



Revista de EDUCACION

119

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA: XVII. Esquema de los estudios en la Facultad de Derecho (53) * XVIII. Esquema de los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras (54) * XIX. Esquema de los estudios de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas (55)

ESTUDIOS.—ISABEL DÍAZ ARNAL: El dibujo y su contenido lingüístico (56-62) * CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE: Sobre los "Criterios de enseñanza de la Geografía" (62-4) * *CRONICA*.—FELICIANO LORENZO GELICES: Balance de la Protección Escolar en el curso 1959-60 (64-9) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (70-1) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (72-6)

AÑO IX * VOL XLI * 2.^a QUINCENA JUNIO * NUM. 119
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maílo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	Ptas.	Ptas.	Ptas.
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España	España 105
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica 160
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero 190

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUIDOS, COINCIDIENDO CON LOS MESES DE CURSO ESCOLAR. DEJARÁ DE APARECER, POR TANTO, DURANTE LOS PRÓXIMOS MESES DE JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE, PARA REANUDARSE EN LA PRIMERA QUINCENA DE OCTUBRE DE 1960.

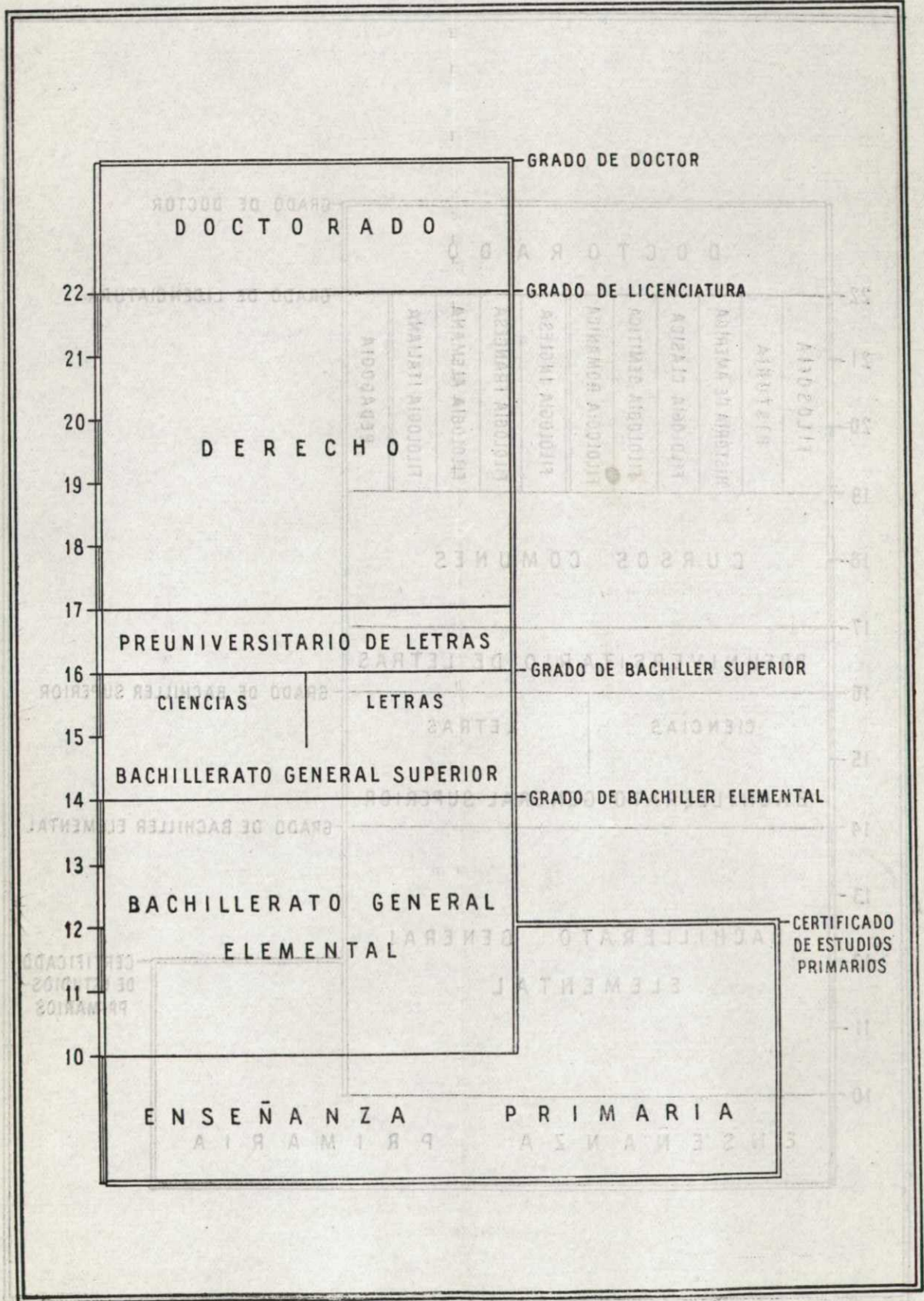
DIANA. Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid

Depósito legal M. 57 - 1958.

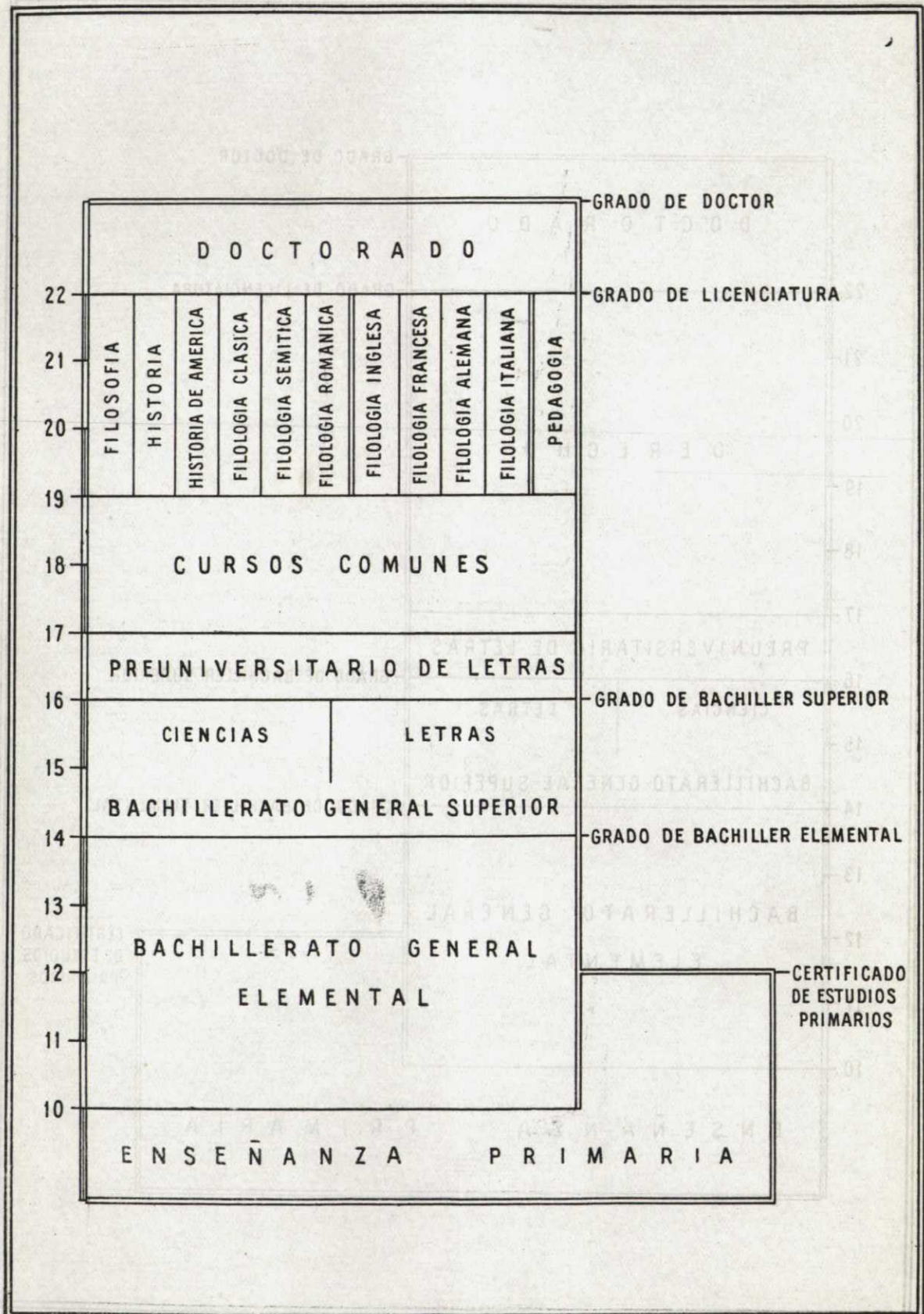


ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

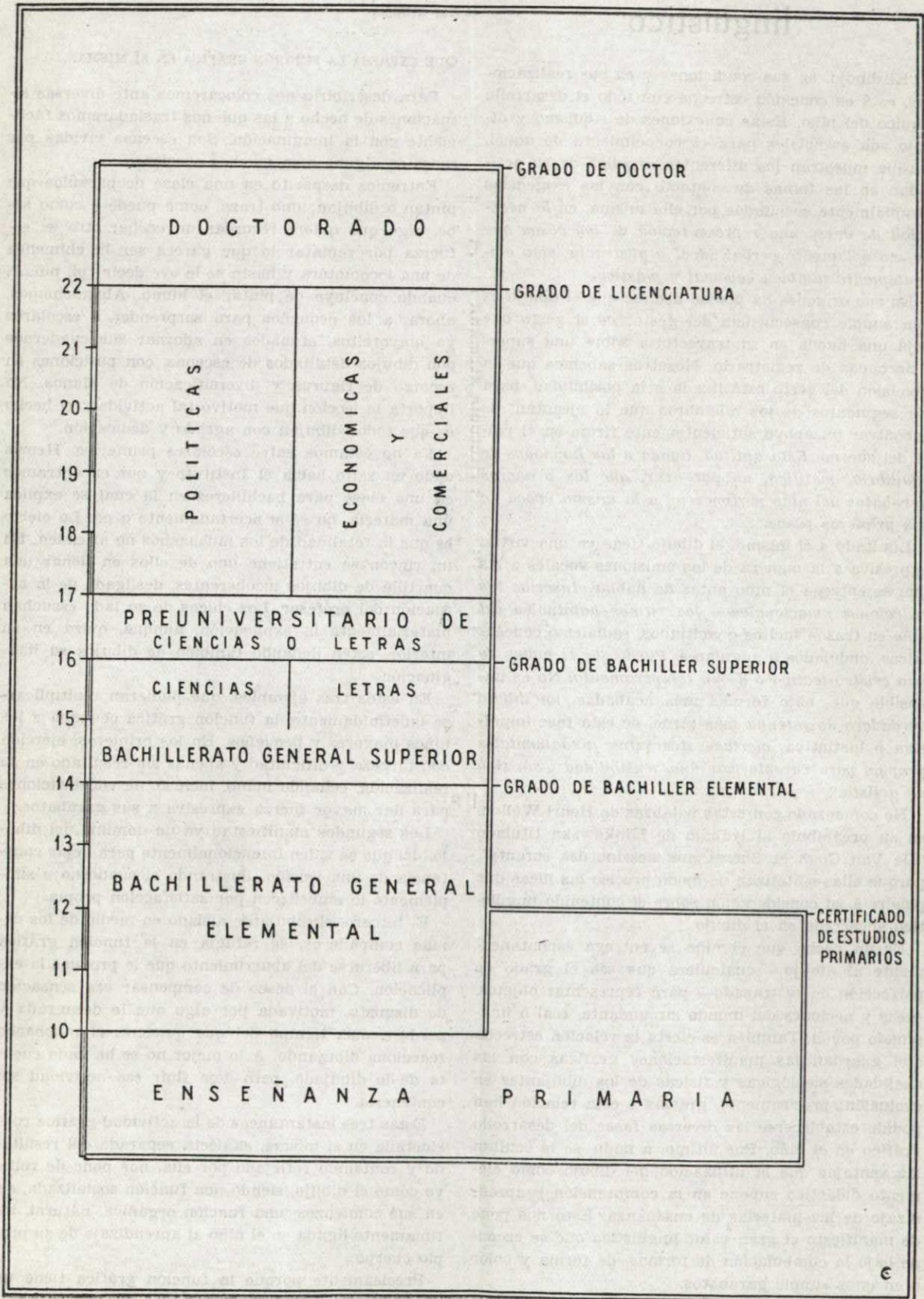
XVII. Esquema de los estudios de la Facultad de Derecho.



XVIII. Esquema de los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras



**XIX. Esquema de los estudios de la Facultad de Ciencias Políticas,
Económicas y Comerciales.**



estudios

El dibujo y su contenido lingüístico

"El dibujo, en sus condiciones y en sus realizaciones, está en conexión estrecha con todo el desarrollo síquico del niño. Estas conexiones de sí mismo y dibujo son esenciales para el conocimiento de aquél, porque muestran los diferentes estadios de su actividad en las tomas de contacto con las exigencias gradualmente suscitadas por ella misma, en la necesidad de darse una representación de las cosas que no sea solamente verbal, ideal y abstracta, sino evidentemente también espacial y plástica.

En sus orígenes ha podido decirse que el dibujo es una simple consecuencia del gesto; es el gesto que deja una huella en su trayectoria sobre una superficie capaz de registrarlo. Nosotros sabemos que la precisión del gesto está ligada a la posibilidad, para los segmentos de los miembros que lo ejecutan, de encontrar un apoyo suficientemente firme en el resto del cuerpo. *Esta aptitud, ligada a las funciones de equilibrio, justifica, no por azar, que los primeros garabatos del niño pertenezcan a la misma época de sus primeros pasos.*

Limitado a sí mismo, el dibujo tiene ya una virtud expresiva a la manera de las emisiones vocales a las que se entrega el niño antes de hablar. *Inscribe las reacciones emocionales o los ritmos habituales del niño en trazos sueltos o continuos, radiales o concéntricos, ondulados o angulares. Puede ser el índice de una crisis afectiva o de un temperamento. No es imposible que, bajo formas más acabadas, un dibujo verdadero no retenga más tarde, de esta fase impulsiva o instintiva, ciertas estructuras fundamentales propias para caracterizar una sensibilidad o un tipo de artista.*

He comenzado con estas palabras de Henri Wallon, en su preámbulo al trabajo de Minkowska titulado "De Van Gogh et Suerat aux dessins des enfants", porque ellas sintetizan de modo preciso las ideas que pondré a su consideración sobre el contenido lingüístico encerrado en el dibujo.

Es un hecho que el niño se entrega espontáneamente al dibujo —cualquiera que sea el grado de perfección de su trazado— para representar objetos, cosas y acciones del mundo circundante, real o imaginado por él. También es cierta la relación estrecha que guardan las manifestaciones gráficas con las cualidades psicológicas y físicas de los dibujantes en evolución; precisamente, gracias a esta relación han podido establecerse las diversas fases del desarrollo gráfico en el niño. Por último, a nadie se le ocultan las ventajas que la utilización del dibujo como elemento didáctico supone en la comprensión y aprendizaje de las materias de enseñanza. Esto nos pone de manifiesto el gran valor lingüístico que se esconde bajo la combinación de formas, de forma y color o en unos simple garabatos.

Para apreciar con claridad la riqueza del lenguaje que el dibujo contiene, fijaremos nuestra atención en tres puntos principales:

- 1.º *Qué expresa la función gráfica en sí misma.*
- 2.º *Qué nos dice el niño al dibujar y qué nos dice el dibujo del niño a nosotros.*
- 3.º *Cómo podemos hablar al pequeño por medio del dibujo.*

QUÉ EXPRESA LA FUNCIÓN GRÁFICA EN SÍ MISMA.

Para describirlo nos colocaremos ante diversas situaciones de hecho a las que nos trasladaremos fácilmente con la imaginación. Son escenas vividas por todos en alguna o en muchas ocasiones.

Entremos despacito en una clase de párvulos que pintan o dibujan; uno traza, como puede y como sabe, algo que quiere recordar un coche; otro se esfuerza por rematar lo que parece ser la chimenea de una locomotora y hasta se le oye decir "pi, piii...", cuando concluye de pintar el humo. Abandonemos, ahora, a los pequeños para sorprender a escolares ya mayorcitos, afanados en adornar sus cuadernos con dibujos detallados de escenas, con posiciones en escorzo de figuras y diversificación de planos. No importa la lección que motivó tal actividad; el hecho es que todos dibujan con agrado y dedicación.

Ya no estamos entre escolares primarios. Hemos dado un salto hacia el Instituto y nos encontramos en una clase para bachilleres en la cual se explica una materia, no sé si acertadamente o no. Lo cierto es que la totalidad de los muchachos no atienden. En un rincón se entretiene uno de ellos en llenar una cartilla de dibujos incoherentes, desligado de la actuación del profesor. Los chicos de su lado escuchan materialmente la explicación, aunque, quizá en su interior, estén llenando también de dibujos su imaginación.

En estos tres ejemplos, que pudieran multiplicarse indefinidamente, la función gráfica ocupaba a los niños mayores y pequeños. En los primeros, ejercida con torpeza y dificultad y apenas sin resultado en su realización, echando mano, incluso, de vocalizaciones para dar mayor fuerza expresiva a sus garabatos.

