes, como infiere la didáctica adecuada a los parvos conocimientos que debe poseer el pequeño.

No es sólo la descripción científica, empírica, de las cuestiones lo que pudiera suponerse que es una obra de párvulos tratada por un hombre: es la experiencia de un gran observador de la infancia, de una vida consagrada a la educación, de un temperamento reflexivo, servido por la continua experiencia y el estrecho contacto de la escuela y la confirmación que dan los propios hijos.

Cada cuestión se halla estudiada desde un punto de vista histórico, psicológico, didáctico, metafísico. Servido por un correctísimo y selecto lenguaje, gala del autor, y con abundante, casi exhaustivo y fácil contenido probatorio.

Las sinopsis y las gráficas intercaladas nos muestran al maestro que sirve a la intuición, a la claridad de exposición, a la recisión de conceptos.

Hay dos capítulos particularmente tratados con cariño y competencia: los que se refieren a la afectividad infantil y los beneficiosos resultados de un trato adecuado de la misma. Aunque estaba latente en el afán de todos los educadores la acción trascendente de la afectividad

en el alma del niño, nunca como ahora se le ha hecho un lugar científico y se ha comprendido la enorme trascendencia que una desviación, carencia o inadecuación de la afectividad—en esa edad clave en que la seguridad del niño se nutre del cariño personal y afectivo de los que

le rodean—tiene en torno al gran problema de la formación infantil, donde, como la incisión que se marca en un árbol pequeño, se agranda a medida que crece, con una gran herida que amenaza deformarle.

Mucho tiene que agradecer la didác-

tica española a este inspector, que en su exuberante fecundidad nos vulgariza las cuestiones más íntimas de la psicología, la filosofía o la medicina y aprovecha cualquier circunstancia para brindarnos, como en el momento, un libro seriamente pensado.—AURORA MEDINA.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

EL MINISTERIO DE EDUCACION, EN EL SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Convocado conjuntamente por el Gobierno español y la OEI, se ha reunido en Madrid el Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas del 1 al 13 del presente mes de octubre. Al Seminario asistieron 109 especialistas, que representaban a 14 países, 49 instituciones técnicas y cinco organizaciones internacionales. En nuestro próximo número el lector podrá encontrar una crónica detallada del Seminario, redactada por el educador ecuatoriano HUGO MUÑOZ GARCÍA. En el acto de clausura, celebrado en la sede del Instituto de Cultura Hispánica, el ministro de Educación Nacional pronunció un discurso en el que señaló la urgencia de los problemas planteados por estas enseñanzas, que han constituido el primer plano de la preocupación de economistas, educadores y gobernantes. El señor Rubio subrayó la triple crisis de renacimiento, de adaptación y de orientación por que atraviesa la técnica actual. "Crece en progresión geométrica las necesidades humanas que han de satisfacerse con la obra de los técnicos. Aumenta la complejidad de las relaciones establecidas entre las escuelas y la comunidad, porque aumenta el número de aspirantes a los problemas técnicos y la sociedad exige que los preparemos sin preguntarse cómo. Por otra parte, las condiciones del mundo técnico sufren cambios violentos, y lo que hoy es formación suficiente mañana puede ser totalmente insatisfactoria." El ministro de Educación señaló la gravedad de la crisis de orientación. Sobre la necesidad de un equilibrio entre preparación profesional y formación humana, todos estamos de acuerdo; la dificultad estriba en los métodos aplicables a este ideal. Se trata de agudizar el instrumental técnico del hombre o de humanizar cada vez más eficazmente la naturaleza. Esta humanización no sólo tiene un fin utilitario, sino también un sentido. Por una parte está subordinada a la prosperidad económica y a la elevación del nivel de vida; por otra, es un esfuerzo que se justifica asimismo por poseer plenamente el mundo físico. Ambos aspectos de la técnica han de estar simultáneamente presentes, y el pri-

mero con la debida subordinación al segundo. Todavía queda una tercera dimensión que debe subrayar la escuela: el hecho de que la creación de bienes económicos es el camino para lograr la justicia social.

Es preciso cultivar el espíritu y el desinterés de los técnicos mediante una formación religiosa y moral, preocupándose después de enseñarles preferentemente bien los conocimientos desinteresados y la ciencia pura. El técnico debe tener el tino de autofrenarse a través de una perfección especial en la enseñanza de lo teórico, de una sincera—no retórica—exaltación del espíritu. Debemos reaccionar contra la corriente progresiva que hace desaparecer las llamadas "asignaturas inútiles", porque para el mínimo cultural básico no basta la escuela primaria, sino que ha de adquirirse en la adolescencia y en la primera juventud, esto es, en los años que se corresponden a las escuelas técnicas, medias y superiores.

El ministro de Educación resaltó los logros conseguidos por el Seminario, ya en su fase previa; por ejemplo, los avances en la "normalización" de las enseñanzas medias; la redacción del proyecto sobre el futuro Instituto Iberoamericano de Investigaciones Técnicas, y el estudio del problema de la formación del profesorado de enseñanzas medias y técnicas.

Por último, el señor Rubio señaló los esfuerzos de la V Comisión, relativa a la financiación de la educación técnica. Dada la dificultad de conseguir un objetivo satisfactorio a través de los métodos tradicionales del Estado para acudir al gigantesco crecimiento de los nuevos sectores de la educación, es necesario arbitrar nuevas fórmulas, como, por ejemplo, la iniciativa colombiana de asociar el capital privado a la financiación de la enseñanza, creando el primer Banco educativo del mundo. (Noticia propia.)

