

Revista de EDUCACION

48

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

TEMAS PROPUESTOS.—Problemas de la enseñanza del Francés: MARIO GRANDE RAMOS: Sobre la selección del vocabulario elemental ☆ OTILIA LÓPEZ FANEGO: El segundo idioma moderno. La selección del vocabulario. El estudio metódico de la conjugación ☆ Dos cartas de Eduardo Vázquez y Honorio Giraldo (4-7) ☆ *ESTUDIOS.*—MANUEL MUÑOZ CORTÉS: Algunos supuestos lingüísticos de la didáctica del vocabulario (7-11) ☆ ~~X~~DOLFO MAÍLLO: Necesidad y factores de la planificación escolar (11-19) ☆ *CRONICA.*—~~X~~MANUEL UTANDE: Una revolución silenciosa: Los nuevos cauces de la Enseñanza Media (19-22) ☆ *INFORMACION EXTRANJERA.*—Las enseñanzas técnicas en Portugal (22-28) ☆ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (28-30) ☆ *RESEÑA DE LIBROS.*—EMILIO LORENZO CRIADO: Bibliografía selectiva de la enseñanza del Inglés (30-2) ☆ Notas de libros (32-4) ☆ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (34-6).

AÑO V ☆ VOL. XVII ☆ 1.^a QUINCENA OCTUBRE ☆ NUM. 48
MADRID, 1956

C A M I L L O
B I B L I O T E C A
X Alcalá, 34 X

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

EDITORIALES ★ TEMAS PROPUESTOS ★ ESTUDIOS ★ CRONICA ★ INFORMACION EXTRANJERA ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES			
	<i>Pesetas</i>	<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>
España	12	POR 18 NÚMEROS:	POR 9 NÚMEROS:	
Iberoamérica	18	España	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	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 49 (2.^a QUINCENA OCTUBRE)

entre otros originales: PAUL HAEBERLIN: La significación del método ★ PEDRO PLANS: Rendimiento escolar y formación en la Enseñanza Media ★ JUAN M. PASCUAL QUINTANA: Contenido de la "Cátedra de Derecho" según el actual plan de estudios en las Escuelas de Comercio ★ MARIANO YELA GRANIZO: Meditación cordial sobre la educación norte-

americana ★ FRANCISCO SECADAS: Bibliografía selectiva sobre Orientación Profesional, etc., y las secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *CRONICA* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española, iberoamericana y del extranjero.

Un concurso de explicación de textos

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

B A S E S

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Madrid, 1 de octubre de 1956.

temas propuestos

Problemas de la enseñanza del Francés *

SOBRE LA SELECCION DEL VOCABULARIO ELEMENTAL

La adquisición del vocabulario es uno de los puntos más importantes en la enseñanza de un idioma moderno. El sujeto parlante que habla una lengua, ya sea la suya propia o una extraña, no conoce bien de ella más que los términos usuales de "la lengua común", es decir, aquella serie de palabras que designan cosas de uso general o expresiones, ideas y nociones de la vida corriente.

La pretensión de "fijar de una manera metódica y gradual el vocabulario que debe enseñarse en cada curso del Bachillerato" no debe presentar serias dificultades en la práctica. Consideramos "vocabulario básico" lo que antes llamábamos "términos usuales de la lengua común". Tratar de circunscribir la lengua a un número—mayor o menor—de palabras nos lleva a correr el riesgo de quedar reducida esa lengua a lo que con expresión francesa se llama français petit nègre. Pero antes de seguir surgen unas interrogantes:

a) *¿Cuántos y cuáles son los cursos de Francés en el Bachillerato? Hoy por hoy, el plan de estudios de 1953 carece de cuestionarios de idiomas modernos, habiéndolos para las demás disciplinas.*

b) *Grave inconveniente, añadido al anterior, es*

* En el Tema propuesto del número 44 de esta REVISTA, correspondiente a la primera quincena de mayo, publicamos un trabajo acerca de "La selección del vocabulario en la enseñanza del Francés", original de la catedrático del Instituto Cervantes doña OTILIA LÓPEZ FANEGO. En respuesta a la invitación que entonces formulamos, varios catedráticos y profesores nos han escrito con valiosas sugerencias acerca de los temas que la señora López Fanego planteaba y acerca de otros estrechamente relacionados con ellos. En el número 47 (segunda quincena de junio) apareció, dentro de la misma sección, el artículo "La selección del vocabulario y la mecánica lingüística". Ahora insertamos una nota del catedrático del Instituto masculino de Enseñanza Media de Bilbao don MARIO GRANDE RAMOS y a continuación de ella la respuesta de doña OTILIA LÓPEZ FANEGO, en forma de carta dirigida a esta Redacción. Finalmente, se transcriben dos cartas acerca de los mismos temas: una del catedrático de Francés del Instituto de Huesca, don EDUARDO VÁZQUEZ, y otra del Hermano Marista HONORIO GIRALDO MEDINA, profesor del mismo idioma por la Universidad Católica de Santiago de Chile.

Rogamos nuevamente a los profesores de Francés, tanto de enseñanza colegiada como estatal o libre, nos hagan llegar sus opiniones, de las que daremos noticia según orden de recepción en sucesivos números.

que el alumno puede elegir entre francés y otra lengua viva. Esta medida, que en principio está bien, en la práctica sabemos de sobra que se traduce en buscar un camino hacia la asignatura o profesor más benigno a la hora de calificar, lo cual resta totalmente su eficacia a la enseñanza.

c) *En realidad, el alumno puede estudiar francés dos años (en 3.º y 4.º) y continuar otros dos (en 5.º y 6.º) si no obtiene la calificación de "Notable", cuando menos, en 3.º y 4.º Pero también puede continuar igualmente, y así sucede de hecho en mi Instituto, porque busca el encontrarse más aliviado continuando con francés en 5.º y 6.º que si empezara el estudio de una nueva lengua. Esta anomalía sería, sin duda, conveniente que desapareciera.*

Este derecho de opción a cambiar de idioma vivo puede dar lugar, de hecho así ha sucedido, a que en el 5.º curso, por ejemplo, se encuentren "legalmente" alumnos de Francés que empiezan su estudio con otros que llevan dos cursos e inician el tercero. Esto crea serios problemas de horarios y métodos pedagógicos, lo cual es agravado aún más por la carencia de cuestionarios del plan vigente para Francés.

EN RESUMEN: *Antes de tratar de "fijar de modo metódico y gradual el vocabulario básico", creemos necesario saber qué extensión e intensidad ha de tener el estudio del Francés, y eso sólo puede decirlo un cuestionario del que carecemos. Saber qué número de cursos (dos es poco), para entonces distribuirlo metódico y gradualmente.*

La lengua es algo ágil y vivo no apta para encajarla en un número fijo de palabras básicas con la pretensión de dar un nivel común a todos los alumnos de Francés en la Enseñanza Media.

Honradamente creemos que la solución al problema del vocabulario se encuentra en aplicar un método que recoja los términos más usuales del habla de uso corriente y de la vida de cada día.

Nuestra experiencia de trece años de ejercicio de cátedra nos movió a componer el Libro I de Lengua francesa, del que tengo el honor de incluirle un ejemplar.

La lecture et vocabulaire que acompaña cada lección es, hasta hoy, el menos malo de los sistemas de recoger y compendiar el vocabulario de uso corriente y, a nuestro modo de ver, básico. Sobre dicha lectura, etc., el profesor puede ejercitar la conversación a base de preguntas y respuestas.

No olvidemos tampoco que la enseñanza del Francés, justo es confesarlo, hemos de supeditarla un tanto a los fines que debe cumplir cuando el alumno tenga que rendir prueba de sus conocimientos en los exámenes de grado. Y hoy esa prueba no se diferencia esencialmente en nada del modo como se efectúa la de Latín. Traducción de un trozo por escrito y con diccionario. Claro es que si la prueba de grado fuera oral, una pequeña conversación sobre temas sencillos y corrientes, es probable que se hiciera preciso modificar en parte la forma de constituir los Tribunales juzgadores.

Esto es todo cuanto se nos ocurre contestar a su atenta invitación de 29 del pasado mayo.

MARIO GRANDE RAMOS
Catedrático del Instituto Masculino
de Bilbao

EL SEGUNDO IDIOMA MODERNO ★ LA SELECCIÓN DEL VOCABULARIO ★ EL ESTUDIO METODICO DE LA CONJUGACION

SR. REDACTOR-JEFE:

He leído las cartas que hacen referencia al tema de la selección del vocabulario en la enseñanza del Francés, y celebro mucho estar de acuerdo con los señores Eduardo Vázquez y Hno. Honorio Giraldo. Atendiendo la amable invitación de esa REVISTA, voy a permitirme comentar la opinión del señor Grande, cuyos argumentos he meditado con interés, ampliando y aclarando mis propios puntos de vista, por considerar que esta contrastación de pareceres pedagógicos ha de resultar beneficiosa para nuestra enseñanza.

En primer lugar, observemos que el señor Grande, al expresar en su carta su opinión contraria a la adopción de un vocabulario limitado en el grado elemental del Bachillerato para la enseñanza de las lenguas vivas, en este caso el Francés, plantea un nuevo problema que no guarda relación directa con el tema que nos ocupa, pero que merece, desde luego, destacarse. Es el que se refiere a los cambios en la elección de idioma moderno a que están autorizados los alumnos de 4.º curso que han obtenido la calificación de notable o sobresaliente en el idioma estudiado en los dos primeros cursos. Es éste, efectivamente, uno de tantos aspectos de la enseñanza de idiomas que necesita urgente revisión; pero ello no excluye la necesidad ni la urgencia de la resolución del problema de la enseñanza del vocabulario, único asunto tratado por mí en mi artículo anterior para limitarme al tema propuesto por esta REVISTA. Muchos son los problemas de la enseñanza del Francés que deben ser considerados atenta y conjuntamente, ya que solamente la resolución acertada de todos ellos puede hacer mejorar dicha enseñanza. Y por ello quiero aprovechar esta ocasión para insistir yo también apoyando la opinión del señor Grande.

Creo imprescindible que se reforme el plan actual en lo que concierne a los cambios de elección de lengua viva. Los alumnos que cambian de idioma, a pesar de las brillantes calificaciones obtenidas después de solamente dos años de estudios elementales, saben muy poco del idioma en cuestión. Empiezan los estudios de otra lengua, que tampoco en los dos cursos siguientes logran aprender bien, y, al final, han olvidado el primer idioma cuyo estudio iniciaron y saben muy poco del otro. No voy a repetir aquí la grave complicación pedagógica respecto a horarios y clases que este sistema lleva consigo, y a la que alude ya el señor Grande. Resumiré diciendo que la base de la eficacia de una clase colectiva está en la homogeneidad de nivel de los alumnos; si asisten a una misma clase alumnos que han estudiado dos años de una materia con otros que inician entonces sus estudios, es claro que la tarea del profesor será no sólo penosa, sino muy poco eficaz. Si, como sabemos, el aprendizaje de una lengua viva supone, aparte de conseguir hablarla y escribirla, el estudio somero de la civilización que representa, de las costumbres, de

la literatura, etc., del pueblo que la habla, ¿puede pensarse en serio que todo ello pueda ser asimilado en sólo dos cursos de Bachillerato? Piénsese además en lo que sucede con la enseñanza de idiomas en el Curso Preuniversitario, curso en el que tantas esperanzas hemos puesto. En dicho curso, con el vigente plan, los alumnos eligen libremente el idioma moderno, y muchas veces éste no es el mismo que han estudiado durante el Bachillerato, o bien es el que dejaron de estudiar hace años. ¿Qué nivel podrá alcanzar un profesor de lengua viva en un Preuniversitario en que gran parte de sus alumnos se enfrentan por primera vez con esta lengua y tienen que aprenderla sólo en un año?

¿Por qué no declarar obligatorio el estudio de un mismo idioma desde el tercer año del Bachillerato hasta el final, único medio de lograr cierto dominio del mismo y, a la vez, incluir en el plan de estudios para el grado superior, a partir del 5.º curso, por ejemplo, una segunda lengua sin por ello abandonar la primera, en la que se podrá alcanzar una mayor perfección?

Esta innovación de cambio de idioma en el 5.º curso, a libre elección del alumno, concebida seguramente con el loable y sano criterio de suprimir asignaturas, haciendo voluntario el estudio de uno o dos idiomas, está dando unos frutos desastrosos. Se quiso descargar, simplificar el Bachillerato, cosa con la que estamos de acuerdo; pero, a nuestro parecer, otras son las materias que podrían suprimirse y no las lenguas vivas, cuyo interés crece de día en día—ya es un tópico el repetirlo—y de cuya necesidad da fe la gran cantidad de alumnos que se precipitan a estudiarlas en centros particulares, buscando la preparación que no consiguieron en el Bachillerato.

Pasemos ahora a aclarar algunos de nuestros puntos de vista respecto de la enseñanza del vocabulario, ya que en principio estamos conformes con las objeciones que formula el señor Grande, y que son fundamentalmente las mismas que por una interpretación equivocada de la cuestión opusieron al Francés elemental sus detractores en Francia. Suscribo la opinión de que no debe circunscribirse una lengua a un tan reducido número de palabras como las que señala el Francés elemental, y afirmo también que la lengua es algo ágil y no apto para ser encerrado en un número fijo de palabras básicas. Por ello, teniendo siempre como meta la enseñanza de un Francés lo más completo posible, he abogado por la implantación del vocabulario del Francés elemental solamente en los dos primeros cursos de idioma correspondientes al grado elemental.

Creo necesario repetir que no se trata de reducir una lengua de civilización tan rica como la francesa a 1.300 palabras, sino de que éstas, seleccionadas por personalidades de indiscutible competencia pedagógica, constituyan el primer material léxico que maneje el alumno. Todo profesor coincidirá conmigo en que no puede enseñarse todo el léxico idiomático al mismo tiempo, en que es preciso proceder a una selección y en que hasta la fecha esta selección ha sido arbitraria, por carecerse de una norma establecida de



un modo científico. Esta norma es lo que puede proporcionar el Francés elemental, indicándonos "lo que debe ser enseñado lo primero". Hasta ahora, los cuestionarios de Francés sólo han dado orientaciones precisas, un tanto anticuadas, respecto a la enseñanza de la gramática, dejando al arbitrio del profesor la enseñanza del vocabulario. Esto ha ocurrido en todos los países durante mucho tiempo. La pedagogía de las lenguas vivas y muertas no se preocupaba casi de este problema. Procedía frecuentemente por el estudio árido de listas de palabras o dejaba a la memoria del alumno el cuidado de retener las que figuraban en los textos. No se preocupaba en absoluto de limitar el vocabulario. De ahí la gran abundancia de palabras que todavía presentan, en general, los manuales más elementales; ni que decir tiene que el alumno no las aprende todas, ni mucho menos, poseyendo en definitiva un vocabulario mucho más reducido que cualquier vocabulario básico, por restringido que éste sea, y además incierto, escogido al azar de asociaciones de ideas a menudo fortuitas e inadecuado para la conversación. Esto es lo que viene sucediendo: por no limitar el vocabulario sobre todo al principio de los estudios, en la imposibilidad de exigirle todo, no se exige nada, y naturalmente el alumno confía casi exclusivamente en el diccionario para comprender el texto más sencillo.

En su interesante y oportuno artículo (publicado en el número 47 de esta REVISTA) "La selección del vocabulario y la mecánica lingüística", el profesor señor D. Waldo Merino es también partidario de la utilización de un vocabulario reducido, que considera imprescindible para "fomentar el activismo", si bien aconseja no ser demasiado rígidos en su aplicación, punto en el que también coincidimos.

Tampoco pretendo que se supriman radicalmente en los programas los tiempos menos usuales de la conjugación francesa. Sin ellos sería imposible la interpretación de cualquier texto literario y quedaría lastimosamente mutilado el estudio del Francés. Lo que propongo es su estudio metódico y graduado, empezando por los tiempos verbales imprescindibles para conversar. Si bien es cierto que, dada la semejanza entre la conjugación francesa y la española y siendo perfectamente "vivos" en nuestra lengua esos tiempos,

SR. REDACTOR-JEFE:

Excelente estudio el que Otilia López Fanego ha escrito en el número 44 de la REVISTA DE EDUCACIÓN a propósito de la enseñanza del Francés. Sobre todo, por lo que supone de inquietud y de renovación. Algo que, desgraciadamente, es poco frecuente en nuestro ambiente cultural por anticonformista y constructivo.

Me parece pero que muy bien que la Redacción de la REVISTA DE EDUCACIÓN se solidarice con esa actitud y patrocine su inmediata aplicación. Como me parecería muy mal que a Otilia López Fanego le faltasen las adhesiones no ya de los catedráticos de Francés, sino de cualquier profesor digno de este nombre.

¿Cuántos docentes en España enseñan idiomas con este sistema sencillo y práctico? ¿Cuántos textos tie-

no deberían resultar demasiado difíciles para el estudiante español; el hecho es que su asimilación es tarea muy dura para nuestros alumnos, a juzgar por los resultados que podemos comprobar en los exámenes. ¿Cuántos bachilleres serían capaces de utilizar correctamente por escrito y oralmente el verbo avoir? No nos hagamos demasiadas ilusiones; me parece que vale más limitar los conocimientos exigibles y exigirlos de verdad (1).

Como último comentario, quisiera añadir que, en efecto, nuestra enseñanza debe estar supeditada a cumplir lo que exigen las pruebas finales en los exámenes de grado. Precisamente por esto, estimo que estas pruebas, así como los cuestionarios y en general todas las directrices a las que tiene que amoldarse nuestra enseñanza, no deben ser un obstáculo para nosotros, sino que deben modificarse en un sentido moderno que tenga por objeto el logro del aprendizaje de la lengua viva (2). Claro que, como dice muy bien el señor Grande, habría que modificar la forma de constituir los Tribunales juzgadores. Es tema éste que nos llevaría a extendernos demasiado. Diré únicamente que discrepo en absoluto de la forma en que están constituidos actualmente.

Me parece que debemos expresar nuestros criterios, las innovaciones que deseamos, antes que sean publicados los cuestionarios, esperando que sean tomadas en consideración estas sugerencias inspiradas en nuestra larga experiencia profesional, quiero decir las de todos nosotros, catedráticos y profesores de lenguas vivas que vivimos consagrados a la enseñanza y que somos los que podemos y debemos opinar en esta materia.

OTILIA LÓPEZ FANEGO

(1) Ni siquiera en su propio idioma dominan la conjugación nuestros alumnos. En estos momentos tengo a la vista ejercicios de redacción correspondientes a esta convocatoria de reválida de grado elemental. El enunciado del tema propuesto comienza con las palabras "Haz ver...". Pues bien: de estos 100 ejercicios hechos por alumnos que han aprobado cuatro cursos de Bachillerato, hay 33 con faltas en estos dos verbos, hallándose todas las variantes imaginables: *hac, had, adber, azber* e incluso *abber*.

(2) El profesor señor Waldo Merino habla muy acertadamente de estas pruebas, en su artículo antes mencionado.

nen en cuenta estas normas modernas? ¿Cuántos dicen las cosas y piden reformas con las razones y la valentía que ella pone?

Lo que propone la catedrático de Francés del "Cervantes" de Madrid—mero sentido común referido a la pedagogía—debería aplicarse cuanto antes, exigiendo ese Francés elemental como mínimo en la reválida y exigiendo de paso en ésta mínimos decorosos en todas las asignaturas, dignificando estos finales de etapa que, hoy por hoy, pese a todo su aparato, fluctúan entre la ineficacia y la farsa.

Le saluda atentamente,

EDUARDO VÁZQUEZ
Catedrático de Francés del
Instituto de Huesca

SR. REDACTOR JEFE:

He leído con gran satisfacción el tema "La selección del vocabulario en la enseñanza del Francés", de que es autora doña Otilia López Fanego. Confieso que en la parte metódica y didáctica está muy acertada. El ministerio de Educación debe poner en práctica, lo más pronto posible, lo insinuado con tanto acierto por esta distinguida señora. Hora es ya de que España despierte de su letargo pedagógico. Estamos en pleno psitacismo, estéril y absurdo. No es así como elevaremos el nivel cultural de nuestra patria ni como

prepararemos hombres eficientes para el futuro. Al poner en práctica las ideas pedagógicas apuntadas en el artículo a que hago referencia, alumnos y profesores tratarán de superarse. A lo ya insinuado en forma programática, me atrevería a agregar que en el examen de Francés u otra lengua viva se exigiera conversación, pues entonces sí que la lengua sería, en realidad, lengua viva.

HNO. HONORIO GIRALDO MEDINA

Profesor de Francés por la Universidad Católica de Santiago de Chile y diplomado por la Escuela Central de Idiomas del Ministerio de Educación

estudios

Algunos supuestos lingüísticos de la didáctica del Vocabulario

Estoy en deuda añeja con la REVISTA DE EDUCACIÓN. Un trabajo sobre "Supuestos lingüísticos de la enseñanza del idioma", que realizo hace tiempo, ha visto multiplicar sus problemas y sus aspectos de manera tal, que alcanzan ya una dimensión excesiva para el carácter de dicha publicación. Extracto de él lo relativo al *vocabulario**, advirtiendo que estas líneas tienen un carácter provisional, constituyen un verdadero *ensayo*, que someto a la consideración de los interesados en tan difícil problema. Naturalmente, como el lenguaje es un sistema en donde todo está en dependencia mutua (*où tout se tient*, según la conocida fórmula de Saussure), en determinados casos los problemas de conocimiento, y por ende los didácticos, en el campo del vocabulario estarán interpenetrados con otros fonéticos, morfológicos y sintácticos. Ello está, desde luego, en la misma constitución de la palabra.

LAS DOS TENDENCIAS FUNDAMENTALES DEL LENGUAJE

En el análisis de todo acto lingüístico se observan dos tendencias fundamentales, concordantes con tendencias generales de la vida. Son la *expresión* y la *formalización*. "Desde su comienzo hasta su final—dice Rof Carballo (1)—la vida es expresión", y considera dentro de esa expresión general la expresión lingüística. Pero la vida es también *formalización*, adaptación de la fuerza del ser y de su ambiente. Rof aplica a la

biología y a la psicología el fecundo concepto de Zubiri de la formalización. A partir de la perspectiva lingüística, el concepto de formalización puede entenderse desde distintos puntos de vista, y creo que puede llegarse a una concordancia. Se cumple una tendencia fácilmente señalable en el pensamiento de nuestro tiempo, y es la presencia de la idea de *forma* o quizá, con más precisión, de *estructura*, frente a la idea de *evolución*, que es la raíz de todo el pensamiento del XIX. En el estudio mío que he citado al principio nuestro cómo en el campo del fonetismo las posibilidades articulatorias, que son, como potencialidades, infinitas en el niño, se formalizan en cada sistema fonológico. Pero el niño desde sus primeros balbuceos está creando palabras. Aun en el *babbling* más vacilante hay una voluntad oscura de formalizar los sonidos en grupos cargados de una significación expresiva o representativa, porque el niño no percibe sonidos aislados, sino *palabras*. Recordemos un hecho esencial, y es que las funciones del lenguaje son las mismas desde su nacimiento en el niño hasta su plenitud en la palabra sacramental (2). De esto se deduce que la didáctica del lenguaje debe partir de un conocimiento de las tendencias esenciales de la actividad lingüística, pero con una amplia perspectiva filológica. Sobre esto ya hay abundantes trabajos que constituyen la llamada "lingüística infantil"; en ella se acomete el estudio de los fenómenos infantiles de lenguaje en relación con los problemas y métodos de la lingüística general (3). Ciertamente es que la aplicación de métodos rigurosamente científicos, como los análisis factoriales al campo del lenguaje, son siempre necesarios. Pero no hay que olvidar, dentro de esa concepción totalizante del lenguaje, que la palabra es considerada por muchos filólogos como obra de arte en sí, y que hay que observar y utilizar el elemento lúdico, poético, que está lo mismo en la lengua del niño que en la del poeta.

(2) Véase la estimación total de la palabra humana desde un punto de vista religioso en el bello y profundo libro de Michael Schmaus *Sobre la esencia del cristianismo* (Colección Patmos), págs. 288 y sigs.

(3) Véanse el artículo de H. Grégoire "La Renaissance scientifique de la linguistique enfantine", en *Lingua*, II, 1950, 355-398, y la obra monumental del mismo autor *L'apprentissage du langage*, 1937-1942. Un buen resumen de la situación de los problemas da F. Kainz en *Psychologie der Sprache*, 1943, tomo II, 1-85.

* Por ello mismo reduzco mucho las citas bibliográficas, sobre todo de obras conocidas.

(1) J. Rof Carballo: *Cerebro interno y mundo emocional*, páginas 355 y sigs.

LA PALABRA Y SUS CONSTITUTIVOS

El problema de la definición de la palabra es quizá de los más enredados de la lingüística. La definición de Meillet concentra todos los puntos de vista. "Es propio de la palabra, por una parte, la asociación de un determinado sentido con un todo fonético determinado y, por otra parte, una determinada capacidad de función gramatical." Otras definiciones insisten en algunos de estos elementos (4).

Pero hay que considerar la palabra como resultado de un acto expresivo y formalizador. Cassirer ha hablado de la creación del mundo de los objetos por la palabra. Quizá haya que corregir este excesivo idealismo en el sentido de que hay una creación posesiva por la palabra. Meumann y Stern han demostrado que los primeros sustantivos del lenguaje del niño distan de corresponder a conceptos, sino que son la expresión de una orden o un deseo. Piaget, como es sabido, valora considerablemente este aspecto de la palabra. Pero no hay que valorar tan sólo este aspecto activo, practicante, de la palabra. La palabra del niño es, como la del adulto, un grado de formalización con funciones varias; es expresiva-lírica, dominadora-dramática y rememorativa-épica. La palabra del niño contiene en germen lo que en formalizaciones superiores se llamarán géneros literarios. Esto ha de tenerse muy en cuenta para justificar un aspecto didáctico de la enseñanza del vocabulario, que es la utilización de textos literarios—obras de arte con palabras—en todos los grados de la enseñanza del idioma, tanto del idioma nativo como de idiomas extranjeros.