Los segundos manifiestan ya un dominio del dibujo, del que se valen intencionalmente para dejar constancia de una lección, ilustrando el cuaderno o simplemente lo embellecen por satisfacción propia.

El tercero, el dibujante aislado en medio de los demás compañeros, se refugia en la función gráfica para liberarse del aburrimiento que le produce la explicación. Con el deseo de compensar esa sensación de disgusto, motivada por algo que le desagradaba y perdura más tiempo del que quisiera, el muchacho reacciona dibujando. A lo mejor no se ha dado cuenta de lo dibujado, pero deja fluir esa actividad sin contenerla.

Estas tres instantáneas de la actividad gráfica considerada en sí misma, es decir, separada del resultado y contenido reflejado por ella, nos pone de relieve cómo el dibujo, siendo una función socializada, es, en sus comienzos, una función orgánica, natural, íntimamente ligada en el niño al aprendizaje de su propio cuerpo.

Precisamente porque la función gráfica tiene un

origen corporal es por lo que en sus primeras manifestaciones refleja la expresión motriz, todavía difusa, del brazo y de la mano. Más tarde, cuando esta actividad netamente muscular se enriquece con otras manifestaciones activas como son la vida de relación y la afectiva, la función gráfica no es ya el resultado de un deseo de movimiento que produce placer al niño, sino el modo particular de expresar las vivencias corporales y anímicas, de las que se va dando cuenta conforme avanza en el desarrollo de su persona.

Consecuentemente con este avance se abandonan paulatinamente errores e imperfecciones del dibujo, normales en los primeros momentos. Y, de modo progresivo, las manifestaciones gráficas van siendo diferentes según la maduración del dibujante.

El esquema corporal dibujado por enfermos mentales es un argumento decisivo en favor del origen orgánico del dibujo. El hecho de utilizar éste como medio auxiliar del diagnóstico, por dejar entrever las incoherencias intelectuales y afectivas, con mayor nitidez que otras pruebas, tiene su apoyo en la raigambre orgánica del dibujo; tanto más decisivo cuando se aplica a enfermos afectos de grandes sicosis —esquizofrenia, paranoia, sicosis maniaco-depresiva— de origen constitucional y en las que el individuo altera o transforma el conocimiento de su persona, perdiendo su orientación espacial y temporal y regresando a estadios anteriores de desarrollo o asimilándose a seres de otra especie.

DE DÓNDE PROVIENE EL GARABATO.

Los investigadores basan el origen del grafismo en el garabato o emborronamiento sin significación propia, simple expresión motora de la mano y brazo, apoyada por la actividad difusa corporal. Sitúan esta actividad primera entre los diez y doce meses y destacan la concordancia o simultaneidad con la aparición de los primeros pasos y los primeros elementos del lenguaje. De estas huellas, cuya forma, sin embargo, no es fortuita, se derivará, poco a poco, la escritura y dibujo.

El garabato es, por lo tanto, como un caos del cual emergerán las estructuras superiores del dibujo que cuajarán en fases de características peculiares. Ahora bien, el garabateo no ha surgido de la nada. Hay razones para suponer que sus orígenes son bastante lejanos en el individuo, quizá originales, en el sentido estricto del término, y que estos orígenes deben arrojar alguna luz sobre sus manifestaciones ulteriores más elevadas, tales como se las encuentra en el arte propiamente dicho, en la representación en general y en la pedagogía que les es correlativa.

Pero, así como las investigaciones sobre la marcha y desplazamiento del pequeño han remontado los primeros pasos para señalar la evolución anterior, que cala en los planos profundos de la vida vegetativa y llega, en su ontogénesis, a la vida fetal, cuando se trata de la función gráfica, parece que la barrera representada por los primeros garabatos no ha podido ser franqueada con facilidad en su sentido involutivo.

Estamos acostumbrados a considerar implícitamente como prototipo del escritor al niño que se le pone

un lápiz entre las manos, sin preguntarnos si este pequeño escritor improvisado no será el fruto de un desarrollo anterior que merecería examinarse.

Cuando un niño dibuja un garabato con la mano nosotros comprobamos una huella que puede ser un trazo o línea que deja residuo material como la mina de grafito o la pigmentación coloreada del agua evaporada o, en fin, el filamento granuloso desprendido del trozo de tiza. Por tanto, la forma del garabato depende ya de condiciones materiales previas, impuestas a su ejecución. La mano representa para nosotros, adultos, la mediación electiva entre el que traza y la huella, como el aparato fonador la representa entre el que habla y su emisión.

Existe, no obstante, una primera diferencia importante entre la huella gráfica y la huella sonora. Es que la segunda se desvanece casi instantáneamente (siendo de todos conocida la fascinación que ejerce la excepción a esta regla: el eco), en tanto que la primera puede subsistir más fácilmente. Naturalmente, la huella gráfica se desvanece también porque puede borrarse materialmente o ser retirada del campo visual del niño para subsistir en otra parte. En cualquier caso, tiende a quedar durante un tiempo indefinido bajo los ojos del que la produce y, por consiguiente, a afirmarse rápidamente como un resultado permanente, como una producción estable, como una verdadera huella o, más exactamente, como un vestigio.

Esta diferencia entre la huella sonora y la gráfica merecería un estudio profundo que no podemos hacer aquí; pero, sin embargo, es preciso subrayar el papel que ella desempeña en el condicionamiento de las señales producidas por el niño mismo. El grito llega a ser bien pronto una señal de mando, de manera que condiciona la aparición y desaparición de presencias ligadas a las modificaciones de la situación del cuerpo del niño. Por ejemplo, si grita porque tiene hambre, se le da de comer.

Por el contrario, la señal gráfica permanece mucho tiempo como expresión inútil, ineficaz, como algo gratuito: es un juego personal sin consecuencias inmediatas donde el niño encuentra una especie de alegría directa, de naturaleza particular. El sonido se esfuma, pero es imperativo; el vestigio permanece, pero no tiene eficacia. En todo caso tiene esta propiedad de *permanecer*, de ser el primer producto que afirma delante del pequeño ser humano una realidad propia, destacada de él. Este es el porqué, a pesar de su ineficacia, *el vestigio* toma ese carácter que puede definirse imperfectamente como *interesante*, mientras que la huella sonora es ante todo *útil*. El niño parece absorbido por su obra gráfica, justamente porque ella está separada de él, en tanto que su proyección sonora, inseparable del acto productor inmediato, no lo absorbe, sino que lo expresa totalmente.

Delante del garabato, el niño no reacciona como a su voz, porque lo ha depositado delante de él; además, los que le rodean no le conceden apenas importancia. No obstante, desde que le es posible, acompaña esta huella, este vestigio de una verbalización caprichosa por la cual tiende a insuflar en este trazo "muerto" un poco de la eficacia de la huella sonora.

Pero si nos remontamos a las primeras etapas en las que el niño no asocia la voz y la producción gráfica en una combinación original, a las edades anteriores a los diez meses, se comprueba, entonces, una fuente común de desarrollo que puede caracterizar como jerga. La jerga vocal precede a la gráfica. El balbuceo implica la emisión de sonidos idiomáticamente inutilizables, pero que juegan un papel real en la adquisición de los fonemas definitivos del lenguaje. No son signos en el verdadero sentido de la palabra, su emisión prueba el uso de la musculatura específica. Un poco más tarde, cuando ciertas palabras se han fijado ya en la vocalización difusa, aparece la jerga gráfica, que es la producción de trazos desprovistos de sentido general, pero no de sentido individual, puesto que tienen, al menos, la finalidad de ser las primeras producciones sobre las que se fija el interés del niño. Es en este estadio en donde el dibujo representa una descarga motriz mal controlada, dirigida y localizada.

En resumen, la expresión gráfica y la verbal tienen características y evolución diferentes, pero su proximidad nos permite preguntarnos si la función gráfica, a partir del garabateo (trazado de curvas irregulares) no emerge de un sistema anterior de producción de trazos, del mismo modo que el lenguaje articulado de significación objetiva resulta de un sistema anterior y más difuso de vocalización global. Nos darán una pista segura.

EL COMPORTAMIENTO Y LOS MATERIALES QUE EMPLEA EL NIÑO.

Fijémonos en los materiales más simples de la experiencia gráfica elemental: el lápiz y la hoja de papel. El garabato clásico resulta, pues, del *aprimamiento firme del lápiz* por el niño, de la *estabilidad suficiente del soporte* y de la *flexibilidad del cuerpo*, en particular del brazo y de la mano. Si se dan estas tres condiciones fundamentales, la huella resultante no puede ser más que un trazo o una serie de trazos caprichosos y orientados diversamente, con tendencia a constituirse en trazo continuo y curvilíneo. Este trazo así producido viene a ser el elemento fundamental del grafismo, su material tipo, su "abstracción". Por el empleo del trazo el niño produce las formas: como *cercos*, el trazo o línea delimita las figuras; como *acumulación* las rellenas. Pero el trazo, lo mismo si produce un vacío o un relleno, es el producto de movimientos idénticos que son también una abstracción.

Ahora bien, para llegar a este resultado el niño ha pasado por tres tomas características del lápiz o estilo, en correlación con períodos situados entre los primeros meses y los 5-6 años. En la primera, coge el lápiz a pleno puño, siendo esta manipulación un simple reflejo. Este tipo de toma se abandona hacia los 3-4 años, y aun antes, sustituyéndose por el predominio de la palma; el pequeño encierra el lápiz en la palma de la mano y no deja salir más que la parte que produce el trazo. Hacia los cinco años el niño debe haber aprendido a coger el lápiz al modo adulto, es decir, entre los dedos pulgar, índice y medio. Estas diferentes formas de agarrar están en relación

con la estructura del instrumento intermediario, su forma, diámetro, longitud, peso, evolucionando hacia una técnica de maestría creciente, gracias a la cual el trazo o línea permitirá la construcción de figuras complejas.

Cambiamos ahora de instrumento. Demos al niño que ya es capaz de hacer garabatos con un lápiz, instrumentos con los cuales se dificulta el trazo fino: lápices gruesos, pinturas pastel, trozos de tiza, carboncillos. Pasemos en seguida a darle pinceles de diferentes grosores untados de materias grasas, pintura al óleo o acuarela. Pongamos luego en sus manos pinceles de mango cada vez más corto, como brochas de afeitar; suprimamos, incluso, toda distinción entre el mango y la punta, dándoles tampones de guata o esponjillas empapadas en color. Todavía un paso más: del instrumento empapado pasemos al lleno —un cuentagotas, una pera de caucho— y dejémosle derramar el contenido a su antojo. El pequeño escritor de que antes hablábamos no lo será ya propiamente hablando; en lugar de producir un trazo producirá una mancha; en vez de engendrar una línea engendrará una superficie plana, no hará garabatos, sino que embadurnará.

Y, sin embargo, sus gestos serán siempre los mismos o habrán variado muy poco. La manipulación de un pincel será idéntica a la de un lápiz de peso y talla semejantes. Según tenga una esponjilla o una pera de caucho, la aprehensión manual será distinta, pero el movimiento del brazo y de la mano será sensiblemente el mismo. *Con movimientos idénticos se han producido huellas diferentes, porque se han empleado instrumentos distintos.*

Y para comprobar cómo los movimientos de la mano, brazo y espalda tienden a interferirse y a resolverse en movimientos de vaivén —lo mismo si se trata de esponjilla, lápiz o pincel— se le da al pequeño un pincel poco nutrido de cerdas y se le deja emborrionar un papel bastante absorbente. Al presionar con él sobre el papel mojado por el líquido el niño deja dos huellas: primero, la del agua coloreada, depositada por los pelos del pincel; segundo, la que produce el rayado de la armadura metálica de aquél. Indudablemente las dos huellas se han producido por los mismos movimientos y, sin embargo, la primera es una mancha y la segunda una línea. El papel diferenciador ha corrido a cargo del instrumento.

Estos hechos han dado pie a Naville para afirmar que *"el trazo, como elemento definitivo del grafismo, obtenido por manipulación de estilos y obtención de huellas estables y organizadas, es un residuo abstracto de las manchas-superficie"*.

LA MANCHA Y LOS TRAZOS CORPORALES ANTERIORES A ELLA.

Ya que la mancha es anterior al trazo lineal veamos cuáles son los motivos de su precedencia y si hay algo más primitivo que ella.

El niño que comienza a garabatear con el lápiz es al mismo tiempo capaz de embadurnar superficies con una materia líquida o viscosa y producir manchas en lugar de trazos. Ahora bien, conviene destacar dos cosas: por un lado, el niño muestra un in-

terés y un gusto más pronunciado y extenso por la mancha que los manifestados por la producción de trazados lineares; pero, por otro, desde que está entrenado en la manipulación, aunque sea torpe, se ve coartado cada vez más en el manejo de materias líquidas en beneficio de los estilos sólidos.

Los padres o compañeros del niño tienden a separar de él aquello que le haría manchar y mostrarse sucio él mismo. Antes de los seis o siete años se teme confiarle pintura, cola, tinta o dejarle tomar un líquido cualquiera. No solamente porque corre el peligro de deteriorar los objetos vecinos, de manchar muros, tapices, libros, sitios y vestidos de los demás, sino porque puede bebérselo, embadurnarse cara y cuerpo y es, precisamente, esto lo que tiende a hacer. A pesar de todo, el niño de dos o tres años siente un enorme entusiasmo frente a las manchas, mientras permanece casi inmutable ante los trazos.

El niño que ejecuta una mancha, una superficie coloreada, se siente atraído por ella, porque para él tiene un valor de producción directa. No es un símbolo, es una "cosa". De ahí que ante ella, y dado el grado inferior de desarrollo, el niño se manifiesta mediante la tendencia activa de su comportamiento; lo que le interesa y agrada le impulsa a repetirlo y ampliarlo. Si se pone a su disposición líquidos, telas, etcétera, se le verá arrojar materialmente en un embadurnamiento desenfundado, exaltándose en esta actividad. Su interés por las manchas extensas acaba por unirse a su gusto por el chapoteo y la inmersión.

Además, la hoja de papel, soporte de la mancha, no es considerada antes de los 4-5 años como un marco espacial vacío en el cual el niño situará un trazado. Es un objeto móvil que el niño "informa" por el depósito de una huella; la mancha da vida al objeto manchado. Este soporte móvil es él mismo, un fragmento de otros soportes más extensos sobre los cuales se desarrolla la existencia del niño: la cama, la mesa, el taburete... Toda esta serie de objetos móviles constituyen la primera esfera de resistencias elásticas al comportamiento del niño. Por el contrario, el suelo, los muros, las cortinas constituyen los soportes inmóviles sobre los que el niño se entrega a su juego ambulatorio, dejando huellas. Tales son, en efecto, los primeros soportes de la actividad gráfica.

Incluso, antes de aprender a andar, el niño se arrastra, anda a gatas, se levanta y es capaz de mantenerse sentado en una silla apropiada. También en esta situación es capaz de producir huellas, si se le coloca con el material necesario en posición conveniente. Sin embargo, esto viene a ser cada vez más difícil, si nos remontamos a una edad anterior en la que la agitación de brazos y piernas y la posición del torso hacen casi imposible la fijación de una huella por medio de la mano. En todo caso, se observa que durante mucho tiempo después que sabe andar, el niño prefiere todavía dibujar sobre el suelo; instala en éste los papeles y pinturas o lapiceros y las cuartillas vienen a confundirse con el suelo en el que está más acostumbrado a desenvolverse. La extensión del piso produce en él un aumento de la actividad gráfica.

La mancha es, por lo tanto, el elemento vivo del plano, siendo engendrada inicialmente por una sustancia líquida. Representa la primera huella produ-

cida por el cuerpo, destacada de él y objeto de tratamiento muscular y óptico.

Cabe preguntarse, ahora, si no habrá una forma de producción de huellas más primitiva sin que intervenga la mano. En efecto, el niño gusta de tomar directamente la materia líquida, pastosa o viscosa, meter sus dedos y embadurnarse ropas y cuerpo. Le gusta chapotear las materias coloreadas y observa esta misma conducta con las materias alimenticias. Después de todo, tener en su mano una pastilla de chocolate, una cucharada de sopa o un migote de pan humedecido, moverlos, chuparlos, comerlos y restregarse la cara y piernas o brazos con ellos, son actitudes que tienen muchos puntos comunes con los del garabato gráfico.

Así, pues, superando las fases en las que el niño manifiesta un interés específico por la producción de huellas manuales, y aquellas otras en las cuales su interés por las materias manipuladas está menos ligado al uso de la propia mano, se llega a una etapa anterior en la que la producción de la huella está ligada todavía a la vida vegetativa y de algún modo al sentido "interno" de esta huella.

En otras palabras, podemos proponernos, no sin razón, si las primeras huellas por las que se interesa el niño causándole placer no son aquellas que dependen del ciclo alimentario de su vida y si no se produce una derivación continua, con profundos cambios estructurales, desde esta producción corporal de huellas a las que originan lo que propiamente llamamos grafismo.

Resumiendo, pues, los *estadios anteriores al garabato*, en que el dibujo tiene ya una función social de expresión, y a la mancha que le precede, nos encontramos con que *el espacio de generación del grafismo es la esfera de extensión de los órganos corporales en movimiento*; esfera en el sentido geométrico cuyos radios están groseramente representados por los brazos y las piernas. Esta esfera comprende un núcleo interno representado por la musculatura lisa del cuerpo, es decir, un *espacio activo* (o, más bien, un conglomerado de espacios), *antes de ser un espacio óptico. La superficie corporal representa el primer plano de experiencia del trazo.*

Las áreas socializadas de desarrollo de los grafismos son los planos tangentes a todo punto de la esfera. Estos planos pueden ser horizontales (superficie de asiento del cuerpo, suelo, mesas, techumbre de cuna, etc.) o verticales (pared, muros, rejas, planos de elevación diversos donde se apoya el cuerpo).