COLEGIOS MAYORES HISPANOAMERICANOS EN MADRID

Los seis mil universitarios hispanoamericanos que amplían sus estudios en España plantean un grave problema de alojamiento adecuado. Para ello se dispone actualmente de tres Colegios Ma-

yores: "Nuestra Señora de Guadalupe", en la Ciudad Universitaria de Madrid; "Hernán Cortés", en la Universidad de Salamanca, y "Fray Junípero Serra", en la de Barcelona. Entre todos ellos no superan hoy en día las 500 plazas de capacidad. Los Gobiernos hispanoamericanos, en colaboración con el Instituto de Cultura Hispánica, se propone hacer frente a un ambicioso plan de construcciones para dar albergue a cinco mil universitarios de habla hispana. Se ha estudiado la subvención de las obras con el producto de la venta de mercancías iberoamericanas en España. Como primer paso para la creación del barrio de Colegios Hispanoamericanos, antes de fin de año se iniciará en la Ciudad Universitaria de Madrid la construcción del Colegio Mayor de Colombia, al que seguirán los de la República Dominicana y Argentina. (Noticia propia.)

"HOJAS INFORMATIVAS" DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Con fecha de 1 de octubre ha aparecido el número inicial de *Hojas Informativas*, publicación mensual de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas, del ministerio de Educación Nacional. Se trata de un cuaderno de 24 páginas, cuyo fin consiste en "suministrar a los profesores y alumnos de nuestras escuelas técnicas una cuidadosa selección de la copiosísima documentación que se publica en España y en el extranjero sobre temas técnicos y de ciencia aplicada". *Hojas Informativas* seleccionará, pues, el volumen impresionante de esta literatura, dando preferente atención a los "problemas que conciernen a la preparación académica de los futuros ingenieros y peritos, tema de apasionada controversia en todos los países del mundo. La revista dará ocasión a la glosa del estado actual en que se encuentran los estudios técnicos, tanto en los países tecnológicamente desarrollados cuanto en aquellos cuya economía es similar a la de España.

La revista se estructura en tres partes: una primera de artículos (en este primer número la reforma de las enseñanzas técnicas en la Gran Bretaña, el problema de la escasez de ingenieros en los Estados Unidos, Iberoamérica y las enseñanzas técnicas), la sección de "Enseñanzas Técnicas" (reforma de la Escuela Politécnica de París, la escasez de ingenieros y la situación de estas enseñanzas en Europa, Estados Unidos y Rusia) y "Ciencia e industria" (con diversos e interesantes temas de la técnica industrial. (Noticia propia.)

MEMORIA DEL COLEGIO MAYOR "CISNEROS"

Acaba de aparecer la Memoria correspondiente al curso 1955-56 del Colegio

Mayor Universitario de Madrid "Jiménez de Cisneros". En ella se hace referencia detallada del pasado curso colegial, desde su conferencia inaugural, dictada por don Torcuato Fernández-Miranda, entonces director general de Enseñanza Media, hasta su sesión de clausura del 30 de mayo. Se destaca en la Memoria la ayuda espiritual, a cargo durante el primer trimestre de don Miguel Roca, y a continuación por don Miguel Benzo; la vida cultural, con sus cursos y conferencias, el trabajo científico, clases de idiomas, vida artística, música, teatro y cine, y visitas colegiales; y las Sociedades Colegiales (Sociedad de Lectura, de Deportes y Grupo de Excursiones e intercambio).

Se inicia la Memoria con unas palabras de presentación del subdirector del colegio José Luis Alemán, en las que se subrayan las características que ha de reunir todo Colegio Mayor. Y se cierra con otras palabras del director del colegio don Antonio Lago, con las que se hace recuento de la labor efectuada durante el curso pasado: "¿Se habrán cumplido en el curso que ahora acaba las funciones principales encomendadas a los Colegios Mayores: contribuir a la formación personal; colaborar en el adiestramiento profesional; cultivar los valores del espíritu; acrecentar el amor a España? Y todo ello construido no en soledad, sino en convivencia, amistad y diálogo". El señor Lago se refiere muy especialmente a la labor del colegio en este último quehacer de acrecentar el amor a España, logrado día a día "con amor siempre, con pasión, con amargura en ocasiones y con espíritu crítico surgido del afán de claridad intelectual". Y termina con una serie de consejos para ejercitar este amor a la patria durante las vacaciones: el deber de estar atento al latido social, de conocer el medio en que se ha de ejercer la profesión en el futuro y, para los que marchan al extranjero, el consejo del alma abierta y la mirada perspicaz. Desechando el simple afán de comparaciones inmediatas y superficiales, dispuesto a acrecentar la personalidad juvenil con cuanto de valioso y aprovechable se presente: contemplación estética, técnicas actuales, modos humanos. En resumen: aprovechar la coyuntura de las vacaciones para el ejercicio del amor a España. (Noticia propia.)

PLAN INICIAL DE LAS UNIVERSIDADES LABORALES

El Consejo Técnico de las Universidades Laborales ha editado el Plan Inicial de estos nuevos Centros para el curso 1956-57. Con el fin de "empezar cuanto antes la formación de promociones de trabajadores en el nuevo sistema docente y la posibilidad de que los esfuerzos económicos de las Mutualidades rindan desde ahora sus frutos, se ha determinado la conveniencia de iniciar en el curso 1956-57 las actividades pedagógicas en estos Centros de cultura, utilizando las amplias zonas edificadas, mientras continúan las obras hasta su total terminación. Este plan inicial de funcionamiento se ha estructurado de tal forma que abarque sólo la primera fase de instauración, que será completada por

otros planes anuales sucesivos hasta alcanzar su plenitud. Al mismo tiempo que se trabaja en la formación de los alumnos más jóvenes, se inicia el sistema docente para educar a la juventud y para reeducar al trabajador adulto. El primero se instaura gradualmente, con un número prudencial de alumnos internos y externos, que se irá aumentando en años sucesivos el período conjunto de orientación y clasificación escolar, tanto en la especialidad agropecuaria (grado de trabajador agrícola) como en la industrial (primer curso de aprendizaje). Así mismo se inicia el primer curso del Bachillerato Laboral Superior, tanto en la modalidad agrícola como en la industrial.

En cuanto a la reeducación del trabajador adulto, se establece la sección de capacitación social y perfeccionamiento profesional, con cursillos de un máximo de cien alumnos internos.