LUMBRE Y APAGAMIENTO DE LA PALABRA

En la creación sucesiva de léxico hay una tensión creadora que es el interés vital, la *tensión* en el encuentro con el mundo. Hay una fuerza que mana con la misma palabra; la palabra es un chorro súbito o un apacible, pero insistente, manantial. Incluso la palabra tiene el valor catártico resolutorio de una situación angustiosa. (Y esto tiene una importancia extraordinaria en la formación del nuestro.) (5) Pero por ahora nos interesa recordar el fenómeno bien conocido del "hambre de nombres" que tiene el niño. Ciertamente que esa tensión espiritual persiste a través de toda la vida. Pero poco a poco, conforme se va formalizando el mundo en una perspectiva determinada, hay una elección de puntos vitales y eliminación de los que no interesan ya (la vida es un camino abierto en sucesivas encrucijadas) y que no necesitan nombrarse. El léxico de una persona determinada está limitado por su forma de vida, y precisamente en la historia de las lenguas se adivina la presión social de distintas formas de vida por la

(4) Para exposición de definiciones y crítica véase A. Rosetti: *Le Mot. Esquisse d'une théorie générale*. Copenhague-Bucarest, 1947.

(5) Sobre las virtudes de la palabra y del silencio, expone interesantes puntos de vista Víctor García Hoz en "El silencio en el maestro", *Revista Española de Pedagogía*, IX, 1954, 5-18. Pedro Laín Entralgo, que había tratado del valor catártico de la palabra en los *Estudios de historia de la Medicina...*, páginas 200 y sigs., ha insistido recientemente sobre ello refiriéndose a la palabra poética en una conferencia aún inédita.

presión de los vocabularios parciales. La lengua tiende a cerrarse. En nuestras encuestas dialectales, lo corriente es encontrar que cada hombre tiene un léxico rico en el campo de su actividad dominante, pero pobre en el resto. La cosa se nombra según su función vital. El gaucho argentino—nos dice Amado Alonso—dispone de centenares de nombres para los pelajes del caballo; de tres para toda la vegetación de la pampa. Ya no hay interés para lo demás, lo que no importa "no tiene nombre" (como contestan los sujetos interrogados con frecuencia). El pescador del Guadiana a su paso por Badajoz distingue bien con sus nombres las distintas formas del curso, porque tienen un valor pesquero.

Es decir: hay una estabilización del vocabulario que puede ser más o menos temprana. Por otra parte, cuando se aprende a leer, la palabra entra ya en la limitación de lo escrito, el mundo se ve un poco a través de lo leído y nace lo conceptual del lenguaje. Sin embargo, hay que insistir en dos elementos fundamentales para valorar la necesidad de una continuación del "hambre de nombres", para evitar ese apagamiento de la palabra. Porque no hay que confundir el crecimiento del vocabulario con el mantenimiento de la actitud de interés por la palabra. El niño de cinco años muestra un interés vivo por la adquisición de vocabulario. Al de once hay que estimularlo, hay que hacerle *manejar el diccionario*. Se produce lo que Galf llama la diferenciación del lenguaje oral y el lenguaje escrito (6).

LA OBJETIVACIÓN

La palabra es una forma fonética dotada de significación, es decir, cargada de referencia a un objeto. Esto parece perfectamente claro. Sin objeto no hay inicialmente palabra, aunque entre objeto, imagen y palabra haya una estrecha implicación. Ahora bien: en la formalización de la palabra, en su paso a nuestra memoria, la ligazón de palabra y cosa se va desvaneciendo hasta llegar a un automatismo idiomático que en educación va íntimamente unido al memorismo. El memorismo no es sino la definitiva conversión del signo lingüístico en pura forma (con un forzamiento de sus posibilidades de relacionamientos formalísticos, como explicaré después), con un conceptualismo absoluto en cuanto al funcionamiento mental. En el análisis fenomenológico de la significación, Husserl considera que la representación plena del objeto es "bedeutungserfüllender Akt", acto plenificador de la significación. Sólo la vivencia puede crear una palabra auténtica, y digamos que junto al "hambre de nombres" yo he observado un fenómeno paralelo, y es el "hambre de significaciones". Un niño pregunta, viendo cómo se desliza una barca: "¿Qué significa *remar*?" El niño en la lectura, con el contacto con los mayores, oye palabras que emplea bien o mal (¡las graciosísimas equivocaciones infantiles!), pero lo mismo le sucede al adulto (¡las tremendas equivocaciones de los mayores, los cultismos circulando sin ton ni son!). Ahora bien: el *hambre de significaciones*

(6) Citado por M. Deya Palerm: "La lengua nacional y la ley de Educación Primaria", *Revista Española de Pedagogía*, VI, 1948, 533.

también se llega a apagar: se emplean las palabras automáticamente.

La plenitud significativa, es decir, la total referencia al objeto en cada palabra, ha de ser una condición ineludible de la enseñanza de cualquier materia. Pero, desgraciadamente, esto se realiza muy poco. Cuando se hace un estudio estadístico de palabras dominantes, empleando el método de señalar en textos las conocidas o no, ¿se tiene la seguridad de que hay una comprensión total con representación del objeto de todas ellas?

El principio de relación intensa de pensamiento y palabra, tal como lo encontramos en Hönigswald (cito de segunda mano) (7), puede comprobarse en el aspecto inverso. Si un niño *crea* un nombre para una cosa, es muy difícil hacerle aprender el nombre común estando él en la misma *situación* idiomática (más adelante aclaro el valor que doy aquí a *situación*). Este principio, que en la lingüística ha tenido una fecunda aplicación en el método de "Wörter und Sachen", debe ser considerado didácticamente. Hay que establecer esta doble corriente de *objeto-palabra-objeto*, no perdiendo de vista que el lenguaje es actividad: *enérgeia*.

Pero me parece que este aspecto didáctico no está suficientemente atendido. Ciertamente que en algunos métodos de lectura-escritura se combina con la palabra la imagen del objeto. Habría que plantearse la utilidad de los *diccionarios gráficos* (del tipo *Duden*) o pensar que el método de los *gráficos* en la enseñanza de idiomas extranjeros pudiera utilizarse para la lengua nacional. Creo que en el aprendizaje elemental la referencia directa, incluso con el gesto, ha de ser preferida a la representación por la imagen. Pero no debe descartarse, ni mucho menos, la búsqueda de palabras en los diccionarios corrientes, ya que la lectura de la definición es una referencia analítica que educa al niño en una tendencia ordenadora lógica de las palabras en su campo léxico, es decir, según su valor conceptual, que no puede suprimirse, ya que lo posee toda la palabra, aun la más cargada de afectividad.

LA PALABRA Y SU CAMPO

La palabra no vive aislada. No poseemos nuestro léxico a modo de un diccionario alfabético, sino que cada vocablo forma parte de un sistema de campos. Bühler ha realizado un análisis, un poco confuso a mi ver, de los "campos" de acción de la palabra. Digamos que la palabra tiene una serie de asociaciones de relaciones diversas. En la enseñanza del vocabulario se suele seguir el método de familias derivativas. Pero, como veremos, el delimitar la palabra por sus derivaciones y aumentar palabras con sufijos y prefijos puede falsear los significados. La palabra vive, ante todo, en "campos de significación". El germanista Trier y el romanista Wartburg han extraído de este principio fecundas orientaciones metódicas. No en todos los recuentos de vocabulario se tiene en cuenta

este principio de ordenación (8). Ya hace muchos años Julio Casares, adelantándose con sagaz intuición, propuso un nuevo concepto del diccionario de la lengua, y con su *Diccionario ideológico* aportó un trabajo abnegado y fundamental. Habría que estudiar el problema psicológico y paidológico del paso de la enseñanza del vocabulario por *cosas* concretas al ensanche por *campos de palabras*. Pero no solamente se trata de la agrupación por zonas léxicas. Hay que hacer intervenir dos hechos en primer lugar, y de nuevo, el *interés*; después, la *delimitación* de los hechos de expresión, tal como la ha desarrollado Bally en el importante intento didáctico que es el *Traité de Stilistique Française* (9).

AMPLIACIÓN DEL LÉXICO E INTERÉS VITAL. EL JUEGO.

Hagamos un previo resumen de lo dicho. Hemos observado en el vocabulario las dos tendencias fundamentales: expresión y formalización. En la unión en el signo lingüístico de ambas tendencias hay un carácter activo, una relación de palabra y cosa. La palabra se ordena no sólo en relaciones formales, sino en campos léxicos; es necesario, por tanto, que en el estudio del léxico se atienda a la diferenciación en campos de significado. Ahora bien: el carácter activo del lenguaje puede exagerarse, y de hecho se ha exagerado, en la pedagogía practicista, y como secuela de ella, en la lingüística marxista, cuyo máximo representante, Marr, afirmaba que el lenguaje pertenecía a la *estructura*, es decir, lo ligaba como elemento esencial a los medios de producción; esta idea fué corregida por Stalin, quien indicó que el lenguaje ocupaba una situación intermedia entre la *superestructura* y la *infraestructura*. Ahora bien: analizando los actos de lenguaje más diversos, desde el *babbling* hasta el poema, incluyendo las formas dialectales, etc., es perfectamente observable que junto al principio de realización práctica hay un elemento imaginativo que Ortega, justamente en su actitud pedagógica antipracicista, valoró adecuadamente: "Y así todas las palabras tienen dos significaciones en la misma línea: el generoso y pleno que le da nuestra imaginación y el sórdido que la realidad les confiere" (10). Cuando hablamos de la vida como actividad, no queremos decir que esa actividad sea práctica, *económica*. En el uso de la expresión, del dominio del mundo, hay un elemento justamente señalado como fundamental en muy diversas perspectivas antropológicas, que es el *juego*. Psicólogos, biólogos, educadores, filósofos culturalistas, han mostrado la importancia del elemento lúdico en el ser humano. Ahora bien—y de nuevo tengo que resumir lo que en la parte inédita de este trabajo desarrollo más ampliamente—: hay que decir que en

(8) J. D. Haygood, en *Le Vocabulaire fondamental du français. Étude pratique sur l'enseignement des Langues Vivantes* (Genève, s. a.), hace esa agrupación, pero no como punto de partida, sino como mera ordenación del resultado obtenido por otros métodos.

(9) Génève-Paris, 1951. El volumen primero contiene la teoría; el segundo, los ejercicios prácticos. Para su posible adaptación al español, véase lo que digo más adelante sobre la necesidad de tener en cuenta los distintos caracteres estructurales del francés y el español.

(10) *Obras completas*, III, 481.

(7) Véase la excelente exposición de su pensamiento en el denso y rico libro de R. Ceñal *La teoría del lenguaje de Carlos Bühler*. Madrid, 1941; págs. 16 y sigs.



toda formalización hay gozo. He observado cómo la formalización con el tacto, realizada por niños de un año y un mes, se hace con alegría. La formalización que el niño realiza en el lenguaje entraña también un gozo, que puede llevar a una hipertelia lúdica. Perdón, quiero decir que el concepto de juego como hipertelia, como superabundancia expansiva, es patente en muchos actos lingüísticos infantiles. Las "figuras de lenguaje" y las modificaciones de las palabras surgen inesperadamente. Puede surgir, por ejemplo, el tartamudeo. Yo recuerdo—con terror aún, es la verdad—cómo uno de mis hijos (una niña), al iniciar su aprendizaje léxico (sobre dos años), comenzó a tartamudear, y después de hacerlo durante unos días, se reía alegremente cada vez que realizaba tal forma expresiva. Nada conseguía la asustada corrección, y sólo cuando recordé la tendencia del niño a ser protagonista, a llamar la atención, y dejé de corregir, desapareció. El sentido del ritmo nace con la palabra. Incluso llega a la utilización como juego de palabras sin sentido, tan frecuentes en cancioncillas infantiles, y que en estadios superiores de expresión llega a hacerse también obra de arte. Indico de pasada la relación íntima de esta forma infantil con todo lo que se ha llamado *non-sense literature*.

Es decir, que el interés no es sólo práctico. Hay que partir de él, ya que el interés ha sido definido por psicólogos y pedagogos como el motor esencial del hacer educativo. Todo un método (y bien poco aplicado por cierto), el de *centros de interés*, se ha mostrado muy fecundo, y con ellos la ordenación por campos de palabras se muestra posible en todos sus aspectos. (Yo recuerdo como uno de los libros didácticos más bellos que he leído el que publicó A. Maiflo, hacia 1935, sobre el invierno como centro de interés.) Por otra parte, no ha de centrarse demasiado el estudio del vocabulario de una manera "especializada", nada de vocabularios *laborales* o *agrícolas*. Esto ya vendrá con la vida. En la enseñanza hay que mantener vivo el interés, y éste se da intensamente en el juego. La didáctica del vocabulario ha de contar con *juegos idiomáticos* que lleguen hasta la estimación de la poesía infantil. (No hay que ir a buscar a Minou Drouet: un niño del genial poeta Leopoldo Panero compone delicadísimos poemas.) El trabajo *creador* del niño no está sólo en la mera adquisición del vocabulario, sino en la mayor o menor utilización plena de la palabra, en sentido y forma, significación y ritmo. El lenguaje es para Croce-Vossler poesía. Sé las limitaciones que es preciso poner al idealismo lingüístico, pero hay que decir también que las observaciones de la "lingüística infantil" prueban la radicalidad poética del lenguaje. H. Grégoire dedica toda una sección de *L'apprentissage du langage* (11) a esta cuestión. En un desarrollo de la didáctica del vocabulario hay que atender necesariamente a este aspecto del interés.

VOCABULARIO ACTIVO Y POTENCIAL

Otro apagamiento del impulso léxico lo constituye la socialización del lenguaje. Se aprende mucho vocabulario que no se usa, y no se usa por una serie de inhibiciones de muchas clases. Naturalmente que siem-

pre hay zonas de inhibición social. Pero los didácticos han insistido en la diferencia entre vocabulario poseído y vocabulario usado. El vocabulario que se usa es inferior al que se entiende; el que se entiende está en un contexto formalizado, determinado en su significación por el contexto. Al hablar seguimos unos esquemas mentales ordenados según el uso, casi automatizados, con una adaptación rígida a una situación sociológica peculiar. Antes me referí al concepto de situación lingüística. Este concepto es muy vario y rico, pero por ahora nos interesa mostrar que la situación es el campo de posibilidades de expresión y entendimiento. Un niño bilingüe (al desenvolvimiento lingüístico de un niño bilingüe está dedicada una obra magistral de la lingüística infantil) sabe cuándo debe hablar en francés o en español. Un niño educado en una zona de habla correcta, sabe cuándo debe adaptarse a los usos dialectales de la región en que vive parte del año. Pero, aparte de estos problemas, la educación idiomática debe romper el tabú de estas limitaciones, que son, por otra parte, de orden psicológico. Hay que educar gradualmente en la libertad de vocabulario, pero es necesario partir de un estudio de frecuencia y cantidad de palabras. En España los importantes trabajos de Víctor García Hoz y José Fernández Huerta constituyen una contribución esencial (12).

LA DELIMITACIÓN DE LÉXICO

Un problema de la mayor importancia es la matización del léxico. El concepto del lenguaje como sistema, que crea Saussure, postula que cada palabra tiene un valor dado por su relación con las demás palabras del mismo campo léxico. La delimitación de los hechos de expresión constituye una de las partes fundamentales del citado *Traité de Stilstique Française*, de Bally. Yo he intentado la aplicación de este método en clases de segunda enseñanza y en la Universidad. Consiste en el establecimiento de identificaciones en la serie de sinónimos, mostrando no sólo la diferencia conceptual, sino su carácter más o menos afectivo, la evocación de ambiente, la intensidad expresiva, etc. Este método es especialmente aplicable al comentario de textos. La utilización del texto literario es un método absolutamente necesario en el ensanche de léxico. Presenta, como se ha mostrado en algunas orientaciones didácticas francesas, el inconveniente de *extraer* el léxico del conjunto y dejar a éste vacío. Sin embargo, un comentario que explique la palabra y que muestre la función de tal palabra y no de otra en el conjunto de la obra podrá obviar tales inconvenientes. Hace ya años intenté con fruto este método en una clase de segunda enseñanza.

(12) Véase del primero *Vocabulario usual, común y fundamental*, Madrid, 1953, y del segundo "Prueba psicológica de vocabulario", *Rev. Esp. de Pedagogía*, IX, 1951, 93-109, y *Cuantificación del vocabulario del párvulo y usualidad léxica del adulto*. Las cifras obtenidas por García Hoz son: de 12.911 palabras como vocabulario usual, 1.971 en el común y 208 en el vocabulario fundamental. No ofrece agrupación temática; yo la he realizado en mi Seminario para estudios de métodos didácticos.

(11) *Le langage dit figuré*, págs. 223-243 del segundo tomo.

CONCLUSIONES

La limitación de espacio me fuerza a dejar muchas otras cuestiones sin tocar. Habría que hablar de la necesidad de que el educador disponga de un léxico rico y matizado, ya que la imitación es fundamental en la experiencia del niño; habría que plantear el problema de la relación del entendimiento real de las palabras y del tópico, etc. Pero todo esto, y aun un desarrollo más pormenorizado de las cuestiones expuestas, nos llevaría muy lejos. Creo que podríamos extraer algunas indicaciones de carácter práctico:

1.^a La tendencia formalizadora en el vocabulario debe educarse de tal manera que no se apague la fuerza creadora. El interés por la palabra ha de ser constante.

2.^a La *objetivación* es siempre necesaria. Hay que hacer presente con realidad o con evocación el objeto. Convendría utilizar diccionarios adecuados a cada nivel mental y de vocabulario. *Toda lección de cualquier materia debe tener como tarea inicial el asegurar el conocimiento de todas las palabras empleadas.*

3.^a La ampliación debe hacerse por campos de palabras, centros de interés. La ampliación por sinónimos debe mostrar los valores relativos de cada palabra en la serie sinonímica.

4.^a Conviene respetar o estimular el factor lúdico en el léxico. Elección de juegos idiomáticos.

5.^a La explicación de léxico en los comentarios de textos debe mostrar no sólo la significación aislada de la palabra, sino también la función de ésta en el conjunto de la obra. Una comparación de textos del mismo asunto con vocabulario diverso puede ser muy fecunda. Pueden ensayarse ejercicios con huecos y dar para llenarlos una lista de sinónimos.

6.^a El estudio del léxico, como el de otros elementos de la palabra, tiene que tener una atención especial en los programas y en la organización de lecciones.

7.^a El estudio de los problemas didácticos debe partir: a) de una consideración teórica general de la palabra; b) de una consideración de los caracteres del

vocabulario y de la estructura de la lengua. Los problemas de enseñanza del francés y del español son muy distintos. Por ejemplo, para el francés, lengua abstracta y "arbitraria", el problema de la ortografía está muy ligado al problema del léxico (13). Por ello, en toda investigación de pedagogía lingüística experimental la presencia de un filólogo es absolutamente necesaria.

8.^a Hay que insistir en que la educación lingüística, tanto en el aspecto general como en el que nos preocupa ahora, no ha de ser un mero adiestramiento, sino una formación armónicamente estructurada en la formación general (14).

Ruego que se me excuse por el tono conminatorio de estas conclusiones. Desde mis años de normalista he creído que todo problema intelectual se convierte en última instancia en un problema pedagógico. Por ello intento sentar unos supuestos lingüísticos que, en este trabajo, aparecen muy en esquema. Sin duda el afán combinado de filólogos y pedagogos dará nuevas precisiones en estas importantes cuestiones (15).

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

(13) Véase S. Ullmann, *Précis de sémantique française*, Berna, 1952, especialmente *Les dominantes sémantiques du français*, págs. 316-318. Para la relación con la ortografía, véase R. Dottrens-Dino Massarenti, "Vocabulaire fondamental du français. Contribution à un enseignement rationnel de l'orthographe d'usage", *Cahiers de Pédagogie expérimentale*, Gênevè, número 4.

(14) Para el fundamento pedagógico de esta conclusión, véase la reciente *Pedagogía sistemática*, de Josef Göttler, Barcelona, 1955, pág. 53.

(15) Estando ya en pruebas este trabajo, he podido utilizar la tesis de H. E. O'Shea *A Study of the Effect of the interest of a Passage on Learning Vocabulary*. Nueva York, 1930. Sus conclusiones muestran que el interés *excesivo* en la lectura de un libro es un impedimento en el enriquecimiento de vocabulario. Por ello conviene emplear libros de un interés medio. Hay que hacer que niños y niñas lean libros de interés no exclusivo para su sexo. Sin embargo, se reconoce que la lectura interesada de ciertos tipos de libros aumenta naturalmente el resultado en los *tests* relativos al vocabulario de esos libros, más que por la atención en la lectura por la repetición al leer varios libros.

Necesidad y factores de la planificación escolar

LIBERALISMO Y DIRIGISMO

Cualquiera que sea el punto de vista en que nos situemos para la comprensión de los hechos que disciplina la *política escolar*, no ofrece ninguna duda que han pasado los tiempos del *laissez faire*, así en economía como en educación. Frente a cualquier veleidad "liberal" que pudiera hacernos recaer en posturas fenecidas, ya por afán de evasión, ya por seducciones de nostalgia, es evidente que toda concepción política recayente en perspectivas de inhibición del Poder ante las vicisitudes sociales o educativas (cual vigía que preside el acontecer sin evitar derroteros equivocados, por creer que la dinámica histórica posee "de suyo" mecanismos autorre-

guladores de espontánea y segura eficacia) ha sido superada por completo, tras los episodios en que ha desembocado el principio formalista de la libertad a ultranza.

Querámoslo o no, el Estado actual no puede limitarse a ser un espectador pasivo, tanto por los peligros de un individualismo anarquizante, como por la necesidad de disciplinar los grupos que actúan en su seno, para que de su acción concertada resulte la armonía del orden y la paz social. Un orden que es un "equilibrio dinámico" y una paz no exenta de problemas y tensiones.

Es muy probable que esta evolución mundial hacia el "dirigismo" incomode a amplios sectores de rezagados, y también que el problema clave de la filosofía política actual consista en armonizar la órbita del poder político y la inalienable de la persona, entendida al modo cristiano. Más que de una crisis del Estado, considerado en sí mismo, pensamos que de lo que se trata es de un reajuste conceptual, ins-

titudinal y fáctico entre las esferas individual y pública de la vida humana, con nueva delimitación de las fronteras y los deberes que incumben a las personas y al Estado.

Mientras los obligados a ello reflexionan sobre esta grave cuestión, convengamos nosotros, dentro del área de nuestra vocación educativa, en que una conveniente dosis de dirigismo es inevitable en el campo pedagógico, sin caer por ello en el abismo de una sociedad planificada. (Digamos, entre paréntesis, que el remedio para evitarlo, más que en la dialéctica, mecánica de puro simplista, de las relaciones Estado-individuo, emplazamiento erróneo del pensamiento liberal, estriba en una concepción sociológicopolítica supraindividualista, que tenga en cuenta la existencia y necesidad de vigorización de las realidades sociológicas intermedias entre ambos: familia, profesión, Municipio, sin perder de vista la dificultad inmensa de lograrlo en una sociedad de masas, posible cuando el liberalismo ha derruido todas las construcciones sociales vivas en otro tiempo: estamentos, clases, corporaciones.)

LA "MÁQUINA ESTATAL"

Claro está que cualquier grado de planificación supone por parte del Estado el control superior de las actividades sociales, supuesto ingrato para quienes piensan que todos los males del presente derivan del intento, perpetrado ya en sus comienzos por el Estado liberal, de intervenir positivamente en el giro y dirección de aquéllas, antaño armónicas cual siempre lo fueron las instituciones tradicionales. Este era el pensamiento de Bonald y de no pocos seguidores suyos, más o menos inconscientes, más o menos románticos, menos o más "interesados".

Pero tal situación idílica, entroncada con el mito de la "Edad de Oro", es una hermosa patraña. El Estado jamás se ha limitado a contemplar el desarrollo social; siempre ha intervenido en él, encauzándolo, orientándolo, dirigiéndolo, lo mismo durante el absolutismo (y ¡en qué medida!) que antes, durante el período de nacimiento de los Estados nacionales, y aun en la misma etapa liberal.

El que actualmente se haya agudizado, en ocasiones hasta extremos insostenibles, la intervención estatal en las actividades sociales, es consecuencia, por una parte, de la propia ideología liberal, que condujo al arrasamiento de toda realidad institucional intermedia entre el individuo y el Poder (arrasamiento, por otro lado, residente en la entraña del Estado "moderno", es decir, a partir del siglo xv, pues no otro era el intento de los monarcas del Renacimiento, deseosos de abatir las organizaciones feudales, para conseguir que la única relación jurídica posible fuera en adelante la de rey-súbdito); pero, por otra parte, no debe despreciarse una componente distinta, ajena a cualquier filosofía política: nos referimos a la necesidad de racionalizar las actividades en que cristaliza el uso del poder, por la complicación creciente de los fenómenos de convivencia en sociedades sometidas a un constante proceso de crecimiento demográfico y funcional.

Este fenómeno sociológico no es imputable a ninguna ideología, sino al desarrollo inmanente de las

sociedades políticas, cuya problemática global ha adquirido en todos los órdenes—económico, técnico, educativo—grados de complejidad que han hecho necesaria una actividad rectora de racionalización, de intervención y planificación, ajena a las viejas comunidades. Pensemos, por ejemplo, en los problemas de la Ciudad-Estado helénica, o en los que enfrentaba Santo Tomás al ocuparse de la política, y advertiremos la distancia histórica y práctica a que nos encontramos de aquellos presupuestos.