Por último, el trazo o línea obtenida por el empleo de instrumento es la abstracción de esa mancha anterior, que es para el niño elemento vivo, mientras que el garabato es ya un símbolo, no es la cosa, la representa.

QUÉ NOS DICE EL NIÑO AL DIBUJAR.

Quiero aclarar, para salir al paso de interpretaciones equivocadas, que al referirme al contenido lingüístico del dibujo, aludo a lo que el niño expresa como niño, no como pintor; a la personalidad infantil en evolución con sus resonancias anímicas y cor-

porales espontáneamente manifestadas en la obra gráfica y consecuencia de una realidad existente. No a la personalidad artística o estética que hace referencia, mediata o inmediatamente, a cánones o formas de hacer erigidas en modelos extrínsecos al niño y, por lo mismo, carentes de esa espontaneidad radical de las realizaciones infantiles.

El que los dibujos recuerden a Van Gogh, Duffy o Lemoine, no quiere decir que el pequeño haya realizado una obra artística al estilo de estos pintores. Es que miramos con nuestra mente de adultos los dibujos del niño que, como tal, difiera notablemente de nosotros en el desarrollo y en el ejercicio de sus facultades.

Los niños no dicen de los dibujos de los demás ni de los suyos que pertenecen a un estilo o escuela artística; los alaban o desprecian porque están bien o mal hechos, sin más. Es el adulto el que los atribuye parecido con formas de pintar o dibujar consagradas en el arte o tachadas de extremosas. Justamente cuando el adolescente trata de realizar una obra artística, con intencionalidad definida, es cuando deja de tener valor desde el punto de vista psicológico, porque en él ya no se expresa el muchacho tal cual es, sino en cuanto seguidor de una escuela o manifestación artística determinada.

Esto sólo puede darse a los trece o catorce años, edad en que el desarrollo gráfico ha llegado a su culminación, conservándose ya de este modo durante toda la madurez. La comprensión de la obra artística no se da en el niño antes de esa edad, por lo que es incapaz de realizarla conscientemente, ya que supone interiorización de lo objetivo, recreación personal de lo de fuera, dominio del espacio abstracto, cualidades que rebasan la personalidad infantil de los diez y doce años.

¿Qué nos dice el niño al dibujar, no el niño en abstracto que para nada nos sirve, sino el que nos encontramos en la escuela, en la calle o en la familia?

El que frecuenta el jardín de infancia, el niño de dos a cuatro años no dibuja, propiamente hablando emborriona papeles porque le produce placer ese juego motriz y le descarga de una energía muscular sobreabundante. Sin embargo, ese garabateo *informe le sirve para ir adaptando su mano al instrumento*. Estamos en la *primera etapa del desarrollo gráfico infantil*.

El párvulo sigue muy aferrado, en el dibujo, a la visión corporal y expresa en sus garabatos lo que sabe de las cosas y objetos, no lo que ve. Ahora bien, ya da un valor de representación al trazo, simbolizando en él las cosas, objetos y personas, aunque no sean semejantes a la realidad. No reconoce más que la superficie plana para ejecutar sus dibujos y vuelca en ellos su caudal instintivo predominante, porque su desarrollo intelectual es incipiente.

Y, como todo lo refiere a él, llena las cuartillas de figuras humanas y hasta pone a los animales cabeza antropomorfa. El ha visto muchas veces el burro, el perro o el gato en la realidad, pero como no copia de ésta, sino que exterioriza su imagen interior de su conocimiento rudimentario, le pone cabeza humana al animal y, muchas veces, un gran ojo a la locomotora del tren.

Para el párvulo *no hay opacidad de muros* o de cuerpos y objetos: la madre barre dentro de la casa de paredes transparentes; el señor pintado lleva pantalones que dejan ver a su través las rayas de las piernas; el cuerpo del niño acostado se ve, a pesar de las mantas que le cubren. Tiene, además, una marcada *finalidad* al dibujar; los personajes hacen algo y los objetos pintados sirven para algo, de lo contrario se suprimen. El pescador está siempre rodeado de peces y alguno colgando del anzuelo; de no ser así, ¿qué haría el hombre?

No hay tampoco ruptura o solución de continuidad en la realización de la escena dibujada. Si la niña va a su casa, coloca el lugar de salida y llegada. Y, en ese espacio, una sucesión de monigotes indican las posiciones por las que pasó la niña hasta llegar al final.

La *intuición sensitiva* predomina como fiel reflejo de su personalidad en ciernes; unos redondeles grandes sirven de ojos que permiten ver a personajes y animales; manos con muchos dedos para coger bien las cosas y pies grandotes para sostenerse, son características de sus dibujos, aunque el trazado de la figura humana sea esquemática, respondiendo al clásico monigote.

No hay, pues, sentido de la proporción espacial. No importa que el hombre sea mayor que la casa o que toque con su cabeza el cable del tranvía; lo que les interesa es *que se vea todo lo que quieren expresar* sin que nada esté oculto al espectador. Por este motivo son analíticos en extremo.

Este conjunto de notas caracteriza la *segunda etapa* del desarrollo gráfico, la cual abarca de los *cinco a los ocho años* y tiene como rasgos discriminativos el *esquematismo* o representación del objeto por simples trazos, el *simbolismo* y la *tendencia al análisis*.

En cambio, el escolar de *nueve a trece años* presenta un interés por lo de fuera mucho mayor, y su apertura es más directa hacia la realidad que ve, pues su inteligencia ha evolucionado notablemente y le permite compensar el egocentrismo de la etapa anterior. Su dibujo se encuentra en la *fase final del desarrollo gráfico* en la cual el símbolo cede ante la *representación realista*, el análisis va dejando paso a la *síntesis* y *aparece*, por último, la *perspectiva*.

Ya no es un monigote la figura; está vestida y presenta detalles y actitudes en relación con la escena. No se transparentan los objetos ni se representan las partes no visibles en primer término (patas traseras de mesa o silla), porque la visión del mundo representado está hecha con una mentalidad superior que sistematiza y abstrae omitiendo detalles que se suponen o utilizando la representación *perspectiva*. Esta no cabe en el párvulo porque no lo ve en la realidad concreta; su inteligencia sencilla no comprende las deformaciones espaciales abstractas y considera mal hechos los dibujos que la ponen de manifiesto.

Es obvio decir que en los deficientes no se cubren estas etapas en las mismas edades que en los normales y, desde luego, la perspectiva jamás llegan a dominarla ni a plasmarla, ya que la concepción de la misma es condición previa para ser dibujada.

QUÉ NOS DICE A NOSOTROS EL DIBUJO DEL NIÑO.

Nos ha dicho muchas cosas el niño con su dibujo, pero aún podemos nosotros sacar más jugo a sus realizaciones.

No hace falta mucho esfuerzo para comprobar claramente a su través la normalidad o deficiencia de un pequeño, desde el punto de vista intelectual, porque la demora en la superación de etapas gráficas o la perseveración de características como transparencia, simbolismo, etc., propias de los dos primeros estadios, son indicios de retraso mental, de oligofrenia.

En otras ocasiones el dibujo nos deja ver un desequilibrio afectivo o los trastornos del carácter, con sólo observar el motivo que dibujan, lo enrevesado de sus escenas, lo agresivo de sus personajes o los colores sombríos que emplean.

El sexo queda netamente reflejado en las realizaciones gráficas de niños y niñas, dándose una diferencia en el trazado y en los temas que prefieren ambos. Nunca dibujarán las niñas guerras, luchas, mientras que las escenas de interiores son desconocidas en las ejecuciones de los muchachos. El dibujo de las niñas es más emotivo, cordial y subjetivo, su colorido es cálido; el de los chicos es más objetivo, hecho con la cabeza más que con el corazón, con gama fría en su colorido.

Cuando se trata de niños deficientes, pueden caracterizarse diversos tipos de afecciones muy definidas en la realización de los dibujos. Son inconfundibles los rasgos de masa, perseveración y hieratismo de personajes en los epilépticos genuinos; los trazados angulosos y en zigzag son predominantemente peculiares de inestables sicomotrices, niños con tics nerviosos o con trastornos neurológicos. Y es altamente discriminativa la pobreza de elementos en los dibujos ejecutados por débiles mentales puros.

CÓMO PODEMOS HABLAR AL PEQUEÑO POR MEDIO DEL DIBUJO.

La vida que rodea al niño, con su conjunto de escenas próximas o remotas a él, encuentra en el mundo interior de aquél una resonancia, porque le hablan con un lenguaje natural. El dibujo como forma de expresión que el propio niño utiliza incluso antes de saber hablar bien, puede ser esgrimido por el educador, los padres, etc., para decirles muchas cosas que el niño no entendería dichas con nuestro lenguaje oral.

El grafismo es un medio didáctico excelente, siempre que se emplee adecuadamente en relación con la edad del pequeño. Para el preescolar el dibujo es el instrumento que facilita un lenguaje muscular. Ni las sutilezas del color multiplicado en matices, ni el dominio de la forma, superiores a su capacidad, será el objetivo de este lenguaje.

El juego de la mano, continuado y metódico, pero libremente ejecutado en extensión y duración, mediante el relleno de figuras o dibujos, el trazado de siluetas, el perfilado de plantillas, el coloreado de figuras impresas con colores primarios, el emborrnamiento de papeles a voluntad, es más eficaz y con-

tudente que las mil explicaciones que pudieran dársele para adiestrar su mano.

Y no vale creer que es un defecto el rebasar la figura a causa de su desbordamiento de energía; lo será cuando el niño ya no sea tan niño y continúe haciéndolo. En el preescolar y en los primeros años del párvulo es el proceso natural del desarrollo el que, gradualmente, irá frenando la energía sobrante para ajustarse con fidelidad a los límites de la plantilla o al perfil de la figura.

Y junto al relleno total, conseguido ya sin rebasamiento, el contraste de vacíos internos; esta modalidad obliga al pequeño no sólo a rellenar con agrado sus figuras dejando libre un espacio que no debe confundir con la figura misma. De esta manera aprende a destacar lo representado de la superficie que lo alberga, ya que el vacío queda en blanco mientras la figura recibe color.

Pero este lenguaje muscular es rico en matices y no se concreta sólo a la ejercitación material del instrumento y miembros que intervienen, sino también se amplía mediante la reproducción de escenas, posiciones y actitudes dibujadas. Estas ponen al niño en situación de comprender la trama de lo dibujado y de transformarlo en una acción viva realizada por él mismo, emitiendo las palabras que las escenas implican. La interpretación del dibujo es completa y muy provechosa.

Cuando tratamos de hablar con el dibujo al chico de cinco a ocho años, que es esquemático por naturaleza, necesitamos brindarle un dibujo realista, con figuras clásicas y no estilizadas. No estoy de acuerdo con el uso de manuales de dibujo que describen las figuras y objetos como simples trazos geométricos, ensartados como piezas de mecano. Esta representación ni es asequible a la comprensión del niño de que hablamos, ni le conviene. La estilización, por llamar de alguna manera a este tipo de dibujo, es solamente efectiva en la última etapa, en la que el niño es capaz de comprender la transformación de la figura humana clásica en un conjunto de rasgos geométricos.

Al niño del grado elemental no le conviene, porque es cuando se va abriendo al mundo externo, cuando se va desligando de la visión egocéntrica de su propio cuerpo y la que le ofrece el dibujo estilizado le desconcierta y provoca en él una rotura en la concatenación de sus vivencias con las externas.

En mi opinión, se debe dar al dibujo una amplitud de variedad tal que pueda el pequeño armonizar paulatinamente su visión interior con la de fuera, por medio de un dibujo clásico, ejecutado en el encerado y en colores, que ellos deben copiar; pero, simultáneamente y alternando con éste, dibujo de cabeza, dándoles un tema para que ellos lo ejecuten libremente. Y en conjunción con estos dos, dibujo de copia de libre elección también de un libro cualquiera, al modo clásico y sin color, a condición de que ellos apliquen el color que convenga.

El calcado lo considero funesto, porque, aparte de lo inexpressivo que resulta, no supone un entrenamiento manual; aunque estén calcando durante mucho tiempo, la figura calcada siempre les saldrá mal, cuando traten de hacerla a ojo y, en cambio, se acomodan al mínimo esfuerzo y no ejercitan su iniciativa.

Tampoco sirve de nada que, en esta etapa, le pongamos al niño dibujos sombreados o proyecciones de figuras, pues en vez de ayudarles a comprender les perjudican.

Ya en la última etapa del desarrollo gráfico se puede hablar al niño con el dibujo estilizado y perspectivo, sin que se descarte el clásico, porque su mentalidad es capaz de hacerse cargo de estas modalidades. Es más, se debe intensificar el dibujo sintético para entrenar al muchacho en la simplificación de la variedad analítica de elementos, característica de la fase anterior. Esto le facilita la asimilación de conocimientos y le sirve de entrenamiento mental valioso.

Una última referencia al *dibujo como medio sicoterápico*. El muchacho que dibujaba en la clase de bachilleres no lo hacía con agrado; antes bien, buscaba refugio contra una sensación de tedio en el trazado inconsciente de grafismos en una cuartilla. La misma incoherencia de lo dibujado refleja bien a las claras cómo el espíritu del muchacho se hallaba en una tensión fastidiosa, resuelta en una descarga gráfica en lugar de adoptar una postura de agresión o indisciplina, implicando en ella a sus compañeros. He ahí la fuerza del dibujo como válvula de salida de la energía emocional acumulada que, dirigida de otra forma, hubiera provocado un conflicto o fricción.

Otra faceta del grafismo como medio sicoterápico nos la muestra la explicitación de problemas, pequeños o grandes, que dejan traslucir las realizaciones de inadaptados. Es reflejar, como en cliché, el estado personal, corporal y anímico después de una crisis nerviosa o de un ataque epiléptico con sólo facilitarles los materiales una vez finalizada la convulsión. Es el propio dibujo el que nos ayuda a comprobar el

proceso del tratamiento y su resolución positiva o negativa. Y ello sin aparato ni espectacularidad, con la sencillez de un acto cualquiera. He aquí un ejemplo:

A la caída de la tarde un grupo de muchachos inadaptados, acogidos en una institución especial de los alrededores de París, salían acompañados de un educador para sentarse en un rincón del jardín que les estaba vedado en las restantes horas del día. Escuchaban despreocupadamente una lectura agradable, escogida a propósito. Una vez finalizada la lectura permanecían allí un rato y después penetraban en el interior. Disponían de toda clase de material para pintar o dibujar con toda libertad y durante diez o quince minutos se entregaban espontáneamente a esta tarea. Pude seguir el proceso de un muchacho a través de las historietas dibujadas en las que, al principio, se motejaba y hasta odiaba a su propia madre por haber abandonado el hogar, llegando a confeccionar una máscara en barro policromado que ponía a subasta entre sus compañeros. El director del establecimiento la adquirió de mascota y, por medio de una labor de contacto personal con el muchacho, logró transformar la actitud agresiva primaria en otra de respeto y perdón a las liviandades de la madre; transformación íntima que quedó plasmada, sin que el muchacho se diera cuenta, en los argumentos sucesivos de sus historietas gráficas.

En fin, el valor del dibujo como lenguaje está no sólo en que muestra las cosas, las personas, el mundo en general al niño, sino en que éste, al dibujarlas, es como si las recreara de nuevo hablando en ese lenguaje bello, bueno y verdadero que es la expresión auténtica de la persona humana.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

Sobre los "Criterios de enseñanza de la Geografía" (*)

Entre las nociones desarrolladas en los primeros cursos de Geografía (1.º y 2.º cursos de bachillerato) abundan las que proceden de la matemática. Conceptos como el de densidad de población, clima, humedad; la elaboración de planos y mapas, etc., suponen un aparato matemático. Mediante este aparato es cierto que los conceptos se perfilan con un rigor y exactitud científicos; pero a costa de pasar por un proceso de abstracción paralelo. De resultados

ocurre que lo que se gana en rigor de concepto se pierde en riqueza de observación.

Hay dos razones fundamentales para oponernos al uso sistemático de estas nociones en los primeros cursos del bachillerato. Primera: *proporcionan conceptos, pero no una imagen interpretativa de la realidad*. Segunda: *déscuidan un factor esencial en las edades de referencia (nueve a doce años), el del trabajo en equipo*.

Como es obvio, no tratamos de rechazar el valor en sí del aporte matemático a una ciencia de observación como es la Geografía. Lo que ocurre es que dudamos de que su aplicación sea satisfactoria en el aprendizaje infantil. Tampoco queremos decir que estos conceptos matemáticos no sean inteligibles a esa edad, sino que son inteligibles "conceptualmente", es decir, en un plano meramente abstracto de pura y nuda operación mental. Dudamos de su utilidad como trasunto de la realidad objeto de estudio.

La Geografía es eminentemente descriptiva. Hasta tal punto que uno de sus aspectos fundamentales es la localización espacial. Esto es precisamente lo que le presta un contraste definitivo frente a otras ciencias más especulativas. En la Matemática, por

(*) La REVISTA DE EDUCACIÓN inició en el número 110 (1960) una serie de trabajos sobre la enseñanza de la Geografía, encabezados por el profesor de esta disciplina en el Colegio Nuestra Señora Santa María, de Madrid, don Constancio de Castro. A este artículo siguió otro de don Pedro Plans, profesor del Colegio "Gaztelueta" (RE, núm. 116, 1.º quincena mayo). En el presente número el profesor Castro amplía las ideas expuestas en su exposición anterior.

ejemplo, existe un encasillamiento mental: se pone en marcha un mecanismo de pensar "ad intra", es decir, cerrado al exterior, carente de antenas a toda estimulación sensorial. La Matemática adquiere así un carácter de andamiaje en el intento de interpretar la realidad. Como tal es sin duda útil al hombre: ordena y clasifica las cosas en una dimensión meramente cuantitativa, simplifica el estudio de sus relaciones, etc., pero supone una madurez mental incompatible con los niños en cuestión. Es decir, un niño de once años no está capacitado para hacer interpretaciones de la realidad a partir de datos matemáticamente elaborados. Se queda en el andamiaje puro sin llegar a la realidad ulterior. Un alumno de primer curso sabe tal vez sacar una temperatura media; lo que no entiende es su valor como medio interpretativo. Le resulta muy difícil superponer a una realidad el esquema de una razón matemática; se le obliga a forzar la realidad, a desencajarla de sus límites de hecho, y sobre todo se le violenta desde un punto de vista psicológico al intentar que relacione artificialmente dos realidades heterogéneas: por ejemplo, número de habitantes y espacio ocupado. Nosotros decimos a un niño: "Coge a todos los hombres que hay en España. Repártelos por igual de forma que no haya más habitantes en un sitio que en otro. El resultado es la densidad media de población en España." Hasta aquí no hay dificultad de comprensión. Pero cuando representamos estas realidades en cifras proponiendo un cociente entre la población y la superficie en kilómetros cuadrados, aquí ya hay algo que se le escapa. No entiende un niño que el repartir por igual sea sinónimo de dividir tanta población por tanta superficie.

El uso de estos artificios matemáticos en la enseñanza atiende a la necesidad de fijar unos puntos de referencia. Tales puntos no están "dados" en la realidad; han de ser contruídos. Son puntos hipotéticos. Así guiados, aunque sea por referencias artificiales, apreciamos con mayor finura de precisión la variabilidad de unos datos. En el ejemplo propuesto la población constituye dicha variable. Al primer golpe de vista se nos hace evidente que en unos sitios la población es mayor que en otros. Sirviéndonos del ente matemático precisamos la mayor o menor cuantía de la variación. Este procedimiento cómodo y generalizado en la ciencia es el que nos ofrece serias dudas en la asimilación infantil. Es sin duda por un efecto de inercia que hemos introducido en la enseñanza tales procedimientos pedagógicamente injustificados.

A esta edad todavía predomina la visión del mundo en color, existe una interpretación imaginativa más que racional del mundo en torno. Un máximo de imagen con un mínimo de razón, podía ser un buen slogan pedagógico. No hay por qué rechazar un procedimiento pictórico si da buenos resultados; hay quienes piensan que tales procedimientos no alcanzan el nivel deseado de rigor conceptual. Téngase en cuenta que lo que buscamos es una asignatura funcional, es decir, un libro que funcione dentro de los esquemas de comprensión infantil. Normalmente no se negará que los textos escolares caen fuera del área de desarrollo mental de un niño. Este no les acaba de encontrar un hueco asimilable en su esfera vital;

son para él cuerpos extraños difíciles de digerir y quedan, por tanto, hostilmente arrinconados. Buscamos frente a todo esto el libro-herramienta adecuado, imagen más que concepto.

Podríamos distinguir entre un aprendizaje memorístico y un aprendizaje de asimilación. El aprendizaje de asimilación tiende a dar madurez interpretativa. Los conocimientos se instalan dentro del sujeto activando su conciencia frente a las cosas. Los conocimientos capacitan para una mayor esfera de relación con el mundo. Es evidente que este aprendizaje va estrechamente ligado al desarrollo síquico. El niño —de cualquier edad— pone en juego su mente para entender la vida. A medida que su mente se abre en abanico se le va apareciendo la vida como más densa de contenido. Entonces, para defender la unidad de su "yo" frente a la avalancha exterior, postula principios de unidad; para ello cuenta con un arma preciosa, el poder de abstracción. La imagen que a partir de este momento va cobrando del mundo tiene una gran densidad de razón. Yo pienso que el gran error de nuestra educación es debido a que hemos pretendido *anticipar* al niño esta imagen del mundo hecha de razón. Así ocurre que los conocimientos que le proporcionamos están en desarmonía vital con su edad. El niño aprende conceptos, pero los enquista. Desarrollamos su mente en virtud de unos procesos de lógica formal, pero sin que éstos entren a formar parte de su comprensión íntima de la vida. El niño podrá adquirir ciertamente un adiestramiento conceptual, pero a base de operar con el pensamiento en frío, a temperaturas ficticias. Es lo que llamo aprendizaje memorístico.

La Geografía está llamada a ser una asignatura viviente en los primeros cursos del bachillerato. La infinita ansia de exploración y curiosidad de los niños de esta edad puede alimentarse con un enriquecimiento de su imaginación. Digo imaginación y no fantasía, porque puede y debe ponerse en juego la disciplina de una observación atenta y objetiva. Además, hoy día son numerosísimos los medios de observación aportados por la técnica y que juegan un papel decisivo en la vida infantil: la fotografía, el cine, la radio, los medios de locomoción.

Hay otro factor que debe entrar a formar parte en la formación geográfica de estos niños. Nos referimos a sus magníficas disposiciones para el trabajo en equipo. La tendencia al grupo es en estas edades decisiva. Es frecuente oír hablar del cerrado individualismo español que nos incapacita para muchas facetas de la vida: investigación, trabajo industrial, convivencia ideológica, etc. Pero lo cierto es que los intentos de crear hábitos de equipo en nuestro período de formación son prácticamente inexistentes. Refiriéndonos al sector infantil, resulta tanto más flagrante este descuido cuanto que se desperdicia una positiva fuente de energía. Los experimentos que ha hecho la Sociometría en este campo son todos coincidentes al respecto. Es decir, es tan innegable la tendencia a la agrupación, que sólo una pedagogía ciega ha podido ignorarla a efectos de disciplina y aprendizaje. Podrá ser curioso, pero no deja de ser cierto, que el niño aparece totalmente controlado y subsumido en el grupo. Esto significa que las tareas escolares adquieren pleno sentido a través de la vida

del grupo y que fuera de él son un peso rechazable y odioso. Ahora bien, para esto será preciso orientar los trabajos hacia nuevos puntos de vista. La Geografía precisamente se presta sin estridencia alguna al trabajo en equipo. La práctica del coleccionismo tan arraigada a esta edad se hace plenamente factible. Por nuestra parte, podemos dar fe de que estos sistemas de trabajo proporcionan resultados satisfactorios. Insensiblemente la asignatura entra en la vida del niño, hasta el punto de que cualquier aspecto de su vida cotidiana ajeno a la disciplina escolar adquiere relación espontánea con ella.

Es más, uno de los objetivos fundamentales de la Geografía es el de "conectar" los fenómenos. La superficie física aparece como la faz material de esta conexión; en ella los fenómenos inciden adquiriendo extensión y lenguaje gráfico. Ahora bien, el trabajo en equipo conjuga diversos puntos de vista y permite, por tanto, mejor que ningún otro procedimiento, apreciar la conexión. Tenemos, por ejemplo, un abundante material recogido sobre fotografías de cultivos. Demos unos cuantos criterios de clasificación: cultivos de secano, de regadío; plantas alimenticias, forrajeras, industriales, etc. Este ejercicio de ordenación

estará mejor hecho y antes siempre que dejemos actuar en equipo. Demos un paso más: tratemos de descubrir la presencia de esas mismas plantas enmascaradas en los productos de venta; hagamos un recorrido por las tiendas de nuestra ciudad y comprobemos adónde viene a parar y bajo qué forma aquella planta inicial. Pero he aquí que hemos dado un paso importante sin darnos cuenta: hemos asociado al producto del campo en bruto una cantidad determinada de trabajo humano. El vestido, considerado así, no es sino el algodón cosechado en el campo más el proceso de transformación textil. ¿Dónde se le asocia a la planta este proceso? ¿Dónde están las fábricas españolas textiles? ¿Cuál es para ellas la "materia prima" de la que dependen? Hemos hecho toda una serie de preguntas que pueden incitar afanosamente a un grupo de trabajo. Téngase en cuenta que el estímulo dentro del grupo se agiganta por puro mimetismo de reciprocidad.

No estaría de más tal vez que los profesores de esta asignatura, verdaderamente acreditados en su función docente, hiciesen una guía de trabajos prácticos para ser resueltos por grupos de alumnos.

CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE.

crónica

Balance de la Protección Escolar en el curso 1959-60

Sólo queremos dedicar unas breves líneas como justificación a las cifras que constituyen el núcleo fundamental de este trabajo.

Paulatinamente las actividades de Protección Escolar van adquiriendo un mayor desarrollo. Cada año se advierte una penetración más honda de su problemática en amplios sectores de la opinión pública. El hecho es importante y revela que la conciencia social española despierta, con esperanza, hacia nuevas inquietudes dentro del sugestivo marco de la educación. Es necesario que esta atención no decrezca. En varias ocasiones hemos aludido ya a las repercusiones sociales que se derivan de la existencia de un derecho real a la instrucción, sobre todo en los países de baja renta media por habitante.

En el terreno teórico se ha recorrido en estos últimos años un largo camino. La beca —como fórmula de protección directa típica— ha sido valorada justamente y ha perdido los matices que de beneficencia pública tenía en otros tiempos. Ser becario, hoy, supone un honor.

La protección escolar ha encontrado además una fundamentación rigurosa al ser concebida como un verdadero servicio público, en el que se ha asegurado la indiscriminación, la objetividad y las garan-

tías jurídicas en los procedimientos de selección de los beneficiarios, a través de unas disposiciones flexibles que han ido perfilando, poco a poco, la ejemplar reglamentación vigente.

En el terreno práctico, se advierte el natural paralelismo. Cada año el programa nacional de becas escolares y, en general, de todos los beneficios de protección escolar, va adquiriendo un perfeccionamiento mayor. Los sucesivos ajustes de las cuantías de las becas, de acuerdo con las elevaciones del nivel general de precios; una cierta programación orientada a estimular determinadas enseñanzas, y la continua exigencia en el rendimiento escolar de los becarios han sido tres medidas de decisiva importancia en este terreno. Veremos ahora a través del gráfico lenguaje de las cifras cuáles han sido las realizaciones concretas de protección escolar para el actual curso académico, próximo a terminar.

Para ello, dividiremos nuestro análisis en los varios capítulos a los que se extiende la política de ayuda al estudio.

PROTECCIÓN ESCOLAR DIRECTA.

I. *Becas escolares* (1).—Están dedicadas a los alumnos de cualquier clase de enseñanza y su cuantía varía según el tipo de estudio y la residencia familiar. Se conceden por concurso de méritos, juzgados por Comisiones de selección especializadas, en cada Distrito Universitario. Es el Rector de la Universidad quien las atribuye definitivamente. Los candidatos deben acreditar notable aprovechamiento en los estudios y escasez de recursos económicos. Pue-

(1) El texto de la Orden General de convocatoria, para el curso 1959-60, lleva fecha de 4 de mayo de 1959 y fue publicado en el BOE del 14 de mayo.



I. ENSEÑANZA SUPERIOR Y TECNICA

(Facultades, Escuelas Técnicas y Colegios Mayores)

I.1.1. Facultades Universitarias.

	Programada	Realizada
Barcelona	137	137
Granada	105	113
La Laguna	45	41
Madrid	300	235
Murcia	50	50
Oviedo	54	54
Salamanca	55	55
Santiago	125	121
Sevilla	85	85

	Programada	Realizada
Valencia	80	80
Valladolid	80	80
Zaragoza	75	75
	1.191	1.196

den presentar las reclamaciones que estimen adecuadas cuando consideren que su expediente reúne mejores condiciones que el de otro candidato seleccionado. El importe de las becas, generalmente, se hace efectivo por trimestre, a lo largo del curso académico.

I.1.2. Escuelas Técnicas. (Incluye Ayudantes Técnicos Sanitarios y Comercio.)

	Programado			Realizado		
	Técnic.	Comerc.	Sanit.	Técnic.	Comerc.	Sanit.
Barcelona	148	42	10	148	34	10
Granada	37	32	5	42	24	5
La Laguna	15	20	3	15	20	—
Madrid	159	9	10	159	2	5
Murcia	19	17	4	15	16	—
Oviedo	32	22	3	27	18	3
Salamanca	10	13	4	10	13	4
Santiago	12	27	4	12	25	2
Sevilla	30	44	4	30	40	4
Valencia	25	35	6	25	30	6
Valladolid	91	54	12	91	46	2
Zaragoza	10	25	4	10	22	2
	588	340	69	584	290	43

I.1.3. Colegios Mayores (2).

	Programado	Realizado
Barcelona	118	94
Granada	60	49
La Laguna	18	15
Madrid	355	270
Murcia	30	23
Oviedo	37	34
Salamanca	63	44
Santiago	49	42
Sevilla	47	45
Valencia	46	34
Valladolid	82	79
Zaragoza	61	40
	966	769

(2) Estas becas fueron objeto de convocatoria especial de fecha 15 de julio de 1959 (BOE del 17).

2. ENSEÑANZA MEDIA

(Bachillerato universitario, Magisterio y Bellas Artes)

I.2.1. Bachillerato universitario.

Se convocaron 3.512 becas, de las cuales 1.888 estaban destinadas al grado elemental y 1.624 al grado superior. El importe global ascendió a 17.681.000 pesetas.

Su distribución fue la siguiente:

A. Por grados:

Grado elemental.

	Programada	Realizada
En Institutos oficiales	1.196	1.224
En Colegios no estatales	692	717
	1.888	1.941

Grado superior.

	Programada	Realizada
En Institutos oficiales	1.115	1.089
En Colegios no estatales	509	516
	1.624	1.605

B. Por Distritos Universitarios.

	Programada	Realizada
Barcelona	520	520
Granada	295	316
La Laguna	112	116
Madrid	586	611
Murcia	129	124
Oviedo	178	178
Salamanca	217	212
Santiago	266	257
Sevilla	355	359
Valencia	277	276
Valladolid	316	316
Zaragoza	261	261
	3.512	3.546

I.2.2. Escuelas del Magisterio primario.

Fueron convocadas 557 becas de las cuales 295 tenían una cuantía de 8.000 pesetas. El resto, 262, de 4.000 pesetas. El importe total de esta convocatoria ascendió a 4.408.000 pesetas.

Distribución por Distritos.

	Programada	Realizada
Barcelona	75	75
Granada	75	75
La Laguna	17	17
Madrid	20	20
Murcia	17	17
Oviedo	20	20
Salamanca	60	60
Santiago	25	25
Sevilla	60	48
Valencia	40	39
Valladolid	100	100
Zaragoza	48	48
	557	544

I.2.3. Conservatorios y Escuelas de Bellas Artes.

La mayor parte de las becas convocadas para estas enseñanzas, en total, 272, lo fueron para estudios de nivel elemental y medio. Sólo 82 se programaron para estudios de nivel superior, en Madrid, Sevilla y Valencia. El importe total ascendió a 1.789.000 pesetas.

Distribución por Distritos Universitarios.

	Programada	Realizada
Barcelona	24	24
Granada	22	33
La Laguna	12	12
Madrid	60	60
Murcia	13	13
Oviedo	9	7
Salamanca	—	—
Santiago	11	11
Sevilla	43	41
Valencia	30	38
Valladolid	25	25
Zaragoza	15	15
	272	279

3. ENSEÑANZA LABORAL Y PROFESIONAL (3)

Comprendemos bajo este epígrafe los Institutos Laborales y los Centros de Formación Profesional Industrial, instituciones éstas en las que el importe de los estudios es mínimo, y puede decirse que es prácticamente gratuito. Las becas cuya distribución indicaremos seguidamente, constituyen en realidad una compensación económica por los ingresos que el muchacho estudiante podría percibir si en lugar de dedicarse al trabajo intelectual se dedicara al manual.

(3) Las especiales características de estos estudios motivaron la Resolución de la Subsecretaría de Educación Nacional de fecha 21 de mayo de 1959 (BOE del 23) para el correcto desarrollo de la convocatoria general de becas escolares.

A. Institutos Laborales.

Se convocaron 1.120 becas (de las cuales 236 para el grado Superior del Bachillerato Laboral). El importe global de la convocatoria ascendió a 4.830.000 pesetas.

La distribución por Distritos Universitarios fue la siguiente:

	Programada	Realizada
Barcelona	87	73
Granada	115	143
La Laguna	38	44
Madrid	62	56
Murcia	55	49
Oviedo	40	35
Salamanca	20	18
Santiago	125	110
Sevilla	193	199
Valencia	132	112
Valladolid	137	109
Zaragoza	116	131
	1.120	1.079

B. Centros de Formación Profesional Industrial.

Se convocaron 4.300 becas, la mayor parte de ellas para los cursos primero y segundo de Aprendizaje Industrial (2.756); 940 para el tercer curso y 604 para alumnos de Maestría (plan antiguo, a extinguir). El importe total de esta convocatoria ascendió a pesetas 18.441.000, a cargo de la Junta Central de F. P. I. Se adjudicaron 3.255 becas.

La distribución por Distritos fue como sigue:

	Programada	Realizada
Barcelona	611	331
Granada	257	231
La Laguna	36	36
Madrid	739	389
Murcia	118	134
Oviedo	311	127
Salamanca	238	238
Santiago	286	234
Sevilla	425	321
Valencia	219	231
Valladolid	875	798
Zaragoza	185	185
	4.300	3.255

Distribución de las becas por cursos:

	Programada	Realizada	Vacantes
Maestría	604	314	290
Tercer curso	940	657	283
Segundo curso ...	1.210	1.113	97
Primer curso	1.546	1.171	375
	4.300	3.255	1.045

4. Premios a los mejores becarios (4).

Los premios a los becarios que, habiendo obtenido la prórroga de su beca durante el actual curso aca-

(4) Fueron seleccionadas en los Distritos Universitarios por las Comisiones Coordinadoras de Protección Escolar. La selección realizada tuvo su confirmación por la Comisaría General de Protección Escolar por Resoluciones de fecha diversa, de febrero de 1960.

démico, consiguieron las más brillantes calificaciones, superando las obtenidas en el curso anterior, constituyen, al propio tiempo, un honor que acredita el eficaz rendimiento del estudiante en su trabajo intelectual, y un estímulo económico, ya que la cuantía de cada premio es de 3.000 pesetas.

Para el actual curso académico se han concedido doscientos quince, correspondiendo a Madrid 50; a Barcelona, 25, y al resto de los Distritos, 15, salvo La Laguna y Murcia, que recibieron 10.

Distribución por enseñanzas.

<i>Enseñanza Media:</i>	
Bachillerato general	94
Estudios eclesiásticos	9
Magisterio	5
Bellas Artes y Conserv.	8
	116
<i>Enseñanza Laboral:</i>	
Bachillerato Laboral	14
Formación Profesional Industrial	3
	17
<i>Enseñanza Universitaria y Técnica:</i>	
Facultades	62
Enseñanzas Técnicas	65
Comercio	5
	82

Distribución por Organismos dotantes de las becas.

Ministerio de Educación Nacional	171
Delegación Nacional de Sindicatos	21
Sección Femenina, Frente de Juventudes y SEU.	8
Diputaciones y Ayuntamientos	9
Otros	6
	215

El importe de estos premios ascendió a 645.000 pesetas.

5. Reclamaciones (5) y becas excepcionales.

La posibilidad que tienen todos los solicitantes que acuden a los concursos de protección escolar de presentar las oportunas reclamaciones cuando se consideran indebidamente postergados por la actuación de las respectivas Comisiones de selección, ha motivado la formulación de 236 peticiones de revisión de expediente ante la Comisión Coordinadora Nacional, de las cuales han sido estimadas 88, por un importe total de 658.500 pesetas (6).

De acuerdo con las previsiones de la convocatoria general, se presentaron 198 solicitudes de beca para general, se presentaron 198 solicitudes de beca fuera de los plazos fijados, que fueron estudiadas por las Comisiones de Distrito y posteriormente por la Coordinadora Nacional. Pudieron ser atendidas 97 y su importe ascendió a 833.000 pesetas (7).

(5) La Orden ministerial de 25 de febrero de 1958 (BOE de 8 de marzo) regula el procedimiento, con carácter general. Sus disposiciones se aplican en todas las convocatorias de beneficios de protección escolar.

(6) V. Ordenes ministeriales de 28 de noviembre de 1959 (BOM de 4 de enero de 1960) y de 19 de diciembre de 1959 (BOM de 28 de enero de 1960).

(7) V. Ordenes ministeriales de 21 de diciembre de 1959 (BOM de 28 de enero de 1960) y de 31 de diciembre de 1959 (BOM de 3 de marzo de 1960).

I.1. BECAS CON FINALIDAD ESPECÍFICA

1.1.1.1. A maestros nacionales (8).

Se convocaron 50 y fueron concedidas 31 (de las cuales 15 los fueron por prórroga). Su importe es de 12.000 pesetas y en conjunto asciende a 172.000 pesetas.

1.1.1.2. A seminaristas (9).

Para estudios de Filosofía y Teología. Cuantía, 4.500 pesetas. Convocadas 236 y concedidas 236, por un importe total de 1.062.000 pesetas.

1.1.1.3. A estudiantes de Universidades Pontificias (9).

De Comillas (Santander y Salamanca. Cuantía, 6.000 pesetas. Se convocaron 76 y se concedieron el mismo número. Importe total: 456.000 pesetas.

1.1.1.4. A religiosos que cursan carrera universitaria (9).

Son fundamentalmente para las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras. Se convocaron 556 y se concedieron 297, por un importe total de 1.782.000 pesetas.

1.1.1.5. Para actividad misionera (10).

Se concedieron las 50 que fueron convocadas. Su cuantía es de 4.500 pesetas. Importe total: 225.000 pesetas.

I.1.2.1. BECAS UNESCO-ESPAÑA

Establecidas por acuerdo entre el Gobierno español y la Unesco para contribuir al Proyecto Principal de Extensión de la Enseñanza Primaria en Hispanoamérica, se concedieron 17 becas a súbditos de diversos países hispanoamericanos por un importe total de 120.000 pesetas.

1.1.3.1. BECAS CONCEDIDAS POR ORGANISMOS DE LA JUVENTUD, SUBVENCIONADAS POR EL MINISTERIO

"Alejandro Salazar" (del Sindicato Español Universitario), 72 becas de diversa cuantía, por un importe de 600.000 pesetas (11).

"Alberto Ortega" (del Frente de Juventudes), 23 becas de diversa cuantía por un importe total de 171.500 pesetas (12).

(8) La convocatoria lleva fecha de 29 de mayo de 1959 y fue publicada en el BOE del 5 de junio.

(9) Orden ministerial de 6 de mayo de 1959 (BOE del 18).

(10) Orden ministerial de 3 de julio de 1959 (BOE del 18).

(11) La convocatoria de becas "Alejandro Salazar" la realizó el SEU por Orden de 20 de mayo de 1959 (BOE del 8 de junio). Por Resolución de la Comisaría General de 10 de diciembre de 1959 (BOM de 15 de febrero de 1960), se concede la dotación de las 72 becas indicadas.

(12) La convocatoria de becas para Juventudes, realizada por la Delegación Nacional de Juventudes, lleva fecha de 3 de junio de 1959 (publicada en el BOE del 24). Por Resolución de 29 de octubre de 1959 (BOM de 3 de diciembre) se conceden las dotaciones para las becas indicadas.

Patronato de Huérfanos del Ejército, 24 becas de cuantía variable por un importe total de 228.000 pesetas (13).

II. BECAS PARA GRADUADOS

Son de dos tipos: Para España, con finalidad específica, y para extranjero (ampliación de estudios y perfeccionamiento profesional).

II.1. Para España.

A. *Preparación de cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media* (14).—Se convocaron 200, pero fueron adjudicadas 147. Su cuantía es de 1.000 pesetas mensuales y su importe total ascendió a 1.764.000 pesetas.

B. *Preparación de cátedras universitarias, Escuelas Técnicas y Magisterio* (15).—Convocadas 200 becas, se concedieron 167. Importe global de 2.004.000 pesetas.

II.2. Para extranjero (16).

Tienen por finalidad la ampliación de estudios, especialmente en los Colegios de España de París, Roma y Munich. Su duración son los nueve meses del curso académico.

Fueron convocadas 60, de cuantía diversa, que hubieron de ser elevadas como consecuencia del programa de estabilización monetaria y consecuente devaluación de la peseta, a los siguientes módulos: 4.700 pesetas, 4.500, 3.750 y 2.500 mensuales. Se adjudicaron 42, por un importe total de 1.481.850 pesetas.

III. PENSIONES DE ESTUDIOS

Finalidad primordial de esta modalidad de ayuda directa es promover los estudios de investigación sobre problemas concretos de la ciencia y la técnica, que exigen una corta dedicación (de dos a tres meses).

Se otorgan a graduados y a profesores y catedráticos.

I.1.3.1. Pensiones para catedráticos y profesores (17).

a) De centros de enseñanza media, técnica y superior. Se convocaron 50 y se concedieron 36 (de 10.000 y 16.000 pesetas). Total: 504.000 pesetas.

b) De centros de enseñanza laboral y profesional

(13) Objeto de convocatoria específica por dicho Patronato fue aceptada por Resolución de 31 de diciembre de 1959 (BOM de 16 de mayo de 1960).

(14) La Orden ministerial de 6 de mayo de 1959 (BOE del 18) reguló la convocatoria. La de Resolución del concurso tiene fecha de 30 de septiembre de 1959 (BOM de 19 de octubre).

(15) Convocadas por Orden ministerial de 6 de mayo de 1959 (BOE del 18). Resuelto el concurso por Orden ministerial de 2 de octubre de 1959 (BOM de 7 de enero de 1960).

(16) Convocatoria de 8 de mayo de 1959 (BOE de 5 de junio). Resolución del concurso por Orden ministerial de 20 de octubre de 1959 (BOM de 16 de noviembre).

(17) Se convocaron por Orden ministerial de 10 de marzo de 1959 (BOE del 18). Fueron concedidas por Orden ministerial de 2 de octubre de 1959 (BOM de 28 de diciembre). (El disfrute de todas las pensiones de estudio debió realizarse entre el 1 de junio de 1959 y el 1 de junio de 1960.)

(oficial y privados). Se convocaron de las que se concedieron 13 (de 12.000 y 8.000 pesetas). Importe total: 120.000 pesetas.

I.1.3.2. Pensiones para graduados (18).

Para España y para el extranjero. Se convocaron 75, de las que se otorgaron 54 (de 12.000 y 8.000 pesetas). Importe: 564.000 pesetas.

I.1.3.3. Pensiones para la Universidad de Verano "Menéndez Pelayo" (19).

Tienen por finalidad estimular los contactos con estudiantes y profesores extranjeros, mediante la asistencia a los cursos de esta Universidad, de los mejores graduados, maestros y estudiantes de último año de carrera de nuestros Centros superiores. Se han convocado 100 pensiones y se han concedido 80.

Pensiones para la Facultad Internacional de Derecho Comparado de Luxemburgo (20).

Con la finalidad especial de asistir a los cursos de este Centro, se convocaron dos pensiones de estudio, de las que se concedió una por un importe de 6.500 pesetas, más los viajes de ida y regreso.

IV. BOLSAS DE VIAJE (21)

La finalidad de esta modalidad, de ayuda directa también, es atender los gastos económicos que se motivan por los desplazamientos obligados de profesores y graduados con ocasión de algunos de los siguientes motivos:

1) Traslado a un Centro extranjero para disfrutar de una beca o beneficio análogo, con fines de ampliación de estudios.

2) Desplazamiento a un Centro docente extranjero donde se ha obtenido contrato profesional.

3) Participación en las actividades científicas de Congresos o Reuniones internacionales en los que hayan de presentarse comunicaciones oficiales representando oficialmente a instituciones científicas o docentes.

4) Realización de un trabajo de investigación, consulta o práctica profesional, de duración inferior a un mes.

La cuantía de estas bolsas de viaje viene determinada por el coste, en ferrocarril o barco, del desplazamiento desde el lugar de habitual residencia hasta el de trabajo, hasta un máximo de 15.000 pesetas.

Pueden solicitarse en cualquier momento.

Desde el 1 de octubre de 1959 a 20 de junio de 1960 han sido otorgadas las siguientes bolsas de viaje:

(18) Fueron convocadas por Ordenes ministeriales de 10 de marzo de 1959 (BOE del 18 y 6 de abril de 1959 (BOE de 13 de mayo). Fueron concedidas por Orden ministerial de 2 de octubre de 1959 (BOM de 28 de diciembre).

(19) Fueron convocadas por Orden ministerial de 2 de mayo de 1960 (BOE de 7 de mayo).

(20) Se convocaron por Resolución de la Comisaría General de 11 de enero de 1960. La Orden ministerial de concesión es de 4 de marzo de 1960.

(21) La reglamentación de estas ayudas es de 2 de enero de 1958 (BOE de 9 de enero).

Distribución por países de destino.

Alemania	15	Holanda	5
Argentina	2	Hungría	1
Austria	5	Inglaterra	8
Bélgica	5	Italia	9
Checoslovaquia	2	Líbano	1
Dinamarca	2	Marruecos	1
España	3	Méjico	2
Estados Unidos	8	Portugal	3
Finlandia	1	Suecia	2
Francia	24	Suiza	2
Guatemala	1		

Distribución por Universidades de origen.

Barcelona	10	Salamanca	3
Granada	6	Santiago	8
La Laguna	6	Sevilla	1
Madrid	60	Valencia	3
Murcia	1	Valladolid	6
Oviedo	1	Zaragoza	3

Distribución por Secciones.

Ciencias	21	Derecho	19
Medicina	22	Letras	40

Distribución por categorías de los beneficiarios.

Licenciados	62	Catedráticos	40
-------------------	----	--------------------	----

I.1.4.2. Bolsas de viaje atribuidas a grupos específicos.

Con la finalidad concreta de ayudar a la financiación de los gastos originados por los viajes de perfeccionamiento profesional (en el caso de los profesores) y de ampliación de conocimientos (en el de los escolares). Se pueden otorgar a todos los Centros docentes de enseñanza media y superior.

Para catedráticos y profesores de enseñanza media fueron concedidas 66, por un importe total de 314.488 pesetas.

Para estudiantes de último curso (viajes fin de estudios) se concedieron 318 (de los cuales 261 a alumnos y 57 a profesores), por un importe total de 396.150 pesetas.

II. PROTECCION ESCOLAR INDIRECTA

Dentro de este amplio capítulo se incluyen, en primer lugar, dos modalidades sumamente interesante: las exenciones totales o parciales en el pago de las inscripciones de matrícula y tasas en los Centros docentes oficiales (matrículas gratuitas) y las exenciones en el pago de los derechos o cuotas de los Colegios no estatales de enseñanza.

II.1. Matrícula gratuita.

Pueden optar a ellas los alumnos hijos de familias numerosas, los becarios del Estado o del Movimiento, hijos de maestros o funcionarios del Ministerio de Educación, huérfanos de guerra o hijos de caídos, y los que tengan escasez de recursos económicos. También pueden optar a esta fórmula de ayuda indirecta los que obtengan matrícula de honor en sus exámenes anteriores.

El mínimo de matrículas gratuitas oscila en todos los Centros oficiales entre el 10 y el 30 por 100 del total de alumnos matriculados. Se conceden por los Centros docentes.

II.2. Plazas de alumnos gratuitos.

Pueden optar a ellas los alumnos que acrediten escasez de recursos y notable aprovechamiento en los estudios. Son concedidas por los propios Centros docentes, en número que oscila entre el 5 y el 15 por 100 del total de los alumnos.

III. SEGURIDAD SOCIAL ESTUDIANTIL

Encargada su gestión a una Mutualidad específica, cubre diversos riesgos concretos del estudiante. Las prestaciones que otorga son las siguientes:

- a) Por accidente escolar: Asistencia médico-farmacéutica. Indemnización económica.
- b) Por tuberculosis pulmonar: Internamiento en régimen sanatorial. Asistencia médico-farmacéutica.
- c) Cirugía general: Intervenciones quirúrgicas necesarias.
- d) Neurosiquiatría: Internamiento en sanatorio.
- e) Infortunio familiar: Por fallecimiento del cabeza de familia, por ruina o por quiebra familiar. El estudiante percibe una prestación anual de 12.000 pesetas.
- f) Ayuda al graduado: En forma de préstamo, ya sea por instalación profesional o para preparar oposiciones. Su cuantía es de 15.000 o 25.000 pesetas.

PRESTACIONES CONCEDIDAS DESDE OCTUBRE DE 1959 A MAYO DE 1960

Fallecimiento	458
Ruina	68
Accidente	155
Tuberculosis	33
Cirugía	317
Siquiatría	8
Ayuda al graduado	51
Becas	256
Graciables	8

1.354

FELICIANO LORENZO GELICES.

La educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

El número de junio de "Familia española" incluye una colaboración del doctor Díaz Peñalver, en la que se estudian diferentes tipos de psicópatas infantiles. Después de decir lo que entiende por psicópata, de acuerdo con los especialistas de estas cuestiones, o sea el niño que, de una forma repetida, muestra desarreglos o anormalidades del *sentimiento* y de la *voluntad* que alteran, trastornan y anulan lo que se entiende por conveniencia infantil, pasa a estudiar los diversos tipos de psicópatas: los inestables, los asténicos, los indolentes, los impulsivos, los paranoides, los hipertímicos, los depresivos y los angustiados (1).

En la misma publicación el doctor Octavio Aparicio dedica una glosa a los problemas de la educación. "El secreto de la educación moral del niño—dice—es conseguir que su amor propio se ligue al deseo de ser digno de sí mismo y merecer la admiración por sus propias virtudes. Si se quieren conseguir tales ideales nunca deben los padres coaccionar, adular o engañar a sus hijos. No se deben hacer promesas que luego no se pueden cumplir. Tampoco se debe demostrar el cariño acariciando a los hijos a cada momento. El verdadero amor se demuestra preocupándose por sus intereses, por su alimentación, por su vestido, por sus alegrías y penas, por sus juegos y por su creciente curiosidad. No se deben eludir las preguntas de los niños ni regañarles porque las hagan. El papel de los padres está en comprender la curiosidad de sus hijos y contribuir al desarrollo de su inteligencia contestando de manera adecuada a todas sus preguntas, aunque a veces les puedan molestar". Pasa a continuación a estudiar los diferentes problemas educativos que sugieren diversos tipos de niños: los difíciles, los mimados y los hijos únicos (2).

Para terminar con los artículos de carácter educativo que "Familia española" publica en su último número, nos vamos a referir al de Raúl Chávarri sobre las publicaciones infantiles: "El examen de cualquier revista infantil"—dice— de las que aparecen normalmente en los quioscos nos vienen revelando una serie de errores y defectos cuya gravedad en función de su difusión es muy difícil de valorar". En principio se puede apuntar el hecho de que las más perjudiciales de estas publicaciones infantiles suelen ser las editadas en el extranjero, que a los vicios ya dolorosamente normales en casi todas unen el no pequeño "handicap" de estar escritas en un idioma que fundamentalmente no es el nuestro y de tener un mayor descuido en la redacción y un respeto todavía menor a la ortografía. Además de exaltar perniciosamente la violencia en estas historietas, la ciencia lo es todo menos un fundamento de exactitud, y en vez de familiarizar a los futuros hombres, destinatarios de la publicación, con una serie de conocimientos necesarios para el desarrollo de su vida, se presentan unas ciencias físicas y en ocasiones hasta naturales del más extraordinario convencionalismo, presididas siempre por la imagen típica del sabio perverso que, rodeado de alambiques, retortas y máquinas, se prepara con la ayuda de su inteligencia (menguada misión la de una inteligencia que sólo sirve para esto) a causar el mayor mal posible a sus semejantes y, desde luego, a poner en un terrible aprieto a los simpáticos protagonistas de la ficción. Según Chávarri: "Tres puntos parecen los más importantes para poner en marcha una total renovación de este ambiente; por otra parte tan importante: en primer lugar establecer una censura familiar de las publicaciones que impida la introducción de todas aquellas

extranjerías que no poseen auténticos valores en el orden didáctico y formativo; obligando, al mismo tiempo, a las empresas nacionales a organizar sus cuerpos de redacción con la inclusión de profesionales de la enseñanza y de la cultura y castigando con retirada de ediciones y multas cualquier género de incorrección gramatical, cultural o ideológica de las que normalmente suelen producirse" (3).

Tema muy próximo a éste es el tratado por Gamboa Seggi en la "Revista española de Pedagogía" acerca de las emisiones infantiles de radio, para las que pide atención a pesar de suponer una tarea muy compleja y que ha de responder a fórmulas muy variables: variable, de acuerdo con la edad del público infantil que escucha la radio y a tono con centros de interés cuya ramificación sería paralela con los trabajos escolares, esto es, convergencia educativa entre la escuela, el hogar y la radio. Triple alianza de cimientos muy sanos, muy humanos y que desde el punto de vista pedagógico, como psicológico o social, ofrecen las garantías correspondientes de su valor educativo: "Que nada sea mediocre—pide el profesor Gamboa—, que todo pueda interesar, apartando maneras y estilos de *mayores*, que aburren más que otra cosa. El niño pide (le conviene) movimiento y dicha, ritmo musical y ambiente de satisfacción. Justo es intentarlo y ofrecérselo en emisiones muy cuidadas, muy estudiadas, con colaboración médico-escolar y pensando en bases de arte y belleza, así como de música y poesía. El lenguaje se aprende también por las ondas, y el niño puede recibir así ese léxico de finura y de buen gusto... Excitar el sentido poético de la edad escolar, conceder a la imaginación temas de fraternidad y de sacrificio del hombre, podrían asimismo ser pensamientos rectores en cualquier emisión infantil. Lo esencial es no ayudar a los malos sentimientos, tan corrientes en lo callejero y siempre al alcance del niño, sino despertar la buena y saludable sensibilidad. Esto es, que la emisión infantil puede reforzar la tarea formativa y cultural de la escuela y hasta de hogares equilibrados". Pero también hay que huir de un peligro que estaría en el lado opuesto; hay que tener mucho cuidado en no caer en el terreno de lo *precioso* o en el irrealismo convencional a fuerza de desear obtener efectos de evasión infantil hacia la poesía o hacia la imaginación en marcha (4).

ENSEÑANZA MEDIA

El tema de la enseñanza de las humanidades es abordado desde dos puntos de vista distintos en dos revistas pedagógicas. En una de ellas el padre Jiménez Delgado, C. M. F., trata de la metodología de la traducción latina, considerando que en la enseñanza de las lenguas la traducción es la piedra de toque que sirve para conocer la eficacia del método empleado y muy especialmente en la enseñanza del latín, donde representa la meta fundamental. El padre Jiménez Delgado no entra personalmente en el tema, sino que lo trata a través de dos autores: el profesor de la Sorbona, Jacques Perret, que en su obra *Latín y cultura* hace muy atinadas observaciones sobre la manera de enseñar a traducir a los alumnos y encarece la dificultad de lograr una buena traducción: "Las lenguas no se corresponden. Hay que hacer un reajuste más que un calco, y esto requiere ingenio y técnica. La traducción es necesariamente la expresión de una manera personal de *sentir el texto*, y como el texto se puede sentir de tantas maneras, de ahí que pueda darse tanta variedad de traducciones... Hasta el orden de las palabras y el mismo *sonido* y combinación de letras encierra un valor de significación artística, que el traductor debe tener en cuenta. Se comprende, pues, así lo difícil de una traducción perfecta. No es exagerado decir que toda traducción resulta inevitablemente limitada y parcial. El traductor se ve obligado a renunciar a algunos de los valores o riqueza del original.

(1) Franco Díaz Peñalver: *Sicópatas infantiles*, en "Familia española". (Madrid, junio de 1960.)

(2) Doctor Octavio Aparicio: *La compleja educación de los hijos*, en "Familia española". (Madrid, junio de 1960.)

(3) Raúl Chávarri: *Publicaciones infantiles*, en "Familia española". (Madrid, junio de 1960.)

(4) Gamboa Seggi: *Curva alrededor de las emisiones infantiles de la radio*, en "Revista española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo de 1960.)

En segundo lugar, el padre Jiménez Delgado aporta las ideas que Marouzeau expone en su libro *La Traduction du Latin*, de carácter señaladamente práctico y muy útil para el profesorado de enseñanza media. El autor comienza diciendo lo que debe evitarse en toda traducción: primero, la loca manía de *salga lo que salga*, sin detenerse siquiera ante el absurdo; segundo, la prisa en traducir, sin esperar a calar o entender el sentido del original; tercero, el prurito de la intuición, *La manteia*, como sistema de traducción, está de antiguo demasiado desacreditada. Para recomendar el ejercicio de la construcción y ordenación de la frase latina sobre todo en los primeros años, insiste en los siguientes puntos: primero, lectura atenta; segundo, desmembración de la frase, siguiendo el curso de las conjunciones; tercero, captación del verbo principal y de su correspondiente sujeto y complemento, y cuarto, prestar atención especial a los infinitivos, a los participios, a los subjuntivos de subordinación, a las frases elípticas, al sentido preciso de las diferentes conjunciones. Más adelante se detiene Marouzeau en la fase más importante y, de ordinario, más descuidada de la traducción, o sea en la detección del sentido. Para ello da una serie de consejos dignos de ser tenidos en cuenta. Plantea a continuación la cuestión de si la traducción ha de ser literal o libre y dedica un último capítulo al estilo, recomendando fidelidad del traductor a la palabra y al estilo del autor que se traduce. Después de ofrecernos el pensamiento de estos dos autores sobre la traducción, el padre Jiménez Delgado resume los seis puntos fundamentales que se deben tener en cuenta para traducir con propiedad un texto latino (5).

El profesor Hernández Vista, en "Helmántica", publica un trabajo sobre el significado y valor de la literatura latina, del cual forma parte la conferencia que sobre el mismo tema pronunció dicho profesor. La pretensión de este trabajo es definir la aportación sustancial de la literatura latina a la cultura occidental, definir los valores básicos que ella incorpora. "Al comenzar este trabajo bien quisiera yo—dice Hernández Vista—que quedara establecido en la mente de todos un principio que considero fundamental, cada vez que en compañía de hombres de nuestro tiempo tengo que meditar sobre cualquier cuestión relacionada con el mundo antiguo: Grecia y Roma interesan no por ser trozos de historia, gloria del mejor museo, sino porque son nuestra historia actual, nuestro tiempo vivo. Grecia y Roma—somos nosotros mismos. De manera que una meditación en voz alta sobre cualquier aspecto del mundo clásico no es otra cosa que un penetrar en nuestra propia personalidad. Y esto no porque Grecia y Roma hagan acto de presencia como huésped para muchos, por desgracia molesto, en el Bachillerato—clases de los cursos finales que bien llevadas debieran ser las más estimulantes del mismo—, sino porque Grecia y Roma existen en nuestras comunidades nacionales y, más aún, en cada uno de nosotros mismos individualmente; de modo que cuando jugamos o reímos, cuando nos apasionamos o nos enamoramos, cuando proyectamos nuestro porvenir, seguimos escribiendo sin remedio y sin darnos cuenta la historia de Grecia y Roma" (6).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el diario "Pueblo" se ha publicado un comentario al horario en la enseñanza superior. En contra de la costumbre tan tradicional de que las clases de la en-

señanza superior tengan lugar siempre por la mañana, cree el artículo de "Pueblo" que hay razones bastantes sólidas que aconsejan pensar si no sería mejor trasladar el horario de clase a las últimas horas de la tarde; por ejemplo, de seis a nueve o a diez de la noche. "Para que se vea que no es cuestión baldía ni puro capricho de cambiar las cosas, veamos las cifras de la enseñanza universitaria, al margen las enseñanzas técnicas, dadas por la Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el MEN. En el curso 1957-58 hubo un total de 67.191 escolares matriculados en las facultades universitarias españolas, de los cuales el 60 por 100 eran alumnos oficiales y el 40 restante, alumnos libres. Por consiguiente, casi la mitad de la población escolar universitaria queda excluida de una docencia normal. Trasladas las clases a la hora que señalamos, una buena parte de ese 40 por 100 podría incluirse en ella. Todo el mundo sabe que las razones usuales que han hecho aconsejable la disminución de la enseñanza libre como un estado legal, son fundamentalmente la necesidad de trabajar y la residencia en un lugar distinto del que radica el contrato de enseñanza. El cambio de horario permitiría acudir diariamente a las aulas a un buen número de alumnos que hoy no lo hacen por incompatibilidad con el del trabajo que precisan para vivir. Y abierta esta oportunidad podrían incorporarse también los residentes fuera de las ciudades universitarias, que encontrarían ocasión de pagarse la residencia con su trabajo y asistir a la enseñanza oficial" (7).

Acerca del primer Curso de Medicina se recogen en el diario "Pueblo" una serie de opiniones dirigidas a aquel periódico por estudiantes de esta carrera. En primer lugar, y "dado que actualmente es preciso aprobar conjuntamente las asignaturas que componen este primer curso, en una sola prueba y ante un tribunal único, "Pueblo" dice: "Nos parece excesivo que el alumno que ya se encuentra enfocado en las materias docentes que específicamente se estudian en la Medicina tenga que superar un escollo de tal magnitud, puesto que los conocimientos que adquiera de esas materias no le reportan mayor utilidad para dedicarse—en caso de tener que abandonar por imposibilidad ese aprobado conjunto—a otra profesión diferente... Sin embargo, en "Pueblo" se quiere puntualizar que los exámenes deben ser rigurosos y que cuanto más lo sean serán mejores los títulos que podrá ostentar el buen estudiante, sobre todo si las pruebas finales de curso se hacen con amplitud y en forma de que demuestre sus conocimientos. "Ahora bien, estas pruebas deben hacerse asignatura por asignatura; porque, además de no involucrar en un solo examen materias diferentes, el procedimiento tiene dos ventajas. La primera, que el alumno puede poner de manifiesto su trabajo durante el curso; la segunda, que una vez aprobada una asignatura, no tiene que hacer un nuevo sacrificio económico al volver a abonar una matrícula para algo que ya ha demostrado conocer".

A esta *Puntualización* de "Pueblo", el Jefe del SEU del Distrito Universitario de Madrid contesta con una carta, en la que aclara firmemente que ese examen de primer curso de Medicina tiene carácter de *curso selectivo* y, por tanto, se ha de realizar con arreglo a las normas vigentes para estos cursos. Por tanto, los exámenes de las distintas asignaturas no tienen por qué verificarse al mismo tiempo, sino que se hacen separadamente, y en aquellas asignaturas en que los alumnos hubieran mostrado su suficiencia no habrán de repetir el examen, sino que el aprobado es válido hasta tanto estos alumnos tengan derecho a examen (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(5) J. Jiménez Delgado, C. M. F.: *Metodología de la traducción latina*, en "Revista Calasancia". (Madrid, julio-septiembre de 1960.)

(6) Eugenio Hernández Vista: *Significado y valor de la literatura latina*, en "Helmántica". (Madrid, mayo-agosto de 1960.)

(7) *Enseñanza superior y horario*, en "Pueblo". (Madrid, 3 de mayo de 1960.)

(8) *Puntualizaciones: Primer curso de Medicina*, en "Pueblo". (Madrid, 25 y 26 de mayo de 1960.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

CURSOS DE VERANO 1960 PARA MAESTROS

El SEM proyecta para el próximo estío una serie de Cursos de Verano orientados a perfeccionar progresivamente al cuerpo docente primario y a entroncarlo de modo real en el ámbito social de España.

Por esta razón, y guiados por un sentido de apertura, se ha dado una nueva estructura a los Cursos, que pueden sintetizarse en tres aspectos principales: los verificados en el extranjero, los llevados a cabo en colaboración con otros organismos y los de carácter general.

Cursos en el extranjero.—Tendrán lugar en París con sede en la Ciudad Universitaria. El objeto es el perfeccionamiento de la lengua francesa, junto al conocimiento de la vida de Francia desde el punto de vista artístico, histórico, social en general y educativo; un conunto de lecciones prácticas de lingüística, además de conferencias adecuadas y visitas preparadas a instituciones y centros interesantes, auguran el éxito habitual en esta clase de cursos, cuyos solicitantes han rebasado en mucho el número adjudicado al mismo. Este asomarse allende las fronteras patrias, de tanta utilidad para el Magisterio español, se halla complementado con los "Viajes al extranjero" organizados por el SEM, el cuarto de los cuales se realizará este año visitando Alemania y Suiza, principalmente, así como las naciones intermedias enclavadas en el itinerario. Es ya de sobra conocido el prestigio de la dirección técnica y artística de los mismos.

Cursos en colaboración.—"La meteorología de la Escuela" es el tema de un curso que, teniendo como marco la bella ciudad gallega de La Coruña convocan conjuntamente la Jefatura Nacional del SEM y el Servicio Meteorológico Nacional. Del 20 de julio al 8 de agosto asistirán sesenta educadores que vienen desempeñando estaciones pluviométricas y termoplumiométricas en diversos puntos de la geografía española. Se pretende con ello que el Magisterio, que con dedicación bien probada ayuda a un servicio de tanto interés nacional, se capacite aún más en estas técnicas, sobre todo para proyectarlas en el diario hacer educativo como medio de interés y preocupación del escolar por problema tan interesante en el campo económico de España.

"Orientación bibliotecaria" se llama el Curso que, organizado por el Servicio Español del Magisterio, en colaboración con el Servicio Nacional de Lectura de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas se verificará en tres turnos de a cien maestros cada uno, y tiene por finalidad que los maestros encargados de las Bibliotecas Municipales en los pueblos donde ejercen aprendan las nuevas técnicas bibliotecarias; al mismo tiempo se capacitan aquellos que deseen regentar en su día Biblioteca Municipal, estudiando para ello las materias específicas que componen el pro-

grama de este Curso, junto al aprendizaje práctico del fichero y reseña de libros, etc.

Cursos generales.—Se mantiene la misma línea ya establecida por el Servicio en pasados Cursos. Se pretende con ello conjugar el merecido descanso de los educadores primarios con una capacitación en nuevas técnicas o simplemente la puesta al día de conocimientos que requieren este asesoramiento.

En *Santander*, y en el seno de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", se desarrollará un Curso sobre "Economía y Educación" en colaboración con el Servicio Español del Profesorado, siguiendo las directrices de la Unesco, en su proyecto para Iberoamérica. Dirigirá este Curso el profesor don Adolfo Muñoz Alonso.

En *San Sebastián* tendrán lugar dos turnos, masculino y femenino, sobre "La aplicación de los "tests" en la Escuela Primaria; tema de actualidad y de enorme interés con vistas al rendimiento escolar. Los padres del Laboratorio de Amurrio (Alava) serán los encargados del desarrollo de los mismos.

En *Palma de Mallorca*, un curso femenino versará sobre "Ornamentación Escolar" con carácter teórico y práctico, y finalidad fundamental de contribuir al aprovechamiento de las posibilidades por parte de las maestras para la formación estética y artística de los escolares con el mínimo dispendio.

En la ciudad de *Cazorla* (Jaén), en su nuevo Instituto Laboral, el Curso en sus turnos masculino y femenino versará sobre el "Estudio histórico del siglo XIX", para dar una visión más precisa y realista de la Historia de España como materia de enseñanza en la Escuela.

En *Cádiz* el Curso también tendrá dos turnos, masculino y femenino, con tema específico y distinto para cada uno de ellos. "La comarca: su configuración territorial, económica y humana es el tema dedicado al turno masculino, con la pretensión de un mejor conocimiento en la Escuela del medio que la circunda, mientras que "Las industrias domésticas" será el tema que ocupe el femenino, estudiando y conociendo en vivo una serie de pequeñas industrias fáciles de realizar en el hogar y que ayuden a descubrir un veneno de nuevos medios para la familia rural.

CURSOS DE CAPACITACION SOCIAL

Sesenta y cinco Vocales de las Secciones Sociales del Sindicato Nacional de la Construcción de toda España han llegado a la Escuela de Capacitación Social del Ministerio de Trabajo para seguir un curso que durará veinte días.

Este curso de Capacitación Social y Sindical es el 123 de la Escuela y el décimo de los que, en colaboración con ella, organiza la Vicesecretaría Nacional de Ordenación Social.

El acto de inauguración fue presidido por el Secretario, en funciones de Jefe, del Sindicato Nacional de la Construcción, señor Marín; el Director de la Escuela, señor Aguilar y Paz; el Jefe de Formación Social de la Vicesecretaría, señor Casaurrán, y el Presidente de la Sección Social Central del Sindicato, señor Alvarez Abellán.

El señor Aguilar expuso el desarrollo docente del curso, que estará dividido en tres grupos: Laboral, Social y Económico. Los cursillistas escucharán conferencias y efectuarán visitas a museos y centros culturales. También visitarán la Institución Sindical "Virgen de la Paloma" y la Escuela de Formación Profesional Acelerada de la Casa de Campo.

LEGISLACION ACTUAL SOBRE EL TITULO DE DOCTOR ARQUITECTO Y DOCTOR INGENIERO EN ESPAÑA

Damos a continuación una breve exposición de los textos legales vigentes para que los Ingenieros y Arquitectos anteriores a la nueva Ley de Enseñanzas Técnicas puedan obtener el título de Doctor. Dichas disposiciones son las siguientes:

- Ley de Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1957. Art. 4.º, apart. 2. Artículo 12, disposición transitoria séptima, disposición final 10.
- Orden de 3 de junio de 1958. "Boletín Oficial del Estado" de 14 de junio de 1958, página 1.089.
- Orden de 3 de febrero de 1959. "Boletín Oficial del Estado" del 23 de febrero de 1959, página 3104.
- Orden de 11 de mayo de 1959. "Boletín Oficial del Estado" de 5 de junio de 1959, página 8053.

El Ministerio de Educación Nacional, en uso de las facultades que la Ley le concede por la disposición final 10, que dice así: "Se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para promulgar cuantas disposiciones requieren el desarrollo y ejecución de la presente Ley", dictó, previo parecer conforme de la Junta de Enseñanza Técnica y del Consejo Nacional de Educación, la que consideramos Orden fundamental para el objeto que nos ocupa, que es la del 3 de junio de 1958 ("Boletín Oficial del Estado" del 14 de junio, página 1089), creadora de la Junta General Calificadora.

Dicha Orden dice, en su artículo primero, que "los Arquitectos e Ingenieros que aspiren a obtener el título de Doctor al amparo de lo prevenido en la séptima disposición transitoria de la Ley de 20 de julio último, podrán optar, según sus circunstancias, entre aportar los méritos y trabajos realizados con antelación a la solicitud, incluida la tesis, que podrá consistir en un trabajo original previamente realizado, o desarrollarla de acuerdo con lo que previene el artículo 12 de la misma". Los primeros elevarán sus instancias a la Junta General Calificadora. Los restantes presentarán su solicitudes en la Secretaría de la respectiva Escuela, cuya Junta de Profesores, de acuerdo con el aspirante, designará el profesor o especialista que habrá de dirigir su tesis.

Confrontado lo dicho con el artículo 12 de la Ley, viene a deducirse que lo único que se dispensa a quienes opten por este segundo procedimiento en seguir un año de estudios especiales para el Doctorado, pero se



les exige una tesis inédita, dirigida por un profesor y juzgada por un tribunal, que es exactamente el mismo que el señalado en el artículo 3.º de la tantas veces citada Orden de 3 de junio de 1958.

Otra consecuencia poco divulgada hasta ahora se deduce del examen de los textos legales: los que opten por el segundo procedimiento han podido presentar sus instancias en la respectiva Escuela desde que se publicó la Orden de 3 de junio de 1958 ("Boletín Oficial del Estado" de 14 de junio), pues no hay ninguna disposición que diga que han de esperar a que se extinga la vida legal de la Junta General Calificadora. Antes bien, se les ofrecen los dos procedimientos simultáneos: el de la Junta y el de la Escuela respectiva.

Por tanto, lo único legislado hasta ahora y publicado en el "Boletín Oficial del Estado" es la Orden de 3 de junio de 1958 y a ella hemos de atenernos. Recientemente ha sido confirmada por una Sentencia del Tribunal Supremo al resolver un recurso contra la misma.

CURSOS DE FORMACION AGROPECUARIA

El creciente proceso de mecanización del agro español y la perfección progresiva alcanzada en la aplicación de las nuevas técnicas agropecuarias exigen cada día más intensamente una mayor preparación teórica y práctica de nuestra población campesina.

Se trata de conseguir un múltiple objetivo económico y social de profunda repercusión. Se hace preciso arraigar a la juventud campesina en el ejercicio de los trabajos agropecuarios, sustrayéndola, en lo posible, del absentismo. Pero es preciso, para ello, elevar su nivel cultural y técnico, posibilitar la instalación de industrias de transformación de productos agrícolas, ganaderos y forestales que creen nuevos puestos de trabajo, y dotar a la vida rural de unos atractivos que hagan grata la convivencia y faciliten la penetración cultural y el perfeccionamiento individual y colectivo. Sólo así será posible realizar la profunda transformación estructural social y económica que necesita el campo español para situarle en línea de competencia, en calidad y rendimiento, con el nivel medio de otros países europeos.

En esta pretensión vienen esforzándose desde hace tiempo las Cátedras "Francisco Franco" de la Sección Femenina, que han sido avanzadilla en el cuidado y formación de la mujer campesina.

También la Obra de Formación Agropecuaria del Frente de Juventudes viene cubriendo, respecto a la juventud masculina, un amplio frente formativo, cuyos resultados se hace necesario resaltar.

Sin citar la labor realizada en años precedentes, la Obra de Formación Agropecuaria desarrolló, en 1959, un total de 31 Cursos de Capacitación en régimen de internado, celebrados en 27 provincias, y a los que asistieron un total de 1.487 jóvenes de edades comprendidas entre los dieciséis y los veinte años. Las enseñanzas versaron sobre especialidades concretas de Avicultura, Cunicultura, Agricultura, tratamiento de enfermedades y plagas del campo, prácticas de regadío y manejo de tractores y maquinaria agrícola, ganadería en general

e industrias lácteas, cultivo de cereales, cultivos horticolas, prácticas de abono, poda e injertos, además de una serie de temas formativos de carácter general sobre problemas económicos y sociales agrarios, organización y capacitación sindical agraria y orientación profesional.

La enseñanza de estos temas, de tan concreta especialización técnica, corrió a cargo de un cuadro de profesores formado por ingenieros agrónomos, peritos agrícolas, veterinarios e instructores del Frente de Juventudes.

No queda limitada a este campo la labor realizada por la Organización Juvenil. En colaboración con las Cámaras Oficiales Sindicales Agrarias con las Hermandades Sindicales de Labradores y Ganaderos y las Jefaturas Provinciales del Movimiento, la Obra de Formación Agropecuaria del Frente de Juventudes realizó a lo largo del año, 267 cursillos de divulgación agropecuaria y forestal. Estos cursillos, de carácter elemental, se realizaron en cada localidad con una duración media de siete a diez días. Sobre especialidades agrícolas se efectuaron 142 cursillos, en los que recibieron enseñanza 3.350 alumnos; 99 cursillos versaron sobre temas ganaderos y a ellos asistieron 2.475 alumnos, y 26 cursillos fueron de carácter forestal, con asistencia de 650 alumnos, que hacen un total de 6.475 asistentes.

El carácter especializado de estas enseñanzas y la lógica limitación de alumnado que impone la eficacia pedagógica quedan compensados con las campañas masivas de formación agropecuaria, que con carácter de divulgación se realizaron en 160 localidades, pertenecientes a 16 provincias de clara personalidad campesina. Se efectuaron estas campañas con cátedras ambulantes que, junto a los temas específicos de tipo agrícola, ganadero y forestal, trataron de otros aspectos complementarios de carácter sanitario, cultural y recreativo. Estas enseñanzas, desarrolladas en cada lugar de acuerdo con las características socioeconómicas de la localidad responden a los programas aceptados por el Servicio de Extensión Agrícola del Ministerio de Agricultura, cuyo personal especializado colaboró eficazmente en el éxito de las campañas.

Datos recogidos en memorias e informes permiten afirmar que un 75 por 100 de la población juvenil asistió con regularidad y provecho en cada localidad a las jornadas divulgadoras, participando en las clases teóricas y prácticas desarrolladas.

INCREMENTO DEL NUMERO DE BECAS ESCOLARES

Con ocasión del anuncio de la convocatoria general de becas para el curso 1960-61, el Comisario de Protección Escolar hizo análisis del considerable avance conseguido en España en orden a la creación de becas. Dijo que no hay relación entre el incremento en el número de los estudiantes y en el de la población total española. Tomando como base el curso 1919-20, para unos veintiséis millones de habitantes existía una población escolar de Enseñanza Superior de 27.122 alumnos de Enseñanza Media, mientras que en la actualidad los estudiantes de Enseñanza Superior son 72.599, y 421.486 de Enseñanza Media. Asimismo afirmó que mientras en

1935 el número total de becas concedidas en España fue de 630, en la actualidad sólo el Ministerio de Educación Nacional y el Seguro Escolar conceden 15.725 becas.

El Comisario de Protección Escolar explicó después la forma de concesión de becas, y dijo que una estricta justicia presidía los Tribunales que juzgaban las solicitudes, y hasta tal punto estas reglamentaciones eran justas que los rechazados podían recurrir contra el fallo.

"Las becas—dijo—se conceden por concurso público de méritos, garantizando así una igualdad de posibilidades en la solicitud para todos los concursantes. Las concesiones se realizan por Comisiones de Selección en cada Distrito Universitario, en cuya composición hay representantes de la Comisaría de Protección Escolar, Inspección de Enseñanza, Centros docentes, S. E. U., Sección Femenina, Delegación de Juventudes, Instituto Nacional de Previsión y padres de familia. Una vez realizada y publicada la previa selección de beneficiarios se concede un plazo de reclamaciones durante los diez días siguientes a la publicación de las actas".

EL PREAPRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Con motivo de la clausura de curso de la Escuela de Armería de Eibar y la inauguración de las nuevas obras el Ministro de Educación, don Jesús Rubio ha pronunciado un interesante discurso, del que ofrecemos a nuestros lectores lo más significativo del mismo.

Tras referirse al aumento de capacidad del Centro, instalación, maquinaria y sobre todo a la implantación del sistema eficaz y completo de formación profesional, hace un estudio crítico de la situación de la formación profesional española, configurada según el Estatuto de 1928. Todo el problema de que en varias Escuelas de formación profesional no se habían impartido las enseñanzas del grado de preaprendizaje y sólo se habían desarrollado estudios que correspondían a escuelas primarias o a diversas materias industriales. Los certificados expedidos han sido 4.283. Pero estos estudios correspondían al período de iniciación. Es decir, eran conocimientos suficientes para entrar de aprendiz en una industria. En lo que afecta a los certificados de maestría industrial, respondían como máximo a la formación del oficial primero. En resumen, las enseñanzas proporcionadas por estos centros se limitaban a los conocimientos equivalentes a oficial tercero. Ahora bien, esto es llegar en la práctica muy poco más que a un aprendiz o peón especialista.

Coordinación de enseñanzas.—"Para remediar esta grave situación se dictó el Decreto de coordinación de las enseñanzas medias de 6 de julio de 1956, primero de los publicados para el desarrollo de la Ley de 20 de julio de 1955, y a través del cual, y apoyándonos en las excepciones de la citada Ley, comenzó a elaborar el sistema a cuyo desarrollo asistimos en estos días.

A partir del mencionado Decreto de coordinación de las enseñanzas medias, que, no sé si a pesar o precisamente por su trascendencia, pasó inadvertido, se afrontó seguidamente

la reforma total del orden docente que nos ocupa."

Ya estamos adoptando medidas, directas e indirectas, para desgajar el grado de preaprendizaje de la formación profesional propiamente dicha y pasarlo de hecho a la Enseñanza Primaria. En la sociedad moderna no se puede concebir la vida adulta sin una preparación profesional, cuyo ejercicio empieza justamente a raíz de la terminación de la escolaridad primaria. Parece oportuno, si no se pretende abandonar el capítulo de la formación integral primaria, encomendar a la escuela los rudimentos de esta iniciación hasta el punto de enlace con la enseñanza profesional propiamente dicha.

Y si la necesidad es nacional, nacional habrá de ser el remedio, y no hay otra institución docente de esa amplitud más que la escuela primaria. El preaprendizaje y la iniciación profesional escolar no sólo son ciclos paralelos de formación profesional, sino que deben ser concebidos sobre todo como coronación de la enseñanza primaria general de los españoles.

Importancia de la enseñanza primaria.—A fin de estudiar y preparar el proceso de incorporación a la enseñanza primaria de los estudios reglados de preaprendizaje en la forma expuesta, ha sido creada una Oficina de Coordinación entre la Dirección General de Enseñanza Laboral y la de Enseñanza Primaria, que se halla en pleno desarrollo y que tendrá a su cargo la conexión y vigilancia de estas enseñanzas.

Dispuestas así las enseñanzas de preaprendizaje y concebidas para una aplicación masiva a través de la Primera Enseñanza, ha habido que acometer la organización y planificación de los estudios, del grado de oficial, establecidos en tres cursos, a partir de los catorce años de edad, y a cuya terminación se expedirá a los escolares, previa la oportuna reválida, el título de oficial industrial. Por primera vez se ha ofrecido a los trabajadores, tras dos años de ejercicio reconocido en la industria con categoría laboral de oficial, la posibilidad de lograr el correspondiente título académico, quedando de este modo automáticamente incorporados al ordenamiento docente general del país en situación análoga a la de un bachiller elemental.

Ordenación educativa de los oficios.—"Tenemos ya elaborada y puesta en funcionamiento la ordenación educativa de los oficios correspondientes a nueve ramas industriales: metal, electricidad, madera, química, textil, construcción, delineantes, artes gráficas, automovilismo y electrónica, diversificados a su vez en 30 especialidades distintas y hallándose en avanzado estado de elaboración otras 20 especialidades más.

Respecto al grado de maestría de estos nuevos estudios, conviene señalar la especial distinción que se ha hecho en la estimulación profesional del titulado, y a la que aludí más arriba como indispensable: De un lado, el maestro industrial tiene a su cargo, como tarea de su contenido industrial, la gestión de los varios oficios que le competen. De otro, ha de poseer los conocimientos científicos, físicos y matemáticos requeridos a los que hoy la nueva Ley de Enseñanzas técnicas les abre el camino para poder cursar estudios superiores. En atención a ello, los cuestionarios correspondientes a sus es-

pecialidades se han establecido para cubrir esta necesidad, a semejanza de los que para el curso preuniversitario se encuentran vigentes en la Enseñanza Media.

Influencia de la escuela en un futuro.—"Ya es posible anunciar que en estos momentos cursan estudios reglados o íntegramente sistematizados, en cerca de 300 centros, entre oficiales y no estatales, 60.000 alumnos, la primera promoción de los cuales, cuyo número calculamos próximo a los 10.000, comenzará mañana a examinarse de las primeras pruebas de reválida que con carácter general y homogéneo van a celebrarse en la enseñanza de formación profesional industrial."

"Si la influencia de la escuela —terminó el Ministro de Educación, refiriéndose a la de Eibar— ha llegado incluso a otros países de Europa y, sobre todo, de América, donde desarrollan sus actividades profesionales el 4,15 por 100 de sus ex alumnos, podemos calcular fácilmente el impacto que habría de significar en la vida española los 250.000 alumnos que no es utópico imaginar puedan acudir a nuestras escuelas de maestría en el término de tres años, y los 20.000 oficiales industriales de todas las especialidades que, como mínimo, confiamos que salgan para entonces de estos centros."

PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

Bajo la presidencia del Ministro de Educación Nacional se ha reunido el Pleno de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. En el orden del día figuraba la presentación de un Plan Nacional de Alfabetización preparado por la Dirección General de Enseñanza Primaria. Se pretende desarrollar, a partir del próximo mes de octubre, un esfuerzo intensivo y permanente para alfabetizar a unos 2.700.000 españoles de más de diez años de edad (9,2 por 100 de la población) que aún carecen de los conocimientos mínimos de la lectura y escritura.

El Director general de Enseñanza

Primaria hizo presente que, si bien es cierto que durante el decenio 1950-60 la tasa de analfabetismo ha bajado del 17,3 por 100 a un 9,2, es necesario intensificar al máximo la acción alfabetizadora. Ello requiere una acción coordinada de todos aquellos organismos que han venido colaborando con la Junta Nacional y de aquellos otros que pueden influir decisivamente para la creación del clima psicológico indispensable para que este plan rinda los mejores resultados. "Esperamos contar —añadió— con la valiosísima cooperación de la Iglesia, los Ministerios, en especial de Gobernación, Trabajo, Ejército, Marina y Aire; Sección Femenina, Frente de Juventudes, Sindicatos y, en suma, de toda la sociedad, porque es un problema cuya solución nos incumbe a todos."

El Pleno de la Junta aprobó el plan, ofreciéndose por los representantes de los distintos Departamentos y Servicios su apoyo incondicional para el mayor éxito del mismo, que empezará a desarrollarse de modo intensivo en el segundo semestre de este año.

I REUNION DEL GRUPO SOBRE DIDACTICA DEL LENGUAJE

En la Delegación Nacional de Sindicatos han comenzado los trabajos de la I Reunión del Grupo sobre Didáctica del Lenguaje, organizada por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. El objetivo de estas conversaciones, a las que asisten catedráticos de Universidad, de Institutos de Enseñanza Media y de Enseñanza Laboral, profesores de Escuelas del Magisterio, inspectores de Grupos Escolares y director y personal técnico del centro organizador, es iniciar el camino de una estrecha colaboración y coordinación entre los diversos estamentos de la enseñanza en el orden de los problemas de la enseñanza del lenguaje, como primer paso hacia una coordinación total, a cuya necesidad y urgencia no deben permanecer ajenos los profesionales de ningún grado docente.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en formación de maestros.—**Destino:** Tegucigalpa (Honduras).—**Cometido:** Ayudar al Gobierno en el planeamiento de la formación de maestros (organización, planes de estudios, escuelas modelos, etc.) y sobre todo en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de la Escuela Normal Asociada. Ayudar a las escuelas normales ya establecidas en el país para que puedan resolver los problemas relativos a sus planes de estudios, esferas de especialización, selección de estudiantes, revisión de libros de texto, evaluación de los resultados obtenidos, etc. Enseñar materias relacionadas con la formación de maestros. Organizar y participar en los cursillos, seminarios, grupos de estudios prácticos, etc., que se organicen en la Escuela Normal Asociada o en algún otro lugar.—**Requisitos:** Título en

educación de una universidad o una escuela normal superior. Buenos antecedentes y experiencias como profesor en escuelas normales. Estar familiarizado con los problemas de educación en América latina y con un gran número de problemas de enseñanza y ser capaz de llevar a cabo trabajos de investigación; también conviene que tenga conocimientos sobre sociología de la educación. — **Idiomas:** Indispensable el español, aunque conviene que sepa también el inglés.—**Duración:** Un año con posibilidad de renovación.—**Sueldo:** 7.300 dólares anuales.

Experto en conservación y restauración de monumentos y sitios históricos.—**Destino:** Puerto Rico.—**Cometido:** Importantes monumentos de la época de la dominación española existen en el territorio de Puerto Rico, especialmente en San Juan, donde se encuentran gran cantidad de fortificaciones de los siglos XVI y XVII del más alto in-

terés. La conservación, la restauración y la valoración de estos monumentos tienen problemas por lo cual las autoridades portorriqueñas y el Gobierno de los Estados Unidos de América han solicitado ayuda de la Unesco.—*Requisitos*: Buen conocimiento de la historia del arte y especialmente de la arquitectura militar de los tiempos desde el Renacimiento. Experiencia profunda de los métodos de conservación y de restauración de los monumentos de esta época.—*Idiomas*: Español e inglés.—*Duración*: Tres meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en matemáticas aplicadas.—*Destino*: Instituto de Tecnología, Bombay (India).—*Cometido*: Organizar un centro de cálculo provisto de calculadoras electrónicas, analógicas y numéricas. Organizar, para hacer frente a las necesidades de los estudiantes y diplomados, laboratorios de matemáticas provistos de máquinas de calcular ordinarias e instrumentos tales como planímetros, pluviómetros, integradores, integradores, etcétera. Formar personal para el Centro de Cálculo y para los laboratorios.—*Requisitos*: Título universitario superior y varios años de experiencia docente en matemáticas a estudiantes diplomados especializados en las ciencias de ingeniería y tecnología. El especialista deberá conocer particularmente las cuestiones siguientes: análisis numérico; programación, teoría y práctica de los instrumentos matemáticos; teoría y práctica de calculadoras analógicas y numéricas. Es esencial asimismo que conozca la nomografía y se considera de importancia el trabajo de laboratorio.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 8.750 dólares anuales.

Experto en materia de antropología social o de sociología rural.—*Destino*: Laos.—*Cometido*: El Gobierno de Laos ha solicitado a la Unesco ponga a su disposición, durante un año, dos especialistas de ciencias sociales para ayudar a aplicar su programa de modernización de los campos. Estos especialistas deberán prestar su concurso y aconsejar a los expertos en materia de educación, agricultura y economía que trabajan en el desarrollo económico y social de Laos, aconsejar al Gobierno tanto sobre las operaciones en curso como sobre la planificación y ejecución de las investigaciones necesarias en el dominio social.—*Requisitos*: Grado universitario de sociología o de antropología social y experiencia en Asia; aptitud para cooperar con los otros especialistas y con los servicios administrativos locales, así como a participar en trabajos sobre el terreno. El titular deberá igualmente estudiar todo el programa y aconsejar sobre su elaboración y su orientación general (especialmente sobre las investigaciones necesarias y sobre los problemas de investigación).—*Idiomas*: Francés e inglés.—*Duración*: Un año, con posibilidad de prolongación.—*Sueldo*: 7.3000 dólares anuales.

Especialista en enseñanza técnica (tejido e hilado de textiles).—*Destino*: Instituto de Tecnología de

Teherán (Irán).—*Cometido*: Utilización de los diversos tipos de máquinas de tejer e hilar. Técnica industrial del tejido y de la hilatura. Métodos de inspección y de control (control de fibras, acondicionamiento de aire, etc.). Entre los alumnos del Instituto figurarán: estudiantes (nivel de escuelas superiores técnicas); trabajadores de la industria, que realizarán los estudios en su tiempo libre (nivel de escuelas de aprendizaje); profesores de escuelas técnicas (cursos de verano).—*Requisitos*: Los candidatos deberán conocer las técnicas industriales del tejido y la hilatura, haber trabajado durante varios años en la industria textil y tener una amplia experiencia de enseñanza práctica y técnica en esta materia.—*Idiomas*: Inglés. Conocimiento práctico del francés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

FACTORES FAVORABLES Y NEGATIVOS DE LA EDUCACION AC-TUAL EN IBEROAMERICA

La siguiente enumeración de los factores que favorecen el desarrollo de la educación gratuita y obligatoria y de los que lo dificultan o retardan refleja la posición de los países iberoamericanos acerca de sus problemas educativos y la posibilidad de resolverlos:

FACTORES FAVORABLES.

- a) La aspiración de los pueblos, tanto en las zonas urbanas como rurales, por mejorar sus condiciones de vida y obtener una mejor educación para sus hijos.
- b) El interés creciente de los Gobiernos por el problema de la educación gratuita y obligatoria y sus esfuerzos para resolverlo.
- c) El hecho de que en los países de América latina, la democracia política tiende a complementarse con la democracia social y económica, y que el debilitamiento de las barreras entre las clases determina una creciente movilidad social.
- d) La presión constante para aumentar las sumas destinadas a la educación en los presupuestos nacionales.
- e) La colaboración y la participación cada vez mayores de los particulares y de las comunidades locales en la responsabilidad de proporcionar o construir edificios para escuelas.
- f) La participación activa de las organizaciones de maestros en la tarea de formar conciencia en la opinión pública y en las autoridades sobre la necesidad de extender la educación primaria y hacer efectivo el cumplimiento de las leyes que la declaran obligatoria y gratuita.
- g) El aumento del intercambio de informaciones y experiencias sobre asuntos de educación entre los países latinoamericanos y entre ellos y el resto del mundo.

FACTORES DESFAVORABLES.

- a) El alto índice de natalidad, por un lado, y por otro una economía aún poco desarrollada.
- b) La extensión territorial de muchos Estados, la dispersión de la población, las dificultades de transporte y otras condiciones similares.

c) El hecho de que, en algunos países, grupos étnicos importantes no hablan aún el idioma nacional.

d) En muchos casos, la inestabilidad y la falta de continuidad de la política educativa del Estado.

e) La falta de escuelas en número suficiente para atender la demanda de educación y el gran número de escuelas incompletas.

f) La escasez de maestros adecuadamente preparados y el nivel deficiente de sus condiciones de empleo y de trabajo.

g) La escasez de personal técnico para asumir las tareas directivas de la educación.

h) El hecho de que en muchos casos el carácter formalista de la enseñanza impide a la escuela contribuir a satisfacer, como podría, las necesidades de la comunidad, y conseguir que los padres participen en el plan de acción de la escuela.

i) La precaria condición económica de los padres, lo cual estimula el trabajo prematuro de los niños como medio de aumentar los ingresos familiares.

j) La desnutrición y la salud deficiente de los niños.

k) El éxodo de la población rural, por una parte, y por otra, el rápido aumento de la población urbana.

l) El fenómeno de la migración estacional, en las labores agrícolas.

m) La información insuficiente de los padres acerca de las actividades y los reglamentos escolares. V. *La situación educativa en América Latina*. Unesco. París, 1960.)

PUNTOS BASICOS DEL ANALFABETISMO EN HISPANOAMERICA

1. El analfabetismo alcanza en Hispanoamérica proporciones alarmantes. El análisis de los datos estadísticos relativos a esta cuestión muestra que, si bien los porcentajes de analfabetos han disminuido considerablemente en casi todos los países, el número absoluto de analfabetos es en la actualidad mayor que a comienzos de siglo.

2. Los factores que dan lugar al analfabetismo son de diversa índole: históricos, geográficos, sociales, económicos, políticos y culturales. Entre estos factores tan variados sobresalen los siguientes: el aislamiento geográfico y la dispersión de la población; el inadecuado régimen de propiedad y de trabajo; el bajo nivel de vida y las deficientes condiciones sanitarias, etc.

Estos factores subordinan hasta cierto punto la labor de alfabetización y de educación a las medidas de orden político, social y económico que puedan poner en práctica los Gobiernos con el propósito de mejorar la vida de los pueblos hasta ahora marginados.

3. La gran diversidad de lenguas que se hablan en el continente americano ha contribuido en muchos países al incremento del analfabetismo y dificulta la labor de alfabetización. Además, los pueblos indígenas no prestan en algunos casos una colaboración espontánea y decidida a la obra educativa. La acción a realizar requiere, pues, como paso previo, un estudio detenido de las lenguas y culturas indígenas y de las necesidades de esos pueblos.

4. Las limitaciones del actual sistema de enseñanza primaria constituyen la causa inmediata del anal-

fabetismo. La escuela primaria iberoamericana no se ha desarrollado de acuerdo con el ritmo de crecimiento de la población en edad escolar, y faltan en número considerable escuelas y maestros. Por otra parte, la escuela primaria adolece de varias deficiencias que le han restado efectividad a su acción: la escolaridad que da es demasiado corta, sobre todo en las zonas rurales; sus planes y programas son en algunos casos pobres en su contenido y poco acordes con las necesidades del niño y del medio; sus métodos y técnicas son deficientes en no pocos casos; muchos de los maestros carecen de la preparación adecuada y de estímulos tanto sociales como económicos.

5. Las campañas de alfabetización constituyen por lo general una buena inversión. Incorporan a la cultura nacional un buen número de individuos y crean, aun en las regiones más apartadas, un clima propicio para el desarrollo de la escuela primaria.

6. Para que una campaña tenga las mayores probabilidades de éxito ha de partir de un estudio estadístico de las proporciones del analfabetismo y de una indagación objetiva de sus causas generales e inmediatas. Hay que contar también con una dirección especializada, con maestros preparados, con métodos y materiales de enseñanza adaptados a las condiciones en que se trabaja y con suficientes recursos económicos.

7. El programa de las campañas de alfabetización debe ser flexible y ajustarse a las condiciones tan variadas que se presentan en un mismo país. Cuando las personas que deben alfabetizarse pertenecen a núcleos urbanos y viven en un medio en el que la lectura se hace necesaria y los estímulos para el aprendizaje son numerosos y efectivos, la tarea es relativamente fácil, pero cuando los analfabetos viven en zonas insuficientemente desarrolladas, donde la motivación para el aprendizaje no se da naturalmente, es imprescindible que la alfabetización forme parte de un programa amplio de educación fundamental.

INVESTIGACIONES NUCLEARES EN ESTRASBURGO

Se ha inaugurado en Estrasburgo un centro de investigaciones nucleares, creado de acuerdo y en relación con la Universidad, por el Centro Nacional de Investigación Científica.

El nuevo Centro, cuya construcción se aprobó en 1956, por Gaston Dupuy, entonces director del C. N. R. S., debe ofrecer a los investigadores de Estrasburgo los medios de desarrollar sus actividades. Tres de los cuatro departamentos que debe comprender: física nuclear, física corpuscular y química nuclear, deben prolongar y ampliar las obras que

ya se han emprendido en la Facultad de Ciencias. Pero el Centro debe también poner a disposición de los bibliófilos nuevos procedimientos de estudio.

A esta realidad responde la creación del cuarto departamento, llamado "de aplicaciones biológicas".

El Centro responde al deseo de sacar el mejor partido posible de las instalaciones: los grandes aparatos, por ejemplo el acelerador de partículas del tipo Van de Graaf, de que está provisto el departamento de física nuclear, que representa una inversión importante, serán utilizados "a pleno tiempo". (B. N. B. 236.)

MATERIALES DE LECTURA PARA ADULTOS QUE ACABAN DE APRENDER A LEER

Aparece la versión en Español de la obra titulada "Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer", una serie de informes y datos sobre las actividades desplegadas en Asia, Europa e Iberoamérica para confirmar y asentar en el hábito de la lectura a los nuevos iniciados, tema de considerable interés por la extensión que han adquirido las campañas de educación de adultos en el mundo entero y cuyo ritmo no decae. El profesor Charles Granston Ricahrds ha sido encargado de compilar los elementos de esta obra, la primera que presenta todos los aspectos de la producción, distribución, organización administrativa y técnica de las editoriales dedicadas a la publicación de textos de esta naturaleza.

La experiencia alcanzada es importante, sobre todo desde que en 1955 inició la Unesco un programa de asistencia teórica y práctica a las organizaciones nacionales respectivas. El caso de América latina merece varios apartados importantes al exponerse la labor del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) y las publicaciones editadas y distribuidas por la "Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental", establecida en virtud de un acuerdo concertado en junio de 1950 entre la Organización de los Estados Americanos y la Unesco. El doctor Guillermo Nannotti, a la sazón director de la División de Educación de la Unión Panamericana, explica los métodos empleados, organización administrativa y editorial de la empresa, las relaciones con los lectores, fórmulas de producción y los títulos de 36 folletos publicados, con detalles y anotaciones sobre la sintaxis, el vocabulario, las ilustraciones, formato, composición y las relaciones mantenidas con los lectores. Como apéndice, el doctor Rupert East presenta una evaluación, cosa difícil cuando la tirada total de los folletos alcanzó la considerable cifra de 2.750.000

ejemplares en los años 1953 y 1954.

Es sin duda en esta confrontación de opiniones y criterios, referidos a todas las regiones del mundo, donde los organizadores de campañas de alfabetización encontrarán elementos de juicio muy valiosos a tener en cuenta en la selección de los programas a realizar para que alcancen la debida eficacia. La necesidad de adaptarse a las posibilidades de los iniciados en la lectura, de tratar temas de interés para su vida personal y social, de encontrar tipos de imprenta, ilustraciones, modos de presentación agradables, hacen de esta obra publicada por la Unesco un elemento de consulta imprescindible.

ASISTENCIA TECNICA DE LA UNESCO AL PROYECTO PRINCIPAL NUMERO 1

A la acción que con cargo a su programa regular realiza la Unesco para el desarrollo del Proyecto Principal hay que agregar la que se efectúa a través de determinados proyectos regionales y de los expertos de las misiones de asistencia técnica de la Unesco en diferentes países de América hispana.

Los expertos que actualmente prestan sus servicios en el campo de la educación en América son alrededor de 70, de los cuales unos 40 desarrollan actividades coincidentes con los propósitos que persigue el Proyecto Principal: formación de supervisores y de maestros; planeamiento y administración de los servicios educativos; investigación pedagógica, educación rural, etc. Entre las actividades más salientes a este respecto pueden citarse los cursos sistemáticos para formación de supervisores desarrollados en Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia; los planes para revisar la estructura del sistema educativo o extender la educación primaria en Paraguay, Nicaragua, Honduras y Colombia; las investigaciones pedagógicas en Brasil y Chile; los cursos de perfeccionamiento de supervisores en ejercicio efectuados por los expertos del Programa Regional de Centro América; el desarrollo de la educación rural en Haití, Honduras, Paraguay, Bolivia, Ecuador y Perú, en estos tres últimos países en cooperación con la Misión Andina, sostenida por la OIT, la FAO y la Unesco; la labor de planeamiento de la educación que se está desarrollando en Venezuela, Cuba y Colombia, y la iniciada en 1960 en Argentina, Ecuador y Perú.

Esta labor de asistencia técnica en el campo de la educación en Iberoamérica está vinculándose cada vez en mayor grado a los propósitos del proyecto Principal, y la Secretaría de la Unesco se propone coordinar aún más eficazmente dichas actividades, con la cooperación de los países:

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La Biblioteca de la Revista de Educación abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica. 56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica. 72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales

Segundo número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608—MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.