Este plan inicial de las Universidades Laborales se estructura en 13 capítulos, de los que destacamos el primero, normas generales y selección escolar y agrupación del alumnado, y el segundo, planes de estudio con dos primeros cursos del período conjunto, un primer curso de Formación profesional, otro de Bachillerato laboral superior y, por último, la sección de capacitación social.

El Consejo Técnico de las Universidades Laborales ha editado asimismo el estatuto de estos nuevos Centros, un folleto de 72 páginas, en el que se desarrollan los 17 capítulos que lo componen, desde la misión, personalidad jurídica y funciones de la Universidad Laboral a los servicios y medios didácticos. (Noticia propia.)

UN ESTUDIO DE LOS SUBURBIOS

La Junta Nacional contra el Analfabetismo ha redactado y publicado en ciclostil un cuestionario para el estudio de los suburbios, con el que se intenta "solamente una primera aproximación científica al conocimiento de los problemas suburbiales, con un designio educativo, dando a esta palabra una acepción más amplia que la habitual en el planteamiento de los problemas escolares, ya que se trata de actuaciones complejas de "educación fundamental". Aunque para realizar plenamente este estudio con garantías de éxito sería necesaria una preparación específica, la intención de este cuestionario puede hacer en principio las veces del especialista para estudiar las malformaciones de las grandes urbes, dividiendo primero las dificultades que ofrecen las variadas facetas del empeño para resumir después la fisonomía total del suburbio y los medios de acción dictaminados a mejorarla. Es indispensable la necesidad de conocer el conjunto de causas que confluyen en la situación actual del suburbio, pues no basta con una acción fragmentaria para destruir un complejo social que tiene raíces demográficas, económicas, urbanísticas, psicológicas, profesionales y sociales muy diversas.

El cuestionario abarca al nombre y a la situación del suburbio, a sus aspectos urbanísticos, población, medicina y sanidad, espiritualidad y cultura, aptitudes, estructura e integración social,

y, por último, una visión de conjunto que abarca los problemas del suburbio, sus soluciones a los problemas primarios urgentes, a los que deben acometerse paralelamente y a las soluciones de las cuestiones educativas y culturales. Se dan, por último, instrucciones para la aplicación del cuestionario y una nota bibliográfica. (Noticia propia.)

BECAS "JUAN MARCH" PARA CURSAR ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

Correspondiente a 1957, se han convocado estas becas para universitarios españoles que deseen "realizar fuera de España un trabajo, estudio o investigación de relevante interés, relativo a cualquier rama de las ciencias, las letras, la técnica o sus respectivas aplicaciones". El total de estas becas alcanza a cien mil dólares americanos, y el número de ellas será determinado por el Jurado seleccionador. Para optar a las becas es indispensable estar en posesión de un tipo superior de facultades universitarias, civiles o eclesiásticas, o de Escuelas y Academias especiales o superiores, y el conocimiento suficiente del idioma del país para el que obtenga la beca. Se dan excepciones para aquellos casos en que se demuestren méritos suficientes a juicio del Jurado.

Aparte de la documentación de rigor en este tipo de convocatorias, habrá de presentarse una Memoria relativa al trabajo, estudio o investigación que se proponga realizar, especificando el plan de actuación o los medios con que se cuente o juzgue preciso el presunto becario para la realización del proyecto, así como también el lugar y centro en que ha de realizar su trabajo y, en su caso, el profesor que ha de dirigirle.

La documentación habrá de presentarse en las oficinas de la fundación (Núñez de Balboa, 68, Madrid), antes del 31 de enero de 1957, y el fallo será comunicado al Consejo del Patronato de la Fundación antes del 30 de abril del mismo año.

Dentro de los tres meses siguientes a la cesación del disfrute de la beca, los beneficiarios presentarán una Memoria de los estudios realizados, dirigida al Consejo del Patronato de la Fundación. La propiedad de la Memoria pertenecerá a sus respectivos autores, si bien la Fundación podrá reservarse el derecho a su publicación total o parcial. (Noticia propia.)

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

VACANTES: *Biología*, Fac. de Ciencias, Valencia (O. M. 25-VIII-56, BOE 27-IX-56).

OPOSICIONES: *Arqueología, Epigrafía y Numismática*, Fac. de Filosofía y Letras, Murcia (O. M. 20-IX-56, BOE 16-X-56); se autoriza a la D. G. de Enseñanzas Técnicas para anunciar a oposición libre las cátedras vacantes de *Contabilidad* en las Escuelas de Comercio de Bilbao, Cádiz, Cartagena, Ciudad Real, Granada, Jaén, San Sebastián, Valladolid y Vitoria (O. M. 26-IX-56, BOE 5-X-56); se abre nuevo plazo de sesenta días para las oposiciones a la cátedra de *Estadística y métodos estadísticos*, Fac. de Ciencias Políti-

cas, Económicas y Comerciales, Madrid (O. M. 27-IX-56, BOE 18-X-56).

Rectificación de la O. M. 30-VI-56 sobre convocatoria a cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, turno libre, para vacantes de *Filosofía* de los Institutos de Enseñanza Media "Jaime Balmes" y "Milá y Fontanals", de Barcelona; *Lengua Griega*, "Ausias March" y "Maragall", de Barcelona, y "Lope de Vega" y "San Isidro", de Madrid; *Matemáticas*, "Beatriz Galindo", de Madrid; *Física y Química*, "Ausias March" y "San Isidro"; *Ciencias Naturales*, "Verdaguer", de Barcelona, y "San Isidro"; y *Dibujo*, "San Isidro", de Madrid. (O. M. 13-IX-56, BOE 29-IX-56). Véanse instrucciones sobre la convocatoria en el mismo BOE, páginas 6255-6.