Cuando se habla hoy de la "máquina estatal", en verdad apenas se utiliza una metáfora. La complejidad de aspectos y realidades en que cristaliza ahora el ejercicio del poder, aun el mismo aumento de éste, exigen una racionalización de los cauces de su ejercicio, tanto más indispensable y elevada cuanto más crece la población y más avanzado se encuentra el proceso destructor de las comunidades políticossociales intermedias entre el individuo y el Estado. Hecho que suelen olvidar quienes dirigen censuras al incremento de la burocracia (1).

INERCIA Y ANARQUÍA

Viniendo al tema de nuestro trabajo, no es difícil convenir en que la multiplicidad de actividades en que se manifiesta hoy el esfuerzo educativo exige, por parte del Estado, una regulación tanto más eficaz cuanto más se diversifican las tendencias y los núcleos de acción de carácter pedagógico. España ha ensayado en los últimos años un proceso de "desestatificación" educativa encaminado a despertar y fomentar la cooperación de la sociedad en la formación de las nuevas generaciones. Para algunas gentes, este movimiento debería implicar la "libertad" de cuantos organismos crean, sostienen o controlan escuelas u otras instituciones docentes. Una vieja raíz liberal sostiene y estimula tal tipo de pensamiento.

La verdad es, por el contrario, que cuanto más se diversifique prácticamente la regulación de los Centros educativos, más imprescindible se hace una "previsión" respecto de las necesidades satisfechas e insatisfechas, así como un plan total de actuaciones enderezado a procurar que no quede ámbito sin cubrir ni postulado sin lograr en el campo de la educación. Otra cosa equivaldría a desear una política educativa tendente al caos, o bien aquel tácito lema del "ir tirando", que explica tantas cosas en nuestro retraso como pueblo.

Tanto la inercia como la anarquía son figuras históricas inactuales. Los países que, pretextando cualesquiera "razones", se arregosten en ellas, serán arrollados por aquellos otros, más diligentes y previsores, conscientes de que sólo sometiendo al ritmo de los tiempos pueden las naciones ser fieles a su destino.

(1) La esencia de la técnica moderna es la racionalización de las actividades humanas con vistas al máximo rendimiento. Tanto la máquina como las que Jacques Ellul llama las "técnicas del hombre", obedecen al principio del esquema racional, que, regido por un finalismo utilitario, persigue el resultado óptimo. Entre el plan íntimo de una máquina complicada y la organización de un gran Banco o un Ministerio, no hay más que diferencias de grado. El dirigismo, siempre un poco teñido de "tecnocracia", considera a los funcionarios como auténticas piezas de la máquina estatal.

ELEMENTOS INSTRUMENTALES

No ya la política educativa, sino la misma Pedagogía, está sufriendo hoy un ensanchamiento de sus perspectivas, a virtud del cual los datos tradicionales—concepto del niño y del hombre, idea de la educación, metodología—experimentan una imbricación en las realidades donde se refractan las esencias, convirtiéndose en realidades “situadas”.

Por ello, cuantos aspectos de la planificación citamos convienen a la Pedagogía tanto como a la política educativa, aunque ésta no considere en una dimensión más amplia. No hay duda de que la llamada *Organización escolar*, antes reclusa en el estudio de los factores meramente didácticos, comprende hoy, como ramas suyas, la Administración y la Política escolares. O viceversa.

Un peligro acecha a la planificación, lo mismo que a la Organización y a la Política educativas, máxime en un país como el nuestro, en el que la falta de prestigio social de la Pedagogía y de sus cultivadores mueve, inconscientemente casi siempre, a enfocar lo pedagógico solamente en su dimensión administrativa, convirtiendo todo intento organizador en menester de política y de burocracia. Tal error puede dar al traste con los planes mejor intencionados, por la índole peculiar de la perspectiva administrativa. Es sabido que la aspiración antigua de esta esfera de la actuación pública ha sido convertirse en “técnica”. Y ello es justo porque la técnica es una disposición de medios prácticos para conseguir determinados fines. Pero la técnica administrativa opera sólo con instrumentos abstractos—cifras, estadísticas, escalafones, normas legales—, tanto más alejados de la realidad cuanto más amplio es su campo de acción, y, por necesidades de su propia esencia, tiende a sustituir lo real por sus símbolos. De ahí que un predominio del aspecto burocrático, sin el correspondiente contrapeso y neutralización de índole político-pedagógica, encierre riesgos ineludibles. Lo jurídico-administrativo proporciona los esquemas legalmente posibles en un momento dado, pero referidos siempre a la ordenación jurídica vigente, es decir, *anterior* (2).

La técnica burocrática, por otra parte, es un sistema de medios para “organizar” la acción en sus

(2) El burócrata, por hábito mental, tiende a pensar en términos de pasado, considerando como peligrosa, en principio, cualquier innovación. No es su imaginación, sino su memoria, la potencia *princeps*. El formalismo procesal, por otra parte, le lleva a tener de lo real una visión un poco espectral y desustanciada, que conduce, a menos que una extrema vigilancia lo evite, a aquella perturbación engendrada por el excesivo formalismo, señalada por Karl Mannheim. Aquellos “rasgos que son tan sólo respuestas arbitrarias a un problema que podría resolverse en otra forma” le pasan inadvertidos. De donde la antinomia existente entre burocracia y creación.

Para Nicola Petruzzellis he aquí las características del espíritu burocrático: “Reducir todo problema, que es siempre un problema humano, es decir, espiritual, a unas cuantas fórmulas estereotipadas, en una jerga hinchada y mezquina, según principios inconsideradamente admitidos, sin posibilidad de profundización ni de rectificación, emplear lo menos posible la inteligencia, hacer un riguroso ahorro de energías físicas y espirituales, pensar lo menos posible.” (En *I problemi della Pedagogia como scienza filosofica*, terza edizione. Brescia, 1952, pág. 74.) Claro que, como el mismo autor señala, este espíritu no está necesariamente representado en la burocracia, sino en su degeneración.

aspectos racionalmente manipulables. Ella debe encontrarse en todas las fases de la planificación e intervenir en cada uno de sus territorios y facetas, pero con el papel subordinado que le corresponde, en cuanto sistema de *medios auxiliares*.

LOS FACTORES SUSTANTIVOS

Otros factores, en cambio, tienen el carácter de ingredientes sustantivos del plan escolar, en el sentido de elementos integrantes del mismo. Hélos aquí, enunciados sin atender a su gradación jerárquica:

- | | | |
|---------------|---|--|
| Factores..... | } | <ol style="list-style-type: none"> 1. Demográficos. 2. Económicos. 3. Geográficos e históricos. 4. Sociales. 5. Pedagógicos. 6. Financieros. |
|---------------|---|--|

Sorprenderá que en este estudio rápido y superficial no mencionemos los factores políticos. Estos constituyen el elemento decisivo del plan, ya que presiden su formulación, dirigen su sesgo y realizan la “idea” que lo anima. Por eso nos parece que los elementos expresamente citados son los “datos a tener en cuenta”, mientras su concepción y ejecución corresponden al político, secundado por el burócrata para formularlos y por el educador para convertirlos en realidad histórica en las almas de las nuevas generaciones.

1. Demográficos

Las realidades demográficas tienen una importancia capital en la planificación escolar, bien entendido que nos referimos no sólo a los planes escolares primarios, sino a los de todos los grados docentes.

Nos atreveríamos a afirmar que la mayor parte de los cambios ideológicos, políticos, técnicos, económicos y pedagógicos que se han operado en el seno de las sociedades occidentales vienen determinados, o al menos muy influídos, por el aumento de la población, que en poco más de un siglo ha duplicado los efectivos de los países europeos, originando una serie de exigencias y problemas inimaginables en otros tiempos. Desde la economía dirigida a la sociedad de masas; desde la “educación para todos” a la tendencia a la nivelación de las clases sociales, todo en nuestro tiempo encuentra uno de sus motivos radicales en el incremento demográfico, que, *velis nolis*, convierte en anacrónicas y peligrosas las ideas, las instituciones y las formas de pensamiento y de acción aptas para sociedades compuestas por la mitad de sus actuales efectivos humanos. Este es *el gran hecho*, contra el que nada podrán sutilezas ni nostalgias, o sólo podrán detener un poco, para inmediatamente agravar, en proporciones inauditas, la situación política y social. Formas económicas y jurídicas, maneras educativas y aspiraciones nacionales han de cambiar cuando los comensales se doblan y los esquemas en que las instituciones contenían adecuadamente en otro tiempo a los hombres se hacen pequeños para multitudes que reclaman otro revestimiento doctrinal

y práctico, pues las sociedades sólo durante poco tiempo resisten los "corsés", si no perecen bajo su presión en cuanto entidades creadoras de historia.

Cuando el año 1954 visité algunas de las mejores escuelas de París, me sorprendió la seguridad con que M. Pons, inspector general del Sena, me daba cifras sobre las unidades escolares que tendrían que poner en funcionamiento a comienzos del curso siguiente, con su precisa localización. La demografía proporcionaba datos concretos sobre el número de niños de cada sexo que, por cumplir los seis años, precisaban nuevas escuelas (3).

Este es un extremo imprescindible en todo plan educativo. Se necesita conocer, no solamente los números abstractos, sino la localización cierta de los efectivos, y aun, de antemano, la ubicación de los Centros a crear en cada tramo docente.

2. Económicos

Los factores económicos poseen una doble influencia sobre los planes escolares: por un lado, el nivel de vida y las aspiraciones de cada grupo o clase social determinan en gran medida el tipo de educación que conviene o desean sus miembros jóvenes; por otra parte, la economía del país formula necesidades de tipo técnico y profesional que deben ser atendidas por la educación.

No puede ocultársenos que se trata de uno de los puntos menos conocidos y más móviles y flúidos de la vida social en sus relaciones con la educación, no sólo por la difícil previsibilidad de los movimientos económicos, en su acepción concreta y localizable, sino también por la repercusión de lo económico en lo demográfico (y viceversa), mediante emigraciones interiores que cambian el emplazamiento de las masas de población en armonía con las exigencias de colocación, oscilaciones coyunturales, etc.

Con motivo mayor cuando, como ocurre en nuestro caso, el país se encuentra en trance de industrialización, que permitirá aumentar el nivel de vida y puede hacer inútiles una parte de los esfuerzos docentes realizados teniendo en cuenta una economía predominantemente agraria.

Pero los problemas se agudizan cuando pensamos en la planificación docente con vistas a la formación profesional. Es más que probable que la tendencia

(3) Véase la copiosa bibliografía francesa sobre necesidades escolares a partir de los estudios de P. Vicent (1948 y 1949) y la creación de la *Comisión para la valoración de las necesidades escolares* en 1951. Sobre todo, el *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles* (1949-1950-1951), publicado por el Centro Nacional de Documentación Pedagógica y el Instituto Nacional de Estadística, así como el trabajo de A. Girard *L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine*. En *Population*, octubre-diciembre 1953.

En España tenemos estadísticas escolares, pero nos faltan estudios de localización minuciosa de las necesidades con un sentido de previsión del futuro, así como las imprescindibles encuestas y estudios de sociología escolar. Necesitamos pedagogos con formación demográfica y sociológica. (Véase A. Sauvy: *Théorie Générale de la Population*. Vol. II, *Biologie Social*. París, 1954; págs. 198, 338-339 y *passim*.)

Recientemente se ha creado una sección de Planificación en nuestro ministerio de Educación Nacional, dependiente de la Secretaría General Técnica, con lo que viene a satisfacerse una vieja necesidad en el país de la improvisación y la imprevisión.

universal a la preparación de mano de obra calificada tenga que ser rectificadas en breve plazo, a medida que la técnica electrónica vaya suplantando en muchas industrias obreros por robots. Esto no es ninguna *boutade*, sino realidad en trance de ejecución ya para algunos aspectos del trabajo humano. Entonces subirán las necesidades en técnicos superiores y medios, al par que descenderá mucho la mano de obra calificada, y no digamos el peonaje, tan extendido entre nosotros. Cualquier plan a plazo medio ha de tener en cuenta esta evolución.

3. Geográficos e históricos

En un plan escolar es necesario tomar en consideración los datos que aportan la Geografía y la Historia, consideradas en un sentido antropológico-cultural y no al modo fisiográfico y estrictamente narrativo, ahora corriente en nuestra docencia.

En el campo geográfico, habría que tener en cuenta la diversidad de circunstancias y varios niveles de absorción cultural de las distintas comarcas nacionales, particularmente en un país donde la Geografía marca con diferente cuño a las zonas que lo integran. Confeccionar un *Mapa cultural de España*, no referido a la densidad relativa de titulados o de instituciones docentes, ni siquiera solamente a los coeficientes de analfabetismo, sino a la existencia de áreas dotadas de diferente fisonomía cultural, algunas de las cuales—las más retrasadas—merecen el nombre técnico de "sub-culturas", ofrecería el máximo interés antropológico, y su confección, previos los estudios convenientes, llevados a cabo por equipos de expertos, constituye una de las piezas maestras para la confección de planes escolares. Se trata, sin duda, de un empeño difícil, por desgracia carente de antecedentes científicos necesarios, y que sin una cuidadosa vigilancia puede convertirse en un modesto trabajo de cartografía estadística, muy alejado del intento a que nos referimos, ya que se trataría de fijar, con riguroso enfoque antropológico-cultural la variedad, personalidad y hondura psicológica de "las Españas" (4).

La historia de la cultura adoctrinará sobre la antigüedad de las instituciones culturales, la modificación de las diversas zonas geográficas y su ritmo de incorporación a los modos de vida de las sociedades evolucionadas. Poco puede enseñarnos a este respecto la historia tradicionalmente en uso en nuestros Centros docentes, demasiado formalista, convencional y enfática para proporcionar información objetiva (5). Sin

(4) Un primer intento en tal sentido es el "Cuestionario para el estudio de las comarcas culturalmente retrasadas", que hemos redactado para la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Puede verse, así como un esbozo de temario para el estudio sociológico de los suburbios de las grandes ciudades, en el *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, número 3, diciembre 1955.

En estrecha relación con estos problemas se encuentra el de las delimitaciones conceptuales y prácticas entre "cultura urbana" y "cultura rural", a efectos del tipo de enseñanzas e instituciones más apropiados para cada una.

(5) No sólo la Historia, sino todas las Ciencias del Hombre, deben experimentar en España un remozamiento de contenido y métodos. Tanto la Geografía, habitualmente nomenclatura árida de accidentes fisiográficos que no despiertan más que el tedio escolar, porque no hay en ella ninguna emo-

embargo, el político debe conocer el arraigo de maneras e instituciones, tanto más si se trata de realidades supérstites que sea necesario renovar, modificar o suprimir. Las implicaciones económicas, sociológicas y psicológicas de los fenómenos históricos han de aparecerse claras para operar sobre ellas con éxito. Por ejemplo, ¿en qué grado ofrecerá resistencia insuperable el predominio de carreras tradicionalmente hegemónicas en nuestro país, necesitadas de una reconducción hacia las profesiones técnicas? ¿Hasta qué punto habrá que conservar, por consideraciones políticas, la realidad institucional y legal vigente en la formación de los técnicos de grado superior, teniendo en cuenta, por un lado, la necesidad de impulsar la preparación de ingenieros de muy diversas y modernas especialidades, con posibilidad de fácil acceso a este grado de los técnicos inferiores y medios —capataces, maestros de taller, peritos—, y, por otro, las imbricaciones y repercusiones político-sociales del sistema actual? ¿Será posible contrarrestar el centralismo cultural vigorizando algunos Centros provinciales, como ocurre en Alemania, Francia e Italia, de manera que cese la atracción monopolizadora de Madrid? (6).

4. Sociales

Las exigencias sociales son de dos clases: sociológicas, en un sentido técnico, y sociales propiamente dichas. Las primeras inciden sobre la distribución de la sociedad en grupos y clases, cada cual con sus necesidades educativas peculiares. ¿Hasta qué punto son actuales aspiraciones formativas antiguas? ¿En qué grado resulta integradora o desintegradora la tendencia española hacia una educación de *élite*, con su efecto de círculos de "exquisitos", voluntariamente distantes de los otros grupos y del "pueblo"? ¿Qué reajuste exige, en cada momento, la adaptación al proceso sociológico de nivelación de clases, desde el punto de vista educativo? ¿Qué impacto sociológico y político producirá la progresiva incorporación de los talentos procedentes de capas sociales inferiores a las tareas directivas de la vida pública? ¿En qué

ción ni vinculación "humana", como la Historia, demasiado ganada por los "grandes hechos" y los "grandes hombres", sin que se consideren dignos de ella quienes no figuran en las *élites*, necesitan corrección y ensanchamiento urgentes. Pero también aquí surge el interrogante de la oportunidad, que es el interrogante político por excelencia: ¿Cuándo y cómo operar semejante transformación teniendo en cuenta el arraigo de la concepción arcaica? Es aquí donde la prudencia y la intrepidez del político ponen a prueba sus calidades.

(6) A esta última pregunta ha dado Antonio Tovar, en una serie de artículos recientemente publicados en el diario *Arriba*, una respuesta positiva. Para nosotros, por el contrario, la despoblación de los campos es un mal sin atenuantes desde todos los puntos de vista: económico, sociológico, político y cultural. Una cosa es que emigren hacia las urbes los excedentes de población, que podríamos llamar "normales", y otra muy distinta que una organización jurídica y económica de la vida rural retrasada, desfasada, buena para cuando la población era cinco o seis veces menor, lance sobre las ciudades masas de desarraigados, origen de toda clase de problemas. Tales formaciones demográficas, efecto de movimientos de causalidad económica, son como tumores sociológicos, siempre que excedan un ritmo normal de absorción profesional y social. La despoblación en masa de los campos es un fenómeno de pronóstico sombrío, como ocurrió en el Imperio romano a partir del siglo III.

punto se detendrá la "justicia social" para evitar la "demagogia"? O, según otro giro, lo que en anteriores períodos fué campo de ésta, ¿debe ser absorbido por una política inflamada de caridad?

Tocamos ya aquí el territorio "social", tan económico como político. La sociología, antes disciplina abstracta, está convirtiéndose hoy en menester muy concreto de entendimientos acostumbrados a llevar al terreno de la estructura, contenido y tendencias de la sociedad, no los métodos de las ciencias de la Naturaleza, sino la óptica mental de las ciencias del hombre. De ahí las "nuevas humanidades", con o sin lenguas sabias, que están corrigiendo el formalismo sociológico y llenando de sustancia real los esquemas antañones (7).

Pero cualquier tipo de sociedad, es decir, cualesquiera formas que adopte la agrupación y condensación de las fuerzas sociales, requiere una pedagogía concomitante. ¿Qué exigencias plantea esto a todo plan escolar, teniendo en cuenta la progresiva fluidez de las estructuras? La educación postescolar, por ejemplo, ¿llena las aspiraciones de una masa de adolescentes cada día más necesitados de preparación profesional específica? ¿No será, sin embargo, imprescindible, una "educación de adultos" que neutralice, desde el punto de vista general, la deformación a que conduce un trabajo profesional cada día más mecanizado y mecanizador? Mas ¿qué formas debe adoptar en una sociedad de masas, ganada por el cine, el deporte como espectáculo y la radio y la televisión? La falta de salida profesional de no pocos universitarios, ¿no plantea exigencias de planificación previa que eviten el desasosiego de los intelectuales en paro forzoso, poniendo de acuerdo profesiones y colocaciones? (8).

(7) El formalismo sociológico ha encontrado en nosotros campo abonado gracias, sobre todo, al formalismo docente, brutal hasta hace pocos años, y a la propensión española a sustantivar e hipostasiar jerarquías e instituciones sociales. De donde un conservadurismo mental (muy anterior al político), rico en toda clase de censuras y "tabúes", que ha permitido decir, con toda razón, al profesor Merriman, refiriéndose a la España moderna: "La ausencia de nuevas ideas fué nefasta para el futuro y una prueba más de la solidez de los lazos que ligaban a España con el pasado, mientras sus vecinos del Norte se lanzaban a nuevas formas de vida."

El español medio considera casi "escandalosa" toda innovación. El orden es sentido como quietud inerte, cualquier propuesta de reforma como obra de "locos" y la convivencia tiende a ser reducida a una simplista relación de poder. Olvidamos que "la institución es la adaptación de una forma política a una realidad humana" (J. Vicens Vives), por lo que cuando la vida cambia se impone una concordante rectificación de las instituciones. Pero excede los límites de esta nota tratar de nuestra propensión a galvanizar, en vez de a innovar; a "restaurar", en lugar de a irrumpir creadoramente en el futuro.

(8) Se trata, sin duda, de una difícil coordinación; pero no hay planificación eficaz si los proyectos no tienen en cuenta las oportunidades de colocación y desempleo de los alumnos que salen de los Centros docentes. Surge aquí un doble problema relacionado: a) Con la actividad de distintos departamentos, encaminada a procurar que la política tenga en cuenta la colocación de los jóvenes; b) Con la necesidad de llevar a cabo, más que una política selectiva a todo evento, sólo adecuada en una sociedad que erige en norma básica el "principio de la competición", con olvido o desprecio de los que carecen de fuerzas para alcanzar la cima de la cucaña, una política de creación de empleos, con la reordenación institucional y la selección escolar y profesional pertinentes, pero partiendo del lema: *oportunidades a todos*, bien que jerárqui-

Estos y otros muchos extremos ha de considerar un plan escolar eficiente en el aspecto social.

5. Pedagógicos

Hablamos brevemente del papel que en los planes escolares corresponde no a la técnica pedagógica, sino a la doctrina de la educación, entendida al modo amplio ya indicado, es decir, sin caer en ningún estrecho pedagogismo de gabinete ni en ningún experimentalismo alicorto. Todo ello es necesario, pero como tramos anteriores al de la doctrina educativa, comprendida extensivamente, como disciplina en que se integran lo sociológico con lo político y lo formativo en una superior unidad signada por las "nuevas humanidades".

Urge, sin embargo, decir que los resultados de la consideración sociológica han de sufrir una doble matización: pedagógica, por un lado, y política, por otro. Entendemos por ella una "interpretación" de cariz aplicativo, mediante la cual los datos científicos, siempre generales y un poco mostrencos e indefinidos, adquieren fisonomía concreta y posibilidad de actuación efectiva. Estas concreción y aplicación no son obra del científico, sino del pedagogo y, sobre todo, del político. El ha de intuir el perfil de lo que es, así como el momento oportuno y la intensidad y grado de la intervención reformadora. En cuanto al pedagogo, deberá estar doblado de sociólogo y no exento de vocación política en orden al conocimiento y sentido de la realidad y a su entrega a la consecución del bien común. Sería funesto que, incidiendo en maneras mentales definitivamente superadas, recayese en una posición individualista, pues la elevación educativa debe atender cuidadosamente a la función relevante de las urdimbres interpsicológicas, textura ontológica en que operan de consuno lo pedagógico, lo sociológico y lo político, en unidad más íntima de lo que creía la mentalidad individualista.

a) *La educación en la sociedad de masas.*—Tomemos un ejemplo característico a través del cual se concrete nuestra concepción. Va siendo ya tónica la afirmación de que vivimos en una sociedad de masas, sucesora de la sociedad de clases, como ésta lo fué de la vieja sociedad estamental muerta con el *Ancien Régime*. Pero esta fácil formulación, demasiado simplista por lo que atañe a países como el nuestro, plantea una problemática político-educativa turbadora, lo mismo por su complejidad que por el

camente dispuestas con arreglo a las capacidades individuales.

La selectividad a ultranza beneficia a núcleos que se abroquelan para impedir la llegada de posibles competidores, y es curioso que, mirada bajo el prisma sociológico, concuerde temporal e institucionalmente con la tendencia al monopolio, patente en nuestra economía y en nuestra vida social. Efecto de ello es la erección de barreras que desalientan y llevan al fracaso a tantos jóvenes españoles (curso selectivo preuniversitario, *numerus clausus* para el ingreso en las altas Escuelas Especiales, oposiciones absurdas para la selección de funcionarios muy calificados de la Administración, que fomentan el memorismo y la logomaquia con desprecio del "saber operativo" y que en algunos aspectos—la famosa "trinca" en las cátedras, ejercicios orales ultraveloces y contra reloj en las de Notarías y Judicatura—constituyen antipedagógicas y crueles carreras de obstáculos en que reciben estímulo y galardón algunas de las peores propensiones de nuestra psicología: verborrea, teorización, agresividad)...

carácter casi incoercible de algunos de sus aspectos.

El sociólogo nos dirá que la sociedad de masas se caracteriza por: a) la fluidez de sus cuadros sociales; b) la tendencia a la nivelación e interpenetración (acaso "con-fusión") de las dos clases; c) la ascensión general de los grupos inferiores, que irrumpen en las esferas política y económica, antes reservadas a las clases superiores; d) por tanto, la necesidad de universalizar la educación primaria, de profesionalizarla en sus tramos superiores y de facilitar todo lo posible la conquista de los puestos sociales directivos por talentos procedentes de cualquier capa social (9).

El político puede aceptar estos extremos; pero garantizará su realización con arreglo a las posibilidades que tenga a su alcance, entre las cuales no son las de menor importancia las de índole financiera. Mencionemos así el aspecto crematístico que figuraba en nuestro anterior esquema y cuya obviedad nos releva de mayores esclarecimientos. Baste decir que depende de determinaciones de política general, situadas más allá del terreno en que se mueven los planes escolares y en relación íntima con las normas supremas de la política nacional mediante las cuales se fija la porción de renta que, obtenida mediante el presupuesto, ha de destinarse a la política educativa.

¿Cuál será la aportación del pedagogo, en vista de los datos de índole sociológica? En primer lugar, por su formación filosófica—que tiene que ver más con la aptitud para filosofar que con el erudito conocimiento de los sistemas—, es decir, por su capacidad para reflexionar sobre la esencia, alcance y modalidades del quehacer moral, en el más noble sentido, que es la educación, tamizará los datos de la sociología, de acuerdo con su concepto del hombre, y del hombre español, de modo concreto.

Su tarea específica consistirá en asesorar respecto de estas cuestiones esenciales en todo plan: 1) las instituciones adecuadas; 2) el contenido y gradación de los programas; 3) los métodos didácticos; 4) la formación del profesorado.

b) *La cultura primaria.*—Por lo que toca a nuestro país, es sabido que nos falta cumplir todavía una meta conseguida ya en pueblos más adelantados: la extensión y generalización de la educación primaria. Es evidente que se trata de un objetivo imprescindible.

(9) Nos parece equivocado aplicar a la realidad española un clisé mental adecuado a países más evolucionados que el nuestro. Es exacto decir que EE. UU., Inglaterra, Alemania y Francia viven en una "sociedad de masas"; pero no lo es tanto afirmarlo de España. Probar esta diferencia exigiría mucho espacio. Baste decir que amplios sectores nacionales viven bajo una ordenación económico-jurídica en gran parte anacrónica—zonas agrarias centro-meridionales—, mientras otras regiones—Levante, Cataluña, Vasconia—poseen una estructura económica propia de la "sociedad de clases", y en Castilla y Aragón se da un tipo de asentamiento y vinculación geográfico-económica propicio a un "aldeanismo esencial", bien hallado consigo mismo, un poco soñoliento más que soñador, vegetativo y ahistórico. Los síntomas de encauzamiento institucional de una "sociedad de masas" apenas han apuntado entre nosotros. Los problemas que el desfasamiento y *décalage* sociológico de las distintas comarcas españolas plantean a una política cultural previsora y futurista no pueden ser enumerados aquí. Claro que se trata también de problemas de política general, pues la estructura se traduce en la diversidad turbadora—casi diríamos perturbadora—de núcleos de condensación social, con apetencias, poder y ritmos sumamente distintos. Radica aquí una de las claves para el entendimiento de lo español.

ble y previo, cuya razón es demasiado clara para que hayamos de explayarla, pero cuya consecución depende de factores políticos y financieros y, por otro lado, de datos situacionales y económicos que pueden favorecer u obstaculizar el intento. En nuestra opinión, la escuela primaria no cuadra sociológicamente en zonas cuya estructura social obedece a fundamentos jurídicos y económicos hace tiempo superados (10). El olvido de este imprescindible condicionamiento es la causa de la inadecuación radical de muchas escuelas al *ethos* de su medio próximo. Los profesionales que las sirven suelen cargar con responsabilidades que, en realidad, no son suyas, en relación con el absentismo y el escaso rendimiento. Este importante extremo se pondrá de manifiesto una vez más cuando se haga un balance objetivo de los resultados conseguidos por las actuales medidas encaminadas a normalizar la asistencia de los niños a las escuelas.

c) *¿Bachillerato elemental o escuela primaria superior?*—Es innegable que un país en trance de industrialización precisa acomodar la formación de las nuevas generaciones a necesidades crecientes de mano de obra dotada de una mínima calificación profesional, edificada sobre una formación primaria aceptable. A esta necesidad obedecía el establecimiento del grado de iniciación profesional en la vigente ley de Educación Primaria.

Por otra parte, la conveniencia de elevar el nivel cultural mínimo de todos los muchachos españoles parece aconsejar la generalización del Bachillerato elemental, concediendo la debida importancia a su modalidad humanístico-técnica cursada en los recientes Institutos Laborales. Se trata de una cuestión demasiado importante para que no sea suficientemente meditada. Como hemos demostrado en otro lugar (11), el Cuestionario que rige las enseñanzas del Bachillerato elemental no responde a las acertadas previsiones y deseos del legislador en cuanto a la posibilidad de permitir el entronque profesional y social de los muchachos con tareas no específicamente intelectuales. Habría que evitar el predominio en él de las "ideas puras", lastre indudable para el ingreso en las profesiones de índole práctica (Comercio, Banca) y no digamos para las de carácter técnico en sus escalones elementales y medios (obreros calificados, capataces, maestros de taller).

Para nosotros, por razones cuya exposición requeriría demasiado espacio, la finalidad cultural y social mencionada se conseguiría mejor instituyendo la *Escuela Primaria Superior*, existente en muchos países, y defendida hace años por el padre Silvestre Sancho, O. P., con muy acertado criterio. Con ella se

(10) Tocamos una cuestión cuyo enfoque estricto es de índole histórico-sociológica. Cada época posee su estructura ideológica, sociológica e institucional, atemperada a su "mundo". Intentar acoplar una institución "moderna" a estructuras sociales muy anteriores en la evolución histórica es empeño vano. A esta radical inadecuación debe cargarse el escaso rendimiento escolar en anchas zonas españolas. Cuando se haga el balance objetivo de la reciente política de "obligatoriedad de la enseñanza primaria", se advertirá que, en no pocos casos, la escuela no es "sentida" por un medio que vive en estructuras sociales idénticas a las de hace seis siglos. La legislación puede poco cuando opera con inadecuación histórica.

(11) "Reflexiones en torno al bachillerato elemental", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 30, abril de 1955.

evitaría la "bachillerización" del millón y medio de adolescentes comprendidos entre los doce y los quince años, sobre todo si supiéramos darle una orientación eminentemente práctica y actual, donde las humanidades fueran sustituidas con ventaja por el cultivo intenso de la lengua nacional (¡pero no, por Dios, en sus aspectos técnicocientíficos, sino en sus modalidades de dominio para el uso y la aplicación viva!) y el aprendizaje efectivo (para lo cual habría que operar una total reforma metodológica) de un idioma moderno. Con un plan y un profesorado "nuevo" podría esperarse mucho de semejantes instituciones. Ya sé que se precisa no poco heroísmo para evitar el cliché tradicional humanista, pero los tiempos no están para florituras ni para condenar a los adolescentes a dedicar miles de horas a estudios sólo útiles para quienes han de ser latinistas o helenistas de oficio, y no menos decisión es necesaria para romper con los esquemas sociológicoculturales, tantas veces inconscientes, de una segregación intelectual nefasta desde el punto de vista de sus efectos de escisión social. No obstante, es en la conjunción del doble arranque industrializador e institucionalmente renovador donde se encuentra la clave de la gran reforma de la vida española (12).

INTUICIÓN Y RAZÓN

Un plan escolar refleja la concepción de sus autores en función de las necesidades y posibilidades del pueblo a que se aplica. Por los motivos antes indicados, se impone una reforma de la educación en armonía con los cambios de estructura que se están operando en la vida española. Las diversas reformas del Bachillerato en todos los países, por ejemplo, son ensayos de acomodación legislativa a los numerosos problemas que plantea la evolución y fluidez de las clases medias durante los últimos cincuenta años.

Mas todo plan es producto de la razón discursiva, y no hay que olvidar que ésta pocas veces capta las complicaciones de la realidad, que no actúa con "ideas", como el pensamiento lógico, sino con "datos", cuya complementariedad y causalidad mutua eleva muchas veces a principio práctico el famoso "círculo vicioso", escándalo de la reflexión pura. Va viéndose ahora que las múltiples interconexiones de

(12) Tampoco sería suficiente una reforma metodológica de la enseñanza de las Humanidades. Lo que está en crisis, por efecto de la "segunda revolución industrial", en la que ya vivimos más o menos, no es el método, sino el contenido, es decir, las humanidades mismas en cuanto herramientas para la formación de los adolescentes, porque la metálica viva que la existencia impone se encuentra a mil leguas de la simbología que ofrecen el griego y el latín. Salvo a los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, apenas nada dicen a todos los demás mitos y "hados", peripecias demasiado "ornamentales" en una época ganada por la "productividad", la electrónica y las reacciones nucleares. En modo alguno niego el "valor formal" de estas disciplinas, pero sí debo afirmar que han dejado de ser actuales y, por otra parte, ni lejanamente compensan en frutos educativos el tiempo y el tedio que cuesta el aprenderlas..., en la mayor parte de los casos para desembocar en una torpísima traducción con ayuda de diccionario, es decir, sin incorporarlas de verdad a los hábitos mentales de los jóvenes.

esos datos han esterilizado no pocas investigaciones, superadas, en cambio, por la mirada intuitiva del político y del poeta.

TEMOR Y UTOPIA

Las recíprocas implicaciones de lo real se traban en ondas dinámicas de amplísimo radio e intrincada trayectoria, por lo que medidas estrictamente pedagógicas o políticoeducativas están condicionadas por hechos económicos, jurídicos o sociales que no suele percibir la mirada lógica obediente al principio de la simple causalidad. No cabe duda, por ejemplo, de que el analfabetismo depende del nivel económico de las masas campesinas y que su extirpación sólo será posible cuando una reforma de dicho aspecto eleve el tenor de vida y convierta la cultura primaria en instrumento imprescindible de adaptación social. Pudiera ocurrir que nuestra propensión a lo hazañoso y al culto de lo extraordinario y nuestra devoción a las *élites*—patentes en nuestra convivencia y en nuestros textos de historia patria—tuvieran relación con un ritmo alternante quietismo-sacudida, y que la inclinación a los círculos sociales cerrados y poco dispuestos a la colaboración se reflejase en el celoso espíritu de cuerpo de nuestros escalafones de funcionarios. Es posible que esta "insularidad social", en la que cada núcleo es un "nos-otros" pugnaz y narcisista, concluya con aptitudes proclives al quietismo y a la intocabilidad en una resultante estática, sumamente paradójica, gracias a la cual abundan tanto esos pueblecitos descritos por *Azorín* en que la vida es un "ver volver" rostros, hechos, días... (13).

Son ejemplos de algunas implicaciones-límite que, desde el punto de vista teórico, debe tomar en consideración un plan escolar. Dos posiciones anímicas caben ante la impresión de conjunto que de ellas deriva: o bien, temerosos ante la empresa, nos refugiamos en una actitud inerte y ahistórica, reñida con graves exigencias del momento, o nos disparamos hacia un futurismo desatentado, hijo de la utopía. Temor y utopía son las situaciones polares que debe esquivar un plan escolar.

REFORMAS PARCIALES

No es fácil la postura abarcadora que, sin arrojarse ante las dificultades, actúe, sin embargo, con la prudencia necesaria para triunfar en esa "partida con el tiempo" que es la política. Lo más frecuente es la óptica que conduce a reformas parciales, con o sin visión de la totalidad del problema. Y es el problema total el que da sentido y perspectiva a cada uno de los eslabones que lo constituyen.

Hace dos lustros se advirtió la conveniencia de que la enseñanza de la Economía experimentase en España el necesario impulso. La creación de la Facultad correspondiente en la Universidad de

Madrid fué un acierto indudable. Pero acaso se olvidó que no sirven de mucho especialistas que operan en el vacío social, y que para saturar el vacío español en lo que respecta al pensamiento económico no bastaba con crear un nuevo núcleo de intelectuales con escasas oportunidades de acomodación social. Aparte de toda la serie de facilidades de colocación que solamente proporcionaría una economía todavía poco despierta entonces, era conveniente haber atendido con anterioridad o simultáneamente a la formación de técnicos medios de Economía y Ciencias Sociales—con mucho lastre de Sociología y Demografía en los planes de estudio—y aun haber llevado a todas las carreras superiores disciplinas enderezadas a proporcionar una preparación económico-sociológica adecuada, único modo, por ejemplo, de que los médicos hagan Sanidad con sentido social y realista, y de que los pedagogos no continúen anclando su ciencia en los postulados arcaicos de un experimentalismo de gabinete, alejado de las realidades populares y sociales sobre las que han de actuar.

UNA MENTALIDAD REALISTA

El ejemplo mencionado nos muestra la necesidad de que aun las reformas parciales tengan en cuenta la situación total. Lo que necesita nuestro país para incorporarse al ritmo de los otros pueblos es la sustitución de una mentalidad formalista, y a menudo delirante, por otra animada de un implacable realismo. Sin ello será poco eficaz cuanto se intente en orden al impulso vigoroso de nuestra economía y a sus efectos en la construcción de la nueva comunidad nacional.

Al conceptualismo esquematizador y a la impulsividad frenética que con él convive debe reemplazarse un incontenible apetito de realidad y el gusto y aptitud para la concreción, la previsión y la precisión. Aquí viene a cuento el famoso grito orteguiano "¡Salvémonos en las cosas!" No habrá entre nosotros ambiente favorable a la técnica y a la economía si desde la escuela primaria a la Universidad y desde el Centro de formación profesional elemental a las altas Escuelas Especiales no concentramos toda nuestra atención sobre el perfil de los datos reales, con olvido, de momento casi total, de esquematismos, verbalismos, memorismos y fantasías. La consideración y el conocimiento cuidadoso de *lo que es* constituye trampolín indispensable para el salto ideal hacia *lo que debe ser*.

El estudio amoroso de la Naturaleza y la Sociedad—la Naturaleza, "arrabal del cielo", en el decir de San Buenaventura, y la Sociedad, estadio inesquivable de la convivencia—son las claves de la gigantesca versión sin la cual de poco servirían toda clase de planes y reformas, pues no es cierto, como dijo Pemán una vez, que "el español tiene las manos demasiado grandes para manejar las cosas pequeñas", ni debemos dejarnos seducir por el "casticista" y energuménico clamor de Unamuno: "¡Que inventen ellos!"; antes, por el contrario, hemos de contrarrestar el unilateralismo y la deformación mental que a partir del siglo xvii han permitido la floración lujuriante de retóricos y juristas, mediante una educación

(13) Es probable que la defensa de esta posición proceda de creer que al cambiar lo secundario—formas jurídicas, revestimientos institucionales—tenía que variar también lo esencial—religión—. Hay en esto un vicio de "absolutivización" cuyo perfil y consecuencias habrá que analizar algún día.



cuyo contenido y métodos conduzcan a un tipo de pensamiento preciso y objetivo (14).

La empresa es ciertamente gigantesca; tanto, que no es extraño que el quietismo ilusionista la tache de utópica. Pero ahí están el Japón moderno, la Tur-

quía de Mustafá Kemal y el Egipto de nuestros días, para demostrar que un pueblo es lo que hacen de él políticos geniales y educadores capacitados.

ADOLFO MAÍLLO

(14) La problemática se complica tanto más cuanto más completamente intentamos abarcar las necesidades educativas del pueblo. Es importante observar que la doctrina desempeña aquí un papel sobresaliente, no debiendo entenderse por tal—achaque muy nuestro—las improvisaciones de los *dilettanti* ni las corazonadas de los políticos. (Riesgo frecuente en un país en el que los intelectuales evitan inclusive la palabra *pedagogía*, como si se tratase de engendro de ignorantes o de visionarios.) Sólo ella, sin embargo, podría determinar las calidades psicológicas que conviene vigorizar—pedagogía de la ratificación—y aquellas otras que deben ser eliminadas o disminuídas—pedagogía de la rectificación—. Hemos mencionado ya la necesidad de contraponer objetividad a fantasía, humildad realista a frenesí subjetivo. Del mismo modo, podría hablarse de la urgencia de podar el individualismo mediante una triaca educativosocial de subordinación y colaboración, y de la inclinación a convertir las relaciones de convivencia en relaciones de lucha, para no citar sino dos ejemplos del primer aspecto citado.

Claro está que en esta ingente pedagogía no se trata de recetas de manual, ni de investigaciones de esa pobre pedagogía estadística que entre nosotros hace furor ahora, con olvido de nuestra mejor tradición. En ella se funden educación y política, con toda la cohorte de datos, postulados y dificultades de orden histórico, psicológico y sociológico que una intervención a esa escala supone. Pensamos, no obstante, que es por ahí—después de largas excursiones de tipo científico, todavía inéditas entre nosotros—por donde vendría la necesaria corrección a la “superstición institucional y organizativa”, corrien-

te en nuestro país por debilidad de la reflexión pedagógica digna de tal nombre. Pues las instituciones y las leyes de nada sirven si no traducen y aplican una “sustancia espiritual”, que para ser operante ha de empapar las mentes de los que las forman y las convierten en carne de Historia. ¿No es un permanente “desnivel cultural-sociológico” entre gobernantes y gobernados la causa primordial de nuestra profusa y, a menudo, ineficaz legislación? La atonía política denunciada por don Antonio Maura y la falta de pulso de que hablaba Silveira (uno de los políticos mejor dotados de los últimos cien años) provienen de una “distancia sociológicocultural” entre *élites* y masas, cuyo remedio no vislumbran quienes se obcecán en limitar los remedios a una farmacopea que tiende, acaso involuntariamente, a acentuar desniveles de enfoque y comprensión. Sin una política cultural que acorte distancias no es viable la construcción de una auténtica “comunidad nacional”.

Pero habría que aclarar no pocas ideas, entre ellas, una que origina estragos sociales, en forma de particularismos y segregaciones opuestos a una vivencia nacional de los problemas. Nos referimos a la falta, en círculos distinguidos, de un concepto exacto sobre la esencia y valor de la “cultura elemental”, descalificada a veces hasta el punto de afirmarse su inexistencia. Sin embargo, creemos que en los próximos lustros es de eso de lo que ha de tratarse principalmente: de los perfiles, límites y contenido de los distintos estratos culturales, cada uno con personalidad y papel definidos. Sólo cuando salgamos del *elitismo* anacrónico podremos poner proa a los auténticos problemas educativos de nuestro tiempo. Pero ¡cuántas dificultades se alzan aún en este camino!...

crónica

Una revolución silenciosa: Los nuevos cauces de la Enseñanza Media

Que en el período de veinte días se hayan producido cambios importantes en la ordenación de la enseñanza media y que esto haya tenido lugar con la paz que otras veces hicieron imposible el clima de tensión, las campañas apasionadas de la prensa, bien se puede calificar de revolución silenciosa. Pues bien: es lo que ha ocurrido entre los días 6 y 26 de julio, fechas de promulgación de dos decretos presentados al Gobierno por el ministro de Educación Nacional: el primero de ellos se refiere a la coordinación de las enseñanzas medias y a la creación del Bachillerato Laboral Superior; el otro, establece las bases para la extensión de la enseñanza media (*).

Poco espacio proporciona un artículo de revista para el análisis cuidadoso del contenido y de los horizontes que descubren esos decretos; pero, al menos, será

posible describir en él las líneas generales de la reforma, la cual, si bien apunta hacia unos fines muy concretos, importa sobre todo por lo que significa de cambio en los criterios jurídicos y pedagógicos.

Dentro de la orientación señalada por la ley de 26 de febrero de 1953, de subordinar los medios a la finalidad y al sujeto principal de la educación, que es el propio educando, las normas nuevas han procurado romper los moldes de uniformidad y de rigidez dentro de los cuales se asfixiaba, más que se formaba, una parte de la adolescencia española, sin que cupiera en ellos un número también muy grande de nuestros muchachos.

LÍNEAS GENERALES DE LA REFORMA

Efectivamente, la concepción más extendida acerca de lo que pudiera ser un Instituto de enseñanza media venía siendo ésta: un solo centro, un plan, un conjunto de alumnos. Es verdad que, en los últimos años, se había abierto un cauce nuevo con el llamado Bachillerato laboral y que, muy recientemente, la erección de las Universidades laborales ofrecía salidas tentadoras para una gran parte de los estudiantes. Mas ¿cómo enlazar entre sí estas oportunidades, cómo derribar del todo los muros clasistas que, aunque disimulados, seguían encerrando a la enseñanza media tradicional?

He ahí el significado de los decretos que comentamos, cuyas consecuencias podemos presentar en visión sintética como programa de esa “revolución en veinte

(*) En este artículo citaremos el primer decreto con las siglas CEM y el segundo con EEM.

días". Lo que ahora existe, y no existía en el pasado mes de junio, es la posibilidad, la vía abierta para todo esto:

- A) *Una desconcentración pedagógica:*
1. Secciones filiales de los Institutos para las enseñanzas del Bachillerato elemental.
- B) *La apertura de nuevos cauces a la vocación escolar:*
2. Bachillerato laboral superior.
 3. Ciclo de adaptación de bachilleres elementales al Bachillerato laboral.
 4. Otros cursos o ciclos de adaptación de bachilleres elementales, referidos a determinadas profesiones.
 5. Estudios nocturnos del Bachillerato elemental en cualquier Instituto o Sección filial.
 6. Enseñanzas complementarias de los estudios nocturnos.
 7. Posibilidad de adecuar el Bachillerato elemental vigente a la finalidad de las Secciones filiales y de los estudios nocturnos.
- C) *Innovaciones en el régimen de los Centros oficiales:*
8. Ratificación del principio de cooperación institucional.
 9. Admisión amplia del nombramiento por contrato.

OBSERVACIONES SOBRE SUS DIFERENTES ASPECTOS

1. Parodiando la expresión usual de desconcentración administrativa, hemos llamado *desconcentración pedagógica* a la creación de Secciones filiales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (EEM, 1.º).

La organización de las Secciones contribuirá a resolver algunos de los difíciles problemas que hoy tienen planteados los Institutos, como la exorbitante e incontenible afluencia de alumnos oficiales y el exceso de profesores, o al menos su poca proporcional distribución. Bastarían estos efectos de orden administrativo y técnico para apoyar la necesidad de las Secciones; pero, sin duda, son más importantes los otros que se persiguen, de índole humana (social, pero consecuentemente moral y hasta sobrenatural): acercar la enseñanza media a la población suburbana, y acercársela con vestiduras de servicio a sus necesidades, no con la toga mayestática de una sabiduría inasequible o aparentemente inútil.

Sin considerar ahora otras poblaciones de menor importancia, hay que confesar que resultaba injustificado el que seis de los siete Institutos de Barcelona estuvieran concentrados en una zona inferior a la cuarta parte del casco de la población, y que en todo el suburbio de Madrid, con sus centenares de miles de habitantes, no existiera hasta hoy ni un Instituto.

2. La instauración del *Bachillerato Laboral superior* se funda en razones poderosas y puede ser una clave de arco en la estructura general de la enseñanza (CEM, 3.º).

Cuando la primera promoción de bachilleres laborales iba a salir de las aulas, se sintió más imperiosa la necesidad de no abandonarlos en los instantes más cruciales de su edad y de su formación, y por eso se creó un "ciclo de perfeccionamiento" para los que desearan "recibir conocimientos superiores en determinadas materias técnicas" (Decreto de 8 de enero de 1954, art. 1.º). La solución, empero, forzosamente imprecisa, no podía ser definitiva; se avecinaba la aparición de las Universidades laborales, se gestaba la reforma de todo el sistema de formación industrial, y había que mantenerse como en un compás de espera.

Ahora, después de promulgada la ley de Formación Profesional Industrial (20 de julio de 1955), que al mismo tiempo daba nacimiento jurídico a las Universidades laborales (art. 46), llegaba la ocasión de hacer un planteamiento nuevo de los caminos que podían conducir hasta las cimas más elevadas de la formación profesional y de romper, como antes indicábamos, los viejos moldes clasistas. Hacía falta una pieza de engarce, que permitiera desarrollar todas las posibilidades de un Bachillerato *completo*, con sus siete cursos, y que diera acceso a unos estudios nuevos (los que deja esperar la creación de las Universidades laborales) con una preparación humana y científica suficientes. Pues bien: esa pieza es el Bachillerato laboral superior, que sustituye al efímero "ciclo de perfeccionamiento" y que no llega como avergonzado sustituto, sino como uno de los Bachilleratos especiales previstos en los artículos 74 y 75 de la ley de Ordenación de la enseñanza media (CEM, preámbulo y 3.º).

3. Complemento necesario del Bachillerato laboral superior es el *ciclo de adaptación* que se ofrece a los bachilleres elementales (CEM, 1.º y EEM, 3.º). Muchos de los actuales estudiantes del Bachillerato general se malogran y otros posibles alumnos permanecen alejados de él porque su contenido y hasta su ambiente orientan de modo casi exclusivo hacia unas carreras "liberales" para las que no sienten atracción ni poseen idoneidad. Pero si a los alumnos y a los padres se les asegura que, con la base profundamente humana de cuatro años de estudios generales y con un ciclo (que muy bien se pudiera limitar a un curso) de adaptación técnica elemental, se van a abrir ante el muchacho horizontes más conformes con su gusto, su sentimiento, sus aptitudes y su estilo de vida, hacia los cuales va a poder orientarse con óptima preparación, la sociedad habrá sido ganada en poco tiempo para la causa del Bachillerato y (¿por qué no soñar?) se habrán puesto los primeros jalones firmes para llegar a una ampliación ambiciosa del período de escolaridad obligatoria.

Aunque los textos legales (CEM, 1.º y EEM, 3.º) omiten precisar el contenido del ciclo de adaptación, es obvio que en el mismo, eliminada o reducida al mínimo la enseñanza de las disciplinas generales, habrá de prestarse una atención concentrada a las enseñanzas características del Bachillerato laboral, tanto a las técnicas (industrias y ensayos agrícolas, taller mecánico) como a las de señalada especialidad (verbi-gracia, nociones de navegación y maniobras, cultura industrial).

4. El decreto sobre extensión de la enseñanza media no se ha contentado con recoger el ciclo de adap-

tación instituido por el de 6 de julio, sino que ha desarrollado el mismo principio también en otras direcciones (EEM, 3.º, párrafo segundo); así será posible, desde ahora, que en la sede de los Institutos y en las Secciones filiales se impartan *otros cursos de adaptación*.

La preocupación es la misma: que los bachilleres elementales encuentren campos adecuados para desarrollar sus aptitudes, que lleguen a ellos con mejor preparación y que, al divulgarse esta nueva vitalidad de los Institutos, la enseñanza media se extienda cada vez más.

Para qué profesiones podrán preparar esos cursos no lo ha dicho el decreto; la norma es amplia y flexible; pero sí contiene dos precisiones, de carácter restrictivo: habrá de tratarse de "profesiones que no tengan aún debidamente organizada la preparación de quienes las ejercen", y, además, los cursos irán dirigidos a los bachilleres elementales; es decir, a los alumnos que, en la mayor parte de los casos, no habrán cumplido aún los quince años.

5. La apertura de los *estudios nocturnos* es otra de las innovaciones principales. Por dos decretos semejantes, de 22 de septiembre y de 3 de octubre de 1955, se habían creado en Madrid y en Barcelona sendos Institutos nocturnos de enseñanza media, que abrieron sus clases al comenzar el año 1956 y que el nuevo decreto suprime (EEM, 11); lo que éste hace no es establecer nuevos Institutos, sino autorizar en principio a todos los existentes y a las Secciones filiales que se creen para impartir el Bachillerato elemental mediante clases nocturnas (EEM, 5.º).

Los "Institutos nocturnos" nacían como entidades independientes, con órganos de gobierno propios y abrían sus puertas a los alumnos idóneos que no pudieran asistir a las clases normales por razón de trabajo o de domicilio.

De distinta manera, los nuevos "estudios nocturnos" son configurados como parte de un Instituto (inmediatamente o como elemento de una Sección filial); su dirección estará encomendada de ordinario "a los mismos directivos del Instituto o de la Sección en que se han creado" (EEM, 6.º) y reclutarán sus alumnos de modo diferente: en cuanto a la edad, se requerirán "por lo menos quince años de edad"; y en cuanto a la condición personal habrá de tratarse de "trabajadores que tengan suscrito un contrato de trabajo o de aprendizaje, o presenten un certificado suficiente para probar que la ocupación que desempeñan les impide asistir durante la jornada normal a cualquier Centro de Enseñanza Media" (EEM, 5.º).

Por lo que hace al contrato formal de trabajo o de aprendizaje, no parece que puedan presentarse problemas; en cambio, respecto del certificado supletorio, sí podrían presentarse. La validez de tal certificado es conveniente, porque muchos de los posibles alumnos de los estudios nocturnos no habrán suscrito un contrato, pero su admisión ilimitada se puede prestar al abuso; de ahí la necesidad de puntualizar algunos extremos. El decreto lo hace con relación al contenido objetivo del certificado, el cual debe probar la imposibilidad de asistir a las clases "durante la jornada normal"; pero no determina regla alguna respecto de la apreciación de dicho certificado. A nuestro juicio, como por principio es el Centro docente el que rea-

liza la admisión de sus alumnos, habría de ser el director de los estudios nocturnos (bien sea el del Instituto, el de la Sección o el especial que pudiera ser nombrado) el que juzgara de la validez del certificado. Contra la resolución denegatoria de la admisión, fundada exclusivamente en la insuficiencia del certificado, cabría interponer recurso de alzada ante la Dirección General de Enseñanza Media (O. M. de 3 de diciembre de 1947, apartado 6.º).

6. Una vez abierta la puerta a los estudios nocturnos en la enseñanza media, el Gobierno ha querido extender las consecuencias no tan sólo al Bachillerato elemental, sino también a algunas *enseñanzas complementarias de carácter profesional*; por vía de ejemplo, se mencionan la de contabilidad, mecanografía y mecánica (EEM, 9.º).

Varias veces en los últimos cien años se ha producido como un movimiento pendular entre los criterios del Instituto reducido a la enseñanza del Bachillerato y el Instituto que acogía diversidad de disciplinas complementarias; la reforma del mes de julio se inclina hacia este lado, si bien con un matiz especial. Ahora, en efecto, no se trata de materias añadidas al plan general, sino de un complemento de los estudios nocturnos, dirigido, por tanto, a la formación de los trabajadores, que constituirán normalmente su población escolar; el éxito de estas enseñanzas dependerá de su relación con los planes generales de formación profesional, y, por lo mismo, es imprescindible la coordinación de tales actividades con las de otras Direcciones Generales: la de Enseñanzas Técnicas y la de Enseñanza Laboral (EEM, 9.º).

7. Insinuábamos antes que el acercamiento de la enseñanza media a las zonas de población trabajadora había de hacerse con ropaje de servidumbre a sus necesidades. Algo y aun mucho de esto deja entrever una de las normas nuevas, según la cual, y "para facilitar el logro de los fines que se persiguen", "queda autorizado el Ministerio de Educación Nacional para *adecuar* a estas Secciones y estudios *el plan vigente del Bachillerato elemental*" (EEM, 7.º).

Adecuación ¿pero en qué sentido? Una primera interpretación nos hace pensar que los cursos del Bachillerato elemental no pueden ser desarrollados, en las breves horas de la jornada nocturna, de la misma manera que en una jornada escolar ordinaria. La concentración de enseñanzas, la supresión de las tareas que suelen tener cabida en el régimen de permanencias, aun sin tocar el contenido de los programas, parecen consecuencias inmediatas del régimen de clases nocturnas.

Mas el texto del decreto no limita a esos estudios la adecuación, antes bien extiende su posibilidad a las enseñanzas que, en régimen de escolaridad ordinaria, puedan impartirse en las Secciones filiales. Esta es otra cuestión; aquí no pesa ya el tiempo, sino la intención. ¿No será ésta la lícita, la necesaria intención de retocar los programas del Bachillerato elemental vigente, de tal suerte que los trabajadores aprendan más cosas de las que para ellos tienen superior interés y no tantas de las que, con ser fundamentales para la cultura, no pueden lograr de ellos una seria estimación?

Si así fuera, guardadas todas las garantías jurídicas y los imperativos de la prudencia, como el decreto cuida de puntualizar, las distintas formas de adecuación del

plan vigente podrían rendir frutos importantes a la sociedad.

8. Las reformas comentadas hasta ahora poseen un núcleo de naturaleza pedagógica y técnica; pero aún quedan por considerar otras que, sin carecer de esas propiedades, ofrecen un relevante interés jurídico. Es la primera de ellas la *ratificación del principio de cooperación institucional*.

Este principio, contrario a los aislamientos injustificados de las distintas instituciones sociales en el campo de la educación, estampado entre las primeras líneas de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media (art. 9.º), ha tenido ya algunas manifestaciones, pero siempre en establecimientos mixtos (centros de patronato o experimentales). Los nuevos decretos, en cambio, lo recogen y lo introducen en la vida de los mismos Institutos oficiales, al admitir su posibilidad en "la labor docente y las tareas formativas" de las Secciones filiales, las cuales podrán ser concertadas "con personas o entidades de reconocida solvencia y garantía" (EEM, 2.º) y "en el montaje y funcionamiento" de los ciclos de adaptación (EEM, 4.º).

Es verdad que, en este segundo caso, la cooperación podría quedar reducida a una impersonal "ayuda" de entidades oficiales; pero con relación a las Secciones, la norma no puede ser más clara, y, de acuerdo con ella, pronto podríamos ver en cualquier barriada extrema de una capital española la sección filial de un Instituto dirigida por profesores oficiales, pero con las clases y las actividades típicamente formativas encomendadas a una institución religiosa de toda solvencia.

9. El último aspecto de la reforma que hemos de analizar aquí es el de la *admisión amplia del nombramiento por contrato*. Contados casos ofrece la historia de la educación en España, y los proyectos más recientes, como los de Institutos Experimentales de Enseñanza Media (decretos de 22 de septiembre y 3 de octubre de 1955), no han cristalizado aún en realidades.

En los decretos del mes de julio último se vuelve a recoger la misma posibilidad; pero no reducida al orden docente, puesto que la forma contractual puede ser empleada en tres casos, con carácter supletorio en los dos primeros y principal en el último, a saber: para la dirección pedagógica y administrativa de los estudios nocturnos (EEM, 6.º), para las restantes funciones relativas a tales estudios (EEM, 8.º) y para sus enseñanzas complementarias (EEM, 9.º, párrafo segundo).

Aún es pronto para enjuiciar el resultado de la innovación; mas su importancia no queda en un segundo término con relación a las que antes han sido objeto de comentario.

CONDICIONES DE REALIZACIÓN

Como ocurre con tantas otras manifestaciones del Derecho, esta revolución silenciosa que a grandes rasgos hemos contemplado, no aparece desligada de unos fundamentos ni podría estarlo de ciertos contrafuertes o apoyos.

El cambio es, en verdad, profundo; pero su misma realización avanzada y sin luchas aumenta el mérito de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media; su amplitud, su generalidad tan criticada, ha hecho posible esta transformación y hará posible otras no menos importantes que a su tiempo habrán de madurar.

Por otra parte, la reforma necesita un apoyo. Criterio de buen gobierno es que a las medidas jurídicas acompañen las de carácter financiero, pues el alma no puede obrar naturalmente sin un soporte corporal; cuando se acometen caminos tan difíciles y costosos como los que ahora se emprenden, es seguro que se cuenta ya con los medios económicos necesarios, que por este lado ningún obstáculo va a impedir su realización. Pensemos todos en remover los que nuestra inercia o nuestro recelo pudieran oponer.

MANUEL UTANDE IGUALADA

inf. extranjera

Las Enseñanzas Técnicas en Portugal

El decreto número 40.378 del Ministerio da Educação Nacional de 14 de noviembre de 1955 (1) procedió a una radical reforma en los planes de estudios de las Escuelas de Ingenieros. Solamente la rama de Agrónomos y de Montes, cuya ordenación se integra en el Instituto Superior de Agronomía, quedó indemne; pero si tenemos en cuenta que su plan de estudios

había sido reformado por un decreto de fecha 8 de febrero de 1952 (2), que anulaba la antigua legislación de 1918, es fácil comprender que este nuevo decreto no hace sino insistir en la clara preocupación de ordenar las enseñanzas técnicas que desde hace algunos años se viene observando en la política educacional de la nación hermana.

En el plazo de cinco años, el Ministerio da Educação Nacional ha modernizado los planes de estudios en todas las ramas de enseñanza técnica. La reforma se inició el mes de noviembre de 1950 con la nueva ordenación de la Enseñanza Media Agrícola (3) y con un decreto de la misma época, que regulaba la Enseñanza Media Técnica Industrial y Comer-

(2) *Diário do Governo*, 8 de febrero de 1952. Decreto número 38.635 del Ministerio de Educação Nacional reformando los estudios en el Instituto Superior de Agronomía.

(3) *Diário do Governo* núm. 222, de 2 de noviembre de 1950, Ministerio de Educação Nacional. Decreto-ley 38.026 y decreto 38.026, organizando el primero la Enseñanza Media Técnica Agrícola y aprobando el segundo el Reglamento de dicha Enseñanza.

(1) Reforma de los Planes de Estudio del Instituto Superior Técnico y de la Facultad de Ingeniería de Oporto. *Diário do Governo* núm. 248, de 14 de noviembre de 1955.

cial (4). Posteriormente se reorganizaba la Enseñanza Superior Agrícola, y tres años después se completaba la labor y se ponía fin a esta transformación, que abarcaba la totalidad de la Enseñanza Técnica con el decreto número 40.378, antes citado.

Podemos, por tanto, afirmar que Portugal ha resuelto de manera ventajosa el problema de la preparación de los cuadros técnicos y especializados mediante unos planes de estudios eficaces y modernos, fruto del detenido análisis de sus propias necesidades, y con una concepción moderna de lo que debe ser la formación en este sector de la enseñanza.

La Enseñanza Técnica en Portugal comprende tres ramas claramente definidas: la *industrial*, la *agrícola* y la *comercial*, que, aunque constituyen estudios aislados, cursados en centros diferentes, guardan en su organización una estrecha vinculación. En primer lugar, el ciclo de preaprendizaje, ciclo de formación, es común a todas las enseñanzas técnicas. En segundo lugar, se guarda un paralelismo en lo que respecta a los grados elementales y superiores, y se mantiene un mismo espíritu de unidad ideológica en aquella parte de la enseñanza que no forma parte de la especialización.

Las características más acusadas de la organización portuguesa en lo que respecta a las enseñanzas técnicas en general pueden resumirse en tres principios fundamentales. En primer lugar, señalaremos la correlación de estudios, es decir, que puede llegarse a las escuelas superiores comenzando en las escuelas de preaprendizaje, al mismo tiempo que se otorga a los bachilleres el ingreso en el grado equivalente. De esta manera, se da una equitativa y justa posibilidad a aquellos que, faltos de medios económicos, inician sus estudios en las más bajas categorías técnicas: obrero especializado e incluso aprendiz, sin restar posibilidades a los que provienen de las escuelas medias de Bachillerato.

La segunda característica de esta reforma es la especial importancia que se da a la agricultura en el cuadro de las enseñanzas técnicas. Un país eminentemente agrícola no puede equiparar este tipo de enseñanzas a las de otro sector económico, y es natural que la consecuencia de este examen de conciencia que precedió a la reforma diera una mayor amplitud a esta modalidad de la especialización técnica, aumentando el número de escuelas y creando categorías en los cuadros de especialización.

Por último, hemos de señalar el hecho de que basta leer detenidamente y con espíritu crítico las planes de estudio en cualquiera de las tres ramas de la Enseñanza Técnica para comprender la gran importancia que se le concede a las asignaturas culturales. La especialización viene acusando el grave defecto de dejar grandes lagunas culturales en la preparación, lagunas que, tarde o temprano, serán un lastre para el técnico, ya que limitará no sólo su actividad fuera del campo de su profesión, sino en su propio medio, ya que le impide relacionarlo con otras actividades humanas.

Los nuevos planes de estudio portugueses intentan resolver esta indiferencia del especialista por todo aquello que no tenga un contacto directo con las asig-

naturas básicas, y para ello insisten de manera especial en las disciplinas culturales.

Se ha tenido en cuenta, evidentemente, en estos nuevos planes la especialización, que es la base formativa del ingeniero y de los demás técnicos. Sin embargo, se ha procurado mantener una unidad, y para ello se ha adoptado el sistema de hacer coincidir durante dos años a los futuros ingenieros de las distintas ramas industriales antes de pasar a los cursos propiamente especializados.

De esta manera se consigue una mayor vinculación de las distintas ramas de ingeniería, al mismo tiempo que se retrasa la elección de carrera hasta un momento en que el alumno, por tener una serie de conocimientos que abarcan todos los campos de la técnica, puede precisar mejor su vocación, o su aptitud, eligiendo aquella especialidad en la que considera más eficaz su colaboración o en la que cree poder obtener mayor bienestar económico.

Por otro lado, y esto define en gran parte la nueva reforma, el ingreso en cualquiera de estas Escuelas de Ingenieros se realiza mediante un examen de aptitud, sin que en ningún caso se aplique un *numerus clausus*, dándose incluso facilidades a aquellos alumnos que han cursado el Bachillerato con un expediente escolar brillante; éstos pueden ingresar en las Escuelas sin necesidad de realizar dicho examen.

Vamos a dar a nuestros lectores de manera concreta un resumen que pueda servirles para conocer la estructura de esta modalidad de la educación en dicho país (5).

CICLO PREPARATORIO

Las enseñanzas técnicas de las tres ramas tienen en común dos cursos preparatorios de Preaprendizaje general y Orientación profesional. El hecho de que estos cursos sean comunes para cualquier clase de especialidad marca una vez más la preocupación unificadora que rige en esta materia en el vecino país.

El ingreso se realiza directamente desde la escuela primaria, y los estudios que se cursan en estos Centros son complementarios a los de aquella, a fin de ampliar la formación elemental del alumno, al mismo tiempo que se le da una instrucción teórica y práctica en materias tales como dibujo, trabajos manuales, trabajos de taller o agrícolas, que le dan oportunidad de orientarse profesionalmente hacia una de las tres ramas en que se divide esta enseñanza.

Estos cursos se realizan en las Escuelas Prácticas de Agricultura, así como en las Industriales y Comercia-

(5) "A reforma dos estudos do Instituto de Agronomia", *Diário de Lisboa*, 9-2-1952.

"O curso de Agronomia Tropical", *Diário de Notícias*, 102, 1952.

"Na Reforma do Instituto Superior de Agronomia", *O Seculo*, 10, 21-9-1952.

"Reforma de Estudos do Instituto Superior de Agronomia", *Diário da Manhã*, 10-2-1952.

"A nova organização do ensino tecnico", *O Seculo*, 5-11-1950.

"Foi Promulgada a Organização...", *Diário de Notícias*, 5-11-1950.

"Foi Promulgada a Organização de Ensino Tecnico Medio Agricola", *Diário de Notícias*, 4-11-1950.

"O Ensino Medio Agricola", *O Seculo*, 4-11-1950.

(4) *Diário do Governo*, 4 de noviembre de 1950: "Organização do Ensino Tecnico Medio Industrial e Comercial."

les. En algunas ciudades existen escuelas especializadas.

Terminado este ciclo de preaprendizaje, los alumnos pasan a las escuelas de grado medio, que pueden ser industriales, agrícolas o comerciales. Estos estudios se equiparan a los del primer ciclo del Bachillerato.

LA ENSEÑANZA DE LA AGRICULTURA

Son muy diversos los tipos de escuelas agrícolas que existen en Portugal, si bien son las Escuelas de Enseñanza Agrícola y la Escuela Superior de esta misma materia las que de una manera cíclica realizan la enseñanza oficial. Sin embargo, no podemos pasar por alto las Escuelas Prácticas de Agricultura, dedicadas a aquellos alumnos que hacen compatibles sus estudios con el trabajo agrícola, y a los que da la oportunidad de continuar sus estudios hasta el grado superior.

Esta Escuela reúne unas condiciones características, ya que para entrar en ella no es necesario realizar los dos cursos de preaprendizaje ni el primer ciclo de las escuelas de grado medio.

La Escuela Práctica, a la que llegan los alumnos tras de cursar sus enseñanzas primarias, es una Escuela dedicada a los obreros del campo. Los estudios constan de cinco cursos, y se adaptan al horario de los trabajadores para que los alumnos puedan compartir las clases con su trabajo.

Con estos cursos los obreros logran un diploma que les capacita para trabajos más especializados y de mayor remuneración; pero, al mismo tiempo, les da la posibilidad de continuar sus estudios en la Escuela Media de Agricultura mediante un curso de perfeccionamiento y, a través de éste, alcanzar los grados superiores universitarios.

ESCUELA MEDIA AGRÍCOLA (6)

Se ingresa en esta Escuela mediante un examen de admisión, en el cual los alumnos deben realizar una prueba de francés. La edad exigida para el ingreso

(6) Ensino Técnico Medio Agrícola. República Portuguesa. Edição Oficial. Lisboa, 1950.

está comprendida entre los trece y los diecisiete años, permitiéndose a los alumnos que procedan de las Escuelas Prácticas de Agricultura ingresar hasta los veinte años.

El régimen de estas Escuelas puede ser de internado o de externado, y el plan de estudios consta de cinco cursos. Al acabar estos cursos, los alumnos obtienen un diploma que les otorga las siguientes posibilidades:

- 1.^a Pasar, mediante un curso preparatorio, a la Universidad para alcanzar el grado superior de Agricultura.
- 2.^a Pasar, mediante un curso preparatorio, a la Universidad para obtener el título de veterinario.
- 3.^a Ejercer como ayudante de ingeniero agrónomo.

INSTITUTO SUPERIOR DE AGRONOMÍA

El Instituto Superior de Agronomía está integrado en la llamada Universidad Técnica, así como la Escuela Superior de Veterinaria. Consta el Instituto de dos Escuelas dedicadas a la formación de ingenieros agrónomos una y de ingenieros de Montes la otra.

El plan de estudios fué reformado por el decreto ya citado anteriormente de fecha 8 de febrero de 1952. En la actualidad se mantienen las dos secciones, Agronomía y Selvicultura, con dos cursos comunes y tres de especialización.

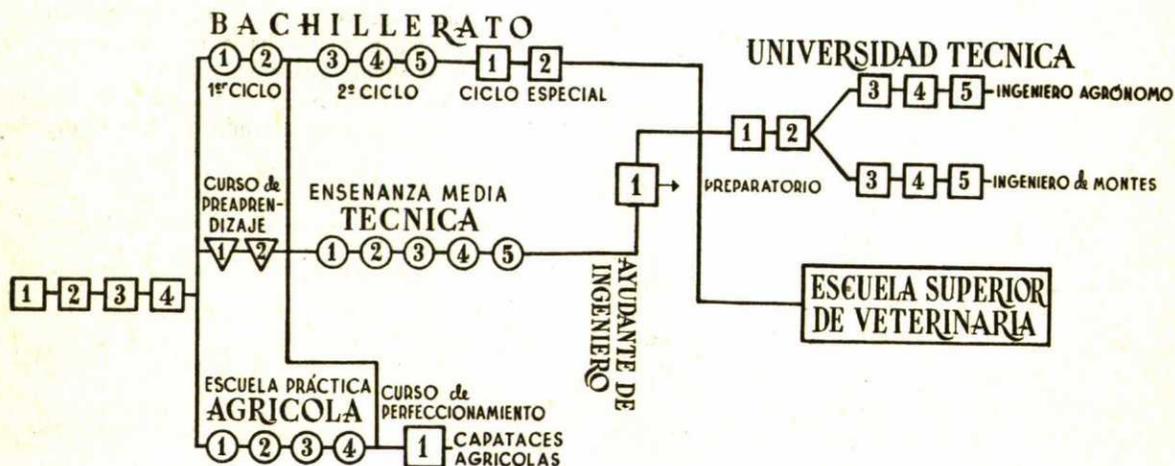
Los planes de estudio son los siguientes:

CURSOS COMÚNES

1.º año: Matemáticas Generales, Botánica Agrícola, Mesología o Meteorología Agrícolas, Química General y Análisis, Zoología Agrícola, Dibujo organográfico; 2.º año: Cálculo Infinitesimal y de las probabilidades, Pedología y Conservación del Suelo, Química Agrícola, Microbiología Agrícola, Topografía y Elementos de Geodesia.

CURSOS SUPERIORES PARA LA SECCIÓN DE AGRONOMÍA

3.º año: Mecánica Racional y Teoría General de Máquinas, Agricultura General y Máquinas Agrícolas, Viticultura y Ampelografía, Horticultura y Arboricultura, Selvicultura General y Dendrología; 4.º año: Zootecnia General, Genética y Mejo-





ras, Sanidad Vegetal, Construcciones rurales; 5.º año: Hidráulica General y Agrícola, Tecnología Agrícola, Economía Rural, Administración y Contabilidad.

ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS PARA CADA CURSO

- a) Agricultura y Pecuaria.
 - 4.º año: Motores y Cultura Mecánica, Cultivos Arbóreos;
 - 5.º año: Zootecnia Especial, Valoración y Catastro.
- b) Botánica y Fitopatología.
 - 4.º año: Botánica Sistemática y Fitogeografía, Fitofarmacia;
 - 5.º año: Patología Vegetal, Entomología Agrícola.
- c) Industrias Agrícolas.
 - 4.º año: Análisis Agrícolas, Microbiología Tecnológica;
 - 5.º año: Industrias lácteas.
- d) Mejoras rurales.
 - 4.º año: Electrotecnia, Motores y Cultura Mecánica; 5.º año: Proyectos de Construcciones, Hidráulicas, Agrícola, Valoración y Catastro.

CURSOS SUPERIORES PARA LA SECCIÓN DE SELVICULTURA

- 3.º año: Mecánica racional y Teoría General de Máquinas, Agricultura General y Máquinas Agrícolas, Selvicultura General y Dendrología, Dendrometría, Régimen Selvipastoril, Agricultura y Cinegética.
- 4.º año: Selvicultura especial, Tecnología Florestal, Genética y Mejoramiento, Patología Florestal, Entomología Florestal, Construcciones rurales, Entradas y Medios de Transporte Florestales.
- 5.º año: Hidráulica General y Agrícola, Economía rural, Economía Florestal y Legislación, Administración y Contabilidad, Motores y Cultura Mecánica, Hidráulica Forestal.

CURSO SUPERIOR DE AGRONOMÍA TROPICAL

Agricultura Tropical, Tecnología de los Productos Tropicales, Química Azucarera.

ENSEÑANZA INDUSTRIAL Y COMERCIAL

Instituto Industrial y Comercial de grado medio

El 5 de noviembre de 1950 se publica el decreto-ley por el que se establece la nueva ordenación de la Enseñanza Técnica en su grado medio en sus dos ramas: industrial y comercial. Estas ramas se cursan en los Institutos Industriales y Comerciales de Aveiro,

Beja, Braga, Braganza, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Leiria, Lisboa, Portalegre, Oporto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real y Viseu.

También en las islas de Angra do Heroísmo, Ponta Delgada y Funchal existen Institutos Industriales y Comerciales.

El ingreso en estos Centros se realiza mediante un examen que versa sobre las siguientes asignaturas: *Industriales*: Física y Química, Matemáticas y Dibujo, y para las *Comerciales*: Portugués, Física y Química y Matemáticas.

Es necesario para este ingreso tener aprobados los cursos de preaprendizaje de las Escuelas Técnicas o el primer ciclo del Liceo.

El período de estudios en los Institutos Industriales y Comerciales dura cuatro años.

Los alumnos que no posean los cursos elementales de la Escuela Técnica pueden ingresar en el Instituto Industrial o Comercial mediante un examen especial de las siguientes asignaturas: Portugués, Francés o Inglés; Geografía e Historia; Ciencias Naturales; Física y Química; Matemáticas y Dibujo para los Industriales. Portugués, Francés o Inglés; Geografía e Historia; Física y Química, y Matemáticas, para los que siguen la rama comercial.

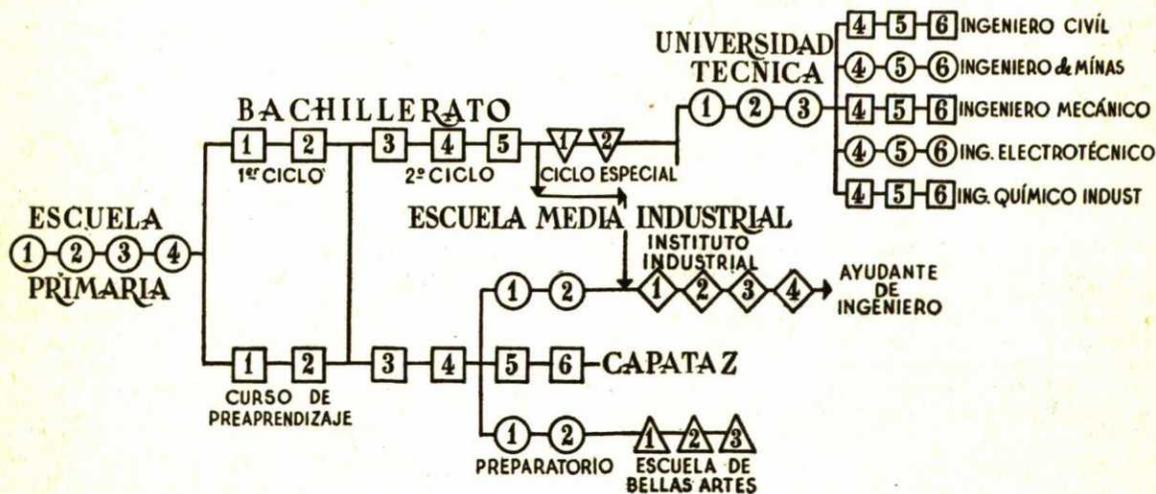
Las clases son teóricas y prácticas. Las primeras duran de octubre a febrero y las segundas de marzo a junio.

Los que hayan aprobado todas las asignaturas prácticas y teóricas del segundo año pueden ingresar en el curso de Maquinistas de la Escuela Naval.

Para el ingreso en los cursos superiores de Ingeniería es necesario haber aprobado las siguientes asignaturas teóricas y prácticas: Matemáticas (1.º y 2.º año), Física general, Física especial, Mineralogía y Geología (1.º año), Química general, Geometría descriptiva, Dibujo de construcción o Dibujo de máquinas (1.º año), Carpintería o Serrería (1.º año).

La preparación para el ingreso en estos Institutos Técnicos se hace siempre a través de Centros estatales, evitando así que los alumnos tengan necesidad de asistir a academias preparatorias (7).

(7) Ensino Industrial. República Portuguesa. Edição Oficial. Lisboa, 1950.



Enseñanza Técnica Industrial

En estos Institutos profesionales se preparan los ayudantes de ingenieros y técnicos para las industrias.

En los Institutos Comerciales existe una sección de Aduanas.

Otras Escuelas

Existen las de Enfermeras, Comadronas, Servicio Social y Náutica.

Hay cuatro Escuelas de Enfermeras, dos en Lisboa, una en Coimbra y otra en Oporto.

En Coimbra está la Escuela Normal Social y en Lisboa el Instituto del Servicio Social. La única Escuela Náutica que existe en Portugal es la de Lisboa.

Instituto Superior Técnico de Ingeniería

Con fecha de 14 de noviembre de 1955 (8), la Dirección General de Enseñanza Superior y Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional de Portugal publicó un decreto sobre la organización y reforma de los planes de estudios de Ingeniería. De esta reforma quedan exceptuados los ingenieros de Montes y agrónomos, que se forman en el Instituto Superior de Agronomía.

Estas modificaciones afectan a la Facultad de Ingeniería de Oporto y al Instituto Superior Técnico de Lisboa.

Debido a las nuevas orientaciones que han tomado los estudios técnicos, el ingeniero propiamente dicho sólo se forma a partir del tercer curso, que comienza sus estudios especializados en la Facultad de Ingeniería de Oporto o en el Instituto Superior Técnico de Lisboa. Los tres primeros años se estudian indistintamente en las Facultades de Ciencias o en el Instituto Superior Técnico.

El Instituto Superior Técnico de Lisboa y la Facultad de Ingeniería de Oporto agrupa las siguientes ramas: Ingeniería Civil, Minas, Mecánica, Electrotecnia y Química Industrial. Cuyas asignaturas son las siguientes:

CURSOS COMUNES

1.º año: Matemáticas Generales, Geometría Descriptiva, Curso General Química, Elementos Física Atómica, Curso General Dibujo; 2.º año: Cálculo Infinitesimal, Cálculo Numérico Mecánico y gráfico, Probabilidades, Errores y Estadística, Curso General de Física, Curso complementario de Dibujo, Sociología General; 3.º año: Mecánica Racional, Curso complementario de Física, Curso General de Mineralogía y Peología, Topografía.

INGENIERÍA CIVIL

4.º año: Resistencia de Materias, Materias y Proyectos de Construcción, Mecánica de los Suelos, Hidráulica General, Máquinas Hidráulicas, Electrotecnia General, Curso General Máquinas; 5.º año: Estabilidades de las Estructuras, Construcciones Civiles, Carreteras y Aeródromos, Hidráulica Aplicada, Economía; 6.º año: Puentes y Estructuras Especiales, Hormigón armado y Reforzado, Caminos de Hierro, Trabajos Fluviales y Marítimos, Arquitectura, Urbanización, Organización y administración.

(8) Novos Planos dos Cursos de Engenharia; professados nas Universidades Portuguesas. Lisboa, 1955.

INGENIERÍA DE MINAS

4.º año: Resistencia de Materias y Elementos de Estabilidad, Aguas Minerales, Curso General de Máquinas, Exploración de Minas, Análisis Industriales, Hidráulica General, Máquinas hidráulicas, Topografía Minera. 5.º año: Exploración de Minas, Preparación de Mineros, Metalurgia General y Metalografía, Electrotecnia General, Economía, Construcciones e Instalaciones Industriales; 6.º año: Asignaturas de Opción entre: Siderurgia, Metalurgia de los metales no Ferrosos, Electroquímica, Electrometalurgia, Electrotermia, Preparación de Mineros, Instalaciones Mineras, y Geología Aplicada, Proyectos Mineros, Caminos de Hierro, Organización y Administración, Proyectos de Minas e Instalaciones Metalúrgicas.

INGENIERÍA MECÁNICA

4.º año: Resistencia de Material y Elementos de Estabilidad, Organos de Máquinas, Tecnología Mecánica, Hidráulica General. Máquinas hidráulicas, Metalurgia General y Metalografías, Aerodinámica, Curso General de Máquinas Eléctricas; 5.º año: Organos de Máquinas, Tecnología Mecánica, Máquinas Alternativas, Turbomáquinas, Construcciones e Instalaciones Industriales. Asignaturas de opción: Calderas y Permutadores de Calor, Aeronáutica. Economía; 6.º año: Máquinas alternativas, Turbomáquinas, Asignaturas de opción entre: Tecnología Mecánica, Caminos de Hierro, Aeronáutica, Análisis superior, Electrónica. Organización y Administración, Construcciones Mecánicas, Laboratorio de Máquinas.

INGENIERÍA ELECTROTÉCNICA

4.º año: Electrotecnia Teórica, Medidas Eléctricas, Máquinas eléctricas, Tecnología Mecánica, Resistencia de Materiales y elementos de Estabilidad. Organos de Máquinas; 5.º año: Máquinas Eléctricas, Aplicaciones de la Electricidad, Telecomunicación, Electrotecnia Aplicada, Economía, Hidráulica General. Máquinas Hidráulicas, Hidráulica aplicada, Laboratorios de Electricidad; 6.º año: Asignaturas de opción, entre: Aplicaciones de Electricidad o Telecomunicación. Asignaturas de opción entre: Electroquímica, Electrometalurgia, Electrotermia o Mecánica Cuantitativa, Física Nuclear. Máquinas Motrices y Auxiliares, Construcciones e Instalaciones Industriales, Organización y Administración, Construcciones Electromecánicas.

INGENIERÍA QUÍMICO-INDUSTRIAL

4.º año: Resistencia de Materiales y Elementos de Estabilidad, Tecnología Química, Química Orgánica Industrial, Mecánica Cuantitativa, Física Nuclear, Curso general de Máquinas, Laboratorio de Química; 5.º año: Industrias Químicas, Metalurgia General y Metalografía, Construcción e Instalación Industrial, Electrotecnia General, Economía, Laboratorios de Química; 6.º año: Siderurgia, Electroquímica, Electrometalurgia, Electrotermia, Asignaturas de opción, entre: Metalurgia de los Metales no Ferrosos o Industrias Químicas, Organización y Administración, Laboratorios de Química.

ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS

Análisis Superior, Electrónica.

Las enseñanzas serán de carácter práctico y teórico. Las enseñanzas teóricas tendrán como duración máxima una hora. Las enseñanzas prácticas se darán en aulas apropiadas y tendrán por duración de una a tres horas como máximo. En caso de trabajos experimentales en el campo, pueden durar más de tres horas.

El curso comienza en octubre y termina en julio.

Las pruebas necesarias para obtener el grado de doctor en Ingeniería son: haber alcanzado una puntuación mínima de 16 en el examen final de Licenciatura (la escala de valores oscila entre 0 y 20; la suficiencia comienza en 10); un trabajo original im-

preso, escrito por el candidato expresamente para el doctorado, y un *curriculum vitae* del candidato.

Las pruebas del doctorado consisten en:

- a) Una disertación que durará una hora y media.
- b) Dos interrogatorios, hechos por dos miembros del Tribunal, sobre un tema ya dado al candidato.
- c) Una prueba práctica.

Instituto Superior de Ciencias Económicas y Financieras

El Reglamento en vigor del Instituto Superior de Ciencias Económicas y Financieras fué aprobado por decreto de 27 de octubre de 1931 (9).

Existe un decreto-ley de 21 de noviembre de 1941 respecto a la provisión de cargos docentes.

Por el decreto-ley de 17 de octubre de 1949 se hace la presente reforma de estudios del Instituto Superior de Ciencias Económicas y Financieras.

La duración de los estudios del Instituto Superior de Ciencias Económicas y Financieras es de cinco

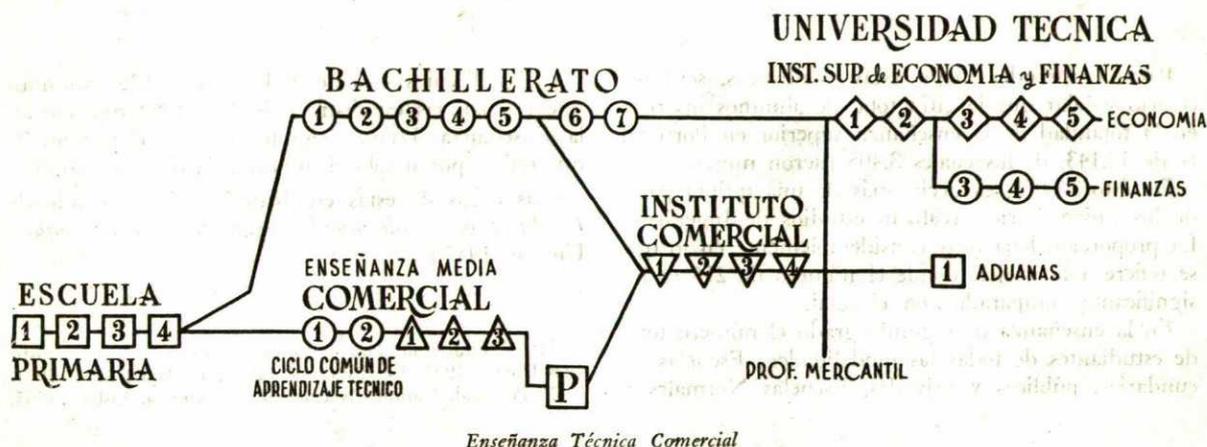
nistrativo; 4.º año: Finanzas (Derecho fiscal, contribución e impuestos), Cálculo Actuarial, Contabilidad aplicada, Economía de la empresa, Derecho corporativo; 5.º año: Cálculo Actuarial, Especulación Comercial; organización bancaria, Balances y Verificación de cuentas, Historia de los hechos y de las Doctrinas Económicas.

CURSO SUPERIOR DE CIENCIAS ECONÓMICAS

3.º año: Derecho comercial y marítimo, Estadística, Teoría de la Contabilidad, Economía, Derecho Constitucional y Administrativo; 4.º año: Economía y Legislación Industrial, Derecho internacional público, Historia Diplomática, Economía de la Empresa, Econometría, Derecho Corporativo, Economía de los Transportes; 5.º año: Economía y Administración Colonial, Política Económica Internacional, Derecho Internacional, Derecho internacional privado, Técnica Pautal, Historia de los Hechos y de las Doctrinas Económicas.

Los alumnos que terminen el curso superior de Ciencias Financieras obtendrán el título de licenciados. Lo mismo ocurre a los que cursen estudios de Ciencias Económicas.

El curso superior de Ciencias Financieras corresponde a las antiguas secciones de Administración Comer-



años. Los dos primeros son comunes. A partir del segundo curso se divide en dos ramas: una financiera y otra económica (10).

CURSOS COMUNES

1.º año: Matemáticas generales, Economía 1.º, Geografía Económica Portuguesa, Nociones Fundamentales de Derecho y Estudio Descriptivo de las Instituciones de Derecho civil. Prácticas de Técnica Comercial; 2.º año: Análisis Matemáticos, Economía 2.º, Finanzas 1.º, Derecho civil, Prácticas de técnica comercial.

CURSO SUPERIOR DE CIENCIAS FINANCIERAS

3.º año: Derecho comercial y marítimo, Estadística, Teoría de la Contabilidad, Finanzas, Derecho Constitucional y Admi-

(9) Ensino Comercial. República Portuguesa. Edição Oficial. Lisboa, 1953.

(10) Reforma de Estudos do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras. Decreto núm. 37.584. Lisboa, 1949.

cial y Finanzas. El curso superior de Ciencias Económicas, a las antiguas secciones de Aduanas y Diplomacia Consular.

El curso dura de octubre a junio; en este mes se realizarán los exámenes finales.

Para obtener el grado de doctor en Ciencias Económicas o Financieras es necesario:

- a) Haber obtenido una calificación mínima de 16 en el examen final de Licenciatura.
- b) Presentar un trabajo original impreso.
- c) Presentar el *curriculum vitae* del candidato.

Las pruebas del doctorado consisten en:

- a) Una disertación de una hora.
- b) Dos interrogatorios, hechos por dos miembros del Tribunal, sobre un tema dado ya al candidato anteriormente.

CUADROS ESTADÍSTICOS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN PORTUGAL EN EL CURSO 1951-52 (11)

SEGUNDO GRADO		Profesorado		Alumnos inscritos	
Modalidad	Núm. de Centros	Total	Femenino	Total	Femenino
Escuelas comerciales e industriales públicas	70	1.260	328	32.760	7.515
Escuelas comerciales e industriales privadas	112	—	—	5.439	—
Escuelas de agricultura	6	59	—	665	—
Escuela de Náutica	1	19	—	319	—
Escuelas de enfermeras	8	81	23	895	733
Escuelas de Servicio Social	6	—	—	136	136
Escuelas normales de la enseñanza técnica	8	20	1	42	—
40.256					

ENSEÑANZA SUPERIOR		profesorado		Alumnos inscritos		Diplomados	
Modalidad	N.º de Centros	Total	Femenino	Total	Femenino	Total	Femenino
Agronomía	1	46	1	569	45	51	5
Industrial (Instituto Superior Técnico y Facultad de Ingenieros de Oporto)	2	126	1	1.604	80	311	10
Ciencias económicas y financieras	1	36	—	900	131	80	17

Para comprender mejor estas estadísticas, será necesario señalar que la cifra total de alumnos inscritos en la totalidad de la enseñanza superior en Portugal es de 14.143, de los cuales 3.405 fueron mujeres.

De éstos, 3.073, es decir, más de una quinta parte de los universitarios, realizan estudios de Ingeniería. La proporción baja muy considerablemente en lo que se refiere a la mujer, donde el número de 256 es insignificante comparado con el total.

En la enseñanza de segundo grado el número total de estudiantes de todas las modalidades—Escuelas secundarias, públicas y privadas, Escuelas Normales y

Escuelas Técnicas—es de 98.185. Los 40.256 alumnos que reflejan las estadísticas de 1951-1952 que cursan la Enseñanza Técnica significan un alto porcentaje, que refleja por sí solo la importancia de estos estudios.

(Las cifras de estas estadísticas se han tomado de *L'Education dans le mond. Organisation et statistiques*. Unesco, 1955.)

(11) *L'Education dans le monde. Organisation et statistiques Unesco 1955. Estadística de Educação. Ano Lectivo 1951-1952. Portugal. Instituto Nacional de Estadística. Lisboa, 1955.*

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

LA ESCUELA Y LA IGLESIA

El Órgano de la Dirección Central de la Acción Católica Española incluye en uno de sus números el Discurso de Su Santidad a la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria, pronunciado el 3 de julio de 1956 por Pío XII con motivo de la visita de este grupo de maestros españoles al Padre Santo. Merecen destacarse el cariño y el inteligente interés con los que el Papa habló a estos profesores españoles. "Tres cosas os habéis comprometido a ser: hombres íntegros, católicos ejemplares y profesionales modelo. Pero si es cierto que sabéis ver toda vuestra vida como la correspondencia a una especial llamada del Señor, si ha de ser realidad vuestro ideal de "Hacia Dios por la profesión", Nos os decimos que estas tres características deben fundirse en una

sola, porque ni el hombre, ni el católico ni el profesional son tres cosas separadas, sino que todo ello ha de concretarse en una sola persona, que sea capaz de enseñar más con el ejemplo que con la palabra, que lleve antes a la práctica lo que luego querrá proponer o exigir a los demás"—les dijo Su Santidad (1).

Con el título "Sacerdotes maestros" encontramos en otro número de la misma revista un editorial que está dedicado a glosar el decreto del Ministerio de Educación Nacional sobre convalidación de estudios eclesiásticos por los correspondientes del Magisterio. Después de referirse al "recurso arbitrado por la segunda República española para impedir que los sacerdotes, religiosos y religiosas, pudieran dedicarse a la enseñanza primaria", exigiéndoles "de golpe, sin posibilidad de acomodamiento gradual ni situaciones transitorias, poseer el título oficial de maestros", dice: "Por ello, el decreto que comentamos constituye exactamente el reverso de aquella legislación sectaria, ya que precisamente lo que se quiere es brindar a los sacerdotes y religiosos el más sencillo camino para dar validez oficial a los estudios hechos en los respectivos seminarios o casas de formación eclesiástica, obteniendo con el mismo esfuerzo el título de maestros" (2).

(1) Discurso de Su Santidad a la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria de España, en *Ecclesia* (Madrid, 14-VII-56).

(2) "Sacerdotes maestros", en *Ecclesia* (Madrid, 11-VIII-56).

LEGISLACIÓN

El profesor Adolfo Muñoz Alonso publica un extenso artículo de comentario a la ley de Enseñanza Primaria de 1945 que nos parece digno de interés. Ya su título adelanta cuál es la tesis del profesor Muñoz Alonso: "No falla la ley, falla la sociedad." Así, en los densos párrafos de este artículo se van estudiando cuáles son los derechos y deberes de la Sociedad y del Estado respecto del niño, llegando a formular este juicio: "La sociedad española actual se muestra confusa o, por lo menos, ineficaz en la resolución del problema necesario e inexcusable de la Educación Primaria" (3).

ENSEÑANZA MEDIA (BACHILLERATO)

METODOLOGÍA

El tema de la metodología en la Enseñanza Media está sobre el tapete de muchas revistas relacionadas con la Educación y ha sido, bajo el título "Metodología de las enseñanzas fundamentales del bachillerato", el tema central de un curso celebrado este verano en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander. Sobre este mismo asunto se escribe en la revista *Bordón*: "Cada disciplina lleva adjunto el problema de su metodología, pide una adecuación docente. Otra vez merece el asenso cuando hay voluntad de magisterio, pero se nos cuela la duda en el momento en que contemplamos el deslinde de las metodologías, de la verdad como solución de cada disciplina, tratadas en volúmenes *suelos* en los que el método, el medio disciplinario, se convierte en fin y a veces por personas cuya dedicación profesional dista mucho del objeto..." Y añade más adelante: "No más metodología de la lección; lección metodológica, sí" (4).

Refiriéndose principalmente a la enseñanza de la Historia, pero aludiendo en general a los sistemas pedagógicos de la Enseñanza Media, el artículo de José L. Simancas aboga por una educación más "simpática" para con el niño, dándole al término "simpática" su más elemental significado de "sentir-con", y así puntualiza sus deseos: "Pedir una educación más "simpática" es pedir una educación con más sentido común; una educación en la que se persigan unos fines—la educación de nuestra juventud—con unos medios adecuados..." (5).

ENSEÑANZA DE LAS BELLAS ARTES

El alto nivel musical de Barcelona se manifiesta en formas las más diversas. Es una revista catalana de Educación primaria la que inserta un interesantísimo artículo con ideas para un proyecto de cultura musical en las escuelas de España. Y tras una serie de realizaciones prácticas y sugerencias de colaboración con otros órganos, como la Radio nacional, las agrupaciones musicales o corales que sostienen muchos municipios de España, los Campamentos de Verano del Frente de Juventudes y la Sección Femenina, formula este deseo final: "Articuladas y sancionadas estas ideas para un proyecto de cultura musical en España pudieran ser uno de tantos aportes que contribuiría, con su considerable ámbito de posibilidades, a una integral educación religiosa, moral, política, cultural, artística... del mundo mejor que todos anhelamos" (6).

También procede de Barcelona el artículo titulado "Importancia de la primera imagen", en el que se encarece el valor de la enseñanza adecuada e inteligente del dibujo al niño de la escuela primaria, y la importancia del gusto estético del pequeño a través de las primeras imágenes que se

graben en su mente y que serán, sin duda, las del ambiente donde comience su educación. Tajantemente su autor condena el mal gusto y la pobreza artística de algunos decorados escolares: "Todavía hemos estado en Colegios donde presidía una cromolitografía con la imagen de Jesucristo del gusto más deprimente y en cuya capilla se cantaban las canciones devotas de lo más cursis, cuanto anónimos autores. No hay que confundir la bondad con la adiposidad; ni un propósito bueno por caminos que trazan aficionados del peor gusto, con la bondad a secas; ni el oficio de las artes con el Arte" (7).

LECTURAS INFANTILES

Con motivo del cincuentenario de la muerte de Julio Verne, una inteligente revista, órgano de la Antigua Escuela del Mar, publica un artículo, escrito por uno de sus profesores, sobre el tema de las lecturas escolares. Su autor considera que: "Es inexcusable encauzar una política seria de selección y busca de lecturas juveniles, porque en ello va la pervivencia de nuestros más caros valores espirituales... Y no será que pretendamos descubrir lo ya por todos conocido, pero en este curso escolar en que se cumple el cincuentenario de su muerte es de justicia mencionar el nombre de un autor, el francés Julio Verne, que, a través de la enorme cantidad de publicaciones dedicadas a los niños y adolescentes, se viene repitiendo constantemente. Este nombre, que además de mantenerse vivo y en primera línea en el interés de todas las generaciones de niños y jóvenes, que, a partir del último cuarto del siglo pasado han seguido con afán la maravillosa vida de sus personajes, es también motivo de atención por parte del educador, porque concurre en él toda esta serie de circunstancias de orden pedagógico y moral que notamos tanto a faltar en la mayor parte de las publicaciones juveniles de hoy en día" (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

COLEGIOS MAYORES

El tema de los Colegios Mayores cuenta con una copiosa bibliografía. Es una realidad a la que se han dedicado libros y abundantes artículos de prensa. Los últimos son los que ha escrito para la revista *Guía*, durante los meses de este verano, J. A. Fernández-Cormenzana. En el primero estudia el Colegio Mayor como empresa económica (9); en el segundo, analiza los elementos humanos que componen el Colegio Mayor, a saber: los dirigentes, los dirigidos y el servicio (10); en el tercero, estudia las relaciones del director con el equipo colaborador (11).

Interesante, y sobre este mismo tema, es también el artículo de Pedro Ridruejo. De carácter más teórico que los anteriores está dedicado a poner de relieve la tarea pedagógica que en el seno de los Colegios Mayores se debe realizar, tarea que, según palabras del autor, "exige una vocación decidida, dedicación completa y una competencia eficiente y perfeccionadora" (12).

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Los problemas inherentes a la llegada a la Universidad de estudiantes españoles procedentes de todas las clases sociales

(7) José María Garrut: "La importancia de la primera imagen", en *Boletín de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Barcelona*, núm. 4, 1955. Barcelona.

(8) Hermenegildo Francés: "Un ensayo sobre literatura infantil en el cincuentenario de la muerte de Julio Verne", en *Garbí* (Barcelona, junio de 1956).

(9) J. A. Fernández-Cormenzana: "Colegios Mayores", en *Guía* (Madrid, junio de 1956).

(10) J. A. Fernández-Cormenzana: "Colegios Mayores", en *Guía* (Madrid, julio de 1956).

(11) J. A. Fernández-Cormenzana: "Colegios Mayores", en *Guía* (Madrid, agosto de 1956).

(12) Pedro Ridruejo Alonso: "Pedagogía de los Colegios Mayores", en *Santa Cruz*, año XI, núm. 16, Curso 1955-56. Valladolid.

(3) Adolfo Muñoz Alonso: "No falla la ley, falla la sociedad", en *Servicio* (Madrid, 7-VII-56).

(4) Manuel Capel Margarito: en *Bordón* (Madrid, abril de 1956).

(5) José L. Simancas: en *El Correo Español-El Pueblo Vasco* (Bilbao, 20-VI-56).

(6) Esteban Torrijos: "Ideas para un proyecto de cultura musical en las escuelas de España", en *Planas* (Barcelona, febrero de 1956).

y el natural aumento de graduados que ello trae como consecuencia, han motivado algunos artículos dignos de ser tenidos en cuenta. A través del periódico de Valencia, *Levante*, conocemos un comentario editorial que reconoce que: "Esta realidad es, en principio, satisfactoria. No hay duda—dice—de que el nivel de cultura del país puede aumentar por este medio. Puede aumentar si se orienta esta dedicación universitaria y se presta a los graduados la ayuda posterior necesaria para que su preparación científica tenga proyección sobre la sociedad" (13).

Y en *Imperio*, de Zamora, se reproduce un artículo que publicó en *Arriba* el profesor Muñoz Alonso sobre este mismo tema. Después de reconocer que "las condiciones sociales no pueden predestinar al ingreso en la Universidad española" afirma: "Tan peligroso puede resultar la condición aristocrática de los centros superiores de enseñanza como su democratización indiferenciada", para terminar con estas palabras: "Pensar que la Universidad debe ser para todos es una equivocación radical. Proclamar que la Universidad puede ser para todos, es una soflama demagógica. Restringir el ingreso en la Universidad a quienes, dotados de capacidad y aptitud, carezcan de medios económicos, resulta intolerable. Por principio, no todos están llamados a ser universitarios; pero, también por principio, ninguno puede ser excluido" (14).

Interesante desde el punto de vista informativo es el reportaje que publica el diario *Pueblo* sobre la ayuda que la Organización Sindical ha concedido a hijos de trabajadores para su acceso a la Universidad, y que asciende a cinco millones de pesetas, repartidos en mil quinientas becas, para el curso 1956-57 (15).

(13) "Orden social de la Universidad", en *Levante* (Valencia, 4-VIII-56).

(14) Adolfo Muñoz Alonso: "El acceso a la Universidad", en *Imperio* (Zamora, 11-VIII-56).

(15) "Hijos de trabajadores en la Universidad", en *Pueblo* (Madrid, 18-VII-56).

AYUDA A LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

Ha tenido gran eco en la prensa de todo el país la noticia de la preocupación del Estado por ayudar a los graduados universitarios en su situación de dificultades económicas durante la preparación de oposiciones y en la difícil tarea de encontrar un empleo. La noticia tiene un triple aspecto, pues es triple la manera como el Estado ha decidido ayudar a los licenciados universitarios: las prestaciones de la Mutualidad del Seguro escolar, el próximo funcionamiento de las Universidades Laborales, como cantera de puestos docentes para graduados universitarios, y el nacimiento de una Comisión interministerial para el estudio de los problemas que afectan a los graduados españoles. Sobre este tema un editorial de *Arriba* encarece la inspiración falangista de esta medida del Estado para ayudar al universitario (16), y otro artículo de un periódico de Gijón, sugiere: "Los colegios profesionales, el SEU, las Asociaciones de Padres de Familia, los propios estudiantes, pueden proporcionar con sus apuntes de soluciones una base interesantísima para los trabajos conferidos a la Comisión interministerial y que tiende a resolver este problema de los graduados universitarios que no afecta sólo a las clases económicamente fuertes, sino de manera directa a muchos hogares modestos o de la clase media" (17). Por último, otro artículo aparecido también en un periódico de provincias, pide para el graduado no sólo la ayuda económica, sino también la orientación profesional (18).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(16) "La Falange y los graduados universitarios", en *Arriba* (Madrid, 3-VIII-56).

(17) "El problema de los graduados", en *Voluntad* (Gijón, 12-VIII-56).

(18) "Orientación y ayuda al graduado universitario", en *El Correo de Zamora* (Zamora, 9-VIII-56).

reseña de libros

Bibliografía sobre la enseñanza del inglés

Siendo, como ha quedado anunciado, el propósito de esta Sección hacer una bibliografía selectiva de las obras metodológicas más notables sobre cada materia, no se pretende, ni mucho menos, hacer un catálogo completo de las obras relacionadas directa o indirectamente con la cuestión. Tampoco pretendemos, al hacer la selección, dogmatizar sobre la suprema idoneidad de las obras enumeradas. Más bien nuestro propósito, que es fundamentalmente práctico, se reduce a facilitar una lista de las publicaciones que, a nuestro juicio, y con ello asumimos toda la responsabilidad, pueden llegar a formar la biblioteca o, en un plano menos material, las lecturas de un profesor español de Inglés. Para un mayor inventario bibliográfico remitimos al lector a una obra reciente: Robert Lado, *Annotated Bibliography for Teachers of English*

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.

as a Foreign Language. U. S. Government Printing Office, Washington, 1955, que contiene, como su título anuncia, y a lo largo de 213 páginas, un excelente y breve estudio crítico de las obras registradas. Otra obra, ya clásica, de Fr. Closset, *Didactique des Langues Vivantes, Bruselas-París (s. a.)*, ofrece también en cada capítulo abundante material bibliográfico general y especial sobre los temas tratados en el libro.

Hechas estas salvedades, citamos a continuación las obras que, en nuestra opinión, podrían integrar una biblioteca básica—personal o escolar—del profesor de Inglés en España.

DICCIONARIOS

Dos esfuerzos monumentales, realizados a uno y otro lado del Atlántico, han cuajado en sendas obras de erudición y rigor científico que llevan el nombre de Oxford English Dictionary y Webster's New International Dictionary. Ni el uno ni el otro, por sus dimensiones, son recomendables más que como obras de consulta decisiva. Dos versiones abreviadas de ambos: el Shorter Oxford English Dictionary (o incluso su versión reducida inmediata, el Concise Oxford Dictionary) por un lado y el Webster's Collegiate Dictionary por otro pueden satisfacer ampliamente las necesidades léxicas de cualquier estudioso. La misma editorial inglesa (Oxford University Press) publica otro libro, *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, muy útil para el estudiante avanzado y para el profesor extranjero de Inglés. De carácter aún más

elemental es *An English Reader's Dictionary*, publicado en la misma editorial por Hornby y Parnwell desde 1952.

Entre los diccionarios bilingües español-inglés o inglés-español no hay ninguno en el mercado que ofrezca todo lo que de ellos se espera. La popularidad e inexcusabilidad de estas obras hace que todos se vendan y, aunque imperfectamente, cumplan la meritoria labor secundaria que se proponen. Sin embargo, la casa Longmans Green and Co. publicó en 1935 un diccionario, *The New Method English Dictionary*, que puede cumplir con relativa facilidad la misión de un Diccionario bilingüe en cuanto grado inferior de consulta lexicográfica. Basta que el estudiante extranjero que lo utiliza maneje un vocabulario básico de 1.490 palabras. La obra, debida al notable lingüista inglés Michael West, permite explicar o definir 18.000 palabras y seis modos idiomáticos de la lengua inglesa, utilizando solamente en la definición el vocabulario básico citado. El éxito de la obra parece anular cualquier objeción seria que provoquen las innovaciones del autor.

GRAMÁTICAS Y REVISTAS

La obra insuperable de Otto Jespersen *A Modern English Grammar* marca un hito decisivo en el estudio descriptivo de una lengua. Su valor didáctico, naturalmente, es dudoso. Una versión resumida de esta monumental obra, sus *Essentials of English Grammar*, presentada en forma clara y atrayente, puede ofrecer puntos de vista sumamente sugestivos a cualquier profesor de Inglés y debe ser lectura recomendable. También de carácter descriptivo es la obra de Krusinga y Erades *An English Grammar* (7.^a ed. Groninga, 1947-50).

Las tendencias estructuralistas de los últimos años, jalonadas por numerosos artículos de las revistas *English Language Teaching*—publicada en Londres por el *British Council*—y *Language Learning*—que edita el grupo estructuralista de la Universidad de Michigan. Uno de los miembros más destacados de este grupo ha publicado el más completo panorama de la estructura del Inglés, basado en materiales de la lengua hablada: Charles C. Fries, *The Structure of English*, Nueva York, 1952.

En la Gran Bretaña, uno de los especialistas más notables, A. S. Hornby, resume en una obra reciente y sumamente útil para el profesor, *A Guide to Patterns and Usage in English* (Londres, 1954), todos sus estudios de muchos años sobre las estructuras fijas o patrones (*Patterns*) del inglés.

La modalidad norteamericana del inglés ha sido objeto de estudio gramatical por la ya citada escuela de Michigan, y producto de estos estudios es la *American English Grammar*, de Charles C. Fries (Nueva York, 1940). Más que en usos literarios, se insiste aquí en el lenguaje epistolar. Una solución intermedia entre Jespersen y Fries la ofrece otra obra americana de título semejante: Ralph B. Long, *A Grammar of American English*, Austin (Tejas), 1954.

FONÉTICA

La inestabilidad y la incongruencia con la ortografía del sistema fonético inglés hacen indispensable—in-

cluso para el profesor experimentado—la consulta de un elemento de referencia de primer orden cual es el *English Pronouncing Dictionary*, del primer fonético inglés Daniel Jones, cuya última edición, notablemente aumentada, acaba de aparecer. Si esta obra es apropiada para aquellos que realmente conocen la fonética inglesa, la descripción sistemática de los sonidos, llevada a cabo con el máximo rigor científico, se halla en el libro *An Outline of English Phonetics* (Cambridge, W. Heffer and Sons, 1956). Esta edición contiene varios apéndices, entre ellos uno de diez páginas dedicado a la pronunciación y entonación norteamericanas. De carácter restrictivo y más resumido es *The Pronunciation of English* (4.^a ed., Cambridge University Press, 1956). Aunque estas dos obras ofrecen abundantes ejercicios prácticos de los sonidos tratados, el mismo autor y otros (Tibbitts, MacCarthy, Armstrong, Palmer y Blandford) han publicado *phonetic readers* en transcripción fonética variable, pero fundada principalmente en la de la Asociación Fonética Internacional.

Debe tenerse en cuenta que el inglés descrito por Daniel Jones y sus seguidores es el meridional, más o menos considerado como el modelo por la mayor parte del mundo británico. La modalidad norteamericana del inglés, con sus múltiples variantes, se centra en el término *General American English*, que es la lengua de la gente culta en el "Middle West" de los Estados Unidos. La descripción de esta modalidad puede verse en la obra de John S. Kenyon *American Pronunciation* (Ann Arbor, Michigan, 1946). El mismo propósito que el libro de D. Jones—citado en primer lugar—desea cumplir, como declaran los autores en el prólogo, *A Pronouncing Dictionary of American English*, de John S. Kenyon y Thomas A. Knott (G. & C. Merriam, Springfield, 1953).

De menos pretensiones, pero expuesto con gran claridad, es la obra de Clifford H. Prator, Jr., *Manual of American English Pronunciation for Adult Foreign Students* (University of California Press, 1954).

VOCABULARIOS BÁSICOS Y LECTURAS GRADUADAS

Por haberse tratado este tema recientemente desde las páginas de esta REVISTA, evitamos la repetición. Como meras indicaciones, y sin intención propagandística, citamos algunos de los esfuerzos llevados a cabo en el terreno de las lecturas graduadas. En Inglaterra, la casa Longmans edita una serie—*The New Method Readers*—descrita como "un curso progresivo de seis a siete años que arranca de la escuela primaria". Esta serie, con complementos adecuados, tiene la ventaja de ofrecer completo un curso especialmente elaborado para dotar al alumno de un léxico de cerca de 2.000 palabras de las más frecuentes en inglés. Lo que se describe como *Alternative Edition* parece que ha dado excelentes resultados con alumnos extranjeros. Muy conocido en España es el *Essential English*, de Eckersley, que en cuatro libros dota al alumno de un vocabulario de unas 2.000 palabras, y que ofrece una edición especial para alumnos de habla española. La misma casa Longmans edita una colección de lecturas clásicas inglesas graduadas, a precio reducido, que van desde cuentos infantiles—con una amplitud de voca-

bulario de 450 palabras—hasta cuentos de Dickens, con una amplitud de 2.500.

En los EE. UU., la Regents Publishing Co., Scott, Foresman and Company y otras casas publican también obras clásicas de vocabulario graduado, que el profesor de Inglés encontrará muy útiles.

MATERIAL ESCOLAR

Los medios audiovisuales, que tanta importancia tienen en la preparación del ambiente inglés, y que tanto facilitan la labor del maestro, no pueden merecer en estas breves notas comentario específico. Para el uso de películas en inglés—generalmente de 16 milímetros—, cualquier profesor puede dirigirse a las secciones correspondientes de los centros británicos y norteamericanos existentes en España. Cursos de In-

glés en discos los ofrece el mercado español en abundancia, pero hay excelentes colecciones y antologías—también en discos o en cinta magnetofónica—que ofrecen al alumno excelente información y entrenamiento si se prepara debidamente la audición.

Queda por incluir en esta selección, por supuesto, un apartado referente a la metodología del inglés. Sería sumamente atrevido por nuestra parte tomar partido por tal o cual tendencia. Muchas veces son razones temperamentales las que determinan la posición, favorable o desfavorable, de un profesor frente a un método. Por ésta y otras razones de índole subjetivo, preferimos remitir al lector a los bibliográficos citados al principio de este artículo.

E. LORENZO

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO: *Ensayos sobre Educación*. Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1956.

La Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional ha editado recientemente un libro de gran interés para los que siguen las cuestiones pedagógicas con curiosidad de estudiosos y para los que se ocupan de la actualidad educativa española en calidad de maestros o discípulos.

Su autor, Constantino Láscaris, será ya conocido por unos y otros, pues a través de las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN ha venido ocupándose durante los últimos cuatro años de temas que encajan perfectamente en uno y otro de ambos puntos de vista.

En efecto, el temario del libro que nos ocupa puede dividirse en dos partes. Una primera de índole teórica, escrita por su autor desde su más característica condición, la de filósofo, y enriquecida por los saberes que a esta condición se acompañan. Esta primera mitad del libro se divide en dos capítulos, uno dedicado al concepto de la Pedagogía y otro que expone los fundamentos teóricos de la educación.

En el primero, Láscaris va estudiando con agudeza el origen etimológico y el significado de los términos *pedagogía* y *educación*—hay que decir que son especialmente sugestivas estas excursiones etimológico-histórico-semánticas que salpican a menudo los escritos de Láscaris y que revelan su agilidad dentro del mundo de la filología—pasando de un concepto a otro a través de este razonamiento: "Se tiene, pues, que aquello sobre lo cual la Pedagogía versa es lo que se suele llamar educación; y que esta clarificación nos viene dada por el nombre en cuanto que el nombre guarda referencia intencional a algo... Y se tendrá ya, por consiguiente, que la Educación será el objeto sobre el cual versa la Pedagogía, conclusión que explicita lo que unánimemente se entiende por la palabra misma: lo *educativo*, lo cual se distingue claramente de lo *pedagógico* como el objeto u objetivo de un saber y el saber mismo." Páginas más adelante sorprende nuestro interés la rara claridad

expositiva con que el profesor Láscaris limita a los conceptos de Filosofía de la Educación, Pedagogía como ciencia, y Teología de la Educación, claridad que se sintetiza en un cuadro sinóptico donde estos tres saberes se analizan comparativamente. Termina este primer ensayo con unas cuantas ideas siempre muy precisas y claras sobre las relaciones entre Pedagogía y Filosofía y la subordinación de la Pedagogía a la Filosofía, a la Ética y a la Psicología.

El segundo ensayo de esta primera parte expone los fundamentos teóricos de la Educación y en él su autor analiza sagazmente los conceptos de *civilización* y *cultura* para desembocar después en el de *educación*, considerando a ésta como: "Creación de la época ciudadana de la Historia: las nuevas generaciones se incorporan a la civilización gracias a la educación." Particularmente interesantes son las consideraciones que le sugiere la educación en España que le llevan al terreno de las soluciones reales y concretas. Las páginas dedicadas a tratar de las relaciones entre el Derecho y la Pedagogía y el valor educativo del Derecho son muy sugestivas y muestran una vez más la extensa gama de problemas que es capaz de plantear el profesor Láscaris a esta ciencia compleja y sutil que es la Pedagogía. El último capítulo, titulado "Nuestra sofisticada actual", es una prueba de la inteligente ironía con que el autor se acerca a los aspectos más realistas y al mismo tiempo más lamentables de la profesión pedagógica: la remuneración de la enseñanza.

La segunda parte del libro, como decíamos al principio, está dedicada al análisis de realidades concretas: *Primero*, los exámenes, que son defendidos por el autor por insustituibles, porque proporcionan un conocimiento del valor intelectual del alumno bastante aproximado, porque preparan al muchacho a enfrentarse con dificultades menores en todo caso que las que luego le planteará la vida, y porque son el único control que obliga al examinando español a estudiar. *Segundo*: la organización española de la enseñanza elemental en comparación con la de otros países y el camino que debe recorrer para alcanzar el nivel europeo que le corresponde. *Tercero*: comentarios a la ley de enseñanza media

en los que objetivamente se analizan las modificaciones introducidas y se ponen de relieve los criterios fundamentales que las inspiraron. Seguidos de algunos artículos destinados a glosar momentos culminantes de esta misma enseñanza media: el examen de grado, la enseñanza de la Religión en el bachillerato, el comentario de textos o las lecturas dirigidas en el curso preuniversitario, etc... *Cuarto*: temas universitarios, tales como una breve antología de textos sobre la Universidad española, con un galopante recorrido histórico desde que la Universidad Central se trasladó de Alcalá de Henares a Madrid, en 1837, a través de las actitudes intelectuales que inspiró en hombres como Giner de los Ríos o Aparisi Guijarro, Ganivet o Menéndez Pelayo, Ramiro Ledesma u Ortega y Gasset, José Antonio Primo de Rivera o Sáinz Rodríguez, Pedro Laín o Antonio Tovar. Para terminar esta última parte con unos comentarios sobre la situación del personal docente auxiliar en la Universidad.

Lo más valioso siempre de esta segunda parte del libro de Láscaris es su acierto para colocar puntualmente el dedo en la llaga educativa de cada caso y el realismo con que aporta soluciones adecuadas a cada circunstancia. Mérito que, unido al inteligente discurrir filosófico de su autor por el mundo de la Pedagogía, encarece la estima que este libro suscitará en todo lector atento.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

HAESLER (Walter): *Enfants de la grand'-route. Etude psycho-sociale de marginalité culturelle sur des enfants de quatre lignées de nomades en Suisse allemande*. Neuchâtel, 1955, pág. 191.

He aquí un libro interesante, por más de un motivo, para sociólogos, psicólogos, políticos y educadores. En primer lugar, porque plantea el problema de la "asimilación" cultural de los núcleos de población nómada—gitanos, "bohemios", mendigos, buhoneros—que existen en todos los países civilizados, estudiando su vida y costumbres, su *ethos* y su psicología, su historia y su "situación marginal"; después, porque somete a crítica, con ponderado juicio, los métodos de readaptación social, mediante

la educación, que con ellos se ponen en práctica en Internados que son, por el número de pupilos y por los procedimientos educativos que utiliza, un personal generalmente ayuno de conocimientos psico-pedagógicos, más que instrumentos de educación, o de reeducación, dispositivos que, involuntariamente, ahondan su divorcio respecto de la sociedad sedentaria y agravan, mediante repetidas y deplorables "frustraciones", los sentimientos de agresividad en que fructifica su conciencia de "segregación social".

La Obra de ayuda a los niños nómadas nació en la Suiza alemana, en 1926, con una base financiera de 1.000 francos, cantidad que proporcionó un artículo publicado en la *Neue Zürcher Zeitung*.

Desde entonces, los fondos han ido en creciente aumento, y de su acción se han beneficiado más de quinientos hijos de gitanos y otros núcleos de vida errante. La mencionada Institución paga los gastos que origina su educación, ya sea en Internados, ya en familias adoptivas, ejerciendo sobre ellos funciones tutelares hasta la edad adulta. La dirige, desde su fundación, el doctor Alfred Siegfried.

El autor ha estudiado los árboles genealógicos, el ambiente vital y los resultados de la educación de 112 niños nómadas pertenecientes a cuatro linajes. Alrededor de este centro de investigación, analiza también la vida profesional de los reeducados, su adaptación social y, finalmente, bosqueja la dirección en que deben confluír los esfuerzos de incorporación social de estos desgraciados.

En las visitas realizadas a los hogares y familias adoptivas de estos niños, Haesler ha estudiado su inteligencia—*test* de Bläsch—, el círculo de sus predilecciones e intereses—*test* de Tramer—y la estructura de su personalidad—*test* de Rorschach—, obteniendo resultados desalentadores, atribuibles, según él, a la inadecuación de tales reactivos, particularmente los de inteligencia, a la modalidad especial de la mentalidad de los niños nómadas. Es una pena que no haya hecho más que apuntar el carácter "concreto" de la inteligencia del nómada, sin entrar en el análisis de las transformaciones mentales imputables a la serie de influjos conformadores de la sociedad sedentaria. La vida errante impide se desarrolle una "sociabilidad" basada en hábitos y normas estables, mientras el comercio directo, sin pausas ni treguas, con la naturaleza y la intemperie, lleva a un tipo de mentalidad "práctica", opuesta a la abstracción, y, en el orden moral, a una "ética de urgencia", inmediata y primitiva. La continuidad en el esfuerzo, base del trabajo, de la acomodación a la profesión y, en suma, a la cultura, es antitética del nomadismo, que, como todo lo originario (recuérdense las relaciones de nuestros misioneros de América durante la conquista y la colonización del Nuevo Mundo, al que "enseñamos a trabajar", sin lo cual no le hubiéramos civilizado), es siempre apasionado y holgazán: dos palabras que tienen entre sí más de una relación necesaria.

También lamentamos que la crítica de los métodos educativos de los Internados de reeducación, tan justa y exacta, no haya sido enriquecida con las razones psicológicas que la fundamentan, relativas a la capital importancia que tiene la afectividad en el normal desarrollo psíquico, y aun en el físico, como ha probado el "hospitalismo" de Spitz.

Pero este estudio de Haesler es digno de todo elogio. Antes que nada, porque constituye el primer ensayo de investigación sobre un tipo de pedagogía sociológica, que sale fuera del campo de las simples teorizaciones para abordar un tema importante, en los aspectos político y educativo. Su tesis central, la del "hombre marginal", procedente de los americanos Parck y Stonequist, merece mucha atención por parte de sociólogos y pedagogos. Llevando la idea del plano etnológico al cultural, como conviene a una antropología actual, la teoría de la "marginalidad" aporta muchos esclarecimientos en el terreno de las relaciones de las clases sociales—cada una con su "cultura" restringida, variante del tema general de la cultura de su pueblo—no menos que en el referente a los medios educativos necesarios para una asimilación correcta de las maneras y anhelos de los círculos sociales superiores. El tema inmenso del *parvernu*, cada día más frecuente, por obra de una movilidad social sin precedentes en la historia, surge aquí, fronterizo entre la sociología y la pedagogía.

Pero, además, en virtud del movimiento universal de protección a los peor situados, la educación de los hijos de familias nómadas encierra una actualidad innegable. Probablemente muchas cuestiones educativas—afectividad, disciplina represiva o liberal, adaptación profesional y social—recibirán notables esclarecimientos de investigaciones detalladas, conducidas con los métodos más modernos de la Sociología descriptiva, acerca de la vida errante y los problemas que plantea la adaptación social de quienes la practican.

Estudios como el de Haesler servirán de guías en obra tan urgente y tan hermosa, tanto más cuanto que está erizada de dificultades de toda índole, entre las que descuellan, como ocurre siempre en lo humano, los prejuicios.—ADOLFO MAÍLLO.

JULIÁN GÓMEZ ELISBURU: *La Enseñanza Primaria en los Municipios españoles*. Madrid. Publicaciones de la Jefatura Nacional del S. E. M. 1956. 156 págs.

La Inspección de Enseñanza Primaria, en el cumplimiento de su difícil y compleja misión, se ve en la necesidad frecuente de ilustrar a los representantes de los Ayuntamientos para que faciliten, tutelen y apoyen la obra de la escuela primaria. Por una u otras causas, ocurre en ocasiones que la legislación sobre la materia no encuentra en la órbita municipal el eco entusiasta que la tarea educativa reclama.

De ahí la conveniencia de ofrecer un manual como el que acaba de publicar la Jefatura Nacional del S. E. M., redac-

tado por el inspector jefe de Oviedo. Pero, según declara el autor en la Introducción, "no se pretende hacer un frío compendio legislativo". Por el contrario, el anhelo de convertir a los alcaldes en cooperadores decididos de cuanto signifique apoyo a la escuela y a los maestros, vibra, encendido, en cada página, otorgando al estilo un acento levantado y cálido, exponente del fervor profesional del autor.

Constituye una novedad, no sólo el propósito divulgador del libro en lo que se refiere a la legislación escolar primaria en cuanto afecta a los Municipios, sino también, y principalmente, su desarrollo en forma amena; casi novelada, gracias al cual el autor acompaña al alcalde—destinatario del contenido de la obra—en un viaje imaginario a través de las realidades y las necesidades escolares.

Gómez Elisburu es el guía experto que, actuando unas veces de *Andrenio* y otras de *Critilo*, va mostrando a su acompañante toda la gama de deberes que incumben a los Ayuntamientos en cuestiones de Enseñanza Primaria. Así, las construcciones escolares, la creación de escuelas, el mobiliario y material didáctico, la casavivienda del maestro, las Juntas municipales de Enseñanza, la asistencia escolar y social y las relaciones entre maestros y Municipios, van desfilando por las páginas del libro en adecuados desenvolvimientos. Todo ello, autorizado con las citadas de los correspondientes textos legales y adobado con un entusiasmo profesional que salta en cada línea, desearo de alcanzar, por el camino de la escuela, es decir, de la educación de todos, la *España mayor* que anhela su patriotismo ferviente.

De cuando en cuando, en esta ambulación, se detiene ante hechos que le angustian y desazonan. Entonces eleva el tono, carga la pluma de amarga ira y fustiga valientemente la inercia o la desgana, la negligencia o la apatía (el "descuido", esa nota común que Desdeveves Du Dezert, al historiar la vida interna de nuestro siglo XVIII, advertía como diapasón de un pueblo "desganado", a no ser para emplear cada uno su "real gana").

Por ejemplo, cuando analiza las causas de la irregularidad de los niños en su asistencia a la escuela, fijándose, sobre todo, en amplios medios rurales, dice que la primera consiste en "la falta de una conciencia colectiva, rectamente formada, de auténtica consideración al niño". Nada más cierto, nada más deplorable. Y añade, como segunda causa: "El fracaso, en general, de la escuela, condenada, desde hace muchos años, a una vida de estrechez, de tacañería, de indiferencia y hasta, en muchos casos, de desprecio, sin el calor de la familia, de las autoridades y hasta de los propios alumnos." Así, sigue señalando motivos de esa tremenda "soledad de la escuela", de al que podría escribirse mucho.

Pero, ¡ay!, nada fácil es despertar o formar una "conciencia de respeto y consideración práctica al niño", que necesitaría actuar sobre supuestos más profundos y menos accesibles de lo que una consideración superficial suele descubrir. Pues para llevar al ánimo de todos que la escuela nacional es, sin tópico, la "cuna donde se forjan con un sentido de responsabilidad los futuros españoles" y para

evitar que sea "una escuela en general cargada de pobreza material, desamparada, sin alegría, falta de decoro, falta de luz, olvidada y despreciada, donde sueña un hombre y donde se desgrana una vida tras otra en un duelo a muerte con la ignorancia, la maldad y la indiferencia", habría que cegar previamente las hondas

simas axiológicas que se abren entre esa escuela pueblerina, humilde y olvidada, y la "alta cultura".

Aplaudimos el entusiasmo de Elisburu y abrigamos la esperanza de que en plazo relativamente breve su pesimismo ante ciertas deficiencias (sólo patentes para quienes recorremos pueblos y aldeas en misión

de cultura) dejen de tener fundamento objetivo. Y ello aunque el "desinterés" de muchos Ayuntamientos hacia las necesidades de la escuela primaria nacional haya recibido un impulso involuntario, pero efectivo, al declararles exentos de sus obligaciones en materia de vivienda para los maestros.—ADOLFO MAÍLLO.

actualidad educativa

I. ESPAÑA

NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Por Decretos de 21-VIII-56 (B. O. E. 20-IX-56) cesa en el cargo de Rector de la Universidad de Salamanca don ANTONIO TOVAR LLORENTE, sucediéndole en el cargo el catedrático de la misma Universidad don JOSÉ BELTRÁN DE HEREDIA Y CASTAÑO.

Por Orden Ministerial de 20-VI-56 (B. O. E. 23-VII-56) se convocan oposiciones a las cátedras de "Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos" de la Facultad de Filosofía y Letras de las Universidades de Granada, La Laguna y Oviedo. Otra Orden de 17-VII-56 (B. O. E. 5-IX-56) establece la apertura de un nuevo plazo en las oposiciones a la Cátedra de "Astronomía general y Topografía y Astronomía Esférica y Geodesia" (Sección de Matemáticas), en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, que fué convocada a oposición por O. M. de 28-V-54 (B. O. E. 25-VI-54).

Diversas OO. MM. de junio de 1956 nombran los Tribunales de oposición a Cátedras de Universidad. Por O. M. de 24-VII-56 (B. O. E. 2-IX-56) se nombra el Tribunal de oposiciones a la Cátedra de "Derecho Natural y Filosofía del Derecho" de la Universidad de Granada, siendo presidente don Joaquín Ruiz-Giménez; por otra de 24-VII-56 se nombra Tribunal de oposiciones a la segunda Cátedra "Historia de la Lengua y de la Literatura españolas" de la Universidad de Barcelona (presidente: don Ramón Menéndez-Pidal); otra de igual fecha establece el Tribunal para la asignación de la Cátedra de "Física Matemática" de la Universidad de Santiago (presidente: don Armando Durán Miranda), y de la Cátedra de "Fisiología Vegetal" de la Facultad de Farmacia de la misma Universidad (presidente: don Manuel Mendizábal. Por otras OO. MM. de igual fecha (B. O. E. 2-IX-56) se nombran Tribunales de oposición para las cátedras siguientes: "Química Orgánica" de la Facultad de Medicina de Cádiz, Universidad de Sevilla (presidente: don Manuel Lora Tamayo); "Química Inorgánica" primero y segundo, de la Facultad de Ciencia de la Universidad de La Laguna

(presidente: don Antonio Rius); "Terapéutica Física" de las Universidades de Valencia y Valladolid (presidente: don Jesús García Orcóyen); "Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona (presidente: don Juan de Contreras); "Geometría analítica" y "Topología" de las Universidades de Barcelona y Zaragoza (presidente: don Julio Rey Pastor); "Pedagogía general" de la Universidad de Barcelona (presidente: don Juan Zargüeta), y "Derecho Romano" de la Universidad de la Laguna y Valladolid (presidente: don Wenceslao González Oliveros).

Dos O. M. de 24-VII-56 (B. O. E. 4-IX-56) establecen los respectivos Tribunales de oposiciones a la Cátedra de "Astronomía general Topográfica y Astronomía esférica y Geodesia" de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza (presidente: don Pío García Escudero), convocadas por O. M. de 28-V-54 (B. O. E. 25-VI-54), y a la Cátedra de "Análisis matemático" tercero, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid (presidente: don Antonio Torroza). Por último, por otra Orden de igual fecha, se nombra Tribunal de oposiciones a la Cátedra de "Psicología general" de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, bajo la presidencia de don Juan Zargüeta.

Por Orden de 27-VII-56 (B. O. E. 4-VIII-56) se convoca a Concurso de traslado la Cátedra de "Historia de España contemporánea" en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Por Ordenes de 1-VIII-56 (B. O. E. 17-IX-56) se convocan a Concurso de traslado las cátedras de Universidad siguientes: "Higiene y Sanidad y Microbiología y Parasitología", en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada; "Geografía general y de España", en la Facultad de Filosofía y Letras de Murcia; "Gramática general y Crítica literaria", en la misma Facultad; "Lengua y Literatura Latinas", en la misma Facultad; "Química técnica", en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Salamanca; "Obstetricia y Ginecología", en la Facultad de Medicina de Sevilla; "Fisiología general y Química Biológica y Fisiología especial", en la Facultad de Medicina de Zaragoza; y de "Higiene y Sanidad y Microbiología y

Parasitología", en la Facultad de Medicina de Zaragoza.

El B. O. E. de 25-IX-56 publica cinco O. M. de 25-VIII-56 por las que se anuncian a Concurso de traslado las cátedras de Universidad siguientes: "Lengua y Literatura Griega", en la Facultad de Filosofía y Letras de Valladolid; "Derecho Administrativo", "Derecho Natural y Filosofía del Derecho", "Derecho Canónico" y "Economía Política y Hacienda Pública", todas ellas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo.

Por Orden de 19-V-56 (B. O. E. 23-VI-56) se declara vacante la Cátedra de "Derecho Político" de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago.

Cuatro O. M. de 1-VI-56 (B. O. E. 22-VII-56) declaran vacantes las siguientes Cátedras: *Facultad de Ciencias*: "Biología" (Universidades de Oviedo y Valladolid), "Cristalografía, Mineralogía y Mineralotecnica" (Barcelona y Salamanca), "Electricidad y Magnetismo" (Barcelona), "Física experimental" (Murcia, Sevilla, Valladolid, Salamanca), "Citografía y Ecología Vegetal" (Madrid), "Geología con nociones de Geoquímica" (La Laguna), "Geometría analítica y Topografía" (Zaragoza), "Matemáticas especiales" (Granada, La Laguna, Murcia, Oviedo, Salamanca), "Química-Física" y "Electroquímica" (Oviedo), (Química Inorgánica" (Madrid) y "Química técnica" (Granada, Salamanca); *Facultad de Medicina*: "Dermatología" y "Venerología" (Santiago), "Fisiología General y Química Biológica y Fisiología especial" (Salamanca, Zaragoza), "Higiene y Sanidad y Microbiología y Parasitología" (Sevilla, Zaragoza), "Cistología y Embriología general y Anatomía patológica" (Santiago), "Patología y Química médica" (Salamanca, Santiago, Sevilla), "Patología y Clínica Quirúrgica" (Barcelona, Santiago, Sevilla) y "Psiquiatría" (Salamanca); *Facultad de Filosofía y Letras*: "Didáctica" (Madrid), "Filología griega" (Barcelona), "Geografía" (Valladolid), "Geografía general y de España" (Murcia, Oviedo), "Germanística e Inglés" (Salamanca), "Gramática general y Crítica literaria" (Murcia), "Historia general de España" (Salamanca), "Historia de España en las edades moderna y contemporánea" (Barcelona, Santiago), "Historia antigua Universal y de España" (Salamanca), "Historia de los Descubrimientos geográficos y de Geografía de América" (Sevilla), "Historia del Arte" (Santiago), "Lengua y Literatura griegas" (Granada, Murcia, Valladolid), "Lengua y Literatura latinas" (Oviedo), "Lingüística germánica" (Madrid), "Paleografía y Diplomática" (Sevilla); *Facultad de Derecho*: "Derecho administrativo"

(Oviedo, Salamanca, Santiago y Zaragoza), "Canónico" (Barcelona, La Laguna, Murcia, Oviedo, Zaragoza), "Civil" (La Laguna, Santiago), "Internacional público y privado" (Granada), "Mercantil" (Granada), "Natural y Filosofía del Derecho" (Oviedo), "Penal" (Murcia, Santiago), "Procesal" (Granada La Laguna), "Economía Política" (Madrid), y "Economía Política y Hacienda Pública" (Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago).

Otras tres O. M. de 27-VII-56 (B. O. E. 6-IX-56) declaran vacantes las Cátedras de "Hacienda Pública y Derecho Fiscal", de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Madrid; "Derecho Internacional Público y Privado", de la Facultad de Derecho de Madrid, y "Derecho Político", de la Facultad de Derecho de Barcelona. Por Orden de 14-VII-56 (*Boletín Oficial del Estado* 9-IX-56) se convoca a Concurso de traslado la Cátedra de "Anatomía Descriptiva y Topográfica y Técnica Anatómica", en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada.

Por Ley de 17-VII-56 (B. O. E. 18-VII-56) se crean 50 nuevas Cátedras de Universidad y 200 nuevas plazas de Profesores Adjuntos de Universidad, ascendiendo con las primeras a un total de 200 Cátedras, y con las segundas, a 1.138. La necesidad de aumentar el número de plazas que figuraba hasta hoy en el actual escalafón de catedráticos de Universidad y el número de las del Profesorado Adjunto se debe primordialmente al incremento de la población escolar universitaria, acentuado en los últimos años a compás del desarrollo económico y social del país. Este aumento de la población escolar, no acompañado del indispensable del profesorado, provocó la concentración de masas excesivas en las clases, con el subsiguiente perjuicio en los resultados de la labor docente. La necesidad de aumentar el número de catedráticos y profesores Adjuntos se justifica, por otra parte, en la creación de Facultades o de Secciones nuevas en las Universidades de Madrid, Barcelona, Granada, Valladolid y Bilbao y en las recientes reformas de planes que forzosamente tienden a aumentar el número de materias, siguiendo el proceso creciente de especialización que se manifiesta en las disciplinas científicas.

Para proveer las nuevas plazas de Profesores Adjuntos se han convocado diversos Concursos-oposición, por Ordenes Ministeriales, de las cuales damos la siguiente relación: O. M. de 17-VII-56 (B. O. E. 9-IX-56) convocando Concursos-oposición para proveer dos plazas de Profesores Adjuntos en la Facultad de Derecho de Madrid; O. M. de 17-VII-56 (B. O. E. 10-IX-56) para una plaza en la Facultad de Veterinaria de Madrid; Orden Ministerial de 26-VII-56 (B. O. E. 15-IX-56) para una plaza de Profesor Adjunto en la Facultad de Medicina de Valencia; otra de 4-IX-56 (B. O. E. 25-IX-56) para una plaza en la Facultad de Medicina de Cádiz (Universidad de Sevilla); y una última de 14-IX-56 (B. O. E. 26-IX-56) por la que se convoca Concurso-oposición para proveer dos plazas de Profesores Adjuntos en la Facultad de Veterinaria de León (Universidad de Oviedo).

Por Orden de 13-IX-56 (B. O. E. 25-IX-56) se prorrogan por el Curso 1956-57 los nombramientos provisionales de Profesores Adjuntos de Universidad cuya terminación estaba fijada para el 30 de septiembre pasado. Este plazo se proroga hasta la toma de posesión de los titulares que obtengan las plazas convocadas por los Concursos-oposición citados en el párrafo anterior.

ENSEÑANZA MEDIA

Dos decretos de 22 y 26 de julio han introducido renovaciones importantes en el campo de la Enseñanza Media. Remitimos a la crónica que dedica a ambos en este mismo número don Manuel Utande Igualada.

Dentro de los Cursos de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, se han celebrado unas reuniones de carácter metodológico, en las que tomaron parte profesores de diversos centros de toda España. Sobre estas reuniones informaremos más extensamente a nuestros lectores en números próximos.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Por O. M. de 30-VII-56 (B. O. E. 4-VIII-56) se reorganiza el Plan de estudios de la carrera de arquitecto dándole nueva ordenación de materias, en las que se mantiene simultáneamente la extensión, finalidad, denominación y concepto de las mismas y se reducen a un año la duración de los estudios. En el curso académico 1956-57, el nuevo Plan abarcará cinco años. Se dan disposiciones finales y transitorias para aquellos alumnos que en la actualidad se encuentran cursando diversos años del Plan que queda derogado.

Otro Decreto de 21-VIII-56 (B. O. E. 20-IX-56) amplía el plazo de terminación de los estudios de Intendencia Mercantil y Actuario de Seguros en las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles (véase E. Casamayor: "Las Enseñanzas Comerciales en España", R. E. 47, páginas 81-9). Esta ampliación tiene validez exclusiva en régimen de enseñanza libre y tan sólo para aquellos alumnos que hayan iniciado los estudios de Intendencia y Actuario. Los nuevos alumnos cursarán estudios necesariamente en la Sección de Económicas y Comerciales de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales españolas. Sobre este nuevo Plan que se concede a los alumnos de la Escuela se otorga un año más para la presentación y aprobación de la tesis de Reválida indispensables para la obtención de los títulos de Intendente y de Actuario.

Por Decreto 21-VIII-56 (B. O. E. 21-IX-56) se crea la Escuela de Ayudantes de Ingenieros Aeronáuticos, que funcionará en inmediata dependencia de la Escuela Especial de Ingenieros Aeronáuticos. La misión principal de este ayudante consiste en auxiliar al Ingeniero en sus tareas, y las enseñanzas de la Escuela se orientarán en sentido eminentemente práctico. Los estudios comprenden tres especialidades: Aerotecnia, Aeropuertos y Aeronáutica, aunque se prevén otras especialidades futuras. El ingreso en la Escuela se hará mediante ciertas

pruebas de selección a las que podrán presentarse los bachilleres elementales, laborales, peritos mercantiles, maestros primarios o maestros industriales. La selección tendrá dos fases: una prueba de madurez, de carácter eliminatorio, y un curso selectivo dentro de la Escuela.

Por Decreto de 26-VII-56 (B. O. E. 13-VIII-56) sobre el título de Ayudante Técnico Sanitario, este título habilita para el ejercicio auxiliar de la Medicina con carácter general y para realizar, previa indicación o bajo dirección médica, las siguientes funciones: aplicar medicamentos, inyecciones o vacunas y tratamientos curativos; auxiliar al personal médico en las intervenciones quirúrgicas generales y especiales, y practicar las curas de los operados. El nuevo título sustituye y amplía los antiguos de Practicantes y Enfermeras. Por O. M. de 20-VII-56 (B. O. E. 4-IX-56) se unifican las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos de la Facultad de Medicina de Valencia y la Sección Femenina de aquella localidad. La nueva Escuela quedará sometida en funcionamiento y régimen a las disposiciones que regulan las enseñanzas de los Ayudantes técnicos sanitarios.

ENSEÑANZA LABORAL

El B. O. E. de 19-VIII-56 publica un Decreto de 26-VII-56 por el que se constituyen en organismos docentes las Universidades Laborales de Gijón, Córdoba, Sevilla y Tarragona. Estos centros nacen como instituciones superiores de cultura del ámbito del trabajo, en la triple dimensión humana, técnica y profesional, y son reconocidas definitivamente como centros superiores de formación profesional. Sus enseñanzas abordan con rigor la formación de la juventud laboral en lo profesional y en lo técnico y atienden asimismo al trabajador adulto para lograr su perfeccionamiento y dotarlo de los indispensables conocimientos intelectuales, morales y sociales.

Por Decreto de 6-VII-56 (B. O. E. 11-VIII-56) sobre coordinación de las enseñanzas medias, se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para establecer un curso de adaptación que transforme bachilletres elementales en bachilletres laborales.

Queda todavía por determinar el sistema de convalidación de los estudios del Bachillerato Elemental, el Laboral y las distintas enseñanzas que se cursan en los centros de Formación Profesional e Industrial. Este Decreto tiende a conseguir en la enseñanza una mejor formación humana y más eficaz preparación profesional mediante la coordinación de los estudios de grado medio establecidos por las disposiciones vigentes, extendiendo así los beneficios de estas enseñanzas. El Bachillerato Laboral Superior sustituye al ciclo de perfeccionamiento para bachilleres laborales (Decreto de 8-I-54).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Por O. M. de 28-V-56 (B. O. E. 11-VII-56) se convoca Concurso para seleccionar los mejores métodos de ense-

ñanza de la Lectura y de la Escritura aplicables a la lucha contra el analfabetismo. El Concurso se apoya en la conveniencia de ampliar el número de procedimientos sometidos a experimentación, cuyas técnicas seleccionadas permiten asimismo una considerable reducción en el período de aprendizaje de la enseñanza de la Lectura y la Escritura. Esta ampliación de procedimientos tiene en cuenta en particular la psicología del adulto y los principios metodológicos más modernos. Los métodos que se presenten tendrán en cuenta sobre todo las características psicológicas del adulto y el desarrollo de los postulados analíticos o analítico-sintéticos.

Una Orden de 26-VII-56 (B. O. E. 11-IX-56) dicta instrucciones sobre creación de escuelas nacionales de Enseñanza Primaria en el sentido de que no podrán crearse en locales destinados a viviendas de otras escuelas nacionales, cualquiera que sea el título en virtud del cual el Ayuntamiento efectúe el ofrecimiento. Por Orden de 9-VII-56 (B. O. E. 1-IX-56) se distribuye el crédito de veinticinco millones de pesetas para sostenimiento de comedores escolares. Por otra de 14-VI-56 (B. O. E. 28-VI-56) se distribuye un crédito de 3.560.000 para colonias escolares. Por último, una Orden de 1-VI-56 (B. O. E. 30-VI-56) establece el funcionamiento de 900 clases de iniciación profesional.

BELLAS ARTES

Por Decreto de 8-VI-56 (B. O. E. 26-VI-56) se crean la Junta Técnica Consultiva y la Secretaría Técnica y de la Música. La Junta Técnica tiene por objeto "estudiar y proponer a la Dirección General de Bellas Artes resoluciones relativas a la educación y cultura musicales de nuestra patria y en general sobre todos los posibles aspectos de la vida musical". La Secretaría Técnica sustituye a la Comisaría General de la Música, con idénticas atribuciones y con carácter de organismo ejecutivo en las disposiciones que la Dirección General adopte sobre materia de educación y culturas musicales.

Una O. M. de 21-VI-56 (B. O. E. 8-IX-56) establece la reorganización de la enseñanza de "cultura" en los Conservatorios de Música del Estado. Por esta Orden se dispone la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria para el ingreso en los conservatorios elementales; el ingreso en los estudios del Bachillerato, Enseñanza Laboral y Profesional u otras enseñanzas medias, para el paso del alumno a la enseñanza musical superior. A la terminación de esta enseñanza, se verificará un examen de cultura aplicada a la Música, sobre Historia de Arte e Historia de la Cultura, con ejercicios prácticos.

Por Decreto de 21-VIII-56 (B. O. E. 20-IX-56) se crea definitivamente el Conservatorio Profesional de Música de Pamplona, denominado "Conservatorio Pablo Sarasate", con lo que se considera superado el período transitorio de funcionamiento de la antigua Escuela Municipal de Música de la capital navarra.

PROTECCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL

Una O. M. de 26-VII-56 (B. O. E. 16-VIII-56) da normas para la prestación de "ayuda al graduado", que tiene por objeto proporcionar "a los mutualistas del Seguro Escolar los medios económicos necesarios que faciliten la iniciación de su vida profesional dentro de los tres años siguientes a la terminación de su carrera". La ayuda al graduado tiene carácter de préstamo y se funda como garantía fundamental en el sentido de responsabilidad del graduado y la confianza basada en la competencia y en el trabajo personal. La cuantía de la ayuda será proporcional a la actividad mínima que desarrolle el graduado.

Por O. M. de 14-V-56 (B. O. E. 13-VII-56) se faculta a la Comisaría de Protección Escolar para convocar Concurso de adjudicación de becas para el Curso académico 1956-57 con destino a alumnos de centros oficiales de Enseñanza Media y Profesional. El número de becas asciende de 500 a 950, en relación con el curso anterior, y serán de tres clases: 100 becas de 8.500 pesetas anuales; 360, de 2.400, y 500 de 1.125 pesetas.

Otra O. M. de 26-VII-56 (B. O. E. 6-IX-56) dispone la cuota que habrá de abonarse para la Mutualidad del Seguro Escolar durante el presente curso, que asciende a 342 pesetas por cada estudiante asegurado, de las cuales 171 pesetas abonará el estudiante, y las restantes el MEN.

Por Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo de 6-VI-56 (B. O. E. 18-VI-56) se reglamentan las normas sobre prestación por tuberculosis en el Seguro Escolar, para la primera fase de implantación del mismo. La prestación abarcará todos los servicios de alojamiento y manutención, cuidados médicos, pequeña y gran cirugía torácica y asistencia farmacéutica. Otra Orden conjunta de ambos Departamentos de 26-VII-56 (B. O. E. 8-VIII-56) establece la elevación de las prestaciones del Seguro Escolar por infortunio familiar, que comprenderá pensión anual de 8.400 pesetas durante los años que falten al beneficiario para acabar la carrera, sin rebasar de veintiocho años de edad; y la entrega al estudiante de 2.000 pesetas por curso para atención de matrículas y compra de libros y material escolar.

OTRAS DISPOSICIONES

Por cinco Decretos de la Secretaría General del Movimiento, de 12-VII-56 (B. O. E. 16-VII-56) se nombran Vice-secretario de Educación Nacional de Falange Española al Ministro de Educación Nacional don JESÚS RUBIO (Decreto rectificado en B. O. E. 23-VII-56); Delegado Nacional del Servicio Español del Profesorado de Falange al catedrático de Filosofía don ADOLFO MUÑOZ ALONSO; Delegado Nacional de Educación y Cultura de Falange al Secretario General Técnico del Ministerio de Educación, don ANTONIO TENA ARTIGAS; Delegado Nacio-

nal del SEM a don ANTONIO FERNÁNDEZ PACHECO, y Jefe Nacional del SEM a don MIGUEL ANGEL GARCÍA GARCÍA.

El ministro de Educación Nacional inauguró el 2 de octubre el Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, en la sede del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid. Este Seminario tiene por objeto estudiar la situación actual de las enseñanzas técnicas en España y en Iberoamérica, con objeto de capacitar con toda la urgencia posible nuevos equipos de especialistas del grado medio y superior que atiendan en un futuro próximo a las necesidades técnicas de los países de habla castellana. A este Seminario asisten miembros de todos los países iberoamericanos. En un próximo número de la REVISTA se incluirá una crónica detallada de las actividades realizadas durante las reuniones que se siguen celebrando. (Noticia propia.)

En el ámbito de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, se han celebrado las V Jornadas Pedagógicas, organizadas por la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria de España del 1 al 10 del pasado mes de septiembre. El tema profesional de estudio de las Jornadas fue la "Coordinación de Actividades de la Inspección", desarrollado en cinco ponencias: 1) La Inspección y posibilidades de coordinación de sus actividades; 2) Jefatura de Inspección; 3) Consejo de Inspección; 4) Secretaría y Oficina de Inspección, y 5) Zona de Inspección. El resultado del estudio de estas ponencias han sido unas "Normas para la actuación coordinada de la Inspección de Enseñanza Primaria en España". (Mundo Escolar, 43. Madrid, 1-X-56.)

La Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" ha organizado en Santander sus habituales cursos de verano durante la segunda quincena del mes de julio, los cursos centrales del de agosto y las V Jornadas de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria en la primera quincena de septiembre. En julio se celebraron las Jornadas del II Congreso de Cooperación Intelectual, organizado por el Instituto de Cultura Hispánica, uno de cuyos temas de estudio consistió en la sistematización de la enseñanza del Español (de cuyos trabajos publicaremos próximamente una crónica), y la Reunión Internacional de Técnicos Industriales. Durante el mes de agosto se celebraron los cursos de las diversas secciones: Humanidades y Problemas Contemporáneos, Metodología de la Educación y Pedagogía, Lengua y Literatura (curso para extranjeros) y Ciencias Biológicas. A estos cursos concurrió gran cantidad de extranjeros y de universitarios, entre estudiantes y graduados, de las diversas Universidades españolas, entre los que se encontraban becarios de la Universidad Internacional, de la Dirección General de Relaciones Culturales y de las diversas Universidades españolas. (Noticia propia.)