

Revista de EDUCACION



120

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA: XX. Esquema de los estudios de la Facultad de Veterinaria (1) * XXI. Esquema de los estudios de las Escuelas Técnicas Superiores y Facultades universitarias de Ciencias, poseyendo el Bachillerato General Elemental de Enseñanza Media (2).

ESTUDIOS.—MANUEL CARDENAL IRACHETA: El examen de Ingreso en el Bachillerato (3-4) * JUAN TUSQUETS: Exposición y crítica de la nueva caquetéquita (5-9) * *CRONICA.*—ADOLFO MAÍLLO: I Reunión del Grupo de Trabajo sobre didáctica del idioma (9-12) * Conclusiones de esta Reunión sobre didáctica del idioma (12-4) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—Nueva organización de la enseñanza en Finlandia (15-21) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (21-3) * *RESEÑA DE LIBROS* (23-4) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (24-8)

AÑO IX * VOL. XLII * 1.^a QUINCENA OCTUBRE * NUM. 120
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.ª 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 | 200 | España | 105 |
| Extranjero | 22 | Iberoamérica | 300 | Iberoamérica | 160 |
| Número atrasado | 20 | Extranjero | 360 | 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)

EN EL PROXIMO NUMERO 121 (2.ª QUINCENA OCTUBRE 1960)

entre otros originales: EUGENIO FRUTOS CORTEZ: La iniciativa y la necesidad de orientación en los estudiantes universitarios * GASTÓN MIALARET: Problemas actuales de la enseñanza de las Matemáticas en los estudios medios * JESÚS RUBIO GARCÍA MINA: Tres problemas de la enseñanza universitaria. *

G. GAMBOA SEGGI: La reforma de la educación y sus problemas en Francia, y las habituales secciones de la ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

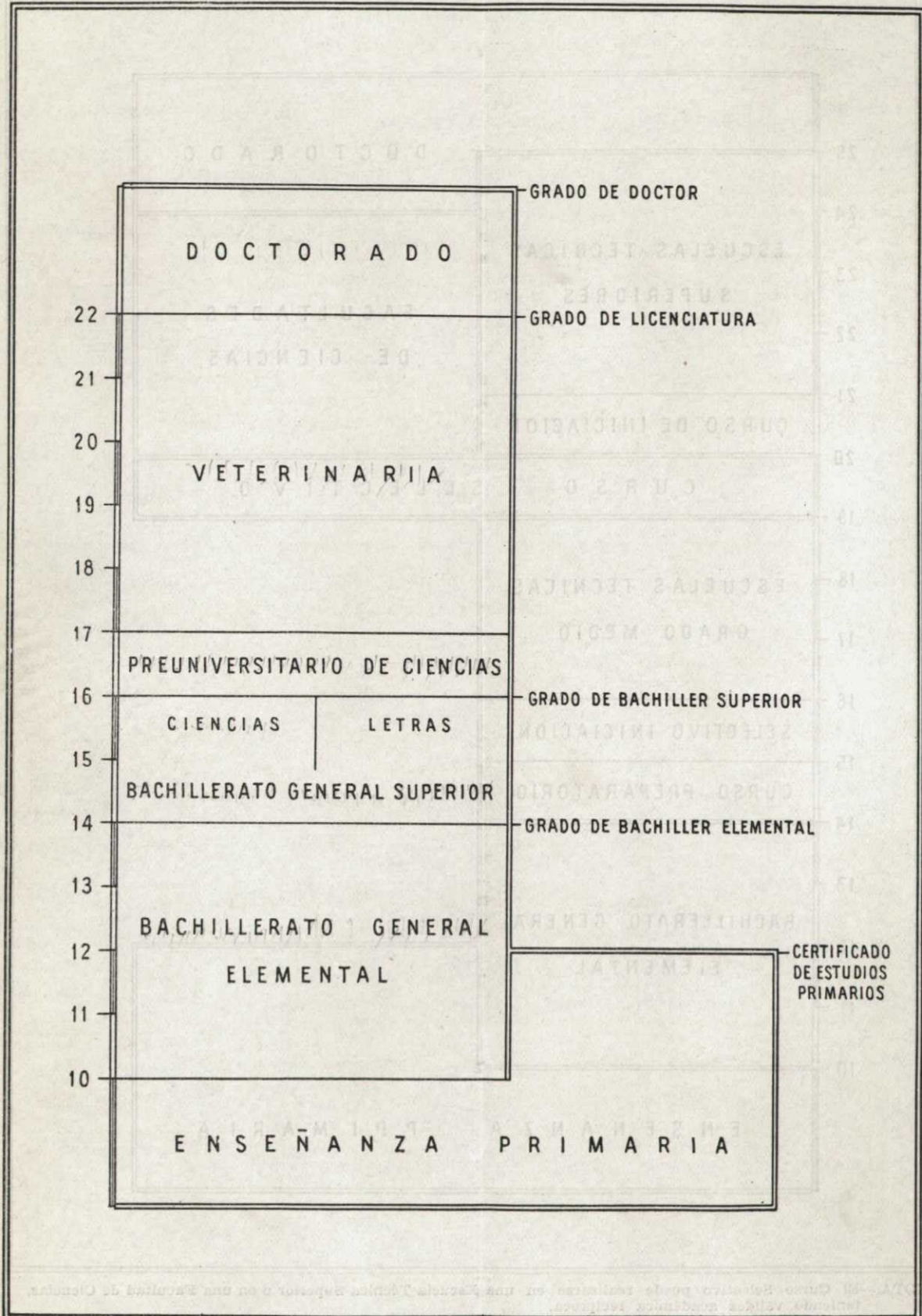
DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57 - 1958.