ADJUNTÍAS: Se convoca concurso-oposición para *Derecho Político* (segunda cátedra), Fac. de Derecho, Madrid (O. M. 11-IX-56, BOE 28-IX-56); *Métodos Estadísticos*, Escuela de Est. Estadísticos, Madrid (O. M. 19-IX-56, BOE 5-X-56).

CONCURSOS-OPOSICIONES: *Paisaje*, Escuela Sup. Bellas Artes de San Fernando, Madrid (O. M. 21-IX-56, BOE 1-X-56).

TRIBUNALES: Cátedra vacante Escuela Superior de Arquitectura, Barcelona, convocada por O. M. 27-II-56, BOE 8-III-56 (O. M. 26-VII-56, BOE 2-X-56).

NOMBRAMIENTOS: Don Manuel Albadejo García, segunda cátedra de *Derecho Civil*, Fac. de Derecho, Barcelona. Es catedrático de igual asignatura en la Fac. de Oviedo (O. M. 19-VII-56, BOE 5-X-56).

INDICE LEGISLATIVO

Por Decreto de 28-IX-56 (BOE 21-X-56) ha cesado en su cargo de director general de Enseñanzas Técnicas don CARLOS MARÍA RODRÍGUEZ DE VALCÁRCEL Y NEBREA, por haber sido nombrado director general del Instituto Español de Emigración. Fué nombrado director general de Enseñanzas Técnicas en la reunión del Consejo de ministros de 24-II-56, cesando como director general de Enseñanza Laboral, a cuyo cargo fué promovido en julio de 1951 al ser creada la nueva Dirección General.

"Publicaciones de Educación Nacional" presenta un nuevo trabajo de Fernando Varela Colmeiro, asesor del Gabinete de Estudios de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas; en este libro, tercero de los dedicados a las enseñanzas técnicas, se ofrece una amplia perspectiva de conjunto en la materia, en su desarrollo en la Unión Soviética.

Va precedido de un breve estudio de los objetivos básicos del sistema soviético de enseñanza y tiene por finalidad primordial la exposición del proceso de formación de científicos, técnicos superiores, técnicos medios y de los distintos grados de obreros especialistas.

Esta obra ofrece un indudable interés a cuantos se ocupan de la actividad científica y tecnológica, grupos cada día más amplios y que suponen la aportación conjunta de estas ramas del saber

al progreso de las naciones. El volumen tiene 100 páginas y se vende al precio de 30 pesetas.

Se ha creado la *Fonoteca Educativa Nacional*, dependiente de la Comisaría de Extensión Cultural (O. M. 18-VIII-56, BOE 28-IX-56). La Fonoteca tiene por misión obtener, reunir y catalogar toda clase de películas y discos de interés docente o cultural para facilitarlas a los Centros educativos y escolares dependientes del ministerio. Este material se formará con materiales fabricados por particulares o empresas comerciales o del Estado y discos y cintas grabados por los equipos de la nueva Fonoteca. Esta otorgará las máximas facilidades a los Centros y organismos educativos oficiales.

Un Decreto de 14-IX-56 (BOE 13-X-56) introduce modificaciones en el plan de estudios de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas. Ya por Decreto de 11-VIII-53 se inició un nuevo sistema de mayor autodeterminación pedagógica de la propia Universidad, permitiendo a cada Facultad una adaptación de estudios y sistemas de trabajo a las necesidades y características de sus disciplinas. El actual Decreto suprime en el plan de estudios la asignatura de *Práctica de Lectura de Textos Jurídicos Clásicos*; la de *Contabilidad*, y el *Curso de Sociología*. Estas disciplinas se tendrán en cuenta en la reordenación del doctorado de Derecho.

Se ha dispuesto la distribución de pesetas 16.345.000 (O. M. 10-VIII-56, BOE 7-X-56) en concepto de *subvención a escuelas de Enseñanza primaria privada* que cuenten con secciones gratuitas.

Por Decreto de 14-IX-56 (BOE 13-X-56) se extiende el campo de aplicación del *Seguro Escolar* a los estudiantes de Escuelas de Aparejadores, de Ayudantes de Ingenieros Aeronáuticos, de Ayudantes de Montes, de Obras Públicas, de Telecomunicación, Colegio Politécnico de La Laguna, Grado Profesional de las Escuelas de Comercio, Escuela Oficial de Topografía, de Peritos Agrícolas, de Peritos Industriales y de Peritos Textiles, que se encuentren en las condiciones previstas por la legislación general del Seguro Escolar. Se amplía así la primera fase de aplicación del Seguro, que interesaba únicamente a los estudiantes de Enseñanza Universitaria y de Escuelas Técnicas Superiores.

Por O. M. de 3-X-56 (BOE 7-X-56) se convoca un concurso de proyectos-tipo de edificios para escuelas unitarias de núcleos rurales, al que podrán concurrir todos los arquitectos españoles en ejercicio. Con el fin de que los edificios se adapten a la realidad geográfica y económica de los pueblos españoles, y teniendo en cuenta asimismo las exigencias

de orden pedagógico, los principios que han de orientar los proyectos de estas construcciones serán los siguientes: consideración del clima y del tipo de edificaciones de la región; sistemas de construcción que faciliten en lo posible su realización por obreros, materiales y métodos locales; sustitución del hierro y del acero por materiales de garantía más baratos y asquibles, y empleo de elementos de construcción normalizados que proporcionen economías notables en una producción tipificada y en serie. El coste proyectado de cada escuela no excederá de 100.000 pesetas. Los prototipos se atenderán a las características de las escuelas unitarias rurales, constituidas por dos aulas para 50 alumnos, armario de material de enseñanza, un pequeño cuarto para almacén de materiales y trasteros, vestíbulos de acceso, porches o sombreros, según el clima, con separación para alumnos de uno y otro sexo. Dentro de la geografía española se considerarán siete grupos: zona cántabro-galaica, mesetas castellana y bajo Aragón, zonas de montaña, la Mancha, costa mediterránea, Andalucía interior y Extremadura baja y costa andaluza y Canarias.

Por Decreto de 3-X-56 (BOE 4-X-56) se ha concedido la *Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio* al ministro de Educación y Cultura doctor *Glovis Salgado*, en atención a los méritos y circunstancias que concurren en él. El doctor Salgado ha visitado España en ocasión del Seminario de Enseñanzas Técnicas organizado por la Oficina Iberoamericana de Educación y por el Gobierno español, asistiendo asimismo a la fiesta de la Hispanidad en el Instituto de Cultura Hispánica.

Se ha abierto plazo para presentar a su aprobación los libros de texto adaptados al nuevo plan de estudios de la *carrera de Comercio* (O. M. de 26-IX-56, BOE 16-X-56). El plazo tiene carácter excepcional en cuanto a la autorización para utilizar los libros de texto que se ajusten a los nuevos Cuestionarios de aquellas asignaturas del nuevo plan que se implantarán en el presente curso, según Decreto de 16-III-56. Los titulares de las respectivas cátedras podrán cambiar los libros de texto del curso anterior sólo en las asignaturas del nuevo plan y siempre que se ajusten a los cuestionarios aprobados.

Por O. M. de 19-IX-56 (BOE 12-X-56) ha sido nombrado director de la Escuela Especial de Ingenieros de Industrias Textiles de Tarrasa don *José Cegarra Sánchez*, profesor numerario de dicha Escuela.

Por O. M. de 27-VIII-56 (BOE 6-X-56) ha sido nombrado vicerrector de la Universidad de Barcelona don *Francisco García-Valdecasas Santamaría*, catedrático de Farmacología de la Facultad de Medicina de la misma Universidad.

Veintiún mil estudiantes disfrutarán en

lo sucesivo de los beneficios del Seguro Escolar (asistencia sanitaria, pensiones, becas, préstamos, etc.). Recientemente, además de las Facultades universitarias y Escuelas Especiales Superiores, se ha ampliado la admisión en el Seguro de Estudiantes de Aparejadores, Ayudantes de

Ingenieros Aeronáuticos, de Montes, de Obras Públicas, de Telecomunicación, Colegio Politécnico de La Laguna, de Grado Profesional de las Escuelas de Comercio, de la Escuela Oficial de Topografía, de la de Peritos Industriales y de Peritos Textiles.

ría Mir presentó otra comunicación sobre la necesidad de renovar la terminología latina adaptándola a la vida moderna, e hizo demostraciones de la enseñanza del Latín por medio de discos. (Noticia propia.)

NUEVOS AVANCES DE LA REFORMA ESCOLAR EN FRANCIA

2. EXTRANJERO

LOS ESTUDIOS COMERCIALES EN ALEMANIA

En el trabajo "Las enseñanzas comerciales en España" (REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 47, 2.ª quincena junio 1956, página 87), al hablar de las enseñanzas comerciales en la República federal alemana, se deslizó un equívoco a propósito de la *Handelsschule*, atribuyéndole el rango de Escuela Superior de Comercio. Agradecemos al doctor Woitscheck, de la Pädagogische Arbeitsstelle de Wiesbaden, la nota en la que se rectifica el error apuntado. La nota dice así: "No se trata del ingreso en una Escuela Superior de Comercio (*Handelsschule*), sino del ingreso en una "Handelshochschule". Hay que distinguir entre "Höhere Handelsschule", que es un Instituto Comercial, y "Handelsschule", con carácter universitario, pero acentuando en los estudios un ramo específico.

Generalmente, se necesita también—lo mismo que para las Universidades—la "Abitur" o el "Reifezeugnis", pero se puede ingresar también si se pasado por una "Fachschule"; para el ingreso de la "Handelsschule", basta el "Abschlusszeugnis" de la "Wirtschaftsoberschule".

En las otras "Hochschulen" se exigen determinados exámenes de ingreso, o en las "Kunsthochschulen", por ejemplo, hay que presentar ciertos trabajos de arte.

De cualquier forma, en todos estos casos hay cierta variabilidad, y a veces basta haber pasado por una "Fachschule" o haber probado que se está capacitado para asistir a la "Hochschule", según el caso. Tales "Hochschulen" de carácter especial son: Bergakademien, Technische Hochschulen, Fachhochschulen, Hochschulen für Wirtschaft und Politik, Philosophisch-theologische und Kirchliche Hochschulen, Kunsthochschulen, Musikhochschulen y Sporthochschulen."

UN CONGRESO INTERNACIONAL DEL LATIN COMO LENGUA VIVA

Del 2 al 7 del pasado mes de septiembre se ha celebrado en Avignon el Primer Congreso Internacional del Latín como lengua viva, organizado por el ministerio de Educación Nacional de Francia, con la colaboración de la Universidad de Aix-en-Provence y del grupo de la Alianza Francesa y del Ayuntamiento local. Asistieron 300 congresistas de 24 países en representación de Universidades, revistas científicas y centros de enseñanza. Francia, Italia y Bélgica enviaron representaciones oficiales del ministerio de Educación.

Este Congreso tuvo por objeto reinstaurar al Latín como lengua viva. Dadas las condiciones actuales de dificultad de comprensión internacional debido a las diferencias lingüísticas, se propone el empleo del Latín como idioma común científico, basándose en el gran juego que dió el idioma durante la Edad Media. Los antecedentes de este Congreso pueden hallarse en el trabajo "Le Latín ou Babel", del antiguo rector de la Universidad de Nancy, doctor Juan Capelle, que tuvo gran resonancia. En este artículo se hacía notar la barrera de las lenguas en el orden comercial, científico y diplomático y la desaparición de una lengua privilegiada como el Francés hasta el siglo XIX. En contraste con el incremento de los medios técnicos de comunicación, se manifiesta la debilidad de la comprensión humana por desconocimiento de un número suficiente de lenguas extranjeras. La importación de los países árabes y los orientales a la vida internacional acentúa las dificultades actuales de comprensión. El doctor Capelle se pregunta: "¿Por qué no recurrir al Latín?" Esta proposición parecerá temeraria si se abandona la lengua latina a su estado presente de lengua muerta. Se trata de adoptar con ella una posición adecuada, renovando los métodos de enseñanza y dando mayor eficacia al Latín. No hay razón alguna para continuar enseñando el Latín como una lengua muerta y de dar a su pedagogía una forma tradicionalmente fracasada. El Latín es una lengua hermosa y pujante que puede convertirse en un futuro en un instrumento maravilloso adaptado al campo de las cosas y de las ideas.

El Congreso estudió cuatro ponencias: *La simplificación de la gramática latina* (doctor Ballet, de la Sorbona), *La unificación de la pronunciación latina* (presidida por el profesor Tosatti), *Los principios léxico-gráficos que han de regir la adaptación del Latín a la vida moderna* (de nuestro colaborador el padre Jiménez Delgado) y *La renovación pedagógica del Latín* en orden a utilizarlo como lengua viva. Además se estudiaron las ponencias del profesor Burck sobre *La pronunciación del Latín; El vocabulario del Latín moderno*, del profesor Pacitti, y *La pedagogía del Latín con relación a la enseñanza*, del profesor Deach, del Trinity College de Hartford, de los Estados Unidos. En cuanto a la participación española, el padre Jiménez Delgado presidió la tercera sesión general y formó parte de la Comisión de lexicografía, presentando una comunicación en la que abogaba por el Latín como lengua internacional. El padre José Ma-

Francia se prepara para aprobar un reciente proyecto de reforma de su enseñanza en relación con las transformaciones que vienen operándose en el país. Estos cambios tienen repercusiones en la educación por el aumento de efectivos escolares y del porcentaje de escolarización, el desarrollo de la enseñanza profesional y la necesidad de una prolongación del tiempo escolar.

En la exposición de motivos, el proyecto de reforma señala su objetivo de "asegurar la expansión de la enseñanza abriendo ampliamente a los niños de todas las clases sociales las mismas posibilidades de formación y de futuro". Al mismo tiempo, pretende hacer más coherente la estructura universitaria y adaptar los estudios superiores a las exigencias de la economía contemporánea y a los avances de la psicología y de la pedagogía.

Las principales medidas previstas por la reforma son las siguientes: *prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años* (escolaridad de tiempo parcial, complementada eventualmente por una formación exprofesional al margen de la escuela). Se trata de una primera etapa hacia una escolaridad más prolongada que permita una formación más completa que prepare a los alumnos a su ingreso en la vida profesional.

La reforma prevé la *institución de escuelas medias, intermedias entre la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Secundaria o Técnica*. Acogerán durante dos años de estudios (de los once a los trece años de edad media) a todos los niños, y constituirán un ciclo de orientación. El primer año es común para todos los alumnos y tiene carácter de período de observación (estudio del Francés y de una lengua moderna, de enseñanza eminentemente práctica, Matemáticas, Plástica y Música). El segundo período ofrece a los alumnos con carácter de opción el latín y los estudios clásicos, la iniciación en las matemáticas y en las ciencias teóricas o el estudio de la mecánica elemental para su aplicación en trabajos prácticos. Los alumnos estarán asistidos por un Consejo de Orientación en contacto permanente con los padres del alumno.

El tercer punto de la reforma prevé la *reorganización de las enseñanzas de segundo grado*, con formas diferenciadas según las aptitudes del niño a la terminación de la Escuela Media. Estas enseñanzas brindarán tres ramas: *enseñanza terminal orientada hacia la vida práctica*, prolongada a los dieciséis años por una formación postescolar de cultura y de carácter profesional; una *enseñanza general abreviada y enseñanza especializada* en la que se asocian los estudios generales y los técnicos de carácter industrial, comercial, agrícola o de artesanía, que llevará el alumno a

las actividades liberales, administrativas y sociales, por un lado, y a los diferentes niveles de calificación profesional, por otro; y una *enseñanza de cultura general superior o técnica* para los alumnos camino de la especialización intelectual o profesional.

La reforma señala la implantación de *medidas sociales de democratización de la enseñanza* (matrícula gratuita, gratuidad de las cantinas escolares, del material escolar, becas complementarias etcétera) y la prolongación de las enseñanzas y de las posibilidades de cultura más allá de los períodos de escolaridad, con desarrollo de todas las formas de educación de adultos (complemento de la educación general y profesional, adaptación, clasificación o reeducación de adultos que cambien de profesión, facilitación del acceso del trabajador a los estudios superiores, con elevación técnica que le conduzca a la jerarquía profesional y social. (JOSEPH MAJALUT: "La reforma escolar en Francia", *Pages de France*. Extinfor, 12.701. Octubre, 1956.)

LOS SERVICIOS DE HIGIENE ESCOLAR

El Servicio Nacional de Salud Escolar y Universitaria de Francia acaba de cumplir el X aniversario. Una nueva ley ha consagrado definitivamente su existencia, uno de cuyos resultados consistirá en la integración de su personal en la función pública. El Servicio Nacional está formado por médicos inspectores regionales, consejeros técnicos de los rectores, llamados médicos de sector, que en la actualidad ascienden a 700, y unos 1.500 miembros del personal social entre los que se encuentran los asistentes sociales, enfermeras y auxiliares de la higiene escolar. (*Revue d'hygiene scolaire et universitaire*. París, 1956.)

En Alemania Occidental se ha organizado una "Semana de estudios científicos" en la localidad de Freudstadt, bajo el patrocinio de los ministerios de Educación de los diversos Estados federales y con participación de organizaciones de la juventud. El tema central a que fué consagrada la Semana versó sobre el problema de la iniciación de la juventud en los principios de la higiene considerada como base esencial de toda actividad profesional futura. (*Studentische Rundschau*, 9. Ratingen b. Düsseldorf, 1956.)

EL PLAN QUINQUENAL COLOMBIANO

Un replanteamiento integral de la educación se está elaborando en Colombia. Dependiente del Coordinador General del Ministerio, funciona desde hace poco la Oficina de Planeación, encargada de elaborar el anteproyecto del Primer Plan Quinquenal de Educación.

Bastante avanzado se encuentra ya este anteproyecto, el cual debe de estar terminado antes de fin de año; el anteproyecto supone el punto de partida de la planificación a largo plazo que se pretende en el campo educativo.

La forma en que está concebido el mencionado anteproyecto prevé su elaboración en cuatro etapas: 1) *Realidades*,

es decir, los datos y experiencias existentes hasta la fecha en todo cuanto a la educación se refiere; 2) *Problemas*, o sea el señalamiento de los problemas actuales que tiene planteada la educación colombiana, y que se desprende del conocimiento exacto de las realidades; 3) *Soluciones* que se pueden dar a los problemas señalados en la etapa anterior, señalando dos o más para cada uno de ellos; 4) *Ejecución* práctica de cada una de estas soluciones previstas.

Naturalmente que todo este estudio no sólo se lleva a cabo desde un punto de vista nacional, sino que también se realiza en el orden departamental o provincial. Pretende abarcar el anteproyecto reformas básicas, reorganización administrativa nacional y departamental y las medidas presupuestarias que sean necesarias.

Una vez terminado, el anteproyecto será sometido a la consideración de los representantes de los diversos sectores de la vida nacional directamente interesados en la educación, a las Comisiones del Consejo Superior de Educación y, en última instancia, al presidente, que le dará fuerza legal para poner en práctica las medidas que en él se señalen.

En esta elaboración, metódica y lenta, hay mucho de bueno. Porque el sentido del anteproyecto no es el señalamiento de cuanto se ha de hacer cada año, sino que sólo se da el detalle de la actuación prevista para 1957, año que será dedicado a reforzar la existente y a la creación de instituciones pilotos donde ensayar y poner a prueba los nuevos planes, programas, equipos, métodos, normas de construcción, etc., antes de tomar ninguna determinación sobre ellos. Para los cuatro años restantes el anteproyecto solamente esboza los objetivos principales, y el detalle de cada uno de ellos se hará con un año de antelación, aprovechando las experiencias que se vayan adquiriendo.

Significado del Primer Plan Quinquenal de Educación colombiano.—El Plan Quinquenal de Educación colombiano no es un plan más que sólo signifique un incremento de la vida educativa, sino que, por el contrario, se trata de un auténtico replanteamiento de la educación en todos sus aspectos y en todos sus grados.

Seis notas fundamentales vemos en la concepción de este Plan Quinquenal:

1. *Coordinación.*—El planeamiento coordinado del crecimiento educativo es fundamental en nuestros días; ya no estamos en la época en la que la educación "crecía" simplemente, sin visión planificadora más que, a lo sumo, dentro de cada rama, desarrollándose con visión parcial dentro de cada grado o de cada enseñanza. Hoy día es necesario que la educación se planifique, se desarrolle y perfeccione con visión total.

2. *Interdependencia.*—Consecuencia de lo anterior es el carácter integral e interdependiente del Plan. La complejidad de los hechos sociales y económicos hacen hoy día imposible la simple acción de competencia, y es necesario que todos converjan a un mismo fin.

3. *Autenticidad nacional.*—El Plan Quinquenal de Educación pretende mostrar al país sobre la base de la autenticidad nacional, frente a la tan extendida simulación, fundándose en la tra-

dición y con vistas al futuro, partiendo de la auténtica realidad nacional.

4. *Permanencia.*—Al ser auténticamente nacional, al intervenir en él todas las fuerzas vivas del país, el Plan será permanente. Esto es fundamental en los países americanos, donde los frecuentes cambios, no ya sólo políticos, sino de los titulares de la cartera de Educación, hacen que las reformas y los planes se sucedan con una rapidez que está a todas luces en contra del progreso del país.

5. *Previsión técnica.*—Todo lo anterior supone que en la elaboración del Plan colombiano impera la necesaria y debida previsión técnica frente a la tan socorrida improvisación.

6. *Prelación vocacional de lo fundamental.*—Que el Primer Plan Quinquenal comprenda la totalidad del panorama educativo, de modo orgánico, no significa que deban abordarse y resolverse, de una vez, todos los problemas que la educación colombiana tiene hoy planteados. A pesar de que no se pierde de vista el panorama del conjunto, hay en el Plan una prelación vocacional de lo fundamental frente a lo accesorio.

En el orden de las realizaciones, podemos ya señalar: la unificación del calendario escolar en todo el territorio nacional; incremento de la orientación profesional; la reorganización del Consejo Superior de Educación; la disposición por la cual el 25 por 100 de todo aumento presupuestario departamental tiene que ser dedicado a la educación, y la creación del Banco Educativo, del que nos ocuparemos en nuestro próximo número.

NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

El Bureau International de Education está ampliando su Biblioteca pedagógica, creada en 1925 para servir de centro internacional de documentación sobre las diversas materias de la enseñanza. Esta Biblioteca comprende cinco colecciones: a) Ciencias de la educación (Psicología y Pedagogía), b) organización y legislación escolares, c) libros de texto, d) literatura infantil y e) revistas pedagógicas. Antes de ser catalogadas en la Biblioteca, las nuevas publicaciones adquiridas por el Bureau serán expuestas al público en el stand reservado a las "novedades pedagógicas" de la Exposición permanente de educación. (*Noticia propia.*)

La Oficina de Educación de los ESTADOS UNIDOS ha iniciado un plan de investigación por un período de tres años, bajo la dirección de un equipo de especialistas de la enseñanza primaria. Esta investigación, interrumpida desde el otoño de 1954, se refiere a la *redacción de programas adecuados para los niños de las clases quinta y sexta*, y se complementa con conferencias regionales organizadas en los diversos Estados de Norteamérica. Con ocasión de celebrarse estas conferencias, los especialistas visitan las escuelas regionales con el fin de establecer prácticas educativas sobre las cuales realizar pruebas.

La Universidad de Queensland (AUSTRALIA) ha creado desde el presente año un curso de estudios sociales sancionados por un título expedido por la Facultad de Educación. Por su parte, la Universidad de Nueva Inglaterra en Armidale, Nueva Gales del Sur, ha creado asimismo dos nuevas Facultades: la Facultad de Ciencias Rurales y la Facultad de Ciencias Agrícolas. Por otra parte, el ministerio de Educación australiano ha organizado clases diurnas y nocturnas en las localidades rurales con objeto de facilitar la adaptación de los nuevos emigrantes. Estas clases exigen un mínimo de seis emigrantes en centros rurales y doce en las regiones urbanas. Los emigrantes que se encuentran sin posibilidad de seguir una clase pueden seguir un curso por correspondencia o por radio. A finales de 1955, el número de emigrantes que asistían a las clases de Inglés ascendía a 14.583; 11.930 seguían otros cursos por correspondencia. El ministerio distribuyó 17.916 libros entre estudiantes que seguían cursos de radio.

Han sido seleccionados para participar en cursos de "formación del carácter por la excursión"; en la nueva escuela de montaña del lago Ullswater, 145 muchachos que asisten a las escuelas secundarias modernas de INGLATERRA. Pese al duro entrenamiento y a las bajas temperaturas, estos cursos de veintiséis días constituyeron un gran éxito. Los directores y profesores de la escuela han comprobado el nacimiento de claras responsabilidades entre los alumnos, de modo que esta experiencia se repetirá en el próximo invierno.

En SUIZA son muy frecuentes los cursos de circulación para alumnos de las escuelas de los diversos cantones. Estos cursos son organizados por el Departamento de Instrucción Pública, con la colaboración del personal docente y de la gendarmería. Los cursos finalizan con

un examen teórico-práctico. Las autoridades escolares del cantón de Vaud acaban de iniciar igualmente un control de los conocimientos de niños entre los once y los trece años sobre circulación. Este control se verifica por medio de exámenes escritos y orales y un ejercicio práctico relativo a las reglas de la circulación, al equipo de seguridad de las bicicletas, a los deberes en caso de accidente y a las señales de circulación. En 1955, 3.386 alumnos de las escuelas del cantón de Soleure asistieron a estos cursos.

En INGLATERRA, 900 equipos compuestos por dos alumnos y dos alumnas han tomado parte en las pruebas regionales del Concurso Nacional de Seguridad de la Circulación, organizado por la Sociedad Real contra Accidentes. El premio discernido al equipo ganador consistía en un viaje a California.

El Estado NORUEGO subvenciona según la ley a las escuelas especiales para niños imposibilitados, sordomudos, débiles e inadaptados. Existen 32 escuelas especiales, de ellas 30 del Estado y dos privadas y comunales con subvención del Estado, que pueden admitir en total a 1.800 alumnos. Estos asisten a una enseñanza obligatoria desde los siete años y pueden continuar en ella hasta los veintiuno. Las escuelas especiales no se limitan sólo a la enseñanza primaria, sino que comprenden también una escuela complementaria, escuelas profesionales y preparatorias y servicio de observación.

En FRANCIA existen pocas escuelas para inválidos; sin embargo, algunas están reservadas a los ciegos, otras a los sordomudos y un cierto número de clases para paralíticos, que funcionan en los hospitales del Estado. Los adolescentes mutilados aprenden la técnica de dos oficios. En las escuelas de ciegos ocupa lugar preferente la enseñanza de la Música, y los alumnos mejor dotados aprenden a

tocar diversos instrumentos, especialmente de cuerda, y el órgano. (Pages de France. Extinfor, 12.746, octubre 1956.)

El Servicio Pedagógico de intercambio adscrito a la Conferencia permanente de ministros de Instrucción Pública con sede en BONN (ALEMANIA OCCIDENTAL), ha aclarado algunos puntos concernientes a las características de los campamentos internacionales de trabajo, a los que con frecuencia asisten estudiantes en sus períodos de vacaciones. El Servicio Pedagógico informa que: 1. En todos los campamentos de trabajo se efectúan trabajos corporales; no se trata de campamentos de vacaciones que ofrecen enseñanzas de idiomas o de otro tipo de convivencia internacional entre universitarios; 2. Los campamentos de trabajo para extranjeros acogen no sólo a estudiantes universitarios, sino también profesionales del trabajo; 3. Con frecuencia se sobrepasa el límite inferior de la edad señalada a los trabajadores, pues los solicitantes falsean su edad. El Servicio Pedagógico aconseja que no se envíen estudiantes de edad inferior a los dieciocho años; 4. El trabajador tendrá que abonar su estancia y gastos de manutención, incluso en el caso de que, por desfavorables condiciones climatológicas, sea suspendido el trabajo. En previsión de esta contingencia, es recomendable que todo trabajador disponga de una cantidad en reserva; 5. El alojamiento suele realizarse en algunos casos en barracas, si bien no es infrecuente el uso de tiendas de campaña; 6. Son raras las ocasiones de organizar coloquios sobre temas que interesan a los estudiantes, ya que los participantes han de realizar un gran esfuerzo físico, con el consiguiente cansancio; 7. La intervención del campamento se refiere únicamente a la comida y al alojamiento. El empleo del tiempo libre es de la incumbencia total del trabajador, y 8. Por lo general, los campos de trabajo del extranjero se apropian más a los trabajadores masculinos que a los femeninos. (Bildung und Erziehung, 9, 4. Francfort a. M., 1956.)

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.*
9. Juan R. Viedma: *Ideas generales acerca de la Didáctica de la Matemática elemental.*
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. Manuél Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*

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.

CONSTANTINO
LASCARIS
COMNENO

ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID
1 9 5 6

Un volumen en cuarto mayor (17 × 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.

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.