

# Revista de EDUCACION

CANJE  
BIBLIOTECA  
45  
y Alcalá, 34 X



*Métodos rápidos de aprendizaje* (pág. 3).

*TEMAS PROPUESTOS.*—ALBERTO SÁNCHEZ: Explicación de un soneto de Quevedo para alumnos de Bachillerato (4-5) ★ *ESTUDIOS.*—JOSÉ MARÍA VALVERDE: Reflexiones sobre la educación estética (6-8) ★ CARMELO OÑATE GUILLÉN: Los Tribunales en los Exámenes de Grado (8-12) ★ *CRONICA.*—JOSÉ R. PASCUAL IBARRA: Reunión de Profesores Oficiales de Matemáticas de Enseñanza Media (12-3) ★ R. DE E.: El I Congreso Español de Estudios Clásicos (13-5) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—LUIS ARTIGAS: Crisis de las Humanidades Latinas en la enseñanza italiana (15-7) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (17-9) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—GERMÁN MÁRTIL: La enseñanza de la Religión a los adolescentes (19-23) ★ Tres notas de libros (23-5) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (25-32)

AÑO V ★ VOL. XVI ★ SEGUNDA QUINCENA MAYO ★ NUM. 45  
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) ★ Constantino Láscaris Comneno ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Francisco Secadas ★ Enrique Sobejano ★ Manuel Ubeda, O. P.*

★ ★

*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 ptas.

★ ★

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 46 (1.<sup>a</sup> QUINCENA JUNIO)

*entre otros originales:* SAMUEL GILI GAYA: La lengua nacional en la Enseñanza Media ★ FRANCISCO SECADAS: Algunos problemas del aprendizaje profesional ★ ISIDORO MARTÍN: La educación en el Concordato español de 1953 (y II) ★ MARIANO YELA GRANIZO: Orientación bibliográfica sobre el método de los tests ★ ENZO PETRINI: Los nuevos pro-

gramas de la Escuela Primaria italiana, etc., y las secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *CRONICAS* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *BIBLIOGRAFIA Y RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española, iberoamericana y del extranjero.



## Métodos rápidos de aprendizaje

La reciente celebración en Madrid de unos cursos de aprendizaje profesional mediante técnicas rápidas, organizados por la Delegación Nacional de Sindicatos, invita a reflexionar sobre el muy diferente "tiempo" que exigen la educación general y la educación específica (1). Tanto una como otra se enderezan a la formación de hábitos en el alumno; pero un hábito como el que, por ejemplo, procura la enseñanza del lenguaje no puede compararse con el hábito de fresar una pieza, ni tan siquiera con el de calcular la resistencia de unos materiales. Los hábitos de la educación general caen, en gran medida, fuera del alcance del educador; éste debe contar con la colaboración del tiempo, del desarrollo biológico del alumno, de esos imponderables que son las fuerzas íntimas de cada personalidad y las circunstancias históricas. En cambio, los hábitos de la educación específica son simples adiestramientos, y el proceso de su procuración es más controlable y menos sujeto a azares. No se trata en la educación específica de habituar al alumno para que reaccione ante estímulos imprevisibles y diversos (por ejemplo: ante el estímulo de la multiforme realidad, que exige expresión verbal), sino de habituarlo para que reaccione frente a circunstancias muy delimitadas y concretas.

Para entendernos, y sin dar a las palabras demasiado rigor técnico, podríamos distinguir entre hábito y habilidad. La educación general habitúa para comportarse adecuadamente ante la totalidad de las situaciones que al hombre pueden depararsele, o cuando menos éste es su norte. La educación específica habilita para sacar provecho de una situación determinada, cuyos factores se repiten, una y otra vez y a unos y otros sujetos, de manera regular. Naturalmente que tanto habituación como habilitación son tipos ideales, y como tales nunca se presentan en estado puro, sin mezcla recíproca, en la vida escolar.

Pero la educación específica padece un complejo mimético respecto a la educación general, del que se derivan graves equívocos. Históricamente, la educación general ha marcado la pauta. En torno a ella ha cuajado, como un molde, la vida escolar. De aquí que, desde Grecia, se concebía ésta como un cursus orgánico, que acompaña al desarrollo de la persona como la sombra al cuerpo. Es una presión graduada y suave, que pretende salir al paso de los estímulos imprevisibles y diversos a medida que éstos se presentan. Pretensión nunca triunfante en absoluto, desde luego, porque la imprevisión y la diversidad son hijas de la condición humana; pero no por ello menos legítima.

Ahora bien: ¿es legítimo que la educación específica mimitice esta pretensión? ¿No está ella enderezada, por principio, a habilitar al alumno para resolver situaciones concretas? En el fondo, la educación específica distendida, prolongada, tal como hoy se estila, trata de crear una decorativa orla de imprevisión en

torno a situaciones perfectamente previsibles. Toma prestado a la educación general un vestido con el que recubrir su pragmatismo; un vestido de física teórica, por ejemplo, para recubrir el pragmático adiestramiento en la solución de muy concretos problemas mecánicos.

Evidentemente, sería injusto desconocer que en gran parte la educación específica funciona de hecho como educación general, en cuanto trata de suplir las deficiencias de ésta en los alumnos. Toda habilitación precisa de una previa habituación; y si entran en las Escuelas Técnicas (centros en los que la educación específica llega al extremo) alumnos aún no habituados en medida suficiente (es decir, poco diestros para afrontar lo inédito y lo imprevisible) es lógico que estas Escuelas Técnicas traten de remediar el déficit. Ahora bien: el remedio es precario, porque, quieran o no quieran, sus objetivos estrictamente profesionales desteñirán sobre la educación general, rebajándola. Y también porque la educación general desteñirá sobre la educación específica o pragmática, dándole a ésta un engañoso prestigio de cosa difícil. El más concreto menester, la más humilde habilitación, aparece así sumida en un insondable arcano. De aquí ese aire de magos que en nuestros días rodea a los técnicos, sobre todo en los países poco industrializados como el nuestro.

Pero también en nuestros días está ocurriendo un singular fenómeno, que repercutirá en la estructura de la educación específica y que sitúa bajo una nueva luz el problema de sus relaciones con la educación general. Nos referimos a la "segunda revolución industrial"; ese cegador alumbramiento de nuevas fuentes de energía y de nuevas técnicas de que somos testigos. Uno de los efectos de esta revolución será romper los cuadros de la educación específica actual. Las figuras familiares de los oficios en la industria contemporánea, fijadas durante el siglo XIX como consecuencia de la primera revolución industrial, están perdiendo su perfil. Dentro de treinta años se exigirá de un ingeniero, de un perito o de un maestro de taller un cuadro de habilidades muy distinto, evidentemente, al que se le exige hoy. Los técnicos se anticúan, como las fábricas. Y el único modo de remediarlo es procurarles una habituación multivalente que les permita asimilar sobre la marcha las habilidades nuevas. El problema está en si esta habituación pueden depararla las propias escuelas técnicas. Creemos que no, por las razones dichas. A las cuales habría de sumarse otra poderosa razón práctica: la habituación que reclaman las habilidades nuevas es común a todas las especies de técnicos; precisamente, el quid está en que sea general, abierta, elástica. (Josef Pieper—véase el número 10 de esta REVISTA, páginas 134 a 138—añadiría: académica, universitaria.) ¿Por qué desperdigar esfuerzos confiando esa habituación a un haz de Escuelas Técnicas independientes?

Saludemos, pues, la implantación de los métodos rápidos de aprendizaje como un positivo progreso. O, mejor, como un positivo regreso a la jerarquización ordenada de los saberes. Pero debemos desear que estos métodos no queden confinados en la esfera de los oficios manuales, sino que se apliquen también—en la debida proporción y con las naturales variantes—a las técnicas de carácter superior.

(1) Introducimos esta expresión de "educación específica" para evitar equívocos. El término "educación especial", sobre todo después de la reciente creación del Patronato de igual nombre (RE. 40, pág. 155), suele emplearse en el sentido de "educación diferencial", esto es, referida a los alumnos que, por sus características mentales o físicas, necesitan un régimen escolar propio.



## temas propuestos

### Explicación de un soneto de Quevedo para alumnos de Bachillerato

Sin pretensiones de enseñar una técnica, practicada por todos mis colegas dentro de los límites y necesidades de la clase concreta—*hic et nunc*—, voy a exponer los resultados de una lección práctica con alumnos de cuarto curso de Lengua y Literatura Española.

Las calificaciones, denominaciones y análisis que siguen son el resumen final de un diálogo vivo entre el profesor y los alumnos; diálogo que comienza con la lectura de una composición poética, primero por el profesor—lectura lenta, matizada—, después por uno o varios alumnos.

A continuación, las preguntas se orientan de forma que los alumnos vayan descubriendo por sí mismos el valor lingüístico, literario y cultural del texto. Debe dirigirse en la exploración, pero nunca imponerles *a priori* una definición, una explicación o una terminología. Pueden encontrarlas en animada competencia, orientada por el profesor.

Conviene evitar las divagaciones, incluso la mera glosa del texto, y señalar en cada momento los diversos puntos de atención.

Por supuesto, la personalidad y el método particular de cada profesor encontrarán los cauces más apropiados para el desarrollo de estas lecciones en vista del nivel medio de sus alumnos.

\* \* \*

*Algunos lectores nos han rogado la publicación de explicaciones y comentarios de textos, adaptados a la nueva didáctica que exige el actual régimen de pruebas de grado. Entre varios trabajos que nos han llegado, todos de calidad, proponemos a los profesores de Lengua la explicación del más famoso soneto burlesco de Quevedo, elaborada por el catedrático don ALBERTO SÁNCHEZ. No se trata de un "ejemplo-tipo de contestaciones", semejante al incluido en la "Hoja número I" enviada a los Colegios e Institutos por el "Centro de Orientación Didáctica", sino del resultado de una lección práctica en una cátedra de Lengua. Naturalmente que aquí se propone tan sólo un ejemplo; iría contra la esencia misma de la explicación y comentario de textos asignarles una estructura fija. Por eso, cabalmente, la carta circular de la Inspección que acompaña a la hoja citada señalaba que el examen de grado se montaría "en un tipo de trabajo muy semejante"; es decir, no idéntico. La sustitución de las preguntas de Lengua y Literatura por el comentario y explicación de textos tiende a evitar la mecanización del examen, según se explicó con mayor detalle en el editorial de nuestro núm. 43 (segunda quincena de abril).*

Veamos lo que nos dice hoy el conocido soneto de Quevedo

#### A UNA NARIZ

*Erase un hombre a una nariz pegado,  
érase una nariz superlativa,  
érase una nariz sayón y escriba,  
érase un peje espada muy barbado;*

*era un reloj de sol mal encarado,  
érase una alquitara pensativa,  
érase un elefante boca arriba,  
era Ovidio Nasón más narizado;*

*érase un espólon de una galera,  
érase una pirámide de Egitto,  
las doce tribus de narices era;*

*érase un naricísimo infinito,  
muchísimo nariz, nariz tan fiera,  
que en la cara de Anás fuera delito.*

La estructura sintáctica no puede ser más sencilla: doce versos seguidos repiten un tipo de oración con el verbo *ser*, empleado como intransitivo y en construcción cuasi-refleja, según el gramático Bello.

La fórmula *érase* comienza nuestros cuentos y consejas infantiles: "Erase una vez un niño huérfano", "érase una noche oscura", "érase que se era"... Góngora la parodió en un romancillo, que comienza:

"Erase una vieja  
de gloriosa fama..."

Y el mismo Quevedo en otros ("Erase una tarde...", "Erase que se era—y es cuento gracioso—una viejecita—del tiempo de moros...").

Para Narciso Alonso Cortés, el pronombre *se* es ahí un *dativo intrínseco*, signo de una acción intensa que se produce dentro del mismo sujeto. Nótese en la composición la mayor fuerza que tienen las expresiones con *se*, respecto a las otras ("era un reloj de sol", "era Ovidio Nasón"). El pronombre *se*, de tan distintas funciones en la oración española, puede calificarse aquí como dativo intrínseco de acción mediata, puesto que va unido a una existencia desarrollada por el sujeto dentro de sí mismo, por eficiencia ajena, sin intervención de su voluntad.

Los dos últimos versos forman una oración compuesta, subordinada adverbial y consecutiva; la oración principal con elipsis del verbo *ser*, muy corriente en el uso hablado, y la subordinada con el subjuntivo *fuera*, unida a la principal con el relativo neutro *que*, correlativo de la ponderación "nariz tan fiera".

En cuanto a la métrica, nos encontramos con el soneto clásico de versos endecasílabos, con la distribución tradicional de cuatro rimas solamente, dos para los cuartetos y dos para los tercetos, conforme al esquema: ABBA-ABBA-CDC-DCE. Nótese la rima perfecta (*superlativa, escriba, pensativa, arriba*) con el sonido bilabial fricativo de la *b* entre vocales, aunque la ortografía distinga *b* y *v* por razones etimológicas. *Egitto* rima con *infinito* y *delito* por no pronunciarse



entonces el grupo de oclusivas—*pt*—, restaurado más tarde por influencia culta (también se podía rimar *perfoto* con *discreto* y *conceto*).

El contenido del soneto es una enumeración de comparaciones exageradas para dibujar la caricatura literaria de una nariz. Si la nariz es un apéndice del rostro, ya en el primer verso se fuerza, con una inversión atrevida, la consideración total de la figura humana como apéndice de la nariz.

La anáfora *érase, érase...* va introduciendo obsesivamente las hipérbolas comparativas, desarrolladas en orden progresivo. En ellas, la nariz—o el sustituto—ocupa la altura rítmica del verso; compárese, por ejemplo, el primero, de acentuación en la cuarta y octava sílabas—“*érase un hombre a una nariz pegado*”—y el segundo, con acento predominante en la sexta—“*érase una nariz superlativa*”—.

Quevedo tiene atrevimientos lingüísticos tales como adjetivar los sustantivos *sayón* y *escriba* al servicio de la *nariz*, con los matices despectivos que introduce en la expresión el recuerdo de escribas, fariseos y verdugos o sayones.

El pez espada (*peje* es un popularismo muchas veces peyorativo), el gnomon del reloj de sol, la larga nariz vítrea de la *alquitara* (hoy preferimos decir *alambique*), la trompa del elefante, el espolón o rostro de la galera (con el recuerdo historiado de los mascarones de proa) y la pirámide egipcia, son otras tantas imágenes desmesuradas de una nariz descomunal.

Ovidio *Nasón*, es decir, el Narigón o Narizotas, da una cita clásica del aumentativo de *nasus*.

El final del primer terceto parece la cumbre de las hipérbolas nasales: ser una tribu de narices ya sería mucho para una sola, pero ser ¡¡las doce tribus de narices!! Las doce tribus históricas del pueblo de Israel sirven aquí para extremar la ponderación.

El terceto final contiene las audacias expresivas del superlativo *naricísimo*, prolongado con el adjetivo *infinito*, y el *muchísimo*, referido a nariz en concordancia *ad sensum*, para terminar con la afirmación hipotética de que esta nariz “fuera delito en la cara de Anás”, con inversión obligada por la rima.

Algún autor ha querido ver un chiste semiculto en ese verso final: el nombre propio del judío Anás habría que descomponerlo en un híbrido lingüístico (*a* partícula negativa griega, *nas* raíz latina de nariz), con la significación burlesca del *sin nariz*, el chato Anás.

Para nosotros, de acuerdo con el profesor Maldonado de Guevara, no puede explicarse así el último endecasílabo de este soneto de Quevedo. Tenía nuestro satírico grandes conocimientos de las lenguas clásicas,

como lo prueba en magníficas traducciones del griego y el latín, pero no entraban en los usos idiomáticos de la época las construcciones híbridas modernas del tipo de *Sociología*; ni los neologismos actuales con *a* privativa (grecismos cultos del grupo de *abulia*, *acéfalo*, *acracia*, *apátrida*, *ateo*).

La explicación puede hacerse sencillamente. La primera sílaba de *Anás* resulta enfática por alusión irónica a la preposición latina de acusativo (*ad*). *Anás* vendría a ser *nasus* (o *nasum*) *ad nasum*, nariz sobre nariz, “albarda sobre albarda”. Por tanto, si en la cara de Anás (= nariz más nariz) fuera delito (exceso punible) la nariz de la persona aludida en el soneto, hay que concluir que esta última excedía todas las posibilidades.

Pero hay más: Quevedo parece referirse aquí a un judío, como se desprende de sucesivas alusiones (escriba, pirámide del cautiverio, doce tribus, Anás), y si de ellos se encarece la magnitud de la nariz, son tales las dimensiones en el caso propuesto, que ni aun al judío puede permitírsele tal nariz.

Es clara la animadversión de Quevedo contra los judíos, mezclada con motivos políticoeconómicos en su tremendo alegato “La isla de los monopantos”, incorporado a su obra *La hora de todos y la fortuna con seso*. Un capítulo de esta obra, dedicado a los negros, contiene imágenes semejantes a las del soneto a la nariz. Se quejan los negros de la esclavitud a que se les condena; no pueden justificarla sus rasgos fisiónómicos, explicados con divertidas locuciones infra-realistas; y sostienen que, mejor que a los chatos, debiera hacerse esclavos a los narigudos:

“Menos son causa de esclavitud cabezas de borlilla y pelo en burujones, narices despachurradas y hocicos góticos. Muchos blancos pudieran ser esclavos por estas tres cosas; y fuera más justo que lo fueran en todas partes los *naricísimos*, que traen las caras con *proas* y se suenan un *peje espada*, que nosotros, que traemos los catarros a gatas y somos *contrasayones*.”

*Llevar los catarros a gatas*, por la pequeñez de la nariz, es una buena réplica a las narices colosales del soneto.

El humor de Quevedo aguza siempre sus perfiles satíricos. Nótese que la exageración caricaturesca de todas estas imágenes hunde sus raíces en una postura crítica, de censura y no conformismo. Es un escape de la realidad desestimada, que encuentra sus cauces en un estilo barroco, intenso, desgarrado. Quevedo se manifiesta como un gran creador de lenguaje, que pliega y somete al osado vuelo de su ingenio y a la violencia de sus pasiones.

ALBERTO SÁNCHEZ



# estudios

## Reflexiones sobre la Educación estética

### I

Al iniciar, por amable invitación de la REVISTA DE EDUCACIÓN, una breve secuencia de ideas sobre lo estético en el campo general de la pedagogía—no sobre los problemas específicos de la cátedra universitaria de Estética—, siento cierto temor a que parezca que pretendo superar o actualizar las *Cartas sobre la educación estética de la Humanidad*, de Schiller. Aparte de la inconmensurable diferencia en los autores, estas modestas y breves páginas más se separarán de las schillerianas en su designio original, hasta resultar casi algo opuesto: Schiller trató de “la educación por lo estético”, es decir, viendo en lo estético, aunque con pocas esperanzas, la posible panacea de la Humanidad, el saludable entrenamiento que, situando al hombre en la región de la libertad, el juego y el desinterés, lo preparase para una vida moral y política donde no fuese ya víctima de las tendencias materiales y las impurezas que dieron al traste, en el caso de la Revolución francesa, y a juicio de Schiller, con ideales y esperanzas dignos de mejor suerte.

No es eso lo que hoy puede interesarnos: ya hemos visto que la exaltación excesiva del arte—y, en general, de lo estético—es muy perjudicial, porque a fuerza de elevarlo por las nubes y de convertirlo en la educación ideal, en la última palabra, en una suerte de revelación privilegiada que compensa las deficiencias racionales del filosofar, acaba por desvirtuarlo y disolverlo en un vago empíreo, donde, como decía Hegel del Absoluto de Schelling, “todos los gatos son pardos”. El designio wagneriano de hacer un arte que fuera religión, filosofía, historia, etc., acabó como tenía que acabar: dando paso a que el arte se convirtiera en instrumento de pedagogía política por la exaltación de los mitos nacionales y el orgullo racial. La “educación por la estética”, de Schiller, terminó en la *Kraft durch Freude*, en la “fuerza por la alegría” del sindicalismo hitleriano, donde el goce del arte, del paisaje y del deporte, era sólo un modo de aumentar la productividad y reforzar la disciplina.

El objeto de estas páginas, por el contrario, se reducirá más bien a la “educación para lo estético”, es decir, hasta qué punto puede y debe servir la educación para aumentar la experiencia estética, suponiendo que ésta, a su vez, no tiene que servir para nada, sino para ella misma (aunque de hecho resulte que la experiencia estética, por enriquecer el centro de la personalidad, acaba por beneficiar incluso a las demás dimensiones humanas). Es más: me permito suponer—siendo casi lego en teoría pedagógica—que también la educación misma tiene cierto carácter artístico, en su desinterés y en su atenuamiento al

perfeccionamiento intrínseco de su objeto: el hombre. Por eso quizá fué en el libro *De magistro*, o sea con una intención estrictamente pedagógica, donde San Agustín escribió su célebre “Ama et fac quod vis” (que es lo contrario del “amor y pedagogía” que satirizó Unamuno). El amor se refiere a la persona individual en su propia perfección y hermosura, no a lo que sepa, haga y logre, y por tanto el maestro debe ir movido por ese peculiar amor que busca, no la uniformidad, sino la plenitud de cada una de las personalidades de sus alumnos, respetando su libertad y responsabilidad intransferibles como ámbito donde él no podrá entrar, por mucho que se esfuerce, pero en el cual podrá ayudar al discípulo a hallar buenas soluciones que nazcan de su diferenciada personalidad. Es una experiencia general que la educación del colegio—precisamente la más absorbente, la que pretende darnos a menudo las soluciones prefabricadas de nuestra conducta—no nos sirve de mucho cuando llega la hora de convivir de veras, porque los problemas y el nuevo horizonte no tienen nada que ver con aquellas “tablas de la ley” que se nos inculcaron a fuerza de paciencia. En cambio, lo que nos sirve es la “terminación” de nuestro carácter que se pueda haber logrado en el colegio: la forma en que nuestra propia personalidad se haya perfeccionado, dentro de su peculiar naturaleza, en los años de educación infantil.

Esta digresión me interesaba para ir poniendo uno de los límites primeros de la “educación estética” en el sentido en que intento decir algo sobre ella: conviene prescindir de miras ulteriores a lo estético, si queremos que el niño y el muchacho lleguen a experimentarlo. Luego quizá vengan los frutos, las consecuencias en otros órdenes; pero nadie puede decir que ha vivido la belleza del arte y de la Naturaleza si no ha llegado a olvidarse, en algún momento de su disfrute, de lo que podía significar y de para qué podía servir.

Otra vez nos hemos de extender en el habitual “culturalismo” con que se suele ver y vivir el arte; por ahora querría dejar defendida la peculiaridad de lo estético desde sus propias razones internas. Precisamente la maravilla y la desazón que despierta simultáneamente en nosotros todo hecho estético indican su peculiaridad: el que se salga del cauce de nuestros intereses y nuestros conceptos es una de las causas de nuestro placer, pero inmediatamente advertimos—cuando el instinto vital humano intenta reabsorber o, diríamos, “digerir” aquel hecho, asimilándolo a su propia sustancia—que se resiste tenazmente a ser traducido en consecuencias aprovechables para nuestro vivir ulterior, o sea que aquello tiene poco que ver con nuestra vida personal. Esto es lo que rimba de nostalgia la satisfacción de la experiencia estética: que nos abre horizontes de perfección y sublimidad que no han de pasar a ser parte de nuestra propia biografía. Salimos un domingo al campo y disfrutamos con el paisaje; pero, cuando vuelve el lunes y reanudamos nuestras tareas, sentimos que aquello no ha llegado a ser posesión nuestra, y se ha quedado “fuera de texto”. Este ejemplo, ciertamente, es exagerado hasta rozar la caricatura, pero puede servir para aclarar este hecho. Sólo más adelante, cuando a fuerza de paisajes domingueros, de cua-



dros de Museo y de lecturas "de evasión", nuestra mirada, nuestra sensibilidad y nuestra memoria se han llegado a enriquecer sustancialmente, hay un día en que sentimos que no todo se ha perdido, y que, en cierto modo, aquellas experiencias pasadas han llegado a poner algo nuevo en nosotros y a quedarse formando parte de nuestra intimidad: el día, quizá, que volvemos a contemplar algo que unos años antes no supimos estimar, y que ahora, revelándonos un rostro nuevo, nos revela también en nosotros una dimensión entera adquirida, en nuestra comprensión y en nuestro instinto seleccionador.

Al principio, leemos tal vez una poesía y quedamos inquietos y tristes, porque, si por un lado aquellos versos nos han descubierto todo un nuevo modo de ver y de pensar, y toda una región y un aspecto de la realidad que antes quedaban opacos ante nuestra presencia, al mismo tiempo, sin embargo, hemos tenido dolorosa conciencia de nuestra pequeñez y nuestra vulgaridad al lado del poeta, que nos prestaba sus ojos, su alma y su palabra para ver un mundo más intenso y rico. Aquella poesía no nos sirve para nada; no se queda en nosotros, siendo parte de nuestra alma personal, y casi nos sentimos humillados y despechados al compararla con lo que somos y la vida que tenemos que llevar; desde luego, no es como un sermón, que fecunda y endereza las acciones de nuestro vivir, dándoles su sentido eterno y verdadero, su ley universal, para todo hombre y todo momento. Pero, a la larga, si no dejamos de leer poesía, un día comprendemos que, en un sentido infinitamente más modesto que el de la religión, pero peculiarísimo e insustituible, nos ha dado algo que, efectivamente, puede ser posesión y enriquecimiento perenne de nuestra propia alma: leemos una poesía y nos sentimos de veras dentro, con un espíritu acordado y digno, a la altura de la palabra que lee.

En general, al establecer las primeras advertencias en torno a lo estético en la educación, nos encontramos con lo que siempre ha sido el gran problema de la estética: su distinción respecto a lo moral y lo religioso. Desde el principio—con Platón—, el legislador ha empezado por disparar contra lo estético, aun antes de saber bien en qué consistía. Se ha podido decir que la estética, como conciencia especulativa, ha nacido a la luz de las reprimendas y anatemas del moralista, secundado inmediatamente, y con no menor energía en su prevención, por el pensador abstracto, para quien lo estético era un cuerpo extraño, un fenómeno difícil de reducir a categorías lógicas. La estética—podríamos decir, si tuviéramos ánimo para metáforas—ha tenido por cuna el banquillo de los acusados.

Así suele presentarse el hecho estético en nuestra educación: como prevención hacia una tendencia inexplicable y peligrosa. "Las novelas, mejor *no-verlas*", se decía antes en algunos seminarios. Pero, aunque el hombre de profesión religiosa puede renunciar a una distracción que no es absolutamente indispensable para todos, resulta que, si tiene que dirigir a los demás, ha de contar con que la Humanidad en general—aunque no cada uno de los individuos—siempre tiene canciones, figuras, leyendas, distracciones y bailes.

La solución habitual consiste en buscar el mal me-

nor, reduciendo lo artístico a instrumento de formación moral y de instrucción científica. Pero, a veces, el educando descubre que, en la literatura y el arte, la capacidad de ofrecer disfrute no está en proporción con su valor formativo e instructivo, y entonces puede reaccionar con tal energía, que desde aquel momento abomine de toda obra que pueda conllevar un valor moral, si es que no se inclina a buscar precisamente el arte antimoral, los "poetas malditos"—sólo por ser tales—y lo revolucionario por lo revolucionario. Es decir, en la mayoría se adormece la natural capacidad para el arte, inculcándoles, con la mejor intención, la idea de que los grandes escritores clásicos no hicieron más que predicaciones campanudas y, por tanto, no vale la pena de molestarse en leerlos si no es indispensable para examinarse sobre ellos: en la rara minoría cuya tendencia instintiva a contar con el arte supera el moralismo educativo, hay la sensación de estar incurriendo por ello mismo en un pecado o en un vicio, quedando expuestos a caer, por falta de experiencia artística, bajo el hechizo de cualquier virtuosismo novedoso—probablemente, también moralista en su raíz, pero de un moralismo negativo, al revés—.

Frente a legisladores y teóricos suspicaces, la idea aristotélica de la *kátharsis* y el horaciano mezclar "lo útil a lo dulce" pueden estar usados como hábiles coartadas defensivas, pero cuando se aplican como declarada consigna educativa, pueden matar en los educandos el gusto por todo arte, si creen que se trata sólo de sacar moralejas. Probablemente, éste es un problema que sólo aparece como tal en épocas de mayor o menor divorcio entre la actividad artística, vista como pura invención formal, y el aspecto religioso e intelectual de la vida humana. En cambio, podemos suponer que un hombre medieval no hubiera podido comprender siquiera que aquí hubiese un problema. Los pintores románicos no tenían que tomar una decisión moral para pintar precisamente santos, y no naturalezas muertas, porque eso era lo que se suponía siempre que tenía que hacer un pintor, y por lo que se le pagaba; pero a la hora de pintar, asentados sobre una fe colectiva e indiscutida, no trataban de ejemplarizar, de exponer "valores morales" y demás zarandajas, sino simplemente de pintar bien, con sus líneas y sus fórmulas de color bellamente aplicadas, y permitiéndose toda clase de fantasías en la resolución concreta de sus recetas de taller. (Esto fué lo que vino a resumir lapidariamente el pensamiento estético de Santo Tomás: que lo decisivo es el bien de la obra, la perfección intrínseca y formal del objeto producido, no sus consecuencias morales dentro de la vida del artista.)

Olvidando que no hay arte en cuanto uno deja de sentir placer—aunque el placer no es más que un mero síntoma banal y *a posteriori*—, se nos ha educado a casi todos con canciones ñoñas, pero piadosas, y con versos retóricos, pero de Gabriel y Galán. Y luego ocurre que lo que sigue vivo en el recuerdo de nuestra niñez, con belleza inmarcesible, es el amargo romance de "Yo me quería casar—con un mocito barbero,—y mis padres me querían—monjita del monasterio..." Más aún: no tenemos villancicos para cantar cuando llega la Navidad, porque los himnos que cantábamos en la capilla del colegio tenían unas



letras que es difícil repetir en serio, cuando no decían cosas como:

*Desátense Satanás  
en su rencor furibundo...*

O, si repicaban gordo, se ensayaba una misa con las más voces que se pudiera, sin acordarse de la hermosura del más sencillo canto gregoriano, que es precisamente el que ha nacido unido a la liturgia.

La liturgia—ya que la mencionamos—puede servir como ejemplo de clara distinción y máxima potenciación de lo estético y lo religioso: una vez resueltos los cauces ceremoniales en forma inmodificable—color de la casulla, vasos sagrados, etc.—, los objetos deben procurar toda la belleza que por sí solos sean capaces de lograr, y que no se reducirá a su posible ornamentación con signos y símbolos, ni mucho menos a recordar aquellas interpretaciones de que tanto se abusaba antes, en que todo representaba algún elemento de la Pasión: el manípulo era la cuerda con que Jesús fué atado a la columna; la casulla era—quién sabe cómo—la cruz; la subida al altar era la subida al Calvario, etc. La casulla debe ser bella simplemente como casulla, y la iglesia, como iglesia.

En suma, y para ir cerrando este primer turno en nuestras reflexiones sobre lo estético en la educación: no habrá experiencia estética en el educando si no ha tenido lugar con su libertad propia, sin necesidad de apelar a significados y utilidades. Podrá ocurrir

que un educador suprima de su pedagogía todos los momentos dedicados al goce del arte y la contemplación de lo hermoso, pensando que ello debe quedar entregado a la iniciativa espontánea del niño y el muchacho, lo mismo que sus juegos, e incluso que puede bastar el intento de hacer entrar la experiencia estética en la hora de clase para dar lugar al aborrecimiento. No habríamos de censurar demasiado al pedagogo que esto hiciese, sobre todo si era por sentirse él mismo poco sensible y capaz de emociones ante la hermosura; en todo caso, siempre haría mejor que los pedagogos que reducen lo estético a simple “dorar la píldora”, a engaño y distracción, para mejor inculcar verdades y preceptos.

Pero es indudable que el pedagogo que—para decirlo con la frase vulgar—quiera “hacer un hombre” de su educando, tratará de llevarle de la mano ante la hermosura, sin demasiadas palabras, lo mismo que procurará llevarle ante Dios y hacer de él un cuerpo ágil y un carácter honrado, aunque todo esto quede más allá del alcance directo de sus explicaciones y sus lecciones, valiéndose de su propio ejemplo humano y de esas sugerencias indirectas que, a menudo, son lo que nos ha quedado decisivamente de un maestro, cuando hemos olvidado lo que nos dijo, como huella perenne de gratitud.

JOSÉ M.<sup>a</sup> VALVERDE

(Continuará.)

## Los Tribunales en los Exámenes de grado

LOS EXÁMENES, MAL INEVITABLE

Muchos son los pedagogos que han levantado su voz contra los exámenes. En efecto, las circunstancias en que éstos se desarrollan entorpecen el juicio certero del haber intelectual y sobre todo de la capacidad de un muchacho. Sin embargo, hasta el presente no se ha excogitado nada que pueda con ventaja sustituirlos.

En la Prensa aparecieron, hace medio año, unas protestas de don Gregorio Marañón contra este método de calificar, tan anticuado como detestable. El señor Ruiz-Giménez, entonces ministro de Educación, salió al paso a los pocos días en unas declaraciones, reconociendo todos los defectos que el sistema representa. Pero preguntaba al ilustre doctor si él, con la responsabilidad de legislador en la mano, se atrevería en el momento actual a dar una Ley suprimiendo tales pruebas.

En todas las naciones, por muy en vanguardia que vaya en otros aspectos su pedagogía, siguen los legisladores regulando los exámenes a la manera clásica. A veces, como en nuestra vecina Francia, parece que el Departamento de Educación se hace eco del ambiente. Ante el estado de excitación y nerviosismo que esas arduas y complejas reválidas producen en los muchachos y en sus familias, prometen una me-

jora. Y después de mil vueltas, que en ocasiones tienden a destruir todo lo existente, los exámenes surgen de las ruinas más vigorosos aún que antes. Después de la última guerra, cuatro o cinco han sido los intentos de reformar la enseñanza en Francia, y siempre con el mismo resultado. De Italia, naciones americanas, y aun de la por tantos conceptos admirable Alemania, podríamos decir lo mismo. Y, sin percatarnos casi, una cosa parecida ha solido ocurrir entre nosotros.

Se dice que hay excepciones. Que existen Centros en los que la manera de enseñar y de dar el diploma es como venida de otro mundo. Casi siempre que se habla en este sentido, suele desembocarse en Oxford. Pero Oxford es una excepción dentro de la infinidad de colegios medios y superiores de Inglaterra; excepción por los métodos, por la calidad de las personas que a esa Universidad acuden, así como por lo que en ella pretenden alcanzar. Se busca allí más *Universidad* que *Ciencia*. Pero se ha dicho muy bien que “la ciencia es el alma de la Universidad”. Por eso resulta que no todo es en Oxford lo que en ciertos reportajes parece destacarse.

La necesidad de los exámenes es, pues, un hecho; quizá un mal que no podemos evadir. Huelgan, por tanto, las razones que en pro o en contra pudieran aducirse. Se hagan por el Estado o por los mismos Centros; formen los tribunales los propios profesores o extraños, los exámenes se imponen. Y se imponen sobre todo cuando el título, con méritos o sin ellos, es la llave mágica que nos ha de abrir la puerta de estudios superiores o del profesionalismo.



## FUNCIÓN DOCENTE Y EXAMINADORA

La separación entre la función docente y examinadora es otra de tantas debatidas cuestiones que, por tener sus ventajas e inconvenientes, agrada o repele, según el lado por donde queramos mirarla.

Para dar un fallo en cualquier asunto, criminal, contencioso o, como en el presente caso, meramente calificador, hacen falta en el juez dos cualidades esenciales: conocimiento perfecto de la causa y probidad. Nadie en un examen podrá tener mejor conocimiento del alumno que el propio maestro, sobre todo si a lo largo del curso ha habido en clase un verdadero diálogo, que nunca suele faltar en la segunda enseñanza. En cuanto a la probidad, no hay por qué creer *a priori* que ha de ser menor que la de otro que venga a sustituirle o acompañarle en el Tribunal. Con todo, hay algo muy cierto—y éste es el reverso de la cuestión—: los intereses creados pueden influir, consciente o inconscientemente, más en el profesor que en una persona extraña. Esto es verdad, y por eso suele disminuirse y aun anularse la labor del preparador en los tribunales, cuando esos intereses creados pueden influir excesivamente sobre su decisión.

Fuera de estos casos excepcionales, la exclusión del profesor en un Tribunal calificador priva a éste de un elemento de juicio que es, sin duda, el más valioso. La presencia de los demás jueces es necesaria para dar más imparcialidad y para ejercer ese oficio de inspección que un maestro holgazán y desaprensivo, o quizá demasiado severo, pueda necesitar.

Si examinamos las legislaciones en materia de Enseñanza, veremos que sólo en naciones menos cultas y en momentos o como secuela de sectarismos religiosos, se ha hecho vigente, sólo para los Centros no oficiales, la absoluta separación entre la función docente y examinadora en todos los cursos. Esa fué nuestra situación en la Enseñanza Media hasta 1938, y por desgracia sigue aún en la Superior.

Se ve, pues, que en este problema, como en la existencia o supresión de los exámenes, se impone la realidad ante cualquier discusión de tipo teórico. En la mayoría de las naciones son los mismos Centros, y dentro de éstos los propios profesores, los que dan el pase de curso. Y pocas veces se les niega algún influjo en los mismos títulos académicos (1). Los exámenes, más que un modo de juzgar la labor del profesorado, son un medio de estimular al trabajo a los alumnos y una manera de sopesar, con el mutuo intercambio, los diversos pareceres de los maestros. Nunca la exclusión de éstos del fallo calificador. La Iglesia, por su parte, en su legislación para los Seminarios y Facultades, sigue *en la práctica* el mismo criterio. Y es que la total separación de la función docente y examinadora lleva a sus últimas consecuencias el sistema terrorífico de exámenes, tan odiado por los pedagogos, como decíamos al principio. Se exageran los defectos inherentes al método y no se aumentan las ventajas.

Terminemos este apartado con unas palabras del

(1) Esta afirmación, por la trascendencia que tiene, deberíamos probarla. Pero el escribir para los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN nos exime de ello. Raro es el número en que no se da a conocer el estado de la enseñanza en naciones europeas o americanas.

eminente pedagogo Josef Goettler: "Acerca de las personas que han de examinar, se inclinan muchos a no separar ni en estos casos—se refiere a la colación de títulos finales—la función docente y examinadora, o sea que los exámenes se confíen a los profesores habituales del alumno. Parece mejor que, sin excluir la intervención de éstos, se *complete* con la de profesores que, por no estar atados al Centro en cuestión y por desconocer al alumno, aporten una garantía de máxima frialdad en el dictamen" (*System der Pädagogik*, trad. de Mons. J. Tusquets, Barcelona, 1954, pág. 410).

## LOS TRIBUNALES EN LA VIGENTE

## LEY DE E. M.

En la actual ordenación de E. M. existe toda la gama de modalidades por lo que se refiere a la mayor o menor intervención del profesorado en los exámenes. Pero vamos a prescindir de todo para fijarnos sólo en los tribunales mixtos de las pruebas de Grado, creados por dicha Ley. No pretendemos dar nuestra opinión sobre la misma ni adherirnos a todas sus cláusulas. Menos aún es nuestra intención compararla con la del 38. Aquello ya pasó. Sólo queremos que *lo presente* sea lo mejor posible.

La denominación que damos de *tribunales mixtos* sugiere al punto la idea de "defensa de propios intereses", "antagonismo", "lucha"... Pero si por ambas partes se va a ellos con un sincero deseo de colaboración, esos vocablos no tienen sentido. Así lo afirman todos los que han actuado en las siete convocatorias tenidas hasta ahora de Grado Superior y las cuatro de Grado Elemental. Con todo, ha habido excepcionales, si se quiere, pero lamentables incidencias. Puedo afirmar que han sido más vistas desde fuera que desde dentro. Con todo, han bastado para que me dé perfecta cuenta que, de hacerse más frecuentes estos percances, echarían por tierra la posible formación de tales tribunales.

## LOS DESACUERDOS

La raíz principal de la discrepancia proviene de la falsa posición por una o por ambas partes.

El vocal permanente, por ejemplo, puede venir con el prejuicio de que su colega ha de calificar todo lo alto que le sea posible, sin tener en cuenta para nada ni la equidad ni el honor. "¿Este viene a defender?" "¡Pues yo, a atacar!" Y por instinto baja las notas. De una manera automática, pone *cinco* al que merece *nueve*, y *uno* al que estaría bien con cuatro. Y, claro está, el otro, que buscaba ante todo la sinceridad, que la ha tenido otras veces, a despecho del qué dirán, queda perplejo. Ante el ataque viene la defensa. Ataque, defensa..., es decir, lucha. Lucha en la que todos salen perdiendo, y, lo que es más lamentable, se pone en contingencia el éxito bien merecido de más de un muchacho.

También puede ocurrir lo contrario. El vocal permanente, que conoce bien lo que es un niño—tiene él varios hijos bachilleres—, quiere ante todo ser comprensivo. Justo ante todo, dispuesto a suspender



al que lo merezca, pero dentro de un margen de benignidad. Así lo ha hecho ya hasta el presente, y todos han admirado su recto criterio. Pues bien: comienzan a calificar. Ya le extraña desde el principio que en el cuaderno escolar no hay notas inferiores al notable. Lee el primer ejercicio. El lo calificará con *cuatro*; tirando mucho, un *cinco* dudoso. Con algún optimista que pusiese *seis*, estaría dispuesto a partir la diferencia. Oye la nota de su compañero: "¡Ocho!" "Por favor, ¿ocho?" "No bajo ni una décima." Como no cede, se llama al presidente. Este, por no exacerbar más la situación, no quiere hacer uso de su derecho a dirimir. Sabe que si el vocal permanente baja más, el otro ha de subir. "Pues bien—decide—, dejen en la mitad; que se quede con *seis*." Todo lo que viene después no hay que describirlo.

Las dos escenas se han dado. ¿Remedio? Sólo una cabeza bien formada, un juicio exacto de lo que es calificar, una conciencia clara del deber y una ausencia de prejuicios, evitarán estas escenas bochornosas.

#### DE IGUAL A IGUAL

Otra de las cosas que más han de contribuir al perfecto desarrollo de estos tribunales mixtos es acortar las distancias entre los que forman parte de ellos. El vocal del Colegio, inconscientemente, se puede considerar como inferior, mientras el permanente es natural que se crea portador de la ley y la espada. Pues bien: la Ley no da pie ninguno para que el voto de los vocales permanentes haya de ser tenido más en cuenta, ni para que su criterio prevalezca sobre el de los demás. Son cuatro votos, de los que hay que sacar la media aritmética *simple* y no *ponderada*.

Tampoco la naturaleza misma de las cosas hace que su juicio sea más conforme a la realidad. Supuesta la buena voluntad por ambas partes, tiene el vocal permanente, como dice Goettler, la ventaja de más frialdad en el dictamen, pero el del Colegio puede aportar algo que es más estimable que la frialdad: el perfecto conocimiento del alumno. Muchos de los examinadores oficiales lo han entendido así, y ¡qué eficaz ayuda han tenido en su compañero para no errar! En estos casos de verdadera comprensión es cuando el vocal del Centro, al no ver prejuicios y comprobar, en cambio, depositada en sí la confianza, se siente responsable de algo muy sagrado, en vez de defensor de intereses más o menos legítimos.

De todas formas, no es necesario tanto para que haya perfecto acuerdo de pareceres. Basta la posibilidad de diálogo y la mutua confianza, parecida a la que existe entre colegas de cualquier Centro o Facultad. A veces, un muchacho de talento corriente y más bien aplicado, se puede desgraciar. Quizá se ha dado menos maña que otros para copiar. Se corrigen los ejercicios por separado y con frialdad, poniendo en cada uno lo que merece. Se hacen las cuentas..., esas cuentas inflexibles, y ¡no llega! Los dos profesores del interesado ven que es injusto el resultado, por muy justas que sean las notas componentes. Han querido ser imparciales, y su sinceridad les lleva a algo que se resisten a admitir. No da más de sí lo que tienen delante. No cabe, pues, la protesta. Pero no es razonable que ese chico quede atrás, mientras otros

peores salen triunfantes. Intervienen, pues, y exponen que estaría bien pasarlo a la segunda parte. Allí se verá cómo excede la medianía. Y si no, ya hay tiempo de rectificar. Cerrarse en banda en ese momento, apelar a las cláusulas de la Ley, alegar que hay que ser inflexibles, que hay que poner un tope infranqueable, alardear de conciencia profesional, de imparcialidad contra otras posibles pretensiones..., son cosas todas que no admiten réplica. Pero también es verdad que la vida humana se hace injusta muchas veces si le aplicamos, inexorables, el tiralíneas de una justicia sin glosas.

Es importante para un legista saber el Código, pero muchas veces le hará más falta que la *iuris scientia*, la *iuris prudentia*. Y en estos momentos, los maestros del examinando no piden un favor, sino que prestan un servicio ayudando con su ciencia a la prudencia. La Ley, cuando los llama, esto es lo que espera de ellos. Es claro, sin embargo, que sólo en un ambiente de compenetración, de igualdad y de camaradería, será posible que triunfe en estos casos la equidad.

#### EL PRESIDENTE

La Ley de Ordenación de E. M. no dice si el presidente debe dar su voto como un vocal más, o no. Por eso, ya desde el principio ha habido poca uniformidad en su intervención. Por eso vamos a prescindir de lo que puede o no puede como juez, ya que esto ha de depender siempre de decretos transitorios. Nos vamos a fijar sólo en su función coordinadora. Su oficio en este sentido es fácil de comprender, pero no es tan fácil de desempeñar. Es supervisor y es mediador. Si las aguas van siempre por su cauce, le basta con lo primero, y entonces su misión no es enojosa. Pero si se salen de madre, siempre será cosa ardua el improvisar un dique. Es más: aparte de la dificultad que siempre lleva consigo el terciar entre dos partes contendientes, hay aquí dos escollos que embarazarán más su situación, y que muchas veces, por muy buena voluntad que se tenga, casi le parecerán infranqueables.

Necesita, ante todo, imparcialidad. Pero, claro está, por más que se esfuerce en dar muestras de ella, no puede menos de ser un representante oficial, que viene con dos representantes oficiales. Vive con ellos en el mismo hotel. Siguen los tres fijos, mientras los otros examinadores se renuevan. Son quizá compañeros inspectores. Puede ser que el próximo año se cambien los papeles. Todo este conjunto de circunstancias es casi imposible que no influya en su decisión. Y aunque trabaje por deshacerse de ellas, la prevención con que puede ser mirado su fallo nunca la evitará. Esa naturalidad con que en muchos casos han duplicado la nota del vocal permanente, cuando, sin haber leído un ejercicio, querían dar su fallo, es una prueba de lo que decimos. Esta es la causa por la que muchos presidentes han optado por renunciar a su derecho a calificar.

El otro escollo sólo voy a indicarlo. Si el presidente es de Ciencias, no sabrá Latín, y si es de Letras, no entenderá mucho de Matemáticas. Le costará, pues, en algunas ocasiones formarse un juicio objetivo para dirimir.



## LOS ALUMNOS

Todos reconocemos que el Bachillerato es una barahunda de asignaturas que no se puede digerir, que la edad de comenzar debería retrasarse por lo menos en dos años, que los horarios están recargadísimos. Con frecuencia aparecen en la Prensa campañas de médicos psiquiatras y padres de familia contra esa ardua tarea de diez horas, que constriñe sin piedad a los niños. Y lo cierto es que, por lo visto, todo eso no basta, ya que al salir les tienen preparados profesores en casa y que en el mismo colegio es preciso darles trabajo para la noche, coger los días de vacación a los retrasados...

Y todo, para que después se oigan frases como éstas: "¡Qué letra!" "¡Qué ortografía!" "¡Si escriben mejor en la escuela!" Y claro que escriben mejor. La enseñanza primaria acaba a los catorce años. Pues bien: la mitad de los alumnos que se examinan de Grado Elemental tienen aún trece. Empiezan el cuarto curso con doce (2). Y ya en tercero se les ha tenido que explicar la resolución trigonométrica del triángulo rectángulo. Mientras sus compañeros de escuela han ocupado las horas en aprender la ortografía, caligrafía, las cuentas, el catecismo y dónde desemboca el Ebro, a los pobres bachilleres les tenemos que enseñar Latín, Francés, Algebra, Física, Química, Literatura, Filología... Y resulta que al fin no saben escribir y dudan en la tabla de multiplicar.

Dígame lo mismo de los problemas. Los chicos listos no son objeto de controversia; a veces son más águilas de lo que uno se imagina. De los demás aún hay un pequeño porcentaje que puede ser educado. Haciendo con ellos 200 problemas, están dispuestos a resolver el 201. Pero la *gran masa* lo más que logra es repetir un problema previamente resuelto y explicado, si es que se acuerda de él como de una fecha de Historia. Cualquiera novedad en la forma de redactarlo, cualquier dato específico los despista en absoluto. El mismo profesor que los conoce, que ha luchado con esas mentalidades infantiles durante meses, cuando llega el momento de ponerles un ejercicio, por mucho que se esfuerce en acomodarse, siempre observa que fué más lejos de lo que debía. La realidad es siempre más deficiente de lo que imaginó. En su tanto, todo lo dicho puede aplicarse a los alumnos de sexto. Los programas y los exámenes son de tanta altura o más que el antiguo examen de Estado, al que acudían con un año más de estudios.

Esta tremenda realidad es la que, con el mejor deseo de concordia, puede sin embargo distanciar los criterios. El Ministerio ha pedido a los mismos Centros la confección de series de temas y problemas. Es un gran paso para que nos encontremos con menos sorpresas. Pero mientras los programas sigan siendo tan extensos, inevitablemente habrá preguntas, temas y, sobre todo, problemas que los propongan algunos como fáciles, porque los han hecho en clase,

(2) Esto es cierto. Los alumnos que, al examinarse de Grado Elemental, llegan a quince y aun a dieciséis años, son los que, por retrasados, han repetido uno o más cursos o empezaron tarde el bachillerato. Tienen dieciséis años, pero su edad intelectual no llega a once. Los demás tienen trece años cuando se examinan, o acaban de cumplir los catorce.

haciéndoseles a otros difíciles. Por eso quiero recalcar algo indicado antes.

El Tribunal no está constituido por cinco robots, que tengan que dar un juicio automático. Si la cartulina que se introduce no está bien perforada, si por mucho cuidado que ponga el Ministerio, de hecho viene de allí algo inadecuado, tienen los examinadores un grave deber de tenerlo en cuenta al dar su fallo. No pueden lavarse las manos y cargar a otro la responsabilidad. Las diferencias tan notables que a veces se registran entre resultados de unas ciudades y de otras, y dentro de una misma ciudad entre diversas convocatorias o días, tienen su origen con frecuencia en olvidar este consejo. En este particular se podrían contar cosas realmente increíbles. Por eso es de alabar el Tribunal de una Ciudad Universitaria que, al encontrarse con que apenas había un alumno que en Griego hubiese hecho algo puntuable, anuló estos ejercicios, sacando la media de sólo el Latín. Esto no puede justificarse ante la Ley. Pero la *epikeia* es un concepto que se explica en el Derecho Natural y que, razonablemente aplicada, puede evitar muchas injusticias (3).

## PUNTO FINAL

Omito, por falta de espacio, el explicar una idea que grava sobre el vocal del colegio en el momento de ponerse a calificar: las familias de los examinados, que no quieren comprender eso que se llama *elevare* el

(3) A lo dicho en el texto tenemos que añadir algo ante las nuevas normas. En primer lugar, es excelente el deseo de facilitar la labor memorística e insistir en la formación. Ya el año pasado resultó el oral muy asequible con el programa reducido. De hecho, los suspensos lo fueron casi todos del escrito. Este año, dando aún antes ese programa, se mejora la situación. El examen escrito de las asignaturas que hasta ahora han sido objeto del oral tiene la ventaja de más uniformidad y rapidez. Pero habrá que hacer frente a dos dificultades inherentes al escrito: una vigilancia extrema para evitar toda clase de resúmenes en papelitos, de que los chicos han de ir bien provistos; no tener contemporizaciones, que ayudan a los más audaces, pero que perjudican a los demás. Y, además, tener en cuenta que *scripta manent* y un disparate, muy fácil de corregir de palabra, queda irremisible en un ejercicio escrito.

La nueva modalidad de interpretación de textos quizá resulte prematura este año. Me consta de muchos Centros que pidieron al Ministerio una dilación hasta estar mejor preparados para ello. Sin duda se ha tenido empeño en implantarla para sentar cuanto antes un precedente e incitar al profesorado a esa forma de enseñar tan fructuosa, y que, por desgracia, ha sido tan descuidada. Pero, por lo mismo que estos alumnos abren la brecha, hay que tener con ellos una consideración muy especial.

Por lo demás, esa extraordinaria importancia que adquiere la literatura y el lenguaje exige una revisión profunda en el horario escolar. Resulta que, en sexto, para alumnos de Ciencias, se consideran como eliminatorias de aptitud sólo la Literatura y el Francés, con un coeficiente en la nota final que, por hoy, no corresponde a la estimación ni del profesorado, ni de los alumnos, ni de la sociedad. Se ha dicho muchas veces que el Bachillerato será lo que sean los exámenes. Pues bien, en sexto al menos, se ha hecho lo que defendimos hace dos años en Santander: *Extender* al Bachillerato el espíritu del Preuniversitario. Si esto se logra, como es de esperar, estamos en la ocasión de *extender* también el Bachillerato hasta el Preuniversitario. Una fusión de las tareas de ambos, con supresión del examen de sexto y un ejercicio eliminatorio en séptimo antes del memorístico de asignaturas, sería el ideal al que todos los Centros de Enseñanza Media darían su voto.



nivel, eliminar de los estudios a los que no sean selectos. Si el chico queda suspendido es porque no se le ha enseñado bien o no ha sabido su profesor *defenderlo* ante los representantes del Estado.

También me tengo que contentar con indicar sólo el porqué de tan pocos sobresalientes en los exámenes de Grado. Apenas llegan éstos al 1 por 100 en la mayoría de las ciudades, cuando las matrículas a *elegir entre ellos* pueden ser, según la Ley, el 5 por 100. La excesiva meticulosidad de algunos examinadores es la causa de que haya tan pocos agraciados con la máxima calificación. No piensan que la perfección absoluta no se da en este mundo. Que en un grupo de treinta chicos tiene que haber cuatro o cinco que *sobresalgan* de los demás. Y eso y nada más es lo que significa *sobresaliente*. Que no es justo que alumnos pundonorosos, listos, acostumbrados a matrículas, se tengan que contentar con un incoloro notable, al que quizá llega también, por la suerte de los números, el vigésimo de la clase. Por eso me parece muy bien el proceder de un presidente que

a los chicos francamente buenos, de común acuerdo y sin complicar la vida, les ponía sin más el sobresaliente. Incluso era éste matizado con décimas, haciendo un cálculo más intuitivo que estadístico.

Y termino. Mucho más se nos quedó sin pasarlo a las cuartillas y mucho las hemos cercenado éstas hasta la última redacción. Pero lo dicho creo que basta para conseguir nuestro intento: estrechar más ese lazo de unión que ya ha sido más íntimo de lo que por ciertas excepcionales estridencias nos podríamos imaginar. Si éstas han sonado es porque siempre nos hiera más una nota desafinada que los miles de acordes con que en un concierto puede deleitarnos la más maravillosa orquesta. Aun en estos casos, buena voluntad no ha faltado nunca. Conciencia del deber, menos. Sólo la idea de cuál es ese deber ha podido ser distinta. Grande sería nuestra satisfacción si contribuimos a que la unidad de ideas coordine totalmente las voluntades.

CARMELO OÑATE GUILLÉN, S. J.

## crónica

### Reunión de profesores oficiales de Matemáticas de Enseñanza Media

Con asistencia de una veintena de catedráticos de Instituto, se ha celebrado en Madrid, durante los días 20 a 24 de marzo, la primera Reunión de Profesores en Matemáticas de Bachillerato, organizada por el Centro de Orientación Didáctica, para el estudio y posible mejora de los métodos de enseñanza de la Matemática en este grado de educación.

En la reunión de apertura, después de unas cordiales palabras de saludo y estímulo pronunciadas por el director general de Enseñanza Media, que presidió la reunión, y en las que señaló certeramente la trascendencia social de la enseñanza secundaria, la Ponencia informó ampliamente del movimiento renovador de los métodos de enseñar que se observa actualmente en los países extranjeros, deteniéndose particularmente en el examen de las nuevas tendencias en Italia, Suiza, Bélgica e Inglaterra, así como en los trabajos que viene realizando la Commission Internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques, por medio de sus congresos y publicaciones. En el debate que siguió a estas exposiciones se puso de manifiesto, junto a particulares éxitos parciales en la realidad española, la necesidad de abrir un período de experimentación de métodos nuevos y de establecer contactos personales sobre los resultados de estas experiencias, para tra-

tar de coordinar los esfuerzos de todos en beneficio de una mejor orientación didáctica. Se estimó la conveniencia de organizar en cada población círculos didácticos que reúnan a todos los profesores en Matemáticas de Bachillerato que se interesen por estos problemas y vayan creando el clima necesario para la reforma de métodos.

Como punto de partida para esta renovación, fué examinado y estudiado punto por punto, en dos largas reuniones, el "Decálogo" del profesor Puig Adam, publicado en la *Gaceta Matemática* (1). Las discusiones fueron muy vivas y animadas de elevado espíritu profesional, coincidiendo todos los reunidos en la trascendencia de este documento, cuya realización práctica puede influir beneficiosamente en la didáctica tradicional. La Reunión recomienda el estudio y difusión máximos de estas normas.

En una de las sesiones se estudió el problema de las pruebas de ingreso en el Bachillerato y del enlace y coordinación entre la enseñanza primaria y la media. El acuerdo fué unánime en que la organización actual y la forma de realizarse estas pruebas constituyen ya un defecto inicial en la estructuración de la Enseñanza Media, por la falta de consistencia y de contenido de los exámenes de ingreso; pruebas que, por tanto, habrá que modificar, en el sentido de elevar las posibilidades del niño que llega al Bachillerato, procurando evitar, en lo posible, la "preparación" deficiente de los alumnos. Más que de elevar el nivel de las pruebas en orden a los conocimientos exigidos, se ha de procurar evitar defectos y deformaciones, cuyos resabios son más tarde tan difíciles de desterrar.

Fué estudiada asimismo la posibilidad de llegar a establecer un gran número de "pruebas objetivas" para los diferentes niveles del Bachillerato, gradua-

(1) También puede verse en el *Boletín Pedagógico de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral*, núm. 3, págs. 17 a 21. La primera parte se reprodujo en esta REVISTA, núm. 43, págs. 58-9.



das por un orden de dificultad. Para ello, se acordó que cada profesor las realice en su propio Centro, según normas uniformes que se convinieron, y centralizadas después para su estudio estadístico. Estas pruebas pueden constituir un buen depósito para la realización de los exámenes y un magnífico informe sobre las estructuras mentales de los alumnos, en relación con los conceptos matemáticos.

Una larga sesión fué dedicada al estudio de los cuestionarios. Se consideró necesaria una reordenación de las materias contenidas en los programas más satisfactoria que la actual. Reconociendo la dificultad del problema, fué esbozado un proyecto de ciclos organizados en torno a unidades funcionales, que podrían sustituir ventajosamente a las antiguas unidades lógicas. En ellos, la matemática habrá de considerarse como un conjunto unitario, sin caer en el defecto de presentarla como retazos sin conexión de sus diferentes ramas. Sin llegar a la elaboración definitiva—por no ser éste el objeto de la reunión y resultar, por otra parte, prematuro—, se estudiaron varios esquemas de lo que podrían ser unos cuestionarios desarrollados sobre estos principios, comprobándose su viabilidad dentro de la legislación vigente. Se apreció en todos los asistentes un deseo general de simplificar las materias estudiadas, más por supresión de teoremas y propiedades accesorias que por eliminación de capítulos enteros. Fué convenido que cada profesor presente un informe, tras de un estudio cuidadoso, para ver de llegar a un acuerdo amplio sobre los puntos concretos que pueden ser objeto de simplificación o supresión.

En íntima relación con el tema de los cuestionarios, se trató a continuación de un problema que hoy preocupa insistentemente en los medios profesionales del extranjero: la posibilidad y conveniencia de la introducción de conceptos de Matemática moderna—es decir, las estructuras fundamentales de la Matemática—en la Enseñanza Media. En España, hoy por hoy, en que el Bachillerato termina a los dieciséis o diecisiete años, y con solamente dos cursos de Matemática en la sección de Ciencias, programas, por tanto, de más bajo nivel que en otros países, el problema no tiene la misma importancia. Se reconoce, no obstante, que algunos conceptos “modernos” de la Matemática son fácilmente comprensibles, y quizá especialmente adaptados a las estructuras mentales de los alumnos; y que, aun dentro de los programas vigentes, es posible y conveniente adoptar puntos de vista modernos en su enseñanza, de forma que el alumno, sin llegar a explicitar estos conceptos en forma abstracta, pueda tomar conciencia de las relaciones y estructuras que son hoy el fundamento de nuestra ciencia. Se presenta así otro tema de estudio y experimentación para las tareas docentes, que puede ser objeto de comunicaciones y sugerencias del mayor interés para la renovación de la enseñanza.

Bajo el epígrafe de “Puntos neurálgicos de la enseñanza de la Matemática”, se abordó el estudio concreto de la manera de introducir en el Bachillerato los conceptos de *número real*, *equivalencia de ecuaciones*, *proporcionalidad* y *geometría del espacio*; puntos que fueron debatidos ampliamente por los reunidos, exponiéndose sugerencias didácticas muy interesantes y

cambios de impresiones sobre las ventajas e inconvenientes de seguir uno u otro camino.

También se estudiaron, en relación con lo anterior, los errores más frecuentes en que suelen incurrir los alumnos, examinando sus causas y la forma de evitarlos.

Por último, se hicieron con alumnos del Instituto de San Isidro algunas experiencias de métodos activos para la enseñanza de determinados capítulos de la Matemática, con los comentarios subsiguientes, comprobándose la posibilidad de introducir desde los primeros cursos estructuras multivalentes y la eficacia del modo eurístico.

Párrafo aparte merece la colaboración prestada a la reunión por el profesor Caleb Gattegno, de la Universidad de Londres, animador incansable y entusiasta de la Comisión Internacional pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques. El profesor Gattegno desarrolló ante los reunidos, con muchachos del Instituto de San Isidro, varias lecciones, auxiliado con las conocidas regletas de color de Cuisenaire, de un geoplano y de los “films” del profesor Nicolet. En sus lecciones, el profesor Gattegno trata—y lo consigue—de poner a los muchachos frente a una situación dinámica que haga posible la toma de conciencia de una estructura matemática, es decir, la toma de conciencia multivalente de las relaciones *per sé*, con independencia del campo univalente de los entes a que pueden aplicarse. Extraer estas relaciones constituye la esencia del actuar matemático. Muchas veces, según Gattegno, los niños son capaces de dominar estas situaciones sin palabras explícitas: el punto de vista social corresponde a las palabras, pero el conceptual puede ser distinto.

Como correspondía al carácter de la reunión, no se aprobaron conclusiones. Se trataba más de iniciar un camino que de llegar a una meta: la puesta en marcha de un movimiento renovador de los métodos de enseñar que responda a las exigencias sociales y a la naturaleza de la Enseñanza Media.—JOSÉ R. PASQUAL IBARRA.

## El Primer Congreso español de Estudios Clásicos

El domingo día 15 de abril se celebró la sesión de apertura de este Congreso, presidida por el presidente del CSIC, con asistencia de numerosas autoridades académicas. Pronunció el discurso inaugural don JOSÉ SÁNCHEZ LASSO DE LA VEGA, que disertó sobre el tema “Don Marcelino Menéndez Pelayo y la humanidad clásica”. El señor Lasso hizo un estudio erudito de los ideales de Menéndez y Pelayo en relación con el mundo clásico y con la filología moderna. Examinó el problema de las relaciones entre la humanidad clásica y la religión, y expuso la lección que de los ideales del filólogo santanderino pueden deducir los filólogos de nuestro tiempo. A continuación, el rector de la Universidad de Salamanca, don Antonio Tovar, dió la bienvenida a los congresistas y explicó



el plan de trabajo. La señorita ERNST expuso la organización, fines y funcionamiento de la Federación Internacional de Estudios clásicos.

Pórtico de la reunión fué la tragedia de Sófocles *Edipo Rey*, traducida por don FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRADOS y representada por el TEU de la Facultad de Filosofía y Letras. Adrados ha sabido transmitir un Sófocles íntegro, casi diríamos intacto, en una traducción vertida en buen castellano, pero deliberadamente literal y ceñida al ritmo del original griego.

En la mañana del día siguiente comenzaron las sesiones de estudio y se prolongaron hasta la tarde del día 19. El centro de estas sesiones lo constituyeron las ponencias previamente encomendadas a especialistas en los diferentes temas. En torno a ellas giraba un número mayor o menor de comunicaciones, aparte de otras sobre tema libre. Nos limitaremos a las sesiones dedicadas a temas docentes. El día 16, en sesión simultánea, se estudió la Pedagogía de los Estudios Clásicos en la Universidad y la Pedagogía de las Lenguas Clásicas en los Centros de Enseñanza Media. La primera ponencia, preparada en colaboración por los señores RUBIO, AGUD y ALSINA, de Barcelona, analizó los factores determinantes del escaso número de alumnos en la sección de Filología Clásica. Las comunicaciones de los señores GONZÁLEZ MAESO, GUILLÉN, GARCÍA CALVO y LÁSCARIS COMNENO acentuaron y completaron algunos puntos de vista de la ponencia del doctor Rubio. La idea más fecunda fué tal vez la de otorgar a nuestras Universidades mayor flexibilidad y estructuración de sus planes de estudio, como lo acaba de ensayar—al parecer con éxito—la sección de Clásicos de Salamanca. El señor Láscaris insistió en la necesidad de un mayor acercamiento entre las secciones de Filología Clásica y de Filosofía en beneficio a la mejor formación de los alumnos de ambas.

La ponencia de Enseñanza Media la desarrolló don EUGENIO HERNÁNDEZ-VISTA. Defendió las Humanidades Clásicas como sistema perfecto de educación, y recalcó que el profesor debe enseñar a los alumnos a profundizar en los secretos encerrados en los textos clásicos. Hizo un análisis de un pasaje de Virgilio, mostrando cómo el poeta, a través de los elementos más banales, esconde tesoros de psicología y arte. En torno a esta ponencia, presentó una comunicación don JAVIER ECHAVE SUSAETA sobre los aspectos estilísticos de la colocación del adjetivo latino. Las comunicaciones de don AGUSTÍN GARCÍA CALVO, de don SEBASTIÁN CIRAC ESTOPIÑÁN, don ELEUTERIO SÁNCHEZ ALEGRÍA, etc. fueron de orientación marcadamente práctica, y por eso suscitaban vivas discusiones, siempre en un ambiente de cordialidad e inspiradas todas en un deseo de superación en los métodos.

Si importante fué, pues, el aspecto científico, no fué menor la preocupación por vigorizar la enseñanza. Precisamente una de las conclusiones del Congreso, leídas en el acto de clausura, fué “formular un voto por el mantenimiento de los Estudios Clásicos como parte importante de la cultura moderna, por su desarrollo cada vez más floreciente en España y por su mantenimiento y afirmación en los planes de enseñanza”. Otras de las conclusiones se refieren a la organización del trabajo científico: destaquemos, entre ellas, la que pide “interesar del Ministerio de Edu-

cación la creación de una Comisión Nacional que se encargue de los trabajos de catalogación de los manuscritos griegos y latinos existentes en España” y la que pide que se cree en la revista órgano de la Sociedad Española de Estudios Clásicos una sección dedicada a informar sobre los trabajos en curso.

Pero volvamos a los discursos de la sesión de clausura, que se celebró el día 19 de abril bajo la presidencia del ministro de Educación Nacional; el subdirector general de la Unesco, M. Jean Thomas; el director general de Enseñanza Universitaria; el rector de la Universidad de Madrid; secretaria de la Federación Internacional de Asociaciones de Estudios Clásicos, Mlle. Juliette Ernest, y los señores Tovar y Rodríguez Adrados, presidente y secretario, respectivamente, del Congreso. Hablaron los señores Rodríguez Adrados, Tovar, M. Jean Thomas, y cerró el acto don Jesús Rubio.

El señor Rodríguez Adrados leyó las conclusiones del Congreso, de las que hemos recogido algunas, y a continuación un informe sobre “Problemas del griego y del latín en España. Algunos intentos de solución”. La REVISTA DE EDUCACIÓN publicará próximamente este trabajo y, por eso, nos limitaremos ahora a una previa referencia. Comienza por afirmar el hecho, aún poco conocido en España, del desarrollo que los estudios clásicos han tenido últimamente en nuestra patria, del que dan testimonio las obras y artículos recogidos en la *Bibliografía de los Estudios Clásicos en España, 1939-55*, publicada por la Sociedad Española de Estudios Clásicos, el conjunto mismo de las ponencias y comunicaciones del Congreso tal como se describe en las páginas precedentes, y una serie de iniciativas, tanto en el campo científico como en el pedagógico, que se han producido en los últimos años. De otra parte, el nuevo plan de estudios de las Facultades de Letras, de un lado, y la derogación del régimen especial en las oposiciones a cátedras de Latín, de otro, favorecen una mejor formación del profesorado, pues el antiguo sistema favorecía solamente al puro y simple traductor.

Todo esto no obsta para que la bifurcación del Bachillerato superior en dos secciones de Letras y Ciencias haya puesto de manifiesto, por la gran inferioridad numérica de los alumnos que acuden a la primera, una cierta crisis de la enseñanza de las lenguas clásicas. En esta crisis hay factores de orden general, difíciles de combatir en breve plazo, y otros más especiales contra los que se pueden oponer soluciones concretas. El informe se consagra al examen pormenorizado de éstas.

A continuación habló el presidente del Congreso, don Antonio Tovar. Insistió en los progresos registrados últimamente en los más diversos campos de los Estudios Clásicos, poniendo ejemplos de lo alcanzado en algunos. El porvenir de los Estudios Clásicos en España—dice—está asegurado, siempre que continúen contando con el apoyo oficial y que el ambiente nacional se deje penetrar por los ideales que defiende la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Ello roza con el tema de la educación clásica como parte esencial del Bachillerato y como parte importante de toda la cultura hispánica. A estos respectos aún queda mucho por hacer: en la misma *Bibliografía*, editada por la Sociedad Española de Estudios



Clásicos, se echan de ver una cierta proliferación anárquica y la falta de una serie de obras escolares de varios tipos, perfectas en lo posible. Se acusa una distancia demasiado grande entre la investigación y la enseñanza. Sólo el desarrollo de una bibliografía de amplio carácter podrá crear nuevas condiciones para el desarrollo de la cultura clásica.

El orador justificó el mantenimiento de un Bachillerato clásico dedicado a un amplio número de alumnos. Cristianismo y cultura clásica—dice—sostienen la cultura humana. Por ello nos permitimos reclamar la mayor atención para los Estudios Clásicos, al tiempo que los maestros y estudiantes de Humanidades Clásicas contraemos el compromiso de dedicarnos desveladamente a nuestro trabajo. Recaba luego la ne-

cesidad de una mayor orientación pedagógica en las Universidades y, pasando al campo de la investigación científica, insiste en la necesidad de una reorganización del Instituto "Antonio de Nebrija", cuyo desarrollo es vital para los estudios clásicos en España, reajustando su estructura al nuevo panorama de la investigación española.

Habló luego el subdirector general de la Unesco, M. Jean Thomas, que destacó el interés de este organismo internacional en el campo de los estudios clásicos. Y, finalmente, el señor ministro de Educación Nacional pronunció unas palabras, en las que suscribió los ideales del Congreso, y pidió para su difusión la ayuda de la Sociedad Española de Estudios Clásicos.—R. DE E.

## inf. extranjera

### Crisis de las Humanidades Latinas en la enseñanza italiana

Las cosas no van bien para el Latín en Italia. Hay algo en el ambiente, en la opinión pública e incluso entre algunos especialistas, que aconseja a la enseñanza de este idioma una prudente retirada a círculos más reducidos; a abandonar las ambiciones imperialistas que, no hace todavía cincuenta años, mantenían sus dominios, sin protestas, en los planes de estudios de las naciones occidentales. El viejo reproche de su inutilidad para la vida práctica cobra cada vez más relieve con la tecnificación y con el aumento del nivel de vida, que exige una especialización lo más pronta posible para subvenir a las necesidades económicas. Ante estos ataques, los especialistas en Italia han tratado de afilar sus armas con la esperanza de conservar el Latín en los tres cursos de la *Scuola Media* obligatoria, hasta los catorce años, momento en que se diversifica—según los planes vigentes de estudios—en las distintas ramas (1).

Exceptuando los alumnos que cursaban el llamado *Avviamento Professionale* y los *Conservatori*, el resto de los muchachos italianos—en el año escolar 1951-52 el número de bachilleres en la *Scuola Media* fué de 103.765—tenían que cursar el Latín obligatoriamente, durante tres cursos, en esta *Scuola*. Es un dominio lo bastante amplio todavía para que los especialistas entusiastas del Latín traten de conservarlo, aun concediendo ciertas facilidades que, en esta materia, no pueden ser otras que de tipo didáctico y una seria consideración, por otra parte, del carácter general y no especializado que tiene la *Scuola Media*, como base común para los distintos bachilleratos. En el año 1955 se celebró una Asamblea Nacional sobre Didáctica del

Latín, promovida por el Centro Didáctico Nacional de la Escuela Secundaria (2). Sus conclusiones (reexaminadas en el Congreso anual "dei Movimento dei Circoli della Didattica", que se celebró en el mes de agosto del mismo año en Paderno) se estimaron como una base idónea, en primer lugar, para el aprendizaje ulterior sucesivo propio de otros ciclos, y en segundo, como un insustituible elemento de educación para los que no hayan de seguir los estudios latinos.

Según las conclusiones citadas, la didáctica del Latín debe corresponder a las características del preadolescente y a la finalidad que en la escuela media y a esa edad puede tener la enseñanza del Latín, sea en orden a las metas educativas, sea en orden a las exigencias del desarrollo y especificación de las aptitudes del alumno. El verdadero objeto del aprendizaje del Latín en la *Scuola Media*—escuela elemental de Latín y no escuela de los *elementos latinos*—es la lengua latina. Se trata de algo muy distinto de una simplificación del estudio gramatical o de una implantación inductiva de una pesquisa encaminada a una sistematización gramatical, como por ejemplo el *Manuel de latin o Liber primus*, de Roger Gal, para la 6.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> de los "liceos" franceses, y también, aunque menos distantes, de la adopción de textos como el *Primus Annus*, *Pseudolus*, etc., utilizados por las *Grammar Schools* inglesas, en los cuales está todavía bastante viva la impronta de la enseñanza del Latín en los siglos XVI y XVII. Por su interés, resumimos el párrafo VII de las conclusiones, que trata de los fines específicos de la enseñanza de la lengua latina en la escuela media (3).

Muchos estudiantes no prosiguen los estudios del Latín después del ciclo trienal de la escuela media. Es, por tanto, necesario que todos los alumnos, y no solamente un grupo, alcancen el valor educativo del Latín, que consiste en ayudar al alumno a llegar inmediatamente y directamente—mejor que mediata e indirectamente—a un complejo de valores e ideas, que ha encontrado su universal formulación en el mundo que se expresaba con la lengua latina. Esta enseñanza se propone:

(2) C. T.: "L'Incontro Nazionale sulla didattica del latino". *La Scuola Secondaria e i suoi problemi*, núm. 7, año V (Roma, octubre-noviembre 1955).

(3) *Ibidem*: "Conclusioni sulla didattica della lingua latina nella scuola media".

(1) Véase la reseña del folleto "Escuelas de Italia", publicado por la *Consulta Didattica* (Roma, 1952). R. DE E., número 8, págs. 329-330.



1º) Ayudar al desenvolvimiento de las funciones expresivas como particular medio, junto a otros, similares y coadyuvantes, de expresión (otra Lengua, Matemáticas, Dibujo, etc.).

2º) Educar y desenvolver con el estudio de las particulares formas expresivas de la lengua latina la penetración mental del alumno, haciéndole trabajar y razonar sobre la realidad concreta de la lengua, y no de manera formal y sobre simples afirmaciones.

3º) Hacer adquirir al alumno en esta lengua, y de rechazo en las otras, y en los otros medios expresivos, una facilidad de ejecución derivada de una "giustezza di movimento"; y

4º) Dar conciencia al alumno, en su caso, de su capacidad para una especificación cultural ulteriormente diferenciada.

Así, en el primer curso se comenzará por una lectura de textos latinos que transporten a los muchachos a la antigua atmósfera de la vida romana, a su mentalidad, especialmente en relación con un ambiente educativo. Se realizarán composiciones en forma de reconstrucción de los elementos encontrados en los textos como expresión directa, traducciones y versiones, siempre atendiendo al aspecto afectivo y social de la lengua, procurando no mortificar al alumno con penosos ejercicios de aplicación de reglas.

Los textos serán tales que se presten al fácil análisis comparativo entre las andaduras del Latín y el Italiano, orienten, leídos y releídos, a los alumnos hacia la intuición, la observación y, por estos análisis, a la inducción de la particular estructura de la lengua latina.

Se publica allí mismo un interesante artículo (4) en el que se parte de la oposición entre lenguaje emocional y nocional, es decir, de la distinción en el lenguaje de la esfera de la expresión afectiva, a la que se reconoce una variedad y riqueza ausente en la esfera de expresión racionalizada, demostrativa y narrativa, en la cual prevalece la organicidad de la lengua normalizada. Esto lleva a la necesidad de elegir en la escuela media entre dos latines, y señala las dificultades de la opción en ambos casos. Asegura que el Latín debe tener un proceso de aprendizaje natural, sustancialmente igual al de la lengua materna. Se hace cargo de la inadecuación y propone, de acuerdo con las conclusiones de la reunión más arriba citada, que se comience por la lectura como base inicial del aprendizaje, como vía *quasi naturale*. Lectura, claro es, de un texto fácilmente comprensible por analogía con la lengua materna. Esta lectura no puede ser otra cosa, al principio, que análisis sintáctico, al que seguiría la morfología y las anomalías. No se pretende, sin más, sustituir el orden tradicional: morfología regular, morfología irregular y sintaxis por el otro, sino que se trata de adaptar conscientemente el proceso de aprendizaje a la realidad de los hechos. Este orden propuesto no es estático, sino subordinado a la dinámica misma de la lengua natural, que vive empíricamente en la frase pronunciada o escrita, y que solamente por un proceso mental muy complejo puede ser encasillado en los áridos esquemas de la gramática.

(4) *Ibidem*. Giuseppe Franciscato: "Due note sull'Insegnamento del latino".

Estos esfuerzos y propósitos no han impedido que Paolo Rossi, el propio "ministro della Pubblica Istruzione", haya declarado que proyecta convertir la enseñanza del Latín en facultativa, y que los escolares podrán elegir entre esta lengua u otro idioma (5). (En la práctica, teniendo en cuenta las aspiraciones pragmáticas de la mayoría de los padres, es lo mismo que suprimir el Latín del bachillerato Italiano.) A este proyecto del ministro italiano se le hacen dos principales objeciones que el propio Rossi refuta: la primera, de naturaleza política, ya que se le atribuye la intención de volver a instituir dos tipos de escuela, la aristocrática-humanística y la de los pobres; la segunda, que se obliga a los jóvenes a prejuzgar demasiado pronto sobre su vocación. A esto responde el ministro: primero, que la distinción anterior es absolutamente medieval, que en ningún país se consideran los estudios humanísticos como aristocráticos, y que tampoco en ningún país el Latín es obligatorio en el bachillerato. (Lo cual deja de ser cierto con respecto al bachillerato español.) En segundo lugar, afirma que en realidad la vocación no está determinada ni a los diez ni a los catorce años, y que varía de individuo a individuo; por otra parte, se conservará cierta elasticidad en los estudios para que puedan los escolares pasar de una a otra sección.

Si la polémica del Latín era ya importante antes de estas declaraciones del ministro Rossi, después de ellas los defensores del Latín se baten ya a la desesperada, e incluso consiguen una cierta benevolencia por sus opiniones en aquellos que fueron más contundentes en sus expresiones. Así, uno de los más insignes latinistas, Concetto Marchesi, había publicado varios meses atrás en el primer número de la *Riforma della Scuola*, un artículo en el que aseguraba que había que rendirse a la evidencia; la experiencia de no pocos años revelaba que el estudio gramatical del Latín en la "escuela media única" era un tormento inútil y una insensata pérdida de tiempo. Su conclusión era rotunda: nada de Latín en la escuela media única, aunque se le dé al Latín una reverente hospitalidad en la escuela donde se forman los que sienten la necesidad de extender la actividad del espíritu más allá de lo cotidiano. Ya entonces otro colega, Guido Calogero (6), le contestaba que, si se quiere salvar la civilización romana y cristiana del comunismo y aun de la seudocivilización norteamericana, el único remedio era fortalecer el espíritu de los muchachos, enseñándoles cuándo el genitivo del plural es en "um" y cuándo en "ium". Después de la declaración del proyecto del ministro, el propio Concetto Marchesi (7) modera sus expresiones, no sabemos si por indicación del partido comunista, al que pertenece, al saber que la Unión Soviética ha introducido el estudio del Latín en sus estudios, o porque convenga deshacer los binomios latín-civilización cristiana y el de técnica-materialismo o, por el contrario, por personales convicciones. Insiste en la división que existía en tiempos del fascismo, de escuela de ricos y pobres (*scuola ginnasiale* y *scuola tecnica*), y asegura que el problema

(5) Aldo Giorleo: "Il latino Facoltativo nelle Scuole Medie...", *Il Tempo* (Roma, 22-III-56).

(6) Guido Calogero: *Il Mondo* (Roma, 10-I-56).

(7) Concetto Marchesi: "Latino si o no?", *L'Unità* (Milano, 7-IV-56).



estriba en cuándo ha de comenzar el estudio de la lengua latina. A los catorce años le parece demasiado tarde, y termina asegurando que, cuando se está a punto de traspasar los límites de la discusión para llegar al procedimiento legislativo, el riesgo es grave. No hace falta jugar con viejas instituciones, que han educado no pocas generaciones de italianos. No matemos el Latín. Si se quiere abandonar la escuela media única, volveremos a la escuela técnica y al gimnasio del fascismo. Si diferimos tantas cosas, diferimos también esta pretendida reforma que suprimirá el Latín.

Pero los articulistas actuales vuelven a insistir en lo relativo a los métodos de enseñanza, se manifieste o no conformidad con la reducción del Latín a los institutos clásicos y se varíen las opiniones respecto a la edad en que deben empezar estos estudios. Ya no se trata exclusivamente del carácter formativo del Latín o de que enseñe a razonar (8). Es mucho más importante que se establezca el diálogo directo entre los alumnos y los clásicos. Hay que leer a los autores y dejarse de todas aquellas prácticas de pruebas es-

(8) Oscar Navarro: "Lasciare libero il dialogo fra l'allievo e i classici", *Gazzetta del Popolo* (Torino, 22-IV-56).

critas y versiones, mediante las cuales el Latín se convertiría en un Italiano latinizado, y el Italiano en un Latín italianizado. Hay que abolir todos los ejercicios escritos, pero sobre todo los del Italiano al Latín. Y en cuanto a la gramática, es suficiente la que por ejemplo sabe el que habla, además de la propia, una lengua extranjera.

Exactamente en esta misma línea se encuentran las afirmaciones de Guido Calogero (9) en el artículo ya citado, y los latinistas a que nos referíamos asistentes a la Asamblea Nacional sobre la Didáctica del Latín. El Estado italiano todavía no ha dicho su última palabra, y es de esperar que se redoblen durante estos días los esfuerzos en defensa de la lengua latina. Pesan muchas cosas, sin embargo, en contra de esta postura para que el resultado sea feliz. Desgraciadamente, ya no son los mejores y los sabios los que deciden lo que ha de ser conveniente a la educación del pueblo, sino la mayoría, la opinión pública, siempre ignorante de lo que constituye su propio bien.

LUIS ARTIGAS

(9) Véase nota 6.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

#### ANALFABETISMO

Un editorial se complace en mostrar cómo la preocupación por este problema ha sobrepasado el ámbito del Ministerio de Educación, llegando a otros departamentos estatales; para pasar a estudiar la disposición de la Presidencia del Gobierno que estableció la provisionalidad del empleo de los trabajadores analfabetos, durante dos años, en los que deberán obtener el certificado de estudios primarios. Como ya se acerca el vencimiento de ese plazo, el editorial considera urgente la publicación de las normas por las que deberá juzgarse el nivel de estos trabajadores (1).

#### ORGANIZACIÓN

Otro editorial analiza el estado de las Juntas Municipales de Enseñanza; tras su organización administrativa se hace urgente la redacción de un reglamento (2).

Un tercer editorial enjuicia el concepto empleado para discriminar las escuelas rurales: No se tuvo en cuenta otra cosa que sus "malas condiciones geográficas y urbanas", es decir, se conceptuaron rurales aquéllas que estaban desasistidas. Ante este hecho, los resultados han sido fatales, pues no se declararon rurales precisamente muchas que lo son. La selección de los maestros para estas escuelas no ha debido nunca hacerse por la sola estimativa de sus mayores servicios interinos: para estas escuelas se precisan maestros con empuje y con una

(1) S. f.: "Por el logro...", en *Escuela Española*, 794 (Madrid, 12-VI-56).

(2) S. f.: "Las Juntas municipales...", en *idem*, 796 (Madrid, 26-IV-56).

capacitación de la economía rural, de su ambiente social y de las necesidades de los pueblos rurales (3).

Un cuarto editorial expresa la satisfacción del Magisterio ante el trato anunciado en la subida de sueldos (4).

#### DIDÁCTICA

Un extenso estudio va analizando los distintos problemas psicológicos que plantea la educación, realizando en realidad un examen completo de la labor y situación de educando y educador (5).

Un breve estudio psicológico procura señalar las condiciones de la graduación de las notas escolares (6).

Como estudios de psicología aplicada a la educación mencionaremos las que versan sobre "la formación del carácter" (7) y "conocimiento de la experiencia vital del párvulo y su aplicación a la enseñanza" (8), y un tercero, dedicado a estudiar la educación social, basándose en el especial interés que para el pedagogo tiene el aspecto evolutivo de los sentimientos (9).

Dos artículos desarrollan los temas centrales de la enseñanza del lenguaje en la escuela (10), dando guiones y ejercicios, siguiendo los cuestionarios, que pueden ser señalados en relación con otro sobre el conocimiento de la madurez del párvulo para la lectura y escritura (11).

(3) Ed.: "Maestros rurales", en *El Magisterio Español*, 8.642 (Madrid, 16-V-56).

(4) Ed.: "Satisfacción en el Magisterio", en *idem*, 8.461 (Madrid, 12-V-56).

(5) M. Yela: "Cuestiones educativas", en *Servicio*, 567 (Madrid, 16-V-56).

(6) T. Ingelmo Rodríguez: "Las notas escolares", en *El Maestro*, 36 (Madrid, mayo 1956), 3-4.

(7) F. Secadas: "La formación del carácter", en *Consigna* (Madrid, marzo 1956), 9-14.

(8) M. C. Andrés Muñoz: "Conocimiento...", en *idem* (idem), 30-33.

(9) F. Secadas: "Acerca de la educación social", en *idem* (Madrid, abril 1956), 8-13.

(10) A. Maflo: "Didáctica del lenguaje en la escuela primaria", en *idem* (idem), 18-22; "La enseñanza del lenguaje", en *idem* (Madrid, marzo 1956), 22-27.

(11) M. C. Andrés Muñoz: "Conocimiento...", en *idem* (Madrid, abril 1956), 30-33.



Sobre formas y etapas en el aprendizaje de la resta y multiplicación (12), y sobre las primeras operaciones aritméticas (13), se han publicado estudios de didáctica de las matemáticas.

## ENSEÑANZA MEDIA (BACHILLERATO)

La disciplina colegial como elemento de formación (14) es el tema de un artículo, que comienza distinguiendo la disciplina y las medidas disciplinarias, por tener aquella algo de interno al alumno, de lo cual carecen éstas. Por disciplina escolar entiende "el conjunto de medios aptos para dirigir la voluntad de los alumnos hacia el bien y a su formación"; pero, para que tenga valor, ha de intervenir la aceptación por parte del alumno; de ahí el entender la disciplina como un continuo adiestramiento de la voluntad que se impone a sí misma un modo de actuar. Tan importante considera la disciplina, que sin ella no cree posible hacer nada bueno en un Centro de educación. Como principios fundamentales de la disciplina encuentra la obediencia y la autoridad. Ahora bien: ¿de dónde viene el miedo a que la disciplina se convierta en algo que enajene la voluntad de los educadores? No de la disciplina, sino de las medidas disciplinarias. Un Centro ha de crear vitalmente un ambiente de respeto al Reglamento, para lo cual, salvo contados casos, son necesarias las medidas disciplinarias; ahí, el educador ha de buscar que estas medidas atraigan al educando a la disciplina, y no que le aparten; de donde las medidas habrán de ser convenientes, ni excesivas y pesadas, ni relajadas. Y el autor pasa a preguntarse si hoy, en que tanto se habla de libertad en educación, no será la disciplina un atraso pedagógico. Frente a esto, cree que la juventud, si de algo adolece, es precisamente por no haber experimentado una saludable sujeción: "la mejor educación de la libertad está en reducirla a que sólo quiera escoger el bien". Luego pasa a examinar las condiciones de la persona que impone las medidas, su racionabilidad, el respeto a quien tiene perfecto derecho (el niño) y el modo cómo se exigen.

Otro estudio versa sobre la enseñanza de la "Estilística" en el Bachillerato (15), que sitúa en cuarto año, en su doble proyección lingüística y literaria, íntimamente vinculada a la Gramática; luego pasa a estudiar las maneras de enseñar los géneros literarios, que ve como "cadena evolutiva"; finalmente hace especial hincapié en que el alumno aprenda a dialogar.

Un artículo sobre el valor educativo de la canción popular (16), clasifica los cantos más adecuados en cinco grupos: 1.º, los cantos populares; 2.º, los cantos e himnos religiosos; 3.º, los cantos cívico-morales; 4.º, los cantos patrióticos, y 5.º, los himnos nacionales, regionales y del Movimiento.

## ENSEÑANZAS PROFESIONALES

### FORMACIÓN PROFESIONAL Y ESCUELA

Sobre la base de que la escuela para la vida no puede descuidar la vida profesional, un autor estudia las formas concretas de preparar al obrero semialfabetado en los grados superiores de la escuela primaria (17).

Otro estudio, sobre la práctica de la orientación profesional en la escuela, considera la preorientación como punto de partida de la iniciación específica y examina las condiciones de su realización (18).

(12) J. Fernández Huerta: "Formas...", en *idem* (*idem*), 22-26.

(13) J. Fernández Huerta: "Las primeras...", en *idem* (Madrid, marzo 1956), 27-30.

(14) C. Javier Rubio: "La disciplina colegial", en *Atenas*, 267 (Madrid, abril 1956), 91-96.

(15) J. M. Cabezalí: "Sobre la enseñanza de la Estilística en el Bachillerato", en *Bordón*, 59 (Madrid, marzo 1956), 103-109.

(16) L. Ballester Segura: "La canción popular...", en *Atenas*, 267 (Madrid, abril 1956), 101-102.

(17) F. Secadas: "Las aptitudes del aprendizaje industrial y la escuela", en *Bordón*, 58 (Madrid, febrero 1956), 45-51.

(18) J. Mallart: "Práctica de la orientación profesional en la escuela", en *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 11-12 (Valencia, 1955), 27-40.

### ESCUELAS DE APRENDICES

Un estudio expone los métodos seguidos para la selección de aprendices en la Institución Virgen de la Paloma, de Madrid (19), detallando el empleo hecho del análisis factorial.

### ESCUELAS SUPERIORES

Un extenso reportaje sobre la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao comienza informando sobre el edificio nuevo en construcción, que comprenderá dos grandes conjuntos muy diferenciados, pero coordinados: la escuela misma con sus laboratorios para los alumnos, y los laboratorios de carácter industrial. Está prevista la escuela por seiscientos alumnos. Los laboratorios de investigación industrial estarán bajo la dirección de los profesores de la Escuela, y en ellos trabajará un equipo de especialistas (20).

### OTROS CASOS

Otro reportaje sobre el Instituto Social de la Marina informa de su organización en relación con la enseñanza; son quinientos treinta y uno los Centros de orientación marítima y pesquera que de él dependen, en los que estudian veintiséis mil alumnos; en los últimos grupos inaugurados se han invertido tres millones y medio de pesetas. Los maestros quedan capacitados para las escuelas tuteladas por el Instituto mediante unos cursillos de capacitación, que les dan derecho a percibir las gratificaciones que éste concede. Actualmente, estos cursillos duran un año escolar y se desarrollan por correspondencia cuando el maestro está ya nombrado provisional, en virtud de concurso de selección, en una escuela de orientación marítima. A través de la Mutualidad, sostiene dos orfanatos: Sanlúcar de Barrameda, con cien niños, y Mosteirón, con cincuenta. También existen las llamadas Escuelas Medias de Pesca y, por último, las Escuelas de la Sección Naval del Frente de Juventudes (21).

Un artículo informa sobre la Protección Escolar, para cursar estudios de enseñanza media y superior a los hijos de militares que cumplan ciertas condiciones, a través de la Dirección General de Enseñanza Militar; para el curso 1956-57 se han ofrecido: para enseñanza media, 480 becas de 1.500 pesetas y 80 de 6.000; para cursos preuniversitarios y oposiciones, doscientas de 2.000 pesetas y 300 de 9.000; y para los restantes tipos de estudios, 100 de 900 pesetas y 20 de 5.000. Por otra parte, tienen especial importancia las residencias de estudiantes, verdaderos colegios mayores, situadas por el momento en Madrid, Barcelona y Sevilla (22).

Un reportaje sobre la Escuela de Auxiliares de Investigación del C. S. I. C. informa que, desde su creación en 1941, viene preparando, tras tres años de permanencia, para profesiones de tipo medio, personal especializado que ayude en los institutos, archivos y bibliotecas del Consejo. La Escuela prepara para auxiliares de Investigación de Letras y Ciencias; son plazas limitadas, con un examen de ingreso que se convoca cada dos años; no se precisa título, pero puntúan los idiomas y el Bachillerato. Hasta ahora se colocaban en el mismo Consejo, pero ciertas empresas privadas empiezan a solicitar a estas tituladas (23).

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### UNIVERSITARIOS

En un artículo se estudian los problemas que el aumento de titulados universitarios plantea, en dos clases: los de tipo docente (haberse quedado las Universidades pequeñas), y los

(19) F. Secadas: "La selección de aprendices", en *Bordón*, 58 (Madrid, febrero 1956), 53-60.

(20) L. Aguirre Prado: "L'Ecole des Ingénieurs industriels de Bilbao", en *Amitié Franco-Espagnole*, 13 (París, abril de 1956), 18-19.

(21) S. f.: "El Instituto...", en *Mundo Escolar*, 33 (Madrid, I-V-56), 8-9.

(22) A. Coronel Velázquez: "Protección escolar", en *Ejército*, 195 (Madrid, abril 1956), 31-35.

(23) I. C.: "La escuela...", en *Teresa*, 27 (Madrid, marzo 1956), 38-39.



de carácter profesional, derivados de la necesidad de ampliar las posibilidades de empleo, para evitar el actual paro intelectual. Comenta la creación de la comisión interministerial, dedicada al estudio de estos problemas, considerando difícil la tarea a que esta Comisión tiene que hacer frente; una de las causas de tal dificultad es el deficiente planteamiento del Bachillerato y la equivocada forma cómo los padres buscan la mejora social de los hijos: "es antes de llegar a la Universidad cuando debe empezar a ponerse los remedios". Por otra parte, en España hay demasiadas facilidades para los estudios universitarios. Especial importancia concede a los medios de mejorar la capacidad docente de las Universidades, y considera uno de los principales la creación de los "profesores agregados" (24).

Un editorial afirma que falta en España una teoría de la Universidad para uso, ante todo, de los universitarios. Existiendo la teoría, se ha abandonado, por inservible, siendo sustituida por una visión parcial, defectuosa y en sí misma incompleta. A fin de cuentas, para casi todos, la Universidad es un Centro de formación de técnicos, de especialistas. Y tras un ataque al liberalismo, como causante de que la Universidad haya dejado de ser foco de cultura del país, pasa a considerar necesaria la Universidad Católica (25).

#### ORGANIZACIÓN

Una interviú informa de un parecer sobre la nueva Facultad de Ciencias Económicas de Bilbao: "Esta Facultad recoge la necesidad de que la pujanza de la zona industrial de Bilbao tenga un foco universitario, a la vez que la lógica coincidencia de que exista una Facultad económica en las localidades en que exista Bolsa de valores. Es cierto que una Fa-

- (24) A. Candáu: "Problemas universitarios", en "Crónica cultural española", *Arbor*, 123 (Madrid, marzo 1956), 439-441.  
 (25) C. F.: "Cifra de universitarios", en *Cristiandad*, 287 (Barcelona, I-III-56), 65-66.

cultad de este tipo orienta los estudios universitarios hacia la empresa pública y la administración, pero también contribuye grandemente a formar personal adecuado para las grandes empresas, y quizá esta finalidad supere en trascendencia a la primeramente citada" (26).

#### CONCURSOS

Un editorial expresa su satisfacción ante el que estén convocados varios concursos (se trata de Derecho): el colocar el mayor número posible de funcionarios en condiciones sólidas y duraderas, es una buena política y una excelente administración; las interinidades son incómodas y perjudiciales: "la máxima aspiración de un funcionario consiste en tener asegurada una plaza" (27).

#### EL SEGURO ESCOLAR

Un artículo trata de la función educadora del Seguro Escolar: "... directa o indirectamente, el seguro social influye en el ambiente estudiantil, tanto durante el transcurso de sus estudios como una vez abandonadas las aulas y enclavado definitivamente en la sociedad", de donde conviene que los órganos rectores de las Facultades y Escuelas colaboren para que al estudiante, en lugar de ver una carga nueva en el Seguro, se sienten favorecidos por sus beneficios y vivan la repercusión que los mismos tienen en el ambiente escolar (28).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(26) S. f.: "Todos los años...", en *El Correo Español* (Bilbao, 14-IV-56).

(27) Ed.: "Los concursos de provisión de plazas", en *Revista Moderna de Administración Local*, 540 (Madrid, abril 1956), 97.

(28) J. A. Láscaris Comneno: "Función educadora del Seguro Escolar", en *Bordón*, 57 (Madrid, enero 1956), 3-6.

## reseña de libros

### La enseñanza de la Religión a los adolescentes

#### 1. LA ASIGNATURA

*La primera batalla ha de reñirse en torno a este punto. La Religión no es solamente asignatura. No es principalmente asignatura. Si algo tiene de asignatura, su situación en el plan de estudios es muy distinta de las demás asignaturas. La Religión es sobre todo vida.*

*Considerar la Religión como un sistema doctrinal que es necesario entender, primero, y retener después en la memoria, para responder en la clase o en el examen, es incidir en un error sustancial, que entra-*

*ña consecuencias muy tristes: 1) Al sobreestimar la RELIGIÓN-ASIGNATURA, se desvaloriza la RELIGIÓN-VIDA, se la empequeñece, vaciándola de contenido. 2) Al hacerse odiosa la RELIGIÓN-ASIGNATURA, por el mero hecho de serlo, esta aversión recae, quíerase o no, sobre la RELIGIÓN-VIDA y sobre el profesor, que es su ministro. 3) En consecuencia, se comienza desorientando, es decir, deseducando al alumno en un punto fundamental.*

*Importa principalmente que la Religión conquiste la voluntad y el corazón del muchacho. En las clases de Religión no se intenta "formar teólogos, sino seglares fervorosos, cristianos conscientes", dice Toth. Esto no quiere decir que no debe atenderse al entendimiento, y aun a la asimilación memorística de las verdades de la fe. Hay que formar el alma, la personalidad entera, ganar al hombre para hacerle buen cristiano, que sepa dar razón de sus creencias.*

*Admitamos que el entendimiento tiene cierta preeminencia, como antorcha que ilumina el camino. Pero sin olvidar la vida. El muchacho es también sensibilidad, imaginación, voluntad, efectividad, ímpetu vital.*

*Si se concibe la Religión como una asignatura más, el chico se contentará con retener "el rollo" para "soltarlo" en el examen. Luego se desinteresará. Hay que orientar la clase de modo que el alumno sienta el ineludible deber de poner de acuerdo su conducta con los dogmas que profesa.*

Esta Sección se divide en dos apartados: una *bibliografía selectiva y valoradora* que dibuja el *status questionis* de una materia concreta, y *algunas Reseñas independientes* de obras de especial importancia.



## 2. ADAPTAR

Si ha de ser formación religiosa vital, habrá de atenderse fielmente a la VIDA REAL del muchacho. Toda educación es un contacto de alma. Debe fluir una corriente viva entre el profesor y el alumno.

a) Las leyes de la evolución.—Entre los once y los dieciocho años suceden en el interior del alumno transformaciones trascendentales. Son los años de la Enseñanza Media, que coinciden poco más o menos con el período de la adolescencia, época importantísima para la vida del hombre.

Es imprescindible en todo profesor o educador religioso el conocimiento de la psicología de la edad evolutiva. Absurdo imperdonable intentar solamente un resumen de las tesis de la teología escolástica, en castellano plagado de latinismos y tecnicismos abstractos, y contentarse con suministrar ese alimento mal aderezado a mentes y corazones juveniles de nuestro tiempo. Ellos VIVEN en otro mundo muy distinto. Costumbres, lenguaje, mentalidad, educación, todo va por otros caminos. ¿Será posible el contacto, la comprensión, la inteligencia mutua?

b) Las crisis de la edad.—Durante los años del bachillerato nuestros alumnos se encuentran sometidos a las sacudidas de las dos crisis características de la pubertad.

1) Crisis de independencia. Se descubre el propio yo como distinto y opuesto a los otros. Comienza el muchacho a discurrir por cuenta propia, se analiza a sí mismo, vive vuelto hacia dentro. Y, luego, mira en su torno, examina, juzga, critica. Siente la necesidad de afirmarse, en medio de un mundo que le resulta adverso. Quiere ser estimado, comprendido, tenido en cuenta. Se opone a todos los que hasta este momento han tenido sobre él autoridad o se le presentan como ejerciendo tutela: padres, maestros, educadores.

Tiene que revisarlo todo, incluso su fe. Su fe de niño se asentaba tan sólo en la autoridad de sus maestros o de sus padres. Es necesario que él examine hasta qué punto sus creencias tienen un fundamento seguro, en el que pueda él confiar. Toda su vida religiosa queda entrañablemente empeñada en esta crisis.

2) La crisis del sexo, del amor, la lucha por la conquista de la castidad comienza también ahora. Misterios que se van desvelando y fuerzas pasionales que se despiertan con furia. Impetus oscuros que conmueven, hasta los cimientos, todo su ser; ansias infinitas de elevación; sueños de ideales lejanos e imposibles. Todo esto se enfrenta con su vida religiosa, que aparece como un obstáculo para determinados logros o como una fuerza para su debilidad.

La enseñanza de la Religión no puede desentenderse de algo tan íntimo y vital. Muy al contrario, debe ofrecerle una luz y un cauce seguro.

c) La variedad individual.—La pedagogía actual habla de la educación "a la medida", de la enseñanza individualizada. Pío XII acaba de recordarlo: "es necesario que cada uno se sienta objeto especial de atención por parte del educador y que nunca tenga la impresión de ser confundido y olvidado entre la ma-

sa". La enseñanza religiosa ha de decirle ALGO A ÉL, EN LAS CONCRETAS CIRCUNSTANCIAS EN QUE ÉL, EL INDIVIDUO, SE ENCUENTRA AHORA.

Todo educador debe conocer las líneas fundamentales de la tipología y la caracterología. Y ha de poner en juego su espíritu de observación. Mucho más el profesor de Religión, a quien va vinculado en gran medida el porvenir espiritual de sus alumnos.

## 3. PROFESORADO Y DIRECCIÓN ESPIRITUAL

Pudiera oponerse a lo que vamos diciendo que la figura que aquí se perfila es la de un director espiritual, y no la de un profesor. El intento precisamente es ése: no se pueden separar en el sacerdote profesor de Religión esas dos funciones; la misión docente junta en una persona los dos oficios. Ya que todo sacerdote, por el mero hecho de serlo, debe perseguir en cualquier actividad sacerdotal el bien integral de las almas con las que se pone en contacto.

Por lo demás, sería absurdo pensar en enseñar la Religión como pudieran enseñarse las Matemáticas o la Astronomía.

La misma legislación vigente abunda en esta misma tendencia: "La formación religiosa tendrá por objeto la enseñanza de los dogmas fundamentales de la fe y LA PRÁCTICA DE LA MORAL católica. Los resultados de estas ACTIVIDADES formativas han de ser deducidos no tanto de unas enseñanzas especiales cuanto del conjunto de la tarea escolar, aprovechando LAS CONSECUENCIAS RELIGIOSAS, MORALES... que se desprenden de aquélla para inculcar en los futuros bachilleres sentimientos de piedad, caridad, disciplina, sacrificio y, en general, la práctica de los deberes que les incumben". (Decreto del MEN sobre formación religiosa, 24-III-50, arts. 2.º y 5.º)

## 4. MÉTODO ACTIVO

Todo esto quiere decir que la enseñanza de la Religión debe hacerse de acuerdo con las tendencias del método activo. No se encontrará ninguna otra disciplina que lo exija de suyo más hondamente. Ninguna tiene tanta y tan profunda repercusión en la vida. La Religión debe impregnar totalmente la persona en todas sus actividades, ninguna de éstas puede considerarse excluida. La Religión no se aprende propiamente mientras no se viva.

De aquí la necesidad de que el alumno tome parte preponderante en la enseñanza. De aquí la necesidad de introducir los variados ejercicios que proponen los pedagogos. Temas escritos, lectura de textos de los libros sagrados, de los Padres de la Iglesia, de los concilios, resúmenes, dibujos, gráficos, dramatización, trabajo en equipo.

De aquí la conveniencia también de partir de lo concreto y atenerse a las realidades que interesan al muchacho. Proporcionarle orientación religiosa en sus problemas, luchas y dudas. Admitir el diálogo y las conversaciones sobre Religión. Vitalizar la historia de la Iglesia desde el punto de vista de los errores, las luchas y el progreso cultural, sin olvidar el lado humano de sus hombres y sus empresas.



*De aquí el enorme poder educativo de la liturgia, que es acción y es drama, es arte y es cultura, procurando distribuir en torno a la misma la exposición del dogma.*

*De aquí la exigencia de que la enseñanza de lo Moral sea algo más optimista y conquistador. Se ha de exponer el maravilloso panorama del Evangelio, que apunta a la vida exuberante de la gracia y señala metas elevadas de perfección, en lugar de detenerse en preceptos negativos y cavilaciones casuísticas.*

*De aquí la urgencia ineludible de presentar la figura de Cristo en todo su divino y humano atractivo, como ejemplo único y cima que invita a su conquista. La Biblia, lo mismo el Antiguo que el Nuevo Testamento, debe tener un papel importante.*

*No es posible detenerse a fundamentar todo esto con palabras contundentes de Pío XII. Regístrese el índice de materias de la colección de Encíclicas y documentos pontificios y se encontrarán textos luminosos.*

*Toth recuerda estas palabras punzantes del Congreso Catequístico de Innsbruck: "La desgracia de nuestra enseñanza religiosa es que se alejó demasiado de la vida. Definjimos, analizamos, distinguimos, subdistinguímos con la mayor calma del mundo ... mientras tanto, la vida va por sus propios cauces sin preocuparse de la Religión, porque la enseñanza religiosa tampoco se cuida de la vida."*

## 5. BIBLIOGRAFÍA

*Indicamos a continuación algunos escritos en los que podrán observarse las mismas tendencias metodológicas que acabamos de indicar, como punto de orientación pedagógica para la enseñanza de la Religión a los adolescentes.*

### a) Trabajos de carácter más general

TERSTENIAK, ANTONIO: *La Metodica dell'insegnamento religioso. Saggio di Psicologia Religioso-Pedagogica.* (Milano, 1945.) El libro del profesor de la Universidad de Laibach o Liubliana (Yugoslavia) es uno de los más certeros y agudos que conocemos, de los que mejor han sabido captar la interioridad del problema de la enseñanza de la Religión a los adolescentes, y de los que con más profundidad señala caminos y alumbró normas. El título completo de la obra expresa exactamente su contenido. Es metodología de la enseñanza religiosa y es ensayo de psicología pedagógico-religiosa. El reparo más importante que hay que hacerle a este libro, en su versión italiana, es la oscuridad. Decimos "versión italiana" sin saber si es la original o es traducción. Hay capítulos en los que uno se abre difícilmente camino hacia la luz, a través de un lenguaje contorsionado, crizado de púas. Pero el libro es sólido y profundo, enseña, da en el blanco. Utilísimo para toda clase de educadores, en primer lugar, y principalmente para el educador religioso, y más en particular todavía para el profesor de Religión de adolescentes.

Fija bien el puesto de la metodología en la enseñanza. Añade unas pinceladas sobre la enseñanza religiosa, muy orientadoras. Señala el fin de la misma: "No educar teólogos eruditos, sino cristianos verdaderos, que vivan en gracia y para la gracia".

Estudia las cualidades del educador religioso con originalidad: fe en Dios y compenetración vital con las verdades que enseña; esperanza teológica y confianza absoluta en el alumno; amor de Dios y amor imparcial a sus discipu-

los. Analiza el valor formativo de la familia, de la escuela y del ambiente.

Estudia en otro largo capítulo la psicología del educando en sus aspectos evolutivo, diferencial, caracterológico y social, haciendo penetrantes observaciones para adaptar las enseñanzas a cada uno de esos momentos o aspectos psicológicos.

En el cuarto, también muy extenso, se enfrenta con la materia de la enseñanza religiosa en sí misma, presentando los puntos de enlace entre el dogma, la liturgia y la moral de un lado, y las facultades, tendencias y aptitudes del alumno, por otro lado. Contiene, en medio de su oscuridad, partiendo de una visión personal de la filosofía de los valores, sugerencias y atisbos de gran alcance para la labor catequística.

Termina reflexionando en el último capítulo, de características parecidas, sobre la tarea religiosa educativa. Es aquí ya el educador en posesión de su técnica y actuando como tal, una vez conocido a fondo su alumno y los secretos del mensaje que debe comunicar.

Inapreciable libro, digno de ser leído y meditado con calma.

TOTH, TIHAMER: *Formación religiosa de jóvenes*, 3.<sup>a</sup> edición. (Madrid, 1955.) En esta voluminosa obra, en la que brilla el gran conocimiento que del alma del joven tiene el ilustre autor, conocimiento adquirido en muchos años de trato íntimo con adolescentes como profesor de Religión y como director espiritual, interesa de un modo especial la tercera parte. Y dentro de ella, más particularmente, los capítulos 13, 14 y 15, páginas 255-317.

NOSENGO, GESUALDO: *La vita religiosa dell'adolescente.* (Roma, 1944.) Comprende este libro, muy útil también para todo educador cristiano, dos partes bien distintas. La primera es metodológica, donde se exponen los diversos procedimientos aptos para llegar al conocimiento de la vida íntima del adolescente en su vertiente religiosa.

La segunda nos presenta los resultados de una minuciosa encuesta realizada por el autor entre gran número de adolescentes, en la que, a base de un cuestionario, se ha tratado de sondear la vida religiosa de los muchachos. Se trata de alumnos de once a dieciséis años.

La investigación versa sobre puntos vitales, como los siguientes: La religiosidad misma; la fe y las verdades religiosas; la moral, mandamientos y pecado; vida de oración y prácticas religiosas; Jesucristo, la Iglesia, los Sacramentos, etc.

Materia importante para nuestro intento, las preguntas que se hacen acerca de la enseñanza de la Religión, redactadas de la manera siguiente: "¿Para qué piensas que sirve la enseñanza de la Religión proporcionada a un adolescente de once a quince años? ¿En qué le puede ayudar? ¿De qué modo descabas entonces que te fuese enseñada la Religión? (Notemos que las preguntas se presentan a muchachos de los dieciséis a los veintidós años para que respondan haciendo un análisis retrospectivo). Las respuestas ofrecen un panorama lleno de interés. Pueden verse, junto con las observaciones del autor, en las páginas 340-362.

GUITTARD, LOUIS: *L'évolution religieuse des adolescents.* (París, 1953.) Una obra de características parecidas a la anterior, pero más trabajada y más matizada, de acuerdo con las leyes de la sociología y la estadística. Fruto de una encuesta científicamente elaborada entre dos mil alumnos de colegios religiosos de Francia. Se publican en este libro los resultados de la misma, a través de los cuales podrá verse cómo piensan y como reaccionan estos adolescentes ante los estímulos educativos religiosos.

Las conclusiones a que llega el autor tienen su proyección sobre la tipología. Deduce de su encuesta que se dan entre los jóvenes cinco tipos diferenciados, por lo que se refiere a su manera de vivir la Religión: el fervoroso, el dividido ("partagé"), el tradicionalista, el indiferente y el arreligioso.

— *Pédagogie religieuse des adolescents.* (París, 1954.) Este libro es principalmente pedagógico, así como el anterior, del mismo autor, es principalmente psicológico. Este se funda en el anterior. Después de conocer íntimamente la realidad del alma juvenil en sus relaciones con la Religión, señala el H. Guittard las líneas que debe seguir la educación religio-



- sa de los adolescentes. Mira al campo amplísimo de la educación total, sin olvidar naturalmente cuanto se refiere a la enseñanza propiamente dicha.
- BOYER, ANDRÉ: *Pédagogie chrétienne. I, Problèmes et Méthodes.* (París, 1947.) El famoso canónigo francés, tan benemérito de la educación cristiana, estudia, entre otros problemas, el de la adaptación al alumno, donde se detiene a considerar lo que afecta directamente a los adolescentes. Y luego recoge minuciosamente y exhaustivamente las diversas clases de métodos, siguiendo por escuelas y tendencias las que predominan en los diversos países.
- CASOTTI, MARIO: *Didattica.* (Milano, 1946.) El célebre profesor de Pedagogía de la Universidad del Sacro Cuore, de Milán, después de haber disertado, en la primera parte de esta obra, sobre métodos pedagógicos, insistiendo en la conveniencia de adoptar todas las conquistas de los métodos activos, depurándolas de sus defectos, estudia en este segundo tomo la metodología de las diversas enseñanzas. El primer capítulo "la enseñanza religiosa" lo dedica a exponer los procedimientos adecuados para dar vida e interés a la lección de catecismo, dirigida principalmente a alumnos adolescentes. Véanse páginas 2-28.
- MODUGNO, GIOVANNI: *Religione e morale nella scuola e nella vita del fanciullo.* (Brescia, 1940.)
- *Religione e vita per l'educazione religiosa e morale dei fanciulli e degli adolescenti.* 3.ª ediz. (Brescia, 1947.) Pueden hojearse con fruto estos dos libros.
- BURGARDSMEIER, A.: *Die Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht.* (Düsseldorf, 1955.)
- HADRIGA, FRANZ: *Die Religiöse Erziehung. Psychologisch-pädagogische Grundfragen für Eltern und Religionslehrer.* (Innsbruck, 1954.) Del primero de estos dos libros se dice en *Lumen vitae*, 1955, 4, pág. 868, MEILHAC, LOUIS: "En cada página se confrontan la doctrina cristiana y la evolución del adolescente, con el fin de descubrir los puntos de inserción y adaptación; tarea de una infinita complejidad en la que el autor se desenvuelve perfectamente". Y del siguiente: "Forma el objeto de este libro la adaptación de la enseñanza de la Religión al desenvolvimiento psicológico del alumno, a su edad mental, su temperamento, su carácter".
- LOHEST, LOUIS: *Formation religieuse et orientations de la pédagogie moderne,* en *Lumen vitae*, IX, 1954, 1, págs. 111-112.
- VAN CASTER, MARCEL: *Approfondir et enrichir la vie de foi, but de l'enseignement religieux.* En *Lumen vitae*, IX, 1954, 1, págs. 82-100.
- HILDA, MARIE: *Education religieuse au foyer et à l'école, base sur le développement psychologique.* En *Lumen vitae*, V, 1950, 2 y 3, págs. 308-310.
- MORCILLO, CASIMIRO: *Educación religiosa en la enseñanza media.* En *Revista Española de Pedagogía*, I, 1943, págs. 99-116.
- OBREGÓN, LUIS: *La formación religiosa de la juventud en Atenas,* XXV, 1954, págs. 219-221.
- FERNÁNDEZ, JOAQUÍN: *Religiosidad y formación religiosa.* En *Anais do IV Congresso Interamericano de Educação Católica* (Río de Janeiro, 1951), págs. 461-474.
- AMIGO, GUSTAVE: *La formation doctrinale et pédagogique du professeur de religion.* En *Lumen Vitae*, IX, 1954, 1, páginas 166-169. Es un resumen de las ponencias tenidas sobre este tema en el V Congreso Interamericano de Educación Católica, celebrado en la Habana en 1954.
- PINSON, HENRICUS: *De institutione religiosa adulescentium et iuvenum in parocia.* En *Acta Congressus Catechistici Internationalis MCML* (Vaticano, 1953), págs. 27-38. El resumen de las comunicaciones enviadas al Congreso sobre el mismo tema, págs. 230-254. Conclusiones, págs. 158-60.
- BLESS, GULIELMUS: *De institutione religiosa in scholis mediis et superioribus tam Ecclesiae quam Status.* *Ibidem*, páginas 52-62. Resumen de comunicaciones sobre el mismo tema, págs. 296-307. Conclusiones, págs. 163-4.
- MÉRIDA PÉREZ, JESÚS, obispo de Astorga: *La restauración cristiana de la enseñanza.* Carta pastoral. Astorga, 1947.
- *La restauración cristiana de la cultura.* Carta pastoral. Astorga, 1953.
- b) *Controversias acerca de la enseñanza de la Religión en España*
- Puede interesar, para fijar el estado de la cuestión entre nosotros, recordar algunos de los pasos de esta polémica, que en gran parte se ha desarrollado en estas páginas.*
- ARANGUREN, JOSÉ LUIS: *Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Religión.* En *REVISTA DE EDUCACIÓN*, I, núm. 3, 1952, págs. 253-256.
- CIRARDA, JOSÉ MARÍA: *La enseñanza de la Religión.* *Ibidem*, III, núm. 8, 1953, págs. 218-222.
- PANIKER, R.: *Teología y Universidad.* *Ibidem*, núm. 16, 1953, págs. 79-83.
- LLANOS, JOSÉ MARÍA DE: *La enseñanza de la Religión en la Universidad.* *Ibidem*, VII, núm. 19, 1954, págs. 100-102.
- MANYÁ, JUAN B.: *En torno a un fracaso reconocido.* *Ibidem*, VIII, núm. 21, 1954, págs. 7-11.
- HERNÁNDEZ VISTA, EUGENIO: *La enseñanza de la Religión en la Universidad. Meditación con el P. Llanos.* *Ibidem*, páginas 30-32.
- TODOLÍ, J.: *La formación religiosa en la Universidad.* *Ibidem*, núm. 22, 1954, págs. 86-91.
- MANYÁ, JUAN B.: *Para una mayor eficacia de la enseñanza de la Religión.* *Ibidem*, XIV, núm. 39, 1956, págs. 34-36.
- En Lumen vitae, número de julio-septiembre del año 1951, se publicó un artículo del padre Albert Drèze, págs. 599-613, donde se hace un análisis de los textos de Religión de Enseñanza Media adoptados en España, que en realidad resulta poco favorable. Lamentamos no haber podido consultar este número, que es además monográfico, sobre el tema de la enseñanza de la Religión. Hemos visto alguna repercusión del artículo del padre Drèze. Véanse*
- ZURDO, MANUEL: *El estudio de la Religión en los Centros de Enseñanza Media.* En *Ilustración del Clero*, XLV, 1952, págs. 17-21. En el fondo coincide con el P. Drèze, aunque rectifica algún detalle.
- FERNÁNDEZ, J.: *Los textos de Religión en la Enseñanza Media.* En *Incunabile*, núm. 42, julio 1952, pág. 12.
- ANDRÉS, MELQUIADES: *Textos españoles de Religión en la Segunda Enseñanza.* *Ibidem*. Los dos artículos comparten enteramente el punto de vista del P. Drèze.
- c) *En otros países*
- Puede servir de orientación alguna referencia a lo que sucede en otros países con respecto al tema que nos ocupa.*
- La Rivista del Clero Italiano publicó un número, el de mayo de 1949, en que recoge los puntos de vista de varios autores sobre la enseñanza religiosa en los centros de enseñanza media. Son los siguientes:*
- LONGO, ANTONIO: *Riforma della Scuola e insegnamento religioso.* En *Rivista del Clero Italiano*, XXX, 1949, págs. 180-183.
- NUZZI, JOLANDO: *Difficoltà e rimedi per un efficace insegnamento religioso nelle scuole medie.* *Ibidem*, págs. 184-187.
- DI VITTORIO, VINCENZO: *L'insegnamento della Religione nei Licei.* *Ibidem*, págs. 188-191.
- NUZZI, JOLANDO: *Valutazione ed impostazione dell'insegnamento religioso nelle scuole medie.* *Ibidem*, págs. 192-194.
- DE PROFUNDIS, UMBERTO: *Esame di coscienza.* *Ibidem*, páginas 195-197.



- FLEECE, URBAN: *The american adolescent and Religion*. En *Lumen Vitae*, II, 1947, 3, págs. 397-424.
- YEAKLEE, BASIL: *Religion in English Secondary Education*. En *Lumen Vitae*, II, 1947, 3, págs. 471-488.
- OJER, FÉLIX: *Cómo enseñan la Religión en Norteamérica*. En *Incuñable*, núm. 42, julio 1952, págs. 6-7. Es un resumen del artículo del P. Alberto Leonard en *Lumen Vitae*, julio-septiembre 1951.
- MOSCHAMER, OTTILIE: *Erkenntnisse und Wege der Glaubensverkündigung an die Jugend in Deutschland*. En *Lumen Vitae*, II, 1947, 3, págs. 517-34.
- Pueden verse referencias de algunos Congresos de Enseñanza en la misma revista.
- TREMBLAY, JACQUES: *Deuxième congrès de l'enseignement secondaire de la province de Québec*. II, 1947, 3, páginas 598-604.
- RANWEZ, PIERRE: *Le congrès national de l'enseignement religieux*. En *Lumen Vitae*, X, 1955, 2 y 3, págs. 440-444.
- MICHEL, F.: *Congrès national français de l'enseignement religieux*. En *La Nouvelle Revue Pédagogique*, X, 10, 1955, págs. 597-602.

#### d) Algunas materias especiales

*Es útil conocer también las orientaciones que adoptan en la enseñanza a los adolescentes las diversas materias religiosas.*

LECLERCQ, JACQUES: *La enseñanza de la moral cristiana*. (Bilbao, 1952). Una obra original y profunda, como todas las del célebre profesor de Lovaina. No está escrita expresamente para señalar normas de enseñanza a los adolescentes. De todos modos, ofrece puntos de meditación para cualquiera que tenga misión de presentar la doctrina moral de la Iglesia a nuestros contemporáneos. Importa subrayar esta idea, cara al autor: "Si nuestro tiempo tiene necesidad de una enseñanza nueva es porque la coyuntura cristiana no es ya la que era. La enseñanza se ha organizado en función de cristiandad homogénea, en que, siendo cristiano todo el mundo, no se sentía la necesidad de afirmar delante del mundo no cristiano la novedad y la originalidad del mensaje cristiano" (página 340). Mucho ganaría la formación religiosa de nuestros jóvenes si se les presentara con garbo y sentido de adaptación "la novedad y originalidad del mensaje cristiano".

No queremos pasar por alto, al hablar de este libro, que recientemente ha sido mandado retirar por "Autoridades Superiores", según nota aparecida en *L'Osservatore Romano*, 2 febrero 1956, "Hechos y Dichos", abril 1956, págs. 259-263. Cordial y humildemente rendidos al Magisterio eclesiástico, al recomendar el libro del gran escritor católico Leclercq, pensamos en los sacerdotes profesores de Religión, quienes sabrán soslayar los peligros o desviaciones que

han podido deslizarse en su obra, sin duda escrita con la mejor buena voluntad, aprovechándose, en cambio, para su misión formadora, de los valores pedagógicos que encierra.

- SEAGE, ARSENIO: *La Biblia en la Enseñanza Media*. En *Didascalía*, septiembre 1951.
- DHEILLY, JOSEPH: *La foi des adolescents nourrie par l'étude de la Bible*. En *Lumen Vitae*, IX, 1954, 2, págs. 291-304.
- FORTMANN, H.: *Pour un développement de la foi des adolescents par la vie liturgique*. En *Lumen Vitae*, IX, 1954, páginas 319-332.
- RIVA, SILVIO: *Didattica della Religione nella scuola media*. (Como, 1952.) Este libro recoge las ponencias y discusiones de una semana de "Aggiornamento pedagogico per Insegnanti di Religione", exponiendo a su vez la metodología de las diversas materias.

*En los tratados generales de pedagogía religiosa que reseñamos en el primer apartado pueden verse también las normas metodológicas adecuadas a las distintas secciones de enseñanza religiosa.*

- REY-HERME, P. A.: *Mentalité "religieuse" et perspective pédagogique* (París, 1952), 4.ª ed.

Antes de terminar estas sucintas notas bibliográficas queremos consignar un cálido elogio de este breve, pero precioso libro, que recomendamos vivamente a los educadores de los colegios religiosos. La finalidad del mismo es la siguiente: Hacer caer en la cuenta a los religiosos que tienen misión educadora en un colegio de la diferencia que debe existir entre la vida que ellos deben vivir, de acuerdo con su profesión, y la religión práctica que deben inculcar a sus alumnos seculares. Acaso se deba a este efecto de perspectiva la desorientación que acaba de denunciar Pío XII en la vida formativa de los internados.

Rey-Herme examina en su libro los siguientes puntos: La obediencia, el silencio, la actitud religiosa, la austeridad afectiva, la vigilancia mutua, el anonimato y el "acronismo", o, dicho de otro modo, el desprecio de lo actual o moderno. Querer convertir a los adolescentes seculares en semirreligiosos quizá sea el modo más seguro de conseguir que nazca en ellos la averción a la Religión.

Sabemos que en el IV Congreso Catequístico Nacional, celebrado en Valencia en 1950, una de las secciones se dedicó al estudio de la enseñanza de la Religión a los adolescentes. Y nos consta que se enviaron ponencias muy valiosas sobre este tema. Pero no hemos podido todavía consultar las actas del mismo. (*Sal Terrae*, 1950, XXXVIII, págs. 583-593.)

GERMÁN MÁRTIL

- ENRIQUE MISIAK y VIRGINIA M. STANDT: *Los católicos y la Psicología*. Anotaciones históricas. Juan Flors, editor. Barcelona, 1955, 436 págs.

Desde la primera página del libro, sus autores salen al paso de una objeción que el lector avisado podría oponerles. ¿Por qué al tratar de la historia de una ciencia como la Psicología hablar solamente de los psicólogos católicos? ¿Es que la Psicología no ha sido cultivada univer-

salmente, sin distinción de religiones? "El objetivo de este libro no es fomentar capillitas o separatismos que, especialmente en el campo de la ciencia, podrían ser perjudiciales, sino poner de relieve la gran participación de los católicos en una ciencia que, por tradición centenaria, formaba parte de su filosofía." Con estas palabras entramos en la lectura de las páginas que ahora nos ocupan, es decir: en el relato histórico de las aportaciones que a la Psicología han dado los

pensadores católicos europeos y americanos, hecho por dos profesores, también católicos, de Estados Unidos: el padre Misiak, de la Universidad de Fordham y la doctora Standt, del Hunter College.

Desde el cardenal Mercier, considerado como el adalid católico de la psicología científica, hasta el padre Gamelli, fundador de la Universidad italiana del Sagrado Corazón, de Milán, pasando por la monja inglesa sor María Hilda, que dedicó su vida a la psicología infantil y





fundó en Inglaterra y Escocia escuelas de orientación psicopedagógica en los años intermedios entre las dos guerras, una pléyade de profesores católicos de Psicología desfilan a lo largo de XIX capítulos de que consta la obra. Encontramos también una reseña histórica de las escuelas de Psicología, de los Centros, clínicas, laboratorios de experimentación psicológica, comenzando por la Universidad de Lovaina, donde Armand Thiéry, en colaboración con Mercier, fundó un laboratorio de psicología experimental, que más tarde adquirió gran importancia gracias a los esfuerzos de Michotte, y terminando con una relación de las principales revistas católicas que en la actualidad se dedican al estudio de la Psicología.

Merecen especial atención las últimas páginas del libro, en las que los autores se detienen a reflexionar sobre algunas cuestiones que sus propias anotaciones históricas les sugieren: 1.º, la relación de los psicólogos católicos y la filosofía, dentro de la cual estuvieron unánimemente adscritos al neoescolasticismo; 2.º, la manera de considerar la Psicología por parte de estos profesores católicos; 3.º, su genealogía intelectual; 4.º, el problema de si formaron realmente o no una escuela aparte, y 5.º, sus principales aportaciones a la ciencia psicológica.

En relación con este último punto, el padre Misiak y su colaboradora, la profesora Standt, llegan a la conclusión de que la contribución de los psicólogos católicos es triple: a) el enfoque antropológico, mantenido por su firme actitud de considerar al *hombre íntegro* como tema central de la Psicología; b) frente a la posición, casi general, de los demás psicólogos de prescindir de los temas que James estableció como básicos para la Psicología, ellos han considerado como principal objeto de sus estudios las actividades mentales superiores del individuo: voluntad, conciencia, raciocinio; c) en tercer lugar, los psicólogos católicos se opusieron al determinismo psíquico exagerado.

Convendría, quizá, aludir finalmente a la atención que estos dos profesores norteamericanos han prestado a los psicólogos españoles. Después de dedicar los primeros párrafos del capítulo a Luis Vives, se ocupan con gran elogio del padre Barbado, de quien dicen: "Creemos que la más profunda y mejor documentada introducción teórica a la psicología experimental escrita por un profesor católico es la *Introducción a la Psicología experimental*, de Manuel Barbado, O. P." A continuación, un solo nombre español añaden a la lista de los psicólogos católicos: el de José Germain, lo cual nos sugiere esta duda: ¿no estarán escasamente informados sobre España los autores del libro?

Aumentan la utilidad de la obra un índice de materias y otro de autores y los complementos de bibliografía, que encontramos al final de cada capítulo. El profesor de Harvard Edwin G. Boring encarece el interés del libro en un prólogo donde esboza algunas reflexiones sobre la ciencia y sus relaciones con la religión.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

JEAN PIAGET: *Psicología de la inteligencia*. Traducción de Juan Carlos Foix. Editorial Psique. Buenos Aires, 1955. 227 páginas.

Desde que, hace casi treinta años, se publicaron en España los dos libros de Piaget sobre la evolución de la inteligencia y el razonamiento en el niño, no habían vuelto a verse al castellano obras suyas, a pesar de que ha sido después cuando el gran psicólogo ginebrino ha dado a luz sus elaboraciones más importantes, entre las que cabe citar, para no dar sino un ejemplo, *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1945), capital en orden a la estructura y modalidades del pensamiento infantil.

El libro que ahora traduce la editorial Psique tiene el mérito de ofrecernos una síntesis de todas las investigaciones piagetianas en relación con las características y el desarrollo de la inteligencia, asunto que ha constituido el tema central de su ingente obra. Contiene el texto, apenas reformado, de las lecciones que el maestro suizo dictó el año 1942 en el Colegio de Francia.

Comprende tres partes. En la primera estudia la naturaleza de la inteligencia; en la segunda analiza los presupuestos de la misma (percepción, hábito e inteligencia sensoriomotriz), para dar en la tercera los estadios de elaboración del pensamiento y los factores sociales del desarrollo intelectual. En la "conclusión" describe y compara los módulos respectivos a que obedece, según el autor, el "movimiento interno" de las tres estructuras radicales en que se diversifica y apoya la evolución mental: ritmos, regulaciones y agrupaciones.

Piaget parte de un principio metodológico para el que la inteligencia es una función de adaptación. Esa adaptación tiene un presupuesto necesario: la asimilación: "incorporación de los objetos en los esquemas de conducta, no siendo tales esquemas más que la trama de las acciones susceptibles de repetirse activamente". La adaptación que de la asimilación resulta es "un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, que es como decir un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos".

El "equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos" es, para el psicólogo suizo, el fin a que tiende la inteligencia. Ahora bien: ese equilibrio se adquiere integrando sucesivamente tres tipos de estructuras: las hereditarias (instintos y reflejos), que dan lugar a una adaptación o equilibrio limitado a los componentes inmediatos del ambiente; las de índole sensoriomotriz (percepción, hábito, memoria), que amplían el contacto, pero sólo a los objetos susceptibles de percepción, por tanto, situados en el campo próximo, y, finalmente, las de carácter representativo o propiamente mental, a que se refiere la inteligencia en sentido estricto, merced a las cuales el sujeto interioriza, se adapta y se equilibra con la totalidad de lo real.

Ahora bien: ¿cómo tiene lugar esa interiorización? Piaget considera como central su concepto de operación. Llama así a la posibilidad de aprehender la realidad convirtiéndola en símbolos, que él distingue cuidadosamente de los índices y las señales. La interiorización simbóli-

ca, no obstante, es sólo el primer paso, tras el cual vendrá el entendimiento y la utilización del signo, carente ya de toda adherencia y relación necesaria con lo real, elemento significativo, convencionalmente relacionado con la realidad por él representada.

Pero al ser operatorio, el pensamiento puede entender y, sobre todo, *actuar* sobre las cosas, reduciéndolas a series, clases, agrupamientos. Tanto en las formas elementales de "comercio" con la realidad—reflejos, instintos, percepción, hábitos—, como en las formas superiores de la inteligencia discursiva, se dan siempre "conjuntos", "formas", dice él, con un sentido análogo al gestaltiano; pero difiere de la escuela de la "figura", en que, para él, sólo existe inteligencia cuando los grupos simbólicos o significantes con que se opera han adquirido reversibilidad, es decir, cuando dejan de tener una sola dirección o sentido, para convertirse en construcciones lógicas, descomponibles y recomponibles operatoria-mente.

En la génesis de la inteligencia distingue cuatro fases:

1.ª La del pensamiento simbólico y preconceptual (de dos a cuatro años).

2.ª La del pensamiento intuitivo (de cuatro a siete u ocho años).

3.ª Fase de las "operaciones concretas" (de siete-ocho a once-doce años).

4.ª Fase del pensamiento formal (de once-doce años hasta el fin de la adolescencia).

Tiene gran importancia pedagógica esta consideración diacrónica de la inteligencia infantil. Sin espacio para apuntar siquiera sus aspectos principales, digamos sólo unas palabras sobre los hechos que establecen una frontera entre la tercera y la cuarta fase. Para Piaget, con todo fundamento, el estadio que va de los siete a los doce años se caracteriza por la comprensión infantil de las operaciones, en el sentido antes esbozado, a condición de que sus datos sean perceptibles y asibles materialmente por el escolar. Dándose esta condición, el niño "comprende" un problema verbal o matemático, en cuanto puede "verlo" con los ojos y realizarlo con las manos. Cuando esto no ocurre, es decir, cuando la comprensión y realización del problema son de índole abstracta—esto es, abstractas de su contexto real, en el que "valen" y "significan" para el escolar—el pequeño se encuentra embarazado, porque no han madurado en él las "operaciones de operaciones", los "agrupamientos de agrupamientos", sólo posibles después de los doce años. (Toda la metodología activa y la necesidad de cambiar entre nosotros radicalmente el carácter didáctico de los primeros cursos de la Enseñanza Media encuentran su explicación aquí.)

\*\*\*

¿Osaremos adelantar unas observaciones críticas en dos docenas de líneas? La mera exposición sintética del contenido de este libro, que condensa treinta años de labor del maestro de Ginebra, ocuparía muchas páginas. Aun su concepto de operación exige no poco espacio, si ha de entenderse a derechas. Con todo, digamos que el concepto evolutivo, genético y biológico, de la inteligencia



que tiene Piaget nos parece equivocado. La inteligencia, como la vida humana a la que sirve de "herramienta", no es sólo adaptación, sino también creación. Si, por abajo, se "adapta" al medio físico y social, por arriba, vuela y construye un universo de símbolos, en que precisamente consiste la cultura. Y la cultura, tomada en su raíz, no es asimilación ni adaptación, sino más bien liberación y superación. Aquella "mano universal", que era la mente para Aristóteles, no sólo aprehende, sí que también transforma. Transforma y, al hacerlo, crea, y al crear se dispone un refugio desde el cual puede entender lo real y dominarlo. Sólo basta que "natura" y "cultura" sean congruentes. ¿Cómo es posible que Piaget "ignore" la imaginación como factor de la inteligencia?

La "operación", no sólo prolonga las adaptaciones inmediatas del instinto y el hábito, entra ya en un territorio distinto: el de la *Aha-Erlebnis*, de Bühler, el del "uso de razón" de la terminología tradicional. Y aquí ya poco tiene que hacer el viejo empirismo, asociacionista o no, ni el nuevo operacionismo, porque se trata de un territorio cualitativamente diferente, en el que el conocer, el *saber*, son ya un poseer, un *sabor*, un *saber* de esencias, incorporándolas al "yo", una identificación del que conoce con la cosa conocida.

En cuanto a los factores sociológicos del conocimiento, Piaget, bien que moderando mucho sus concepciones respecto del "egocentrismo" infantil, por efecto de las críticas de Bühler y de Wallon, sigue prescindiendo de la Psicología, fiel a sus puntos de partida individualista. Su vislumbre de la "cooperación", entendida desde la perspectiva "instrumental", parece poco más que un juego de palabras. Y a fe que por aquí, y recogiendo las observaciones de Ruth Benedict y de Margaret Mead sobre la crítica de la idea de "naturaleza humana",

podría haber ensanchado sus pesquisas. Pero le faltan las dimensiones sociológica y antropológica del problema. Como le faltan enfoques fenomenológicos, tanto como le sobran inclinaciones lógicas y lógicas. Vicio de racionalismo, del que no es fácil curarse ya.

La traducción, aceptable, aunque afeada por algunas construcciones impropias de nuestra lengua, debidas a versiones literales de la sintaxis francesa.—ADOLFO MAÍLLO.

CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER: *Die Geschichte der Natur* (La Historia de la Naturaleza. 2.ª edición, corregida. Vandenhoeck & Ruprecht - Göttingen, 1955. 133 págs.

Este interesante librito del famoso científico Weizsäcker podría ser muy útil en su versión castellana para su lectura e indispensable comentario en el grado superior del Bachillerato español, y no sólo en la rama de ciencias, sino incluso con mayor fecundidad entre los estudiantes que, de una u otra forma, han de alejarse, en sus estudios superiores, de las disciplinas científico-naturales. Los inconvenientes que pudieran surgir de cierta heterodoxia del acreditado físico podrían dar lugar a comentarios esclarecedores respecto a la diferenciación, por ejemplo, entre alma e instinto.

Weizsäcker parte de la estructura espacial y temporal del cosmos; estudia con visión panorámica y evolutiva los sistemas estelares y las estrellas; especula sobre los orígenes de la vida y de los fenómenos anímicos, para penetrar conjunta y finalmente en la historia interior y externa del hombre. Sin embargo, en una descripción de tan alto poder estructurador y sintético, se deja notar en Weizsäcker el vacío de una respuesta satisfactoria al problema científico de los orígenes del cosmos y del nacimiento de la historia natural.

La obra comprende una serie de doce ensayos sobre muy varias cuestiones de las ciencias de la naturaleza, publicados en diversas revistas alemanas y extranjeras, alguno de los cuales fué famosa conferencia. Sin embargo, se aprecia en su conjunto una indudable unidad de materia, enfoque y tratamiento, que hace pensar en una concepción unitaria de todos los trabajos recogidos por la casa editorial de Gottinga. Todos los doce trabajos llevan la impronta del físico excepcional que es Weizsäcker, y muy particularmente en aquellas cuestiones que versan sobre problemas de la macro y microfísica. Y, sin embargo, no se abandonan otros sectores igualmente atractivos de la ciencia natural, sobre todo si se considera el alto y directo valor instructivo y ordenador de esta obra. Como un acierto más, cabe citar los diversos y muchas veces originales planos valorativos de la clasificación natural de Weizsäcker; por vía de ejemplo, señalaremos que, para el autor, las amebas, las algas, los espongiarios, etc., "apenas son otra cosa que extraños objetos físicos". Una observación trascendente: el alma se circunscribe excesivamente al concepto de instinto. Por el contrario, son muy instructivas las diferentes tablas que se ofrecen al final del libro: una tabla cronológica, que subraya la evolución natural en las diversas grandes edades; otra, que señala la estructura espacial del cosmos, y una segunda tabla cronológica de carácter geológico-paleontológico. Estas tablas ponen de manifiesto claramente el objetivo principal con que fué escrita esta serie de estudios: un panorama de la evolución y de la estructuración del cosmos desde el punto de vista de las "leyes matemáticas de la naturaleza", lo que, por supuesto, no implica que el gran físico Weizsäcker se muestre siempre propicio a la religión y a sus instancias.—E. C.

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### NUEVA LEGISLACION DE PROTECCION ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL.

Por orden ministerial de 12-V-56 de la Presidencia del Gobierno, se ha aprobado, a propuesta del MEN, una nueva legislación sobre registro general de becarios. Es elevado el número de organismos oficiales y particulares que conceden diversas ayudas económicas a estudiantes aptos para el trabajo intelectual que carecen de medios económicos, o que otorgan pensiones a la investigación científica y subvenciones para las tareas intelectuales. La nueva orden tiende a que esta labor asistencial alcance su máxima eficacia y pierda su carácter inco-

nexo y de dispersión. Ya por orden ministerial de 26-VII-55 se creó la Comisión Interministerial de Protección Escolar; pero era necesario establecer "una coordinación inmediata y continua realizada por el MEN, a quien naturalmente corresponde esta función a través de su Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social". En consecuencia, la nueva orden ministerial de 12 de mayo dispone:

1.º Todos los organismos oficiales y los particulares—sean personas naturales o jurídicas—que concedan en concurso público, aunque sea restringido, becas, pensiones de estudio, bolsas de viaje u otros beneficios análogos a estudiantes, profesionales, científicos o profesores, en-

viarán noticia de los beneficios establecidos, cuantía, condiciones y procedimiento de concesión, acompañando la convocatoria pública, a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Ministerio de Educación Nacional.

2.º Cuando para discernir estas ayudas se constituyan jurados, comisiones o tribunales, habrá de participar en ellos un representante de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social designado por el excelentísimo señor ministro de Educación Nacional, si la convocatoria tiene ámbito nacional, o de la Sección delegada de Protección Escolar del Distrito Universitario, nombrado por el excelentísimo y magnífico señor rector de la Universidad respectiva, si el concurso tiene ámbito regional, a no ser que en las aludidas comisiones, jurados o tribunales participe algún miembro designado directamente por el Ministerio, en cuyo caso éste asumirá la representación de la Comisaría de Protección Escolar.

3.º Con los datos a que se refiere el apartado 1.º de la Comisaría de Protección Escolar formará un Registro General de Becarios, comprensivo de todas las



personas que hubieren recibido beneficios de esta índole. Este Registro será público, y la Comisaría podrá librar certificaciones o notas simples informativas sobre la inclusión en el mismo de cualquier persona.

La Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, de acuerdo con la Jefatura Nacional del SEU, ha convocado concurso para la adjudicación de quince becas para graduados que preparen oposiciones a cátedras universitarias, con dotación anual de 16.000 pesetas y residencia en el Colegio Mayor "César Carlos", de Madrid. Podrán concurrir a esta convocatoria los graduados españoles de edad no superior a los treinta años y en posesión del título de doctor. Los aspirantes acreditarán documentalmente su capacidad intelectual y escasez de recursos económicos para dedicarse con carácter exclusivo a la preparación de oposiciones a cátedra. Las solicitudes, dirigidas al jefe nacional del SEU, se enviarán a la Secretaría del Colegio Mayor "César Carlos" (avenida del Valle, 16, Madrid).

Por orden ministerial de 30 de abril se rectifica la de 20-X-55 (BOE de 20-XI-55) sobre normas para la realización de viajes de fin de estudios por los alumnos de Centros docentes oficiales. Con el fin de estructurar definitivamente la organización de dichos viajes de complemento formativo profesional, el MEN ha resuelto que las solicitudes de viaje sean presentadas al decano de la Facultad universitaria o, en su caso, al director de la Escuela Especial correspondiente, antes del 31 de diciembre del curso en que finalice sus estudios el solicitante. Los rectores universitarios y directores de Escuelas Especiales y Centros elevarán a las respectivas Direcciones Generales los expedientes completos antes del 31 de enero siguiente, con un informe sobre cada caso. Cada Dirección General acordará, si procede, la concesión de las oportunas subvenciones. Sólo en circunstancias especialísimas, la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social intervendrá para la concesión excepcional de las bolsas de viaje individuales que estime necesarias, de acuerdo con la ley de Protección Escolar de 19-VII-44.

Por orden ministerial de 14-V-56 se ha resuelto la constitución de una Ponencia Permanente para el examen e informe de los expedientes presentados a las convocatorias de pensiones de estudios a graduados, catedráticos y profesores de Centros docentes dependientes del MEN y personal de los Cuerpos Facultativos y Auxiliar de Archivos y Bibliotecas.

Se prevé la formación de distintos Tribunales para la calificación de los expedientes aportados por el personal docente, cuerpos facultativos y auxiliares y graduados universitarios. (Noticia propia.)

#### ESTUDIO DE LAS COMARCAS CULTURALMENTE RETRASADAS

La Junta Nacional contra el Analfabetismo va a abordar este estudio basándose en "la necesidad de considerar la incultura como uno de los factores que deciden el retraso de una comarca" y en "el carácter complejo de las realidades psicoculturales que reclama una acción plural y coordinada con objeto de atacar generalmente el mal". En estas comarcas, el carácter general de su retraso elimina el tratamiento individual para "exigir" enfoques y actividades dirigidos a modificar el total *status* psicociológico".

En tiempos se pensó que bastaba con "enseñar a leer y a escribir en clases para analfabetos"; pero es evidente que, si esta labor no va acompañada y seguida de acciones dirigidas a proporcionar "puntos de inserción" eficaces, todo quedará en un conjunto de usos o rutinas cotidianas, que incluso desaparecerán si no se practican obligatoriamente. Por otra parte, si bien existen perfiles comunes a todas las áreas culturalmente retrasadas, varían mucho los datos esenciales (económicos, sociológicos, históricos, etcétera) que deciden la estructura de cada uno. Estas razones aconsejan un estudio sociográfico previo, basado en las exigencias siguientes:

1. Estudio detallado de su fisonomía y estructura, para deducir la implicación de los fenómenos económicos, sociológicos, antropológicos y culturales, el grado de retraso y, por tanto, la índole de los medios conducentes a su reforma.
2. Acción adecuada a las características especiales de la zona, coordinando siempre la propiamente alfabetizadora y escolar con las que inciden sobre los supuestos económicos, sociológicos y humanos, que "explican" el retraso cultural porque lo motivan o lo refuerzan.
3. Continuidad de dicha acción, atemperada en cada una de las tres fases que juzgamos indispensables a los resultados conseguidos en la anterior y a los objetivos que perseguimos.

La Junta Nacional ha preparado un cuestionario para el estudio de cada comarca retrasada, que comprende: la comarca, la población, la agricultura, la ganadería, el arbolado, la pesca, la minería, la industria, vías de comunicación, economía y vida laboral, antropología y sanidad, y espiritualidad y cultura. La respuesta a este cuestionario será el resultado de un "estudio conjunto, realizado en equipo" formado por los especialistas correspondientes. Las respuestas se enviarán a la Junta Provincial, cuyo informe, junto con el cuestionario, será remitido a la Junta Nacional. (*Cuestionario e instrucciones para el estudio de comarcas culturalmente retrasadas*. Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, mayo 1956.)

#### NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

El BOE de 17-IV-56 publica una orden ministerial de 9-IV-56 por la cual se suprime el examen de Milicia Universitaria en los Centros dependientes del Departamento. Los exámenes de los alumnos, oficiales o libres, que concurrirán

a los campamentos de la Milicia (instrucción premilitar superior), estarán terminados antes del 26 de mayo del año correspondiente. Los alumnos que, tras asistir a los campamentos, no puedan presentarse en las convocatorias normales de septiembre, podrán hacerlo del 2 al 5 de octubre, ambos inclusive. Se suprime la convocatoria especial de exámenes correspondiente a noviembre, y quedan derogadas las órdenes ministeriales de 11-VIII-42 y 4-IX-47 y disposiciones concordantes.

Se ha reunido en sesión plenaria el Consejo de la *Mutualidad del Seguro Escolar*, en la que se expuso detalladamente el desarrollo del Seguro desde su iniciación, por ley de 17-VII-53, hasta abril de 1955. Entre los asuntos abordados figuran la elevación de beneficios por accidente escolar y la implantación de nuevas prestaciones (internamiento en sanatorios antituberculosos y distribución de antibióticos). Estas prestaciones no acarrearán elevación de la cuota que se abona al Seguro.

El número 36 del *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* hace un resumen de las principales actividades realizadas últimamente en el campo de la extensión bibliotecaria. En la actualidad funcionan en España 737 bibliotecas municipales y 60 públicas, con un millón y 1.600.000 volúmenes, respectivamente. Reciente está aún la nueva reglamentación de las Casas de la Cultura, de la que dimos noticia en el número 41 (marzo 1956, 236-7). Asimismo destaca entre otros el Servicio de Información Documental y Bibliográfica y los Cursos para la formación profesional y perfeccionamiento de los bibliotecarios.

La obra de extensión del libro en España sigue ganando intensidad. Por ejemplo, informa el rotativo *Alerta*, de Santander, que en la provincia montañesa se dispone de 1.637 libros por cada mil habitantes, a disposición de los lectores en las bibliotecas públicas santanderinas. La capital de Santander es la quinta en lectores entre las capitales españolas. Para los 102.000 habitantes de la ciudad hay 167.000 libros, que llegan fácilmente a manos de los lectores a través de las citadas Casas de la Cultura, servicios de bibliobús y del Centro Coordinador de Bibliotecas.

En el Pleno de las Cortes Españolas celebrado el 9 del presente mes de mayo, entre veintiocho decretos-leyes aprobados, figura la concesión por crédito extraordinario de diez millones de pesetas para la construcción de edificios con destino a las escuelas primarias de la provincia de Cádiz y para subvencionar a la Sección Femenina la creación de una Cátedra ambulante.



En Santander se proyecta la creación de una ciudad escolar en las proximidades de los edificios de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", en el lugar denominado "Las Llamas". Esta ciudad constará de edificios escolares primarios y medios, capilla, biblioteca, salón-teatro, laboratorio, colegios menores

y cantinas. Además de los edificios administrativos, se construirán dos institutos de enseñanza media (masculino y femenino), la Escuela profesional de Comercio, un Grupo escolar y viviendas para profesores numerarios, auxiliares, técnicos y subalternos.

La constituyen las Universidades Católicas de Chile; Javeriana (Colombia); de Lima (Perú); Bolivariana (Colombia); de Río de Janeiro, de São Paulo, de Río Grande do Sul, de Curitiba, de Campinas (Brasil); de Puerto Rico; de Santo Tomás de Villanueva (Cuba); de Venezuela; de Quito (Ecuador); de Valparaíso; el Centro Universitario de México y la Universidad Iberoamericana (México).

## 2. IBEROAMERICA

### LA FORMACION SOCIAL DEL ESTUDIANTE AMERICANO

El VI Congreso Interamericano de Educación Católica, que se celebrará el próximo mes de septiembre en Santiago de Chile, estudiará "la formación social del educando", sobre los temas siguientes: *Actualidad y urgencia de la formación social del estudiante; Fundamentos doctrinales; Ambientes sociales modernos* (por la acción que recibe el educando en una sociedad influida por el individualismo, sociologismo, comunismo y catolicismo); *Formación social en el campo de las ideas* (objetivos en las diversas etapas de la educación, cátedras de sociología, aprovechamiento de otras asignaturas, conferencias, círculos de estudio, bibliotecas, preparación del profesorado en el campo social); *Formación de la sensibilidad social del educando; Capacitación para la acción social* (organización escolar, métodos pedagógicos, sentido comunitario en la vida escolar, técnicas modernas de la acción social). Funcionará asimismo una Comisión especial sobre *libertad de enseñanza* (su realidad en los países iberoamericanos y posibilidades futuras). En este Congreso intervendrán delegaciones de todos los países iberoamericanos, con participación de técnicos de los EE. UU. (tema: "Ambientes sociales modernos") y del Canadá ("Formación social en el campo de las ideas"). (*Revista Interamericana de Educación*, 80. Bogotá, enero-febrero de 1956.)

### FUTURO DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN HISPANOAMERICA

Esta es la pregunta que se formula Herbert van Leisen en un artículo publicado, el 6 de diciembre, en *Le Courrier*, de Ginebra. En la Conferencia Nacional de Instrucción Pública, celebrada en Washington a fines de 1955, el presidente de la Comisión Atómica Americana, almirante Strauss, decía: "La ventaja de los Estados Unidos en la formación escolar de técnicos y de ingenieros está en peligro de ser reducida a cero de aquí a cinco años. En diez años, podremos ser completamente sobrepasados si la situación actual no se corrige." ¿Razón de esa inquietud? La semana escolar en Rusia es de seis días, y la duración de los horas de clase es de un 50 por 100 mayor que en Estados Unidos. El articulista piensa que Hispanoamérica puede intervenir con éxito en la "paralización" de esta "carrera de las enseñanzas", y dice: "De su vecindad con la gran República del Norte, América Latina recibe en el presente la emu-

lación de la enseñanza técnica. Pero ahí los desbordamientos a que pudiera dar lugar esta emulación han sido atemperados por un punto de escepticismo. Se quiere el progreso técnico, como los contemporáneos de Luis XVI amaban las comodidades de la vida. Pero se trate de las comodidades o de armas defensivas, se sabe que el progreso técnico no es lo esencial."

De acuerdo con el articulista, la fuerza de la civilización occidental depende más de la adhesión de cada uno de los individuos que de los instrumentos que se empleen en su defensa. ¿Pero no está por debajo de un mínimo admisible la preparación técnica de Hispanoamérica? Sin entrar en la "carrera de las enseñanzas", para moderarla en necesario que "América Latina" entre en posesión de un conocimiento técnico más amplio y más profundo. Para ello es preciso que se preocupe de formar sus técnicos, no sea cosa que sus tractores y sus aviones tengan que ser manejados o dirigidos por extraños. (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 44. Madrid, abril de 1956.)

### LAS UNIVERSIDADES CATOLICAS DE HISPANOAMERICA

La Organización de Universidades Católicas de América Latina (*Oducál*) fue creada en la I Reunión de Rectores de las U. C. de Hispanoamérica, celebrada en Santiago de Chile en septiembre de 1953. Tiene por fines promover con medios adecuados el estudio de los problemas comunes, el fomento de las relaciones entre las Universidades Católicas de Hispanoamérica y contribuir así a la afirmación de la concepción católica de la vida y de la cultura de acuerdo con el común acervo histórico. Está integrada por las Universidades Católicas, reconocidas como tales por la jerarquía eclesiástica respectiva, que tengan al menos una Facultad civil.

La Organización está dirigida por un Comité Ejecutivo, formado por un presidente, un secretario general y dos consejeros, elegidos por la Asamblea General, y su sede será el lugar de residencia del presidente. La Asamblea General estará constituida por todos los rectores de las Universidades Católicas pertenecientes a la Organización o por sus delegados; se reunirá cada tres años en sesión ordinaria para los fines que le señale el Comité Ejecutivo y para su renovación. Podrá ser convocada a reuniones extraordinarias por el Comité, previo acuerdo de los dos tercios de las Universidades que componen la Organización.

### UNA ESCUELA DE FILOSOFIA Y LETRAS EN COLOMBIA

La Universidad de los Andes, de Bogotá (Colombia), ha inaugurado su Escuela de Filosofía y Letras, la cual ofrece, dentro de un marco general de estudios humanísticos, tres secciones, con las siguientes especialidades: *Filosofía, Humanidades y Lenguas y Literaturas Románicas*. La duración de estudios en cualquiera de estos tres campos es de cuatro años. Los dos primeros años, comunes y obligatorios para las tres secciones, están diseñados con el propósito de dotar a los estudiantes de las bases humanísticas indispensables para el desarrollo de la especialidad elegida. El "idioma" es variable de acuerdo con la especialidad que se intente seguir. Para las secciones de Filosofía y de Humanidades el idioma exigido es el Alemán, y para la de Lenguas y Literaturas Románicas, el Francés.

Tras estos requisitos básicos, los alumnos de tercero y cuarto cursos inician intensivamente sus estudios de especialización. Cada sección tiene para estos dos últimos años un programa distinto de cursos especiales. Los seminarios de dos horas semanales revisten particular importancia, ya que en ellos el estudiante se verá enfrentado con los problemas de su especialización y se familiarizará con los principales métodos de investigación y análisis.

LINGÜÍSTICA ROMÁNICA.—Este curso, de dos años de duración, es obligatorio para los alumnos de la sección de Lenguas y Literaturas Románicas. Los dos primeros semestres se dedicarán al estudio del Español antiguo; el tercero, al Francés antiguo, y el cuarto, al Italiano antiguo. Se dedicará atención especial al estudio comparado de la evolución (Gramática histórica) de las Lenguas Románicas, estudio que se complementará con las lecturas y análisis de numerosos textos medievales.

INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA.—Es materia encaminada al estudio y aplicación de las modernas teorías del lenguaje, estilística, etc. Los alumnos redactarán varias monografías, y pondrán en práctica las técnicas más recientes de la investigación filológica, preparación de ediciones críticas, manejo de manuscritos, etc. (*La República*. Bogotá, 1956.)

### NOTICARIO DE LA EDUCACION IBEROAMERICANA

Del 23 de abril al 5 de mayo se ha celebrado la primera *Conferencia Regional de Educación Primaria gratuita y obligatoria* en Lima (Perú). Esta Conferencia forma parte de un plan de di-



versas jornadas de estudio, de carácter consecutivo y suplementarias, entre las que figuran la II Reunión Interamericana de ministros de Educación (3-8 de mayo), el Seminario Regional sobre planes y programas de la Escuela Primaria de Hispanoamérica (9-22 de mayo) y la II Reunión del Consejo Interamericano cultural (3-8 de mayo).

La Conferencia sobre Educación Primaria plantea la cuestión de la educación gratuita y obligatoria en los países iberoamericanos, con aportación de informes presentados por técnicos de las diversas delegaciones de habla hispánica y de representantes de la Unesco. Estudia asimismo la relación existente entre las Enseñanzas Primarias y la Educación fundamental; posibilidades de cooperación regional e internacional, y la implantación en Iberoamérica de una enseñanza primaria completa. (Plana, 10. Madrid, 30-IV-56.)

En nuestro número 43 (segunda quincena de abril, pág. 62) informábamos, en el "Noticiero de la Educación Iberoamericana", del aplazamiento hasta el 4-15 de junio del Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, convocado en principio para los meses de abril y mayo de 1956. La Oficina de Educación Iberoamericana comunica ahora que "en atención a que los Ministerios de Educación no nos han enviado aún los cuestionarios preparatorios, y siendo necesario fijar un período prudencial para la tabulación de los datos solicitados en dichos cuestionarios, se posterga nuevamente la fecha de la inauguración del Seminario, que se celebrará en Madrid del 1 al 13 de octubre de 1956".

Por decreto del Ministerio de Educación de la ARGENTINA, los títulos que *ex-pidan las Universidades privadas* del país no habilitarán en ningún caso para el ejercicio profesional, si antes no son sometidos los nuevos licenciados a la fiscalización oficial y a un examen por los organismos competentes del Estado.

El último número de la revista *Noticias* publica un trabajo sobre el crecimiento de la población en Hispanoamérica. En quince años—de 1939 a 1954—la población total de los países hispanoamericanos ha pasado de los 120 a los 167 millones. En 1939, la matrícula de la Enseñanza Primaria se estimaba en 10 millones de alumnos; en 1954, es casi de 17 millones. Estaban inscritos en la Enseñanza Secundaria, en 1939, 400 000 alumnos; en 1954, la inscripción alcanzó a 1.300.000.

El Consejo Universitario de la Universidad Central del Ecuador acordó crear el Departamento de Relaciones Culturales, con las siguientes finalidades:

a) Establecer relaciones culturales con entidades similares del país y del exte-

rior, especialmente de Hispanoamérica y España;

b) patrocinar la realización de actos de carácter cultural y científico;

c) obtener ayuda técnica y económica para el progreso y mejoramiento de las Facultades, escuelas e Institutos;

d) intervenir en el intercambio de profesores y alumnos;

e) organizar y coordinar los cursos de verano para estudiantes nacionales y extranjeros, y

f) proceder al intercambio de investigaciones y trabajos científicos.

El nuevo Departamento de Relaciones Culturales funcionará bajo la dirección de una Junta, integrada por el rector, que la presidirá; el vicerrector y los decanos de las Facultades de Jurisprudencia y Filosofía, el delegado de la Asamblea Universitaria y el delegado estudiantil ante el Consejo, que será designado por los otros representantes estudiantiles. (Fiel. Quito, mayo de 1956.)

### 3. EXTRANJERO

#### LA ENSEÑANZA EN EUROPA Y EN LOS EE. UU.

La revista *U. S. News & World Report* publica los resultados de un análisis de los libros de texto, pruebas de examen y sistemas educativos con objeto de comparar los métodos de enseñanza de los EE. UU. con las principales naciones de la Europa occidental. En síntesis, los resultados de este estudio son los siguientes: En Europa se exige mucho más al estudiante que en Norteamérica en todos los grados de la enseñanza. El estudiante europeo asiste por lo general diez años a las clases, por doce en los EE. UU., hasta tal punto, que a los dieciséis años de edad un estudiante europeo medio ha adquirido una instrucción que puede parangonarse ventajosamente con la de los graduados de las Universidades norteamericanas.

El europeo realiza un mínimo de actividades extraescolares (clubs, bailes, ligas deportivas estudiantiles, etc.), pues "no hay tiempo para ellas". Por ejemplo, en Francia, durante diez años de escolaridad, los alumnos viven cuarenta y cinco horas semanales de clase, a las que deben añadirse las que acarrearán los deberes de casa. Por contraste, son de sobra conocidas las prácticas extraescolares del estudiante norteamericano, su extensa vida de relación con alumnos de otras universidades y colegios y la alta valoración que gozan en los planes de estudio disciplinas no intelectuales.

Al estudiante europeo le cabe la alternativa de aprender y progresar en su instrucción y formación o abandonar la escuela. En el mejor de los casos, un escolar desaplicado o de bajo rendimiento tendrá la oportunidad de ingresar en un Centro docente de grado inferior. En Inglaterra, por ejemplo, se dan tres escuelas para alumnos de once años de edad (v. Schlufte: "Características estructurales de las Secondary Grammar Schools inglesas", RE. 17, 18 y 19). El alumno pasa por varias pruebas de selección, cuyo resultado positivo le dará el ingreso en una "modern School" (equivalente a la "Secondary School" norteamericana), en una "Grammar School" (que a su vez accede a la Universidad) o en una escuela técnica que acoge al 5 por 100 general del alumnado inglés de once años, y que otorga una capacitación para la mayor parte de los oficios no especializados.

Un sistema análogo se sigue en Alemania y en Francia, en cuyas escuelas

secundarias el segundo suspenso general acarrea el paso inevitable del alumno rezagado a una escuela de Artes y Oficios, con lo que se le cierran inexorablemente las puertas de la Universidad.

Otro contraste diferencial entre el sistema educativo norteamericano y el europeo es la gran preocupación de los padres europeos por los procedimientos, tanto generales como de detalle, que se le aplican a sus hijos. Diversas publicaciones inglesas, alemanas, francesas, suizas e italianas reflejan las protestas de los padres ante el exceso de la enseñanza libresca a que se somete a los escolares. Ello ha ocasionado diversos proyectos de ley para agilizar la orientación rigurosamente intelectualista, que perjudica la educación física y los estudios sociales. Esta preocupación europea contrasta con la situación norteamericana. Un pedagogo francés escribe: "En nuestro país el concepto de comunidad no se estima ni se comprende bien. En la educación estadounidense el aprendizaje disciplinado de datos y cifras se subordina al cuidado de enseñar a los jóvenes a jugar, vivir y trabajar juntos, como seres sociales." Y, sin embargo (así lo refleja una encuesta sobre la escuela norteamericana, recogida en la *Gazette de Lausanne*), "el papel educativo de la familia es mínimo, sobre todo en las metrópolis. A los tres años, el niño pasa a una *nursery school*, y de la familia sabe muy poco hasta concluir sus estudios superiores.

El contraste educativo entre Europa y Norteamérica se acentúa en cuanto a los porcentajes del alumnado que asciende por los escalones de los diversos grados de enseñanza. En los EE. UU., el 84 por 100 de la población escolar primaria accede a las enseñanzas medias, y un 23 por 100 de su total acaba en las aulas universitarias. En Europa, por el contrario, sólo el 5 por 100 del censo escolar primario tiene accesos a la Universidad.

En resumen: los objetivos que se plantean en los sistemas de educación en Europa y en Norteamérica son distintos. En el viejo continente, las difíciles labores escolares y los rigurosos procedimientos de selección van encaminados "al desarrollo de un grupo relativamente pequeño y eminentemente culto de cada generación". En los EE. UU., el objetivo es otro: "Educar a todos los ciudadanos." ("Notre enquête: L'Ecole Américaine". *Gazette de Lausanne*. Lausana, 16-IV-56. y *U. S. News & World Report*, abril de 1956.)



## REFORMA FRANCESA EN LOS EXÁMENES DE INGRESO EN LA UNIVERSIDAD

En nuestro número anterior (RE. 44, primera quincena mayo 1956, pág. 96) publicábamos un trabajo de *Trente Jours* sobre la polémica de los exámenes de promoción a la enseñanza media en los escuelas suizas. Un artículo del pedagogo francés Jacques Kayser versa sobre los exámenes de ingreso en la Universidad, según los criterios de la reforma educativa de Francia.

¿Se asistirá próximamente en Francia a una revolución pacífica que conmoverá en sus fundamentos las concepciones tradicionales de la formación de los cuadros? A juzgar por las recientes declaraciones de M. Gaston Berger, director general de la Enseñanza Superior, hechas ante el Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes, se va a renovar el sistema de exámenes de ingreso en la Universidad.

La enseñanza universitaria y la mayoría de las grandes Escuelas se basan en la oposición, que, para los alumnos y los estudiantes, se convierte en el objetivo en detrimento de un incremento racional de los conocimientos, de una adaptación a las disciplinas escogidas. Las víctimas de las oposiciones, mucho más numerosas que los ingresados, quedan desamparadas, al margen, y, por un tiempo, irreuperables.

Al tratar de la creación de escuelas de nuevo tipo sin examen de ingreso ni de salida, M. Gaston Berger indica el camino que conviene seguir para renovar el sistema francés. Los alumnos serían observados y clasificados a lo largo del año por profesores atentos al desarrollo de sus conocimientos técnicos, sus aptitudes diversas y su comportamiento humano. Rápidamente se destacaría un grupo, constituido por estudiantes de primer plano, a quienes se proporcionaría la posibilidad de proseguir sus estudios especializados; después una retaguardia, que sería eliminada no sin haberla aconsejado sus diferentes salidas, que se ofrecerían a cada uno de ellos; por último, "un lote, corrientemente importante, de muchachos de inteligencia media, pero sin aptitudes excepcionales", que serían reorientados hacia enseñanzas complementarias de diferentes tipos. De forma que, para una persona, el tiempo pasado en la enseñanza superior no sería tiempo perdido. Estaría, en todos los casos, bien empleado para una juiciosa orientación y en numerosos casos, para una preparación directa para una profesión.

Es preciso, ha dicho M. Gaston Berger, "que los bachilleres dejen de agotar durante tres o cuatro años sus fuerzas físicas, intelectuales y financieras en la preparación de los grandes exámenes de ingreso científicos con la única alternativa de ser aprobados o suspendidos". (JACQUES KAYSER: "De la servidumbre de los exámenes de ingreso a la libertad de la vida". *Pages de France* 12.414, mayo de 1956.)

## UN ESTUDIO COLECTIVO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

La editorial ginebrina Delachaux et Niestlé ha publicado un estudio colecti-

vo sobre las estructuras fundamentales de la Matemática y la posibilidad de una actualización de la enseñanza de esta disciplina. Participan en esta obra los especialistas Piaget (Universidades de París y de Ginebra), Beth (profesor de Lógica de la Universidad de Amsterdam), Dieudonné (Northwestern University, Evanston, Illinois), Lichnerowicz (College de France), Choquet (Facultad de Ciencias de París) y Gattegno (Instituto de Educación de la Universidad de Londres), recientemente en España, donde ha dictado un curso en el Centro de Orientación Didáctica de Madrid.

Piaget aborda la cuestión desde la Psicología: se trata de saber si las conexiones matemáticas están engendradas por la actividad de la inteligencia o si ésta las descubre como una realidad exterior y total. Para Piaget, "el problema consiste en comparar las estructuras fundamentales del edificio matemático (estructuras algebraicas, de orden, topológicas) con las estructuras operatorias que el estudio del desarrollo mental del niño permite considerar como constitutivas de la inteligencia". El autor muestra que "las estructuras operatorias de la inteligencia en formación manifiestan primariamente la presencia de tres grandes tipos de organización, correspondientes a lo que en Matemáticas se convertirán en estructuras algebraicas, estructuras de orden y estructuras topológicas", cuya conclusión práctica consiste en que "el educador pueda considerar la justicia matemática como prolongación de las construcciones espontáneas de la inteligencia", y así puede recurrir a la enseñanza de la psicología, ya que ésta puede revelar al pedagogo "las leyes del desarrollo mental del niño". El conocimiento de las estructuras actuales de la inteligencia infantil permitirá al pedagogo conducirlo paulatinamente hacia el ideal del rigor lógico, que es el objetivo de toda enseñanza de la Matemática.

Beth confirma en su trabajo "el hiato creciente entre la Matemática "elemental" de la enseñanza secundaria y la Matemática "moderna" de la enseñanza superior", basado en una gran diferencia de nivel. Ejemplo: la introducción de números complejos. Beth contempla la solución del problema como una capacitación de los matemáticos sobre los fundamentos de su disciplina y sobre las estructuras algebraicas, con la ayuda de la Lógica. En oposición a Piaget, considera que la psicología no ha contribuido hasta la fecha a aclarar el problema de los fundamentos, y no la considera competente en el campo de la pedagogía matemática.

Dieudonné describe la evolución del Algebra hasta llegar a la última etapa de la abstracción, que se muestra cuando el algebraista no quiere conocer los objetos, sino que éstos "obedecen a leyes que él estudia". Este es el "método axiomático" del Algebra. Para el autor, el crecimiento de la potencia intelectual se corresponde con un aumento de la abstracción que dicta la actitud del profesor. Si éste no debe introducir desde un principio a sus jóvenes alumnos a la presencia de concepciones demasiado abstractas, se esforzará sin embargo en desarrollar en ellos el poder de abstracción y de raciocinio sobre nociones abstractas.

Lichnerowicz define el doble objetivo

de la enseñanza matemática, que ha de permanecer en contacto de la evidencia primera de los alumnos al propio tiempo que los inicia en el espíritu de la ciencia contemporánea. "Es preciso intentar la creación de una enseñanza que desde su principio esté más próxima a la vida de nuestra ciencia." El autor indaga sobre los procedimientos aplicables al caso, "sin que confunda excesivamente las bases mismas de nuestra experiencia pedagógica". Define las "nociones de grupos, de anillos, de cuerpos", e indica cómo cabe en la enseñanza de la Matemática familiarizar a los alumnos con los principios algebraicos fundamentales, siempre que se evite "distribuir dogmáticamente las teorías abstractas".

Choquet estudia los fundamentos de la Geometría partiendo del examen crítico de los libros de texto vigentes de Matemáticas en los *Lycées* franceses (segunda, primera y matemáticas). Es partidario de conservar la experiencia sensorial del alumno sin sacrificio del rigor. La selección de axiomas básicos es muy importante. Estudia la Geometría fundada en la axiomática hilbertiana y propone una axiomática asociada a los instrumentos, si bien con absoluta flexibilidad en la elección y cambios en la selección de axiomas básicos.

Por último, Gattegno piensa que la enseñanza de la Matemática sólo será fructífera "si el profesor adopta un punto de vista dinámico". Expone su punto de vista resumiendo algunas lecciones destinadas a alumnos de todos los cursos de la enseñanza media. El profesor parte siempre de una situación matemática dada por la síntesis de las estructuras matemáticas existentes y de las estructuras mentales aún informes. Los alumnos descubrirán en esta situación cuanto el maestro quiera que encuentren en ella. Los progresos se muestran así naturalmente y el estudio de la Matemática cesa de aparecer como el estudio de una serie determinada de capítulos ("L'enseignement des Mathématiques". *Les Amis de Sèvres* (Bulletin d'Information et d'Etudes Pédagogiques), 26. Sèvres, primer trimestre 1956.)

## REFORMAS EDUCATIVAS EN AUSTRIA

La segunda asamblea anual de la *Ständige pädagogische Konferenz* (Conferencia Permanente de Pedagogía), de AUSTRIA, reunida en la capital tirolesa de Innsbruck (la primera se celebró en 1955), ha estudiado la situación actual de la educación en Austria y los resultados de las experiencias acordadas en la primera conferencia. Por lo común, la asistencia escolar es satisfactoria, pero no así el progreso general del alumnado. Son numerosos los escolares que se retrasan, por lo cual no se admiten niños anormales, inadaptados a la escuela, negándoseles incluso otras salidas más adecuadas a sus posibilidades.

La *Konferenz* adoptó las siguientes medidas para la Enseñanza Media: Número de alumnos por clase: en el Grado superior, menos de 40 alumnos; en la enseñanza de Idiomas extranjeros del Grado elemental, 35 como máximo, y en el Superior, 30. A partir del quinto curso del *Gymnasium* (bachillerato hu-



manístico) y del *Realgymnasium* (bachillerato de ciencias), se declara obligatoria una de estas dos disciplinas: Música o Educación Artística. Cada nuevo año escolar se comenzará con un repaso de las materias cursadas en el anterior. Como descarga del trabajo escolar, los alumnos harán deberes escolares escritos sobre Idiomas (incluso alemán), Matemáticas. Geometría descriptiva y Taquigrafía, con un máximo de dos horas para el Grado elemental y de tres para el Superior. Con el fin de respetar los períodos de descanso y de vacaciones (incluido el fin de semana escolar), no se dictarán deberes de ningún género desde el último día de clase al primero de la reanudación de las actividades escolares, y en este día no se realizarán trabajos escolares ni pruebas de clasificación.

En cuanto a la política del libro de texto, se recomienda su empleo más frecuente en la clase, para evitar el estudio memorístico y de copia manuscrita de sus lecciones, lo que sobrecarga inevitablemente al escolar. El Ministerio de Educación establecerá subvenciones para la edición de nuevos libros de texto a precios asequibles, que superen las deficiencias de los existentes. Además se prosigue en el intento de reducir materias en los programas, reducción que no consistirá en suprimir determinados capítulos, sino en establecer síntesis muy meditadas. (*Tiroler Nachrichten*. Innsbruck, 24-III-56.)

#### PARA MEJORAR LOS PROGRAMAS ESCOLARES

El BIE ha convocado una reunión de estudios en Ginebra para determinar las bases sobre las cuales se asiente un mejoramiento de la situación actual de los programas escolares. La reunión se ha celebrado partiendo de una memoria introductiva de Robert Dottrens, codirector del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra y director de esta reunión. El autor considera arbitrario aislar el problema de los programas de enseñanza del que plantea la educación en general. La complejidad de la cuestión radica en que abarca un campo en el que siempre se oponen la tradición y las necesidades del mundo presente y del inmediato futuro, esto es, el enfrentamiento del empirismo y la ciencia. Para Dottrens, es preciso antes que nada determinar cuestiones muy graves, a saber:

1. ¿La escuela primaria se limitará a impartir conocimientos o, asimismo, ampliará la inteligencia y despertará la curiosidad intelectual?

2. ¿El saber es más importante que el saber hacer?

3. ¿Qué es preferible: cabezas bien hechas o cabezas bien repletas?

4. ¿Qué es instruir un niño: limitarse a que aprenda nociones diversas o conferirle un método de trabajo, es decir, enseñarle a aprender con el fin de que adquiera conocimientos apropiados para que, más tarde, perfeccione por sí solo su cultura?

Dottrens contesta: "Desde el Renacimiento, todos han coincidido en afirmar que un espíritu claro es preferible a un cerebro atiborrado; pero es paradójico comprobar que en la práctica se sigue

un criterio contrario, y las reformas sobre planes de estudios en numerosos países así lo demuestran". La consecuencia es el *surmenage* escolar y el enciclopedismo. "Los sucesos de nuestro tiempo — continúa Dottrens — han confundido hasta tal extremo las condiciones de vida individual, que la educación intelectual de hoy día no podrá satisfacerse con los medios empleados para asegurarlas en un pasado inmediato y, en consecuencia, caduco". Es evidente que los niños de hoy viven, y vivirán cuando adultos, en un mundo "dominado por las aplicaciones de la ciencia a actividades humanas de todas clases". Por tanto, *la noción misma de cultura debe revisarse para que la educación, desde la escuela primaria, se esfuerce por dotar al niño de medios de pensamiento y de acción que le auxilien a vivir en una comunidad diferente de la nuestra, con salvaguardia de su libertad interior y de su dignidad humana.*

Todo programa de enseñanza comporta—o debería comportar—tres categorías de elementos: a) los conocimientos a adquirir; b) las técnicas que habrá que dominar, y c), los medios adecuados que satisfagan las necesidades afectivas de orden individual y social. Siempre que permitan vivir al niño una infancia tan feliz como sea posible, la instrucción y la educación conducirán al niño al saber, al saber hacer y al saberse conducir.

Pero no ha de olvidarse que los programas de enseñanza primaria tienen también objetivos más utilitarios en el estado actual de la mayoría de las legislaciones escolares; sobre todo la preparación para los estudios posprimarios, como el ingreso de los alumnos en instituciones escolares de tipo diferenciado con que se continúan las clases primarias. ¿Es preciso satisfacer aquellas exigencias o adaptar los programas a los de las escuelas que ingresan a los alumnos? Para contestar a esta cuestión es necesario variar la afirmación usual de "he aquí lo que deben saber los niños" por esta otra: "¿Qué es capaz de comprender, de aprender y de asimilar un niño de determinada edad en un medio determinado?" La importancia de las cuestiones planteadas aquí abren amplia posibilidad al diálogo y a la meditación entre nuestros educadores. La REVISTA DE EDUCACIÓN publicará en un próximo número las conclusiones de esta reunión ginebrina del BIE. (*Tribune de Genève* 26-IV-56.)

#### FORMACION PROFESIONAL DE LOS MAESTROS EN PORTUGAL

En Portugal, los futuros maestros realizan, durante los primeros cinco años de escuela secundaria, el "Curso Geral do Liceu". Una vez conseguido el título correspondiente, sufren un examen de acceso a las "Escolas do Magisterio Primario". Al finalizar este curso, cuya duración es de dos años, realizan otro examen de grado superior, cuyo título tiene el mismo valor que la "Abilitazione magistrale" italiana. Para ingresar en el escalafón del Magisterio, los maestros tienen que salir aprobados en un examen general de cultura que comprende ejercicios escritos y orales sobre cuatro asignaturas:

Portugués, Matemáticas, Geografía e Historia.

Los aprobados en esta primera prueba suelen ser distribuidos en los diferentes Distritos escolares y destinados a las Escuelas elementales por un período de *estágio pedagógico* (de auxiliares o aprendices). Como coronación del *estágio*, el candidato sufre un examen de "aptitud pedagógica", que consiste en dictar una clase frente a los alumnos y en presencia del Tribunal de Examen. Si aprueba también esta segunda parte del concurso, el candidato se convierte en maestro provisional y se le destina a una Escuela elemental, en la que seguirá el período práctico, en espera de ser sometido al examen de reválida.

Este último se celebra ante el Tribunal y consiste en clases de cuarenta y cinco minutos cada una, que el maestro da a los alumnos de los cuatro cursos elementales, en otros tantos días sucesivos. Superando esta última prueba, el maestro ingresa definitivamente en el escalafón del Magisterio primario.

En cuanto a la remuneración, sus sueldos progresivos son los siguientes: 1.100 escudos, al ingresar en el escalafón; a los diez años de servicio activo, 1.400 escudos; a los veinte, 1.600, y pasados los treinta, 1.800. Obsérvese que el catedrático de "Liceu" (Instituto de Enseñanza Media) inicia su carrera en el escalafón del Estado cobrando 1.800 escudos, esto es, el mismo sueldo que cobra el maestro al terminar la suya, después de un mínimo de treinta años de magisterio.

El autor pone de relieve las ventajas y las faltas del sistema portugués con relación a la formación de maestros elementales, y hace útiles comparaciones con el sistema vigente en Italia y otros países. (*Rivista di Legislazione Scolastica Comparata*, I. Roma, enero-febrero 1956.)

#### LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD EN ALEMANIA

Se ha celebrado recientemente en la ciudad renana de Bad Honnef un Congreso Universitario, en el que intervinieron los ministros de Instrucción Pública de los diversos *Länder* de la Alemania Occidental, representantes de las asociaciones escolares y universitarias, numerosos rectores de Universidad y un grupo considerable de delegados estudiantiles y del profesorado de las Universidades y de los medios culturales germanos.

Los problemas más destacados discutidos en el Congreso fueron los siguientes:

1) La estabilización jurídica y económica de los profesores universitarios, profesores "extraordinarios" y "asistentes";

2) la reordenación de las cátedras universitarias;

3) la oportunidad de facilitar y favorecer los viajes al extranjero de los profesores universitarios, ofreciendo así a los mejores elementos la posibilidad de perfeccionarse en las Universidades extranjeras;

4) la necesidad de distinguir y separar la cultura universitaria propiamente dicha de la instrucción y preparación profesional; y

5) la necesidad y el deber de que



los estudiantes universitarios más destacados y sin medios económicos puedan continuar sus estudios sin consumir su salud en fatigas y trabajos manuales que están fuera del campo estudiantil y son a menudo humillantes.

En el discurso inaugural, el vicepresidente del Congreso, profesor Heimpel, señaló la necesidad de abordar tres nuevas y decisivas empresas que conduzcan a una reforma eficiente de la actual Universidad alemana:

1.ª Seguir criterios pedagógicos más precisos y sistemáticos en las enseñanzas científicas, con objeto de alcanzar una reforma radical de los estudios superiores.

2.ª Reforzar el carácter corporativo de la Universidad y de su "autoconciencia", aunque esta empresa no parezca adecuarse al individualismo científico germano; y

3.ª Mantener la diferenciación entre educación de la juventud y enseñanza universitaria, aunque esta diferenciación sea revolucionaria en el terreno educativo. (*Studentische Rundschau*, 7. Ratingen/Düsseldorf, abril 1956.)

#### LA ORIENTACION POLITECNICA DE LA EDUCACION EN RUSIA

La Escuela soviética no se propone formar hombres genéricamente cultos, sino "preparar ciudadanos espiritual y técnicamente aptos para realizar los fines del Estado en cada una de las etapas de su proceso de transformación". Según el nuevo plan quinquenal de la URSS, publicado por *Pravda* en enero del presente año, "el número de técnicos y de especialistas aumentará en un 50 por 100 con relación al censo registrado en 1955". En 1960, unos dos millones y medio de estudiantes, esto es, el 1 por 100 de la población, asistirán a los cursos oficiales de instrucción técnica. Simultáneamente, en los cinco próximos años, las fábricas de producción de energía atómica alcanzarán una total capacidad de 2,5 millones de kilovatios-hora.

Esta información nos llega del último número de la *Schweizerische Hochschulzeitung*, de Zurich. Una publicación italiana, la *Rivista di Legislazione Scolastica Comparata*, publica asimismo un artículo sobre esta nueva orientación política de la Escuela soviética. Para su autor, Tomaso Napolitano, "el Estado soviético reclama para sí el ejercicio exclusivo de la función educativa; las formas de organización escolar se elaboran teniendo en cuenta los objetivos de las diversas etapas que preceden a la instauración de la sociedad comunista". Por esta causa, los cambios de estructura, programas y orientaciones pedagógicas son continuos y hasta se contradicen entre sí.

En la actual fase del desarrollo económico-social, el fin soviético pretende abastecer al país de "hombres idóneos para la función de construir el comunismo". (En la soviética Universidad de la Alemania Oriental se persigue este mismo fin. La tercera misión que se le asigna consiste en "servir a la nueva estructura social de la comunidad académica en la lucha por la creación del hombre comunista". V. Enrique Casama-

yor: "Directrices educacionales en la Alemania Oriental". *RE*, 18, febrero 1954, 17.) Tal es la causa de que, una vez más, cambien los programas, se modifique el sistema de exámenes, se introduzcan las "prácticas de trabajo", aumenten las materias científicas, se refuerce el "patrocinio" de las fábricas sobre las escuelas y se intensifique la educación anti-religiosa. Esto es, un retorno a la línea del "Programa" leninista.

Al acentuarse la orientación politécnica en las escuelas de Enseñanza Media (octubre de 1952) (V. B. Cymbalista: "Orientación politécnica en las enseñanzas primaria y media de la URSS", *RE*, 24, septiembre-octubre 1954, págs. 22-3), fué promulgado un decreto por el cual se intensificaban el plan escolar y los programas de las Escuelas Elementales y de Enseñanza Media, con una duración general de siete y diez años, respectivamente, para el curso 1954-55. Este decreto se ha reformado últimamente, dando a los nuevos programas una "distribución distinta de los horarios escolares, en cuanto reducen las horas de clase sobre materias de cultura general y aumenta el horario de las disciplinas científicas". Asimismo se introducen prácticas de trabajo en todos los cursos; en los superiores de Enseñanza Media (octavo, noveno y décimo), se agregan a la Agronomía — asignatura ya existente — otras materias de experimentación técnica (maquinaria y electrotécnica).

Como consecuencia de las exigencias de una máxima difusión de la enseñanza politécnica, y con el fin de aliviar los deberes escolares de los alumnos de la Escuela Media general, el Consejo de Ministros de la URSS acordó en 1955 una considerable "reducción" de los exámenes en todas las Escuelas de formación general. Con relación a la enseñanza del Latín, fué incluida en alguna escuela, pero (según informa Napolitano) "por razones totalmente contingentes y en un plan de estudios destinado a alcanzar fines que nada tienen que ver con el humanismo (véase Luis Artigas: "Crisis de las Humanidades Latinas en la enseñanza italiana", *RE*, 45, pág. 16).

Según las orientaciones politécnicas decretadas por las directrices del XX Congreso Comunista para el Sexto Plan de desarrollo de la economía nacional (1956-1960), en el presente año se realizará la "escuela obligatoria para todos, de diez años de duración", y la enseñanza, por su carácter obligatorio, será gratuita. Además, la escuela de instrucción general se regirá por las normas y exigencias de la enseñanza politécnica fundamental. Lo que significa "iniciar a los alumnos en el conocimiento de las más importantes ramas de la actual producción agrícola e industrial; asegurar una estrecha relación entre la enseñanza escolar y el trabajo socialmente útil; y educar a las nuevas generaciones para que observen una actitud comunista con respecto al trabajo". (Tomaso Napolitano. "L'indirizzo politecnico della Scuola Sovietica d'oggi", *Rivista di Legislazione Scolastica Comparata*, XIV, 2. Roma, marzo-abril 1956.—*Pravda*, Moscú, 24-II-1956.—S. f.: "Sowjetischer Fünfjahresplan 1956-1960". *Schweizerische Hochschulzeitung*, XXIX, 1. Zurich, enero-marzo 1956.)

#### LA ESCUELA LIBRE Y LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN FRANCIA

Las Jornadas de Estudios sobre enseñanza de la Religión, celebradas el pasado mes de marzo en París, plantearon el grave problema de la formación religiosa del estudiante francés desde la escuela primaria. En realidad, el problema se centra en la escasez de profesorado y de horas de clase para la enseñanza de la Religión en las escuelas públicas, mientras las privadas de carácter no laico cuentan con abundancia de profesores para este fin. Las luchas escolares entre enseñanza pública y privada, entre enseñanza laica y confesional, son causa muy considerable de la actual crisis de la formación religiosa del secolar francés de nuestro tiempo. En un libro muy debatido (*Plaie ouverte au flanc de l'Eglise*, ed. Emmanuel Vitte), su autor, Joseth Colomb, secretario general de la Comisión de Enseñanza Religiosa, decía: "Las luchas escolares han pesado y pesan aún gravemente sobre la enseñanza de la Religión"... "Esta guerra escolar ha causado confusión en el seno mismo de las escuelas cristianas."

Se tiende a menudo a confundir los términos "enseñanza religiosa" y "enseñanza privada" y a creer que ambos géneros docentes plantean a la Iglesia cuestiones de igual urgencia y consideración. Lo cierto es que "el problema de la enseñanza de la Religión [en Francia] trasciende ampliamente al de la escuela cristiana, aunque no esté ligado a ella". Para Colomb, "lo esencial es que Cristo sea anunciado... El día en que el problema de la enseñanza religiosa prepondere sobre el de la escuela privada y sea considerado en su naturaleza misma, se salvará un obstáculo importante para la disminución en Francia del mal de la ignorancia religiosa". Sin embargo, esta apreciación no es exacta. En las parroquias francesas, la "noción presupuestaria" del Catecismo no es costumbre actual que se haya convertido en ley. Los millones gastados en propaganda de la Religión para adultos pueden ser ineficaces si se olvida la misión educativa religiosa de la escuela. Y en la actualidad esta formación se limita escolarmente a "preparar a los niños para la primera comunión". Es evidente la desproporción existente entre la cultura general y profesional y la cultura religiosa del francés contemporáneo. Sería abusivo, por supuesto, acusar únicamente a la sociedad laica de este desequilibrio entre ambas formaciones. Es urgente una instrucción religiosa adaptada a las necesidades de nuestro tiempo, dirigida a niños y adolescentes, pero también, y con mucho tiento, a los adultos, a los cónyuges y a los padres de familia. Para ello es preciso crear equipos de sacerdotes y de seculares capaces de dispensar una auténtica enseñanza religiosa. Pero lo cierto es que, por lo general, la instrucción religiosa suele ser mediana e impartida por un profesorado sin capacitación especial, con defectos técnicos que no se tolerarían en la enseñanza de cualquier disciplina profana. Y no es menos cierto que la gran mayoría de los niños de familias católicas francesas están matriculados en las escuelas laicas.

Nadie ignora la naturaleza católica de la población escolar pública de Francia.



El número de sacerdotes encargados de su instrucción religiosa es irrisorio, comparado con el de clérigos que acapara la enseñanza libre. Y aquí está la verdadera naturaleza en el problema. Su solución exige, en primer término, la solución de un problema político y económico de raigambre secular en Francia. El problema que ha dado lugar a estas palabras: "Gracias a la escuela laica os ofrecemos el alma de millones de niños franceses, y vosotros parecéis desentendidos de los que frecuentan los centros confesionales." (*Le Monde*. París, 7-III-1956.)

#### NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

Un proyecto de ley que dispone la enseñanza obligatoria del idioma español en las escuelas primarias de Nueva York será sometido próximamente a la consideración de la Asamblea Legislativa estatal. La medida tendrá la aprobación del departamento de Estado y de la Universidad de Nueva York. Otros Estados de la Unión ya se han adelantado a Nueva York, habiendo aprobado leyes que hacen obligatoria la enseñanza del español en las escuelas primarias de los mismos.

Entre los aludidos Estados figuran Nuevo Méjico, California, Massachusetts y Florida. Todo ello confirma el creciente interés de la lengua española como idioma y como vehículo de cultura en los EE. UU. Ahora bien: es necesario que, junto al incremento de la enseñanza del español, se incremente asimismo el número de profesores españoles que dispensen esta enseñanza en escuelas, colegios y universidades norteamericanas. Sería deseable la organización de cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado de Español, sea en el Centro de Orientación Didáctica o en una posible escuela superior de formación del profesorado, cuyos asistentes tendrían oportunidad de satisfacer en EE. UU. a las necesidades de la docencia del español.

En 1954, la Escuela Secundaria Regional de Neuchâtel (suiza) innovó sus exámenes de ingreso, completándolos con una prueba llamada "de inteligencia" (semejante al *Secondary Schools Entrance Test*, en su primer ejercicio: *General Test of Intelligence and Aptitude*; véase Karl Schluffer: "Características de las *Secondary Grammar Schools* inglesas", en R. E. núms. 17 (enero 1954, páginas 164-9), 18 (febrero 1954, 19-24) y 19 (marzo 1954, 92-9) consistente en un cuestionario de materias muy diversas que se planteaba a los jóvenes candidatos. Este examen fué renovado en 1955 en el sentido de establecer entrada en la prueba a materias no propiamente es-

colares. Los alumnos aprobados por este nuevo sistema cuentan ya—según el *Journal de Genève*—con una capacidad de inteligencia suficiente para cursar normalmente los estudios secundarios. En la actualidad, estos "tests" de inteligencia se han extendido hasta su aplicación en todas las clases del quinto año de primaria (unos diez años de edad) del Departamento Cantonal. Por otra parte, se realizarán pruebas pedagógicas elaboradas por la Escuela normal con aplicación inmediata en las mismas clases, unas semanas después de haberse efectuado la prueba de inteligencia. La Escuela Secundaria de Neuchâtel tendrá en cuenta los resultados de estos exámenes y pruebas para el ingreso de alumnos en la sección humanística. (*Journal de Genève*. Ginebra, 14-IV-56.)

Cuando la Prensa política y general del mundo occidental subraya el déficit de técnicos existente en los ESTADOS UNIDOS frente a las nuevas promociones soviéticas, una revista ultramarina de educación señala ciertos datos bien significativos. Se ha comprobado que la matrícula en las Escuelas Secundarias Técnicas de Norteamérica sigue descendiendo alarmantemente. En 1955 se experimentó una regresión media del 12 por 100 con respecto a 1954, que llegó en algunos Estados, sobre todo en el Sur, al 37 por 100. El profesor de Psicología de la Universidad de New Hampshire, doctor George M. Haslerud, ha comprobado que los niños norteamericanos "sienten horror, en cantidad creciente, por los números", y considera el hecho como una de los principales fundamentos del deficitario interés por los estudios de Ingeniería. En todas las *schools* y *colleges* de los Estados Unidos se comprueba este retroceso en Matemáticas, fenómeno que puede considerarse particular en nuestro tiempo de tecnificación. El propio doctor Haslerud realizó varias experiencias comparativas en 1954 con estudiantes de las escuelas y Universidades japonesas.

El 43 por 100 de los alumnos estadounidenses de doce años de edad manifestaron preferencia por las Matemáticas, mientras que los japoneses de igual edad ascendían al 52 por 100. La diferencia se agudiza conforme avanza la edad escolar: a los diecisiete años, sólo el 31 por 100 de los norteamericanos se interesan preferentemente por las Matemáticas, mientras se da un 63 por 100 entre estudiantes japoneses de igual edad, que prefieren las Matemáticas a cualquier otra asignatura. Por último, el doctor Haslerud ha comprobado que los norteamericanos manifiestan una "insuficiencia radical" para el cálculo frente a los japoneses. (*Die Presse*. Viena, 14-IV-56.)

Los Servicios de Estadística de la Unesco ha publicado los datos disponibles sobre los alumnos inscritos en las distintas escuelas del mundo entero. Ello ha obligado a una recopilación de datos en una documentación muy variada de carácter oficial, como son los anuarios e informes de los ministerios, boletines y datos publicados por las Naciones Unidas y la propia Unesco. El intento no es otro que el de llegar en forma paulatina a una racionalización mejor de la estadística. El nuevo volumen permite contar, en muy pocas páginas, con unos elementos de juicio indispensables para conocer el volumen del movimiento escolar en el mundo entero, y las sucesivas ediciones darán idea de las mejoras que se llevan a efecto en cada país. Por otra parte, la obra emprendida resultará en beneficio general y de la propia estadística, que poco a poco mejora sus métodos y anota con mayor rigor los factores que intervienen en los distintos problemas culturales, sociales y económicos. (*Current school enrolment statistics*, 1.)

Los principales objetivos de la reforma de la Enseñanza Media en la INDIA son los siguientes: 1) Establecimiento de quinientas escuelas "multilaterales" en el país. 2) Asistencia a 33 escuelas para la implantación de la enseñanza científica. 3) Mejora de la enseñanza general de las ciencias, de las ciencias sociales y de las técnicas de artesanía en mil quinientas escuelas superiores (*high schools*). 4) Facilidad de acceso a las bibliotecas escolares existentes. 5) Introducción de trabajos manuales en las escuelas medias. 6) Creación de ocho centros de formación de instructores de trabajos manuales. 7) Organización de círculos de estudio y de cursos de perfeccionamiento para maestros, profesores e inspectores. El Gobierno central asume el 66 por 100 de los gastos extraordinarios, y recientemente ha creado un "Consejo Indio de Enseñanza Media".

La IX Conferencia organizada por la Liga Internacional de la educación nueva (*New Education Fellowship*), se celebrará del 30 de julio al 3 de agosto del presente año sobre el tema general: "Educación Constructiva e Higiene mental en la familia, en la escuela y en la comunidad". Los trabajos principales de la Conferencia se realizarán por ponencias dirigidas por un educador o por un psicólogo destacados, y en la medida de lo posible, los grupos de trabajo tendrán carácter multinacional. La Conferencia organizará simultáneamente varias exposiciones de material educativo, de obras didácticas y de arte infantil.

---

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU NUEVA PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUSIVE, COINCIDIENDO CON LOS MESES DEL CURSO ESCOLAR. DEJA DE APARECER, POR TANTO, EN JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE.

---