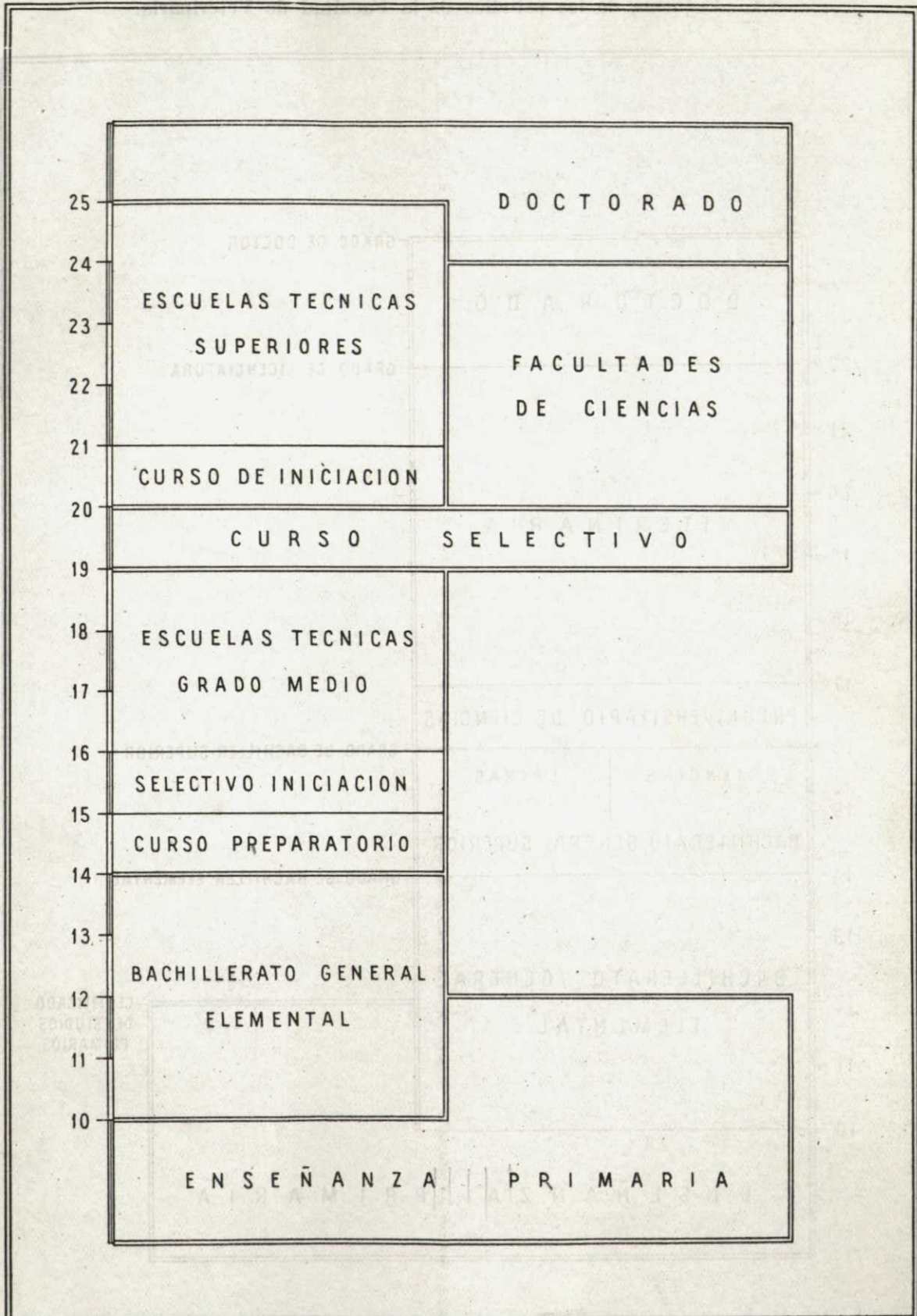
56

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

XX. Esquema de los estudios de la Facultad de Veterinaria.



XXI. Esquema de los estudios de las Escuelas Técnicas Superiores y Facultades Universitarias de Ciencias, poseyendo el Bachillerato General Elemental de Enseñanza Media.



NOTA.—El Curso Selectivo puede realizarse en una Escuela Técnica Superior o en una Facultad de Ciencias, teniendo validez académica recíproca.

estudios

El examen de Ingreso en el Bachillerato

Un cierto mejoramiento del bienestar nacional, la creciente emigración del campo a la ciudad y la necesidad que tiene nuestra civilización tecnológica de hombres instruidos han hecho que el número de escolares de enseñanza media se haya duplicado en el último decenio. Se prevé todavía un aumento de un 10 a 15 por 100 anual en cada uno de los años próximos venideros. Los nuevos escolares no proceden de las clases pudientes, en general, sino, por el contrario, de las clases medias y modestas de la sociedad. Los Colegios *de pago*, y entre ellos están la gran mayoría de los religiosos, aun contando con el sistema de becas obligadas o, en su caso, voluntarias por parte de los Colegios a título de *caridades*, no pueden hacer frente a este alud de estudiantes procedentes de *status* económicos inferiores. Tiene que ser el Estado quien los acoja. El Ministerio de Educación Nacional tiene conciencia de ello. Al Sr. Director General de Enseñanza Media le preocupa y desvela noblemente el caso, que verdaderamente es difícil de resolver.

La recepción de los pequeños escolares en los Institutos plantea cuestiones que principalmente atañen: 1) a los locales, 2) al profesorado y 3) a la selección de los alumnos. De esta última cuestión quiero decir dos palabras a los lectores de esta revista.

Sería un ideal que todos los niños en edad escolar, de diez u once años a dieciséis, cursaran una segunda enseñanza que completara y perfeccionara la llamada primaria. Esto, de momento, es utópico en nuestro país. Se ha de tratar, pues, de que cursen esos estudios secundarios el mayor número posible. Ello implica de momento una selección entre los candidatos. Y aquí está la cuestión que ahora nos agita e inquieta. Evidentemente la selección ha de hacerse al ingresar el alumno en los nuevos estudios, al abandonar la Escuela para pasar al Instituto. Esto es una perogrullada, pero de ello hay que partir.

Puede haber tres sistemas para ingresar en el Instituto. *Primero*. El niño es previamente seleccionado por su maestro en la Escuela. Es el sistema más natural, el menos *traumático* para el niño, que, en tal caso, no se vería en temprana edad sometido ya a una prueba, puesto en cuestión, que en nuestro castellano clásico quería decir atormentado.

En principio hay que ser enemigo de los exámenes o pruebas presentadas como tales a los alumnos. Si son necesarias las "pruebas" es porque funciona mal la enseñanza, bien porque ella misma funcione en efecto mal, bien porque las presiones sociales la hagan funcionar mal. En nuestro país no funciona, por una u otra razón, lo suficientemente bien para que, en general, pueda el maestro enviar directamente al Instituto a sus alumnos. Analicemos el caso. El alumnado de los Institutos, en su inmensa mayoría, aun

los más modestos, no procede de la Escuela Nacional, frecuentada, tanto en medios rurales como urbanos, por los más pobres. ¿De donde vienen, pues, los alumnos a los Institutos? De Escuelas o Colegios que *preparan para Ingreso*. Y aquí tenemos ya los mayores vicios educativos. Esos niños no cursan generalmente una primaria normal y completa con el sosiego y la despreocupación debidos. Esos niños hacen ya, al realizar un *examen* de ingreso, su primer ensayo competitivo y su primera oposición en el país de las oposiciones. Y aquí interviene también el sistema de exámenes de ingreso usual en los Institutos que, como se verá, no es bueno.

Segundo. El examen de ingreso, como se practica en la inmensa mayoría de los Institutos (¿en todos?), consiste en dos pruebas, una escrita y otra oral. La escrita pide una cuenta de dividir por enteros y un dictado. La oral es un bombardeo sobre el niño de preguntas de catecismo, gramática, matemáticas, geografías, lecciones de cosas (rara vez), etc. Importa más la *primera prueba*. ¿Se puede aprobar a un niño o niña con la cuenta mal y varias faltas, más o menos *gordas*, de ortografía? ¿Quién suspende a un niño o niña que tenga la cuenta bien y haya escrito con mediana ortografía, sin faltas *gordas*? Ante una reclamación del padre o maestro ¿cómo justificar debidamente un suspenso a quien tiene un buen ejercicio escrito? Se ve que el niño se preparará para el ejercicio escrito: divisiones y ortografía a todo pasto (ya nadie se fija en la letra, tan reveladora de la adecuada educación motora del niño). La preparación va, pues, viciada. Pero ocurre algo más grave: que ni el dividir correctamente siete u ocho cifras por cinco o seis es una prueba decisiva para niños de diez u once años (¡a los nueve y medio la ley lo autoriza!) ni lo es tampoco tener *buena* ortografía. Aunque la división sea sólo por enteros, es siempre demasiado difícil para las edades mencionadas y más en momentos de nerviosismo (1). Por su parte, la ortografía depende del dictado y del tipo psicológico del examinando. En un Instituto este año se dictó un trozo del texto de geografía de primer curso. ¿Podía haber algo más sencillo y apropiado? No, pero en el dictado aparecieron las palabras *erosión* (¡hombre, se escribe como se pronuncia!) y *sismógrafo* (también se escribe como se pronuncia). ¿Se puede censurar el dictado? Pues bien, la inmensa mayoría de los niños *no oyeron* ni la palabra *erosión*, que no conocían, ni la palabra *sismógrafo*, que se convirtió en *chismógrafo* y otras veleidades. Escribieron disparates porque no podían por menos. Carecía de lo que un buen herbartiano hubiera llamado *puntos perceptivos*.

Si el niño tiene mala retentiva visual, lo que ocurre en un elevado porcentaje de los hombres, su ortografía será mala, aunque sea listo, estudioso y tenga buen maestro. Probablemente no la tendrá nunca buena, como fue el caso de nuestro gran polígrafo Menéndez Pelayo (véanse sus manuscritos en la Biblioteca de Santander).

La prueba oral es mejor, pero cuenta menos y además es caprichosa, porque, por discretos que sean los

(1) La verdad de este aserto no puedo asegurarla aquí, pero consúltese a los psicólogos doctos en la materia. Escribo sin recursos bibliográficos.

tres catedráticos del Tribunal, la *intervención* a que someten al alumno es siempre demasiado rápida y no está pensada. Hay un desnivel (que empieza siendo material: los señores profesores en su estrado) entre los examinadores y los examinados. El mero hecho de la constitución de un Tribunal falsea la *interview* con el niño.

No nos parece, en vista de lo dicho y si no voy en ello equivocado, que la actual prueba —el examen de ingreso— tenga garantías para escoger con acierto los futuros bachilleres, y sí, en cambio, es mala orientadora de la preparación de los alumnos. En esto insisto: la vida del hombre es sagrada, puesto que hay que dar cuenta de ella al Hacedor; si en ella intervenimos ha de ser cargado de razones poderosas. Aún es más respetable la del niño, quien no puede defenderse. ¿No vamos a respetar la infancia? ¿A los diez años vamos a ponerla a prueba, a examinarla tal vez torpemente? El maestro puede saber la valía de un niño, conocer su preparación, su bondad, sin someterlo formalmente a pruebas o exámenes.

Ocurre además que por los defectos señalados o por otros originados en los mismos examinadores pasan individuos defectuosos —los normales acaban siempre por aprobar, aunque con posibles heridas—, notorios deficientes mentales. Los Colegios y los Institutos están llenos de tontos conocidos. Claro está que un cierto grado de deficiencia mental es compatible con actividades superiores, incluso en ciencias, arte y poder social, pero normalmente los deficientes, los tontos, no deben pasar a estudios encaminados en gran parte a los superiores universitarios. Mas con los actuales métodos examinadores de ingreso en el bachillerato es de experiencia cotidiana que muchos insuficientes mentales se sientan en los bancos de las aulas de los Institutos, no sin molestar y perturbar continuamente al profesor y a sus compañeros. El eliminarlos, cuando se les llega a eliminar, es tarea trabajosa.

Tercero. Hay un procedimiento, muy en boga en algún país anglosajón, para proceder a la selección del alumnado: el empleo de baterías de *tests*. Fue ensayado en España en los exámenes de junio de 1959. El alumno fue sometido a dos baterías de *tests*: una, el *ampe* elemental, era simplemente un *test* mental, adaptado inteligentemente del famoso de *Thurstone*. El otro *test* consistía en una serie de cuestiones *culturales*, trataba de averiguar el estado de instrucción y adiestramiento del niño. Tuve el gusto de practicar el *test* en este Instituto de Santa Cruz de

Tenerife, donde enseñé, a 286 alumnos y me pareció prueba excelente. Aquellos alumnos que fueron rechazados por las puntuaciones del *test*, pero posteriormente aprobados por los tribunales, fracasaron en los exámenes de asignaturas, que muchos de ellos, ya se ve que osadamente, intentaron aprobar. No se puede rechazar en bloque este sistema que tiene tras sí el respaldo de una práctica internacional de muchos decenios. Sin tener la superstición de los *tests*, hay que admitir que son útiles. Si el psicólogo cumple con su deber profesional, es evidente que la situación del niño es mejor ante el *test* que ante el tribunal. Realmente lo que se le propone que haga es como un juego. El niño, no cabe duda, *entra* en el juego. La prueba es objetiva y su valoración lo es igualmente. La prueba puede ser general para todo el país, contribuyéndose así a la justicia legal a que es tan sensible nuestra época igualitarista. No se ven sino ventajas en esta prueba. Pero tal vez no fuera realizable en una sociedad como la nuestra, fuertemente estructurada en *status* socio-económicos. Voy a decir por qué.

Si la prueba se hiciera habitual en los Institutos estatales, muy pronto habría de correrse a los Colegios privados. ¿Qué ocurriría entonces? La prueba da sentencia bastante rotunda respecto a la capacidad del niño. Pone en claro los tres grupos de superiores, medios e inferiores (infradotados). Desde un punto de vista nacional nada habría que objetar a esta división de la población escolar. La cuestión para el gobernante sería encauzar a los infradotados y a los medios por vías en que su actividad fuera útil y en las que pudieran hallar las satisfacciones a que, como hombres, tienen derecho. Subirían a los estudios más altos los de mayor puntuación en la prueba. Ahora bien, ¿están educados los padres de familia, sobre todo los poderosos económicamente, para aceptar los resultados técnico-psicológicos a que aludimos? De momento creemos que no. Pero la sociedad está en cambio y a pesar de su sensibilidad igualitaria —morboza sensibilidad— el mundo camina inexorablemente a estratificaciones sociales, diferentes de las antiguas y medievales —propiedad y valor físico, con sus virtudes, por supuesto— que es de presumir se han de fundar, entre otros valores, en los saberes técnicos. Burocracia y tecnocracia dominan ya el mundo. El acceso a estos poderosos estratos sociales exige competencia. Y aquí se inserta el pequeño problema de la selección de alumnos en el ingreso al Bachillerato.

MANUEL CARDENAL IRACHETA.

Exposición y crítica de la nueva catequética

El *Catecismo para las diócesis de Francia* (1) llegó a nuestros especialistas en 1945. Parecía aportar algunas novedades. Jesucristo constituye su centro de interés: preside a su primera parte —verdades que hay que creer— el lema “Jesús dijo: Yo soy la Verdad”; la segunda parte —mandamientos que hay que cumplir— lleva en su frontispicio: “Jesús dijo: Yo soy el Camino”; y la tercera —la gracia y los medios para obtenerla— se abre con las palabras: “Jesús dijo: Yo soy la Vida”. Bajo el plan tradicional palpita, pues, un nuevo plan, distinto pero no opuesto al anterior.

Diez años más tarde salió a luz el *Catecismo Católico de los Obispos de Alemania* (2), primo hermano del francés. “En este libro —dice el obispo a los niños de su diócesis— se os presenta a Cristo, nuestro salvador y redentor, nuestro señor y maestro, quien dijo de sí mismo: Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida. Nadie viene al Padre, sino por mí”. En 1957 fue traducido al español (3). Una propaganda hábilmente dirigida y nuestra afición a tildar de retrógrado al catolicismo español dio a la versión caracteres de acontecimiento.

Produjo ya menos sensación la versión española de la *Catequética* de Jungmann (4) publicada en el mismo año y casi ninguna la de *Al servicio de la Fe*, de Arnold (5), que data del corriente año.

En conjunto estas obras han creado en nuestro país un estado de opinión: muchos catequistas jóvenes se aprestan a relegar al desván de los trastos viejos los métodos tradicionales, mientras los veteranos miran con alarma un cambio tan radical. De ahí que me parezca oportuno averiguar los orígenes de la nueva Catequética y exponer críticamente sus normas y procedimientos, para templar entusiasmos excesivos y evitar repudios injustificados.

I. ORIGENES DE LA NUEVA CATEQUÉTICA

1. LA TEOLOGÍA DE LA PREDICACIÓN (VERKÜNDIGUNGSTHEOLOGIE).

A fines del siglo XVIII el criticismo histórico se aplicó al Nuevo Testamento y se atrevió a denigrar la excelsa figura de Cristo. Reymanus ve en Jesús un agitador político; Paulus, un benéfico curandero; Strauss, un mito; y mediado ya el siglo XIX, Renán le creyó un sublime visionario, inundado de paz cuando inició su carrera y exasperado por la oposición, al terminarla. Consecuencia de esos ataques y de las respuestas que los contrarrestaron fue que las miradas que hasta entonces habían convergido principal-

mente en el *mensaje de Cristo* se concentrasen en el *Cristo del mensaje*.

No menos que el debate sobre la personalidad histórica de Jesucristo ha contribuido a crear un clima propicio a la eclosión de la “teología de la predicación” la ideología de Newman. No abandonó el protestantismo porque le iluminase un milagro, le atrajese la solidez dogmática y jerárquica del Catolicismo o le impresionase nuestra liturgia. Lo principal no fue eso. Buscaba a Jesús, al Jesús auténtico. Para hallarlo fue retrocediendo de siglo en siglo, de documento en documento, y a cada etapa veía con claridad mayor que el auténtico Cristo era el predicado hoy por una sociedad visible que no le inspiraba la menor simpatía instintiva: la Iglesia Católica, el misterioso “partido de Jesús” que subsiste a través de los siglos y conserva fielmente y aplica a las circunstancias la primitiva herencia. “Miramos con desdén —dijo en uno de sus sermones de Oxford— eso que llamamos religión de partido; pero es bien cierto que Cristo hizo de un partido el vehículo de su doctrina” (6).

Los ecos de su pensamiento no se han extinguido. Se agigantan a medida que corre el tiempo. En la línea del purpurado inglés estuvo el jesuita José Huby, cuyo *Cristo: manual de historia de las religiones* es respecto al *Orfeo: historia general de las religiones* de Reinach lo que fue la *Vida de Jesús* de Veuillot frente a la de Renan. “El Cristianismo —escribe Huby— es, entre todas las religiones que se llaman reveladas, el judaísmo incluido, la única cuyo mensaje, aun desbordando lo histórico por la riqueza trascendente de su contenido, se encarna en alguien que no sólo transmite una doctrina, sino que se presenta —él mismo— como la verdad y la justicia vivientes. Otras religiones tuvieron fundadores —no voy a negarlo— cuyos contemporáneos pudieron verlos con sus ojos y tocarlos con sus manos: ninguno de estos predicadores religiosos, Mahomet, el Buda o Zoroastro, se propuso a sus discípulos en calidad de objeto de fe... Jesús es el maestro que se da a sí mismo por objeto de nuestra fe; es su autor y su consumidor; es su fundamento, su piedra angular y es su objetivo como Dios a quien debemos adorar” (7). No se apartan de esta senda Pinard de La Boullaye ni Tacchi Venturi.

Esta mentalidad no tardó en llamar a las puertas de la teología tradicional y en fertilizar los llanos de la catequesis. De lo primero es muestra preclara *La evolución homogénea del dogma*, de nuestro Marín Sola, basada en una manipulación, circunspecta y erudita, de los principios de Newman; y de lo segundo el famoso método CIBEL (*Catecismo Intuído en la Biblia*, el Evangelio y la Liturgia) del benedictino belga Lefèbvre. Es un método resueltamente cristocéntrico y muy ceñido a lo que pronto llamará Jungmann “el mensaje primitivo”.

El movimiento va a alcanzar su cenit. Para ello será preciso que sus directrices cristalicen en una teoría cerrada, sistemática, y que su terminología sea más rigurosa, más científica, incluso algo abstracta. La acuñación de insólitas voces ayuda a que

(1) *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*. París, 1944.

(2) *Katholischer Katechismus des Bistümer Deutschland*. Friburgo, 1955.

(3) *Catecismo Católico*. Barcelona, 1957.

(4) Barcelona, 1957.

(5) Barcelona, 1960. Poco antes se publicó en catalán otra obra de Arnold: *Proclamació de la fe i comunitat eclesial*. Barcelona, 1959.

(6) Sermón IX, 25.

(7) *Christus: manuel d'histoire des religions*, 8.ª edición, pág. 983. París, 1947.

un movimiento despierte interés, desencadene entusiasmas adhesiones y severas catilinas, y en una palabra se erija en "escuela". Habitualmente suele intervenir en esta metamorfosis algún profesor alemán.

Esta vez intervino el padre Jungmann, jesuita de Innsbruck, que batió la marcha con su libro *El mensaje primitivo y nuestra predicación de la fe* (8), en el que contrapuso el contenido y estilo de aquella predicación que convirtió el viejo mundo pagado a los de la predicación actual de fruto —¡ay!— tan escaso. Materia casi única de aquella fueron la vida, las enseñanzas, la pasión, el triunfo de Jesús; y su método consistía en "dar testimonio" de este relato, lo cual se conseguía por el fervor y el afán de objetividad del narrador y porque la conducta de éste reflejaba también lo atestiguado. Las herejías compeleron a cifrar en axiomas de abstracta concisión, en dogmas definidos, esa doctrina hasta entonces tan cálida y sencillamente proclamada. Paulatinamente la predicación dogmática, más dialéctica que histórica, más razonable que devota, desplazó a la kerygmática o atestiguadora. Jungmann reconoce la necesidad de la teología dogmática; pero aspira a que su contenido, aliviado de cuestiones secundarias y de términos demasiado técnicos, henchido de historicidad y resplandeciente de entusiasmo "testimoniante", se vierta en una presentación kerygmática, la cual ha de vigir cuantas veces el apostolado se dirija al vulgo o a núcleos refractarios a la mentalidad escolástica.

Hugo Rahner, también jesuita de Innsbruck, dio un paso audaz. En dos artículos publicados, en 1938, en los cuadernos *Theologie der Zeit*, y completados al cabo de un año en el libro *Una teología de la predicación* (9), declaró sin rodeos que no bastaba, según había propugnado Jungmann, adaptar a la predicación la teología tradicional: urgía construir al lado de —o tal vez frente a— la teología dogmática una teología kerygmática. Los títulos de las doce conferencias que integran su libro dan cabal idea del contenido, ordenación y estilo de esta nueva teología. Helos aquí: 1.º, Teología y kerygma; 2.º, Revelación, como raíz de lo kerygmático; 3.º, Trinidad, como principio y término de lo invisible; 4.º, Misterio del estado y el pecado originales; 5.º, Misterio de la unión hipostática; 6.º, Realización de lo invisible mediante la Iglesia, la gracia y el culto; 7.º, Teología de la vida de Jesús; 8.º, Teología de la Iglesia visible; 9.º, Teología general de los sacramentos visibles; 10.º, Teología particular del sacerdocio visible; 11.º, Teología particular de los restantes sacramentos visibles; y 12.º, Resurrección de la carne. Queda bien patente el hilo conductor de la nueva teología; predicar —o "proclamar", en término más chillón— la historia de la sobrenaturalización de la humanidad. Por un ardid didáctico sin duda, se prefiere llamar a lo sobrenatural lo invisible ("unsichtbar"); en cambio se conservan otras locuciones escolásticas, como la "unión hipostática".

Un tercer jesuita de Innsbruck, el padre Lakner, apoyó en otros conceptos este desdoblamiento de la

teología: la dogmática se ocuparía del "verum" revelado, analizaría los datos, los sistematizaría con rigor científico; la kerygmática, en cambio, apuntaría al "bonum", el valor salvífico de la revelación, y adoptaría un estilo afectivo, cordialísimo (10).

Zeiger (11) y últimamente Häring (12) han transportado lo kerygmático a la teología moral: Cristo nos llama, por medio de su ley, y el cristiano le responde con palabras expresivas de un firme "compromiso" y con actos virtuosos, más elocuentes que las palabras.

2. FILOSOFÍA DE LA "PERSONA".

Simultáneamente con la religiosidad acentuadamente cristocéntrica y con la teología de la predicación, surge y se afianza la filosofía de la persona.

En Alemania la inició, a fines del siglo XVIII, el fideísta Herder. Su obra entera es un esfuerzo para contestar a la pregunta: ¿Qué es el hombre, no en abstracto, sino en su concreción e historicidad? Y responde en términos luego rejuvenecidos por Wust y Ebner, que es "Mitte der Schöpfung", el centro o nudo de la creación, el ente más distinguido de la escala zoológica y el único en quien reverberan destellos del orden espiritual; es el único ser terrestre dotado de libertad, el único que habla, el único cuya personalidad labra no ya historia natural, sino historia cultural, y a lo largo de este proceso forja el progreso; y es, en términos religiosos, viva imagen de Dios. Mas, por lo mismo, la persona es un ser en perpetuo peligro: su libre albedrío no ha de darse punto de reposo, ha de pelear sin tregua para no caer en la brutalidad (13).

Poco después, levanta su voz nuestro Balmes. Su nueva Lógica, sistematizada en *El Criterio*, refuta que la habilidad dialéctica sea suficiente a conquistar la verdad; es indispensable que esta destreza esté manejada por una personalidad rica, equilibrada, atenta a la llamada providencial del sentido común.

Saltemos intermediarios. Detengámonos en Max Scheler. Su etapa significativa es ciertamente aquella en que su perspicaz escudriñamiento de los fenómenos estimativos le lleva a reconocer que los valores —la verdad, la bondad, la belleza— no nos "obligan" en virtud de un imperativo categórico formal, sino por sí mismos. Los descubre en el objeto un conocimiento transido de emocionalidad, que conmueve lo más íntimo de nuestra persona y que se produce primordialmente tratando con otras personas (inicialmente, con la madre). De aquí despegó Scheler su alada teoría de la amistad, del amor y de Dios amigo personal del hombre. Este momento ideológico tuvo por corolario práctico su conversión al Catolicismo. Las concesiones que hizo posteriormente —arrastrado por incidencias no filosóficas— a una impersonal

(10) *Theorie einer Verkündigungstheologie*. "Theologie der Zeit", 3, 1939.

(11) *Katholische Moraltheologie heute*. "Stimmen der Zeit", 68, 1938.

(12) *Das Gesetz Christi*. Friburgo, 1955. Es inminente la publicación de la versión española, titulada *La ley de Cristo*.

(13) J. Tusquets: *Conveniencia de revisar los orígenes y la trayectoria del Existencialismo*. "Las Ciencias", 3, 1957.

(8) *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*. Regensburg, 1936.

(9) *Eine Theologie der Verkündigung*, 2.ª ed. Friburgo, 1939.

fuerza demoníaca le alejaron otra vez de nuestra Iglesia.

La actitud titubeante de Scheler no fue compartida por su discípulo Pedro Wust, al que tan arbitrariamente se clasifica entre los pensadores existencialistas cuando es un adalid de la filosofía de la persona. El hombre concreto —dice— habita en la arista de "Bios" y "Logos". Por esencia nos constituye la antinomia entre el mundo de los instintos biológicos y el de los valores espirituales. Combate y riesgo acompañarán siempre nuestro existir. Pero con la ayuda del cielo, que nunca se niega a quien la implora, la persona asciende al Ser absoluto y se dispone a recibir la revelación, aun cuando carezca de derecho alguno a exigirla (14). Wust perseveró hasta la muerte e hizo grabar en la losa de su sepulcro esta inscripción: "Desde la realidad temporal, a través de la inseguridad y el arroyo, a la realidad eterna de estar a salvo en Dios".

Sorprendente analogía con la pareja Scheler-Wust tiene el binomio Bergson-Maritain. El humanismo integral de Maritain trasciende, valiéndose de una ontología más robusta que la de Wust, la brumosa, a fuer de empírica, afirmación bergsoniana de lo Absoluto.

Importa no identificar la filosofía de la persona con la personalista, propagada por el grupo de "Esprit". Si parece legítimo partir de la "persona" para descubrir una ontología, no lo es, ciertamente, poner la persona por encima de la ontología, y en la esfera sobrenatural situar el cristiano encima del Cristianismo. "La persona —escribe Mounier— no es una célula, ni aun social; es la cima de donde salen todos los caminos del mundo" (15). "El cristianismo no es un freno; es una locura, una fuerza insensata de conmoción y de progreso" (16). La cristiandad de nuestros días —agrega—, como cualquiera otra inserta en la historia, adolece de defectos capitales que sólo el personalismo es capaz de subsanar (17).

II. RASGOS DE LA NUEVA CATEQUÉTICA

1. RASGOS HEREDADOS DE LA TEOLOGÍA DE LA PREDICACIÓN.

El conato de escindir la teología, creando una rama kerygmática, está definitivamente descartado. La ciencia del "verum" revelado incluye necesariamente la del "bonum" revelado. Apenas si Arnold se atreve a manifestar de vez en cuando esas veleidades. De todos modos no hay mal que por bien no venga. Y de aquella pretensión ha provenido, en primer lugar, que la teología conceda hoy mayor realce a los asuntos y aspectos que resultan de máxima utilidad para el apostolado. Lechner, por ejemplo, dedica un tratado de sus *Institutiones Theologiae Dogmaticae* a la índole pedagógica de nuestra redención (18).

Mejor suerte le ha cabido aún a la iniciativa del

padre Jungmann (19). No ha suscrito la Catequética actual todas sus propuestas; pero ha asimilado, con o sin reservas, muchas de ellas. Fijémonos, para puntualizar esta influencia, en tres aspectos: 1.º, el *plan* de los recientes textos de instrucción religiosa; 2.º, su *forma*; y 3.º, la *actitud* que suponen en el profesor o catequista.

Respecto al *plan*, la Iglesia ha resuelto mantener, en sus catecismos, el que vige desde los primeros textos catequísticos. No difiere sustantivamente el plan que se esboza en San Cirilo de Jerusalén del que adoptará en el siglo XIII Ramón Lull; ni se observa notable diferencia entre éste y el de los catecismos de San Pío V, San Roberto Belarmino, Malinas, Deharbe, San Pío X, o Gasparri. Abonan esta decisión, además de la práctica tradicional que no es argumento de leve peso, otras graves razones: necesidad de dotar a los fieles, ya desde pequeños, de un cuadro donde sitúen y engarcen sus conocimientos religiosos y hallen con facilidad la respuesta al error o al problema; conveniencia de no desperdiciar el inmenso y precioso "material", han legado generaciones de catequistas, que se convertiría en chatarra con el cambio de plan; estrecha vinculación del catecismo tradicional a las virtudes teologales; atractivo ejercido en el pueblo por el plan tradicional cuyas partes corresponden a lo que ha de estudiar el aprendiz del "oficio de cristiano" para salir buen "oficial" y ganarse la vida eterna; y el hecho indiscutible de que ni el autor principal ni el secundario de la Sagrada Escritura se propusieron que ésta constituyese el esquema de un libro didáctico. Ello no empece que el plan y el contenido de los nuevos catecismos acusen la influencia —y el catecismo alemán, la intervención personal— del padre Jungmann y de sus discípulos. Sus líneas son más simples y hacen resaltar los misterios de Cristo y en especial los de gloria. No queda en la sombra el Espíritu Santo, se insiste en la índole cristocéntrica de la Iglesia y los sacramentos, y se persigue que el catecismo no sólo conduzca a Cristo, sino que impregne de vida cristiana al alumno. Se adivina incluso —y no veo en ello nada reprochable— que bajo el plan tradicional late una subestructura kerygmática.

Mayor es el margen de tolerancia cuando no se trata de catecismos propiamente dichos. Los textos religiosos de Enseñanza Media editados en Francia por *L'École* y los prohijados en Bélgica por *Lumen Vitae* adoptan una estructura dramática, aducen constantemente la Biblia y documentos históricos, y en vez de formar al muchacho o a la muchacha para unas circunstancias indeterminadas les preparan a ser vivientes testigos de Cristo en el mundo de hoy.

Un criterio fiel a la tradición, pero abierto a las innovaciones en lo que tienen de legítimas, ha presidido también la *forma* de redactar y presentar los nuevos catecismos. Sin desterrar los términos teológicos, centinelas de la exactitud y de la catolicidad, se ha procurado no prodigarlos y rodearlos de un contexto que ayude a comprenderlos. La presentación tipográfica se distingue por su vivacidad y esmero de la corriente en los catecismos de principios de si-

(14) Leopoldo Prohaska: *Existentialismus und Pädagogik*, págs. 54-84. Viena, 1955.

(15) *¿Qué es el existencialismo?* (trad.). Buenos Aires, 1956, pág. 17.

(16) *Idem*, pág. 132.

(17) *Idem*, pág. 131.

(18) Cuarta ed., Barcelona, 1945, pág. 225.

(19) Jungmann: *Christus als Mittelpunkt der religiösen Erziehung*. Friburgo, 1939.

glo. Lo mismo se ha intentado en la ilustración, aunque incurriendo a veces en exageraciones más alejadas todavía de lo que forma y atrae a los niños que los manidos gráficos de antaño. Aludo singularmente a los dibujos del nuevo catecismo alemán; los del francés, por ejemplo, están en su punto.

Subrayemos la *actitud* que asignan al maestro o catequista. Debe hablar éste —y lo reflejan los textos— como quien rinde testimonio a las verdades que enseña. Un buen testigo ha de ser, por una parte, exacto en lo que atestigua, y por otra ha de atestiguarlo con fervor, “como si lo estuviera viendo”. La oración, el estudio, la humildad, la caridad, harán revivir en el catequista el espíritu de los que secundaban a los Apóstoles, de suerte que no sólo transmita el mensaje de la fe, sino que contribuya a fortalecer la fe en el mensaje.

2. RASGOS DERIVADOS DE LA FILOSOFÍA DE LA “PERSONA”.

Para obtener carta de ciudadanía en el Catolicismo ha de renunciar esa filosofía a toda desorbitada pretensión. Nunca aceptará la Iglesia un “progresismo” catequístico que demore la memorización y explicación de determinados dogmas hasta que los “intereses” síquicos del alumno parezcan reclamarlos. Nunca rubricará afirmaciones, tan proclives al confusio-nismo, como las siguientes del ya citado Mounier: “Se puede ser cristiano y personalista, socialista y personalista, y —¿por qué no?— comunista y personalista, si se es comunista de una manera que no contradiga los valores fundamentales aquí destacados” (20). La persona humana, lejos de ser manantial y canon de la verdad ontológica y teológica, está sometida a las leyes del ser y obligada a recibir con docilidad la revelación.

Aclarados estos equívocos, el pensamiento católico asimila gozoso en sus cuadros inalterables muchos de los hallazgos y sugerencias de la filosofía de la persona. Y esta asimilación repercute vigorosamente en el campo pedagógico general y en la pedagogía religiosa. Nada menos que Goldbrunner, ilustre director de *Katechetische Blätter*, ha dedicado a dicha integración un magnífico libro (21) y varios artículos.

Las innovaciones de mayor cuantía giran en torno al “encuentro”, y a su condición y consecuencia, la “conversación”.

Conviene distinguir netamente el “encuentro” de la “intuición”, la “experiencia” y la “vivencia”, que suelen cortejarlo. Sus notas peculiares son: 1.º, acaecer sin que sus autores lo hayan previsto, lo cual no obsta a que lo haya preparado un tercero; 2.º, engendrar una situación de exclusividad, acompañada de una sacudida emocional que penetra hasta lo más entrañable; y 3.º, causar en ambos actores una transformación; salen del encuentro renovados. Propiamente no se verifica más que entre personas; por analogía puede y debe extenderse su concepto a ciertas cosas (obras de arte, objetos litúrgicos, etc.) cuya repentina aparición nos pone en un estado síquico equivalente al descrito. Entre los encuentros de mayor significación en pedagogía religiosa sobresalen los

del alumno con el catequista, con Dios (con Jesucristo, con el Padre, con el Espíritu Santo, con la Virgen, el ángel custodio y el santo patronímico), con el Vicario de Cristo (con el obispo, el párroco, el misionero), consigo mismo y con sus compañeros (22).

La “conversación” educativa difiere “toto coelo” de una discusión, y en el campo catequístico incluso de una investigación estricta. No pretende inventar, quiere hallar, conseguir que Dios le hable —por el magisterio que el Señor instituyó— para responderle con dócil y ferviente adhesión. Hasta en el caso en que la conversación se sostiene con un incrédulo, no aspira aquélla a derrotarle, sino a atraerle, a facilitarle recurrir a Dios, a ayudarle a superar los obstáculos que retardan su conversión (23).

Los nuevos catecismos y los manuales recientes para la Enseñanza Media brindan abundantes ocasiones para el encuentro y la conversación. He recomendado y puesto en práctica estos medios, antes de que estuvieran de moda (24). No ocultemos, empero, que los tales medios, según han advertido autores tan objetivos como Adelman y Kopp, no han de monopolizar la catequización, ni siquiera propender a dominarla: la explicación, el ejercicio, la memorización, la disciplina, la habituación, siguen siendo indispensables. Una excesiva predilección por el activismo personalista perjudicaría la sistematización de los conocimientos y descuidaría el cultivo de las actitudes de recogimiento y respeto, no menos valiosas que las de entrega y compromiso.

III. LA NUEVA METODOLOGÍA CATEQUÍSTICA

¿Qué métodos y procedimientos hay que emplear para convertir en realidades, dentro de los límites consignados en esta exposición crítica, las normas emanadas de aplicar al campo religioso los principios de la teología de la predicación y de la filosofía de la persona?

Copiosa es la bibliografía. El padre Jungmann en su *Catequética*, especialmente en el capítulo quinto (“El plan de estudios”) y en un apartado del séptimo (“Fe y fundamento de la fe”) puntualiza luminosamente los procedimientos típicos de la pedagogía de la predicación.

La metodología personalistas, en general, ha sido enjuiciada y expuesta por Goldbrunner (25) y por Kastantowicz (26). La del “encuentro” por Buber, Guardini, Bollnow, Roth y Stöcker, y sintetizada con mucha sensatez por Adelman (27). La de la “conversación” por Schneid (28), Kopp (29) y por el secre-

(22) J. Tusquets: *Aplicaciones catequísticas de la pedagogía del “encuentro”*. En “Bol. Nac. de Inf. Cat.”, 1, 1960.

(23) F. Kopp: *Über das Unterrichtsgespräch*. En “Kat. Bl.”, julio 1960.

(24) Véase mi *Manual de Catecismo*, 1.ª ed. Barcelona, 1929.

(25) Además de la obra citada en la nota 21, el artículo *Über die Person und das Personale*, “Kat. Blätter”, enero 1960, donde distingue entre actuar “en persona” y actuar “personalmente”.

(26) *Die personalistische Auffassung vom Menschen und die personalistische Pädagogik*. “Pädagogische Welt”, diciembre 1959.

(27) *Bildende Begegnung*. “Päd. Welt”, mayo, diciembre 1959.

(28) *Das freie Unterrichtsgespräch*. “Päd. Welt”, abril 1959.

(20) *¿Qué es el personalismo?*, cit., pág. 12.

(21) *Personale Seelsorg*, 2.ª ed. Friburgo, 1955.

tario de redacción del catecismo alemán, Clemente Tilmann (30).

En la imposibilidad de recorrer, ni a uña de caballo, un campo tan extenso y accidentado, concentraré la atención en el medio didáctico por excelencia, que nunca deja de reflejar cualquier notable innovación instructiva o formativa: el "esquema" de clase o lección.

El padre Jungmann, más poeta que geómetra, no acierta en su *Catequética* a transformar el clásico esquema de Herbart, que al fin y al cabo poco discrepa de los recomendados por los grandes catequistas de todas las épocas. Las modificaciones que propone son superficiales y se inspiran únicamente en la pedagogía de la predicación; no tienen en cuenta las iniciativas de la pedagogía de la persona. En cambio un simple maestro, Günther Weber, ha dado en el clavo: el esquema que propugna creo que satisface las exigencias de las nuevas corrientes, sin agravio a los derechos de la tradición (31). Verdad es que el esquema de su invención se refiere a las clases o lecciones bíblicas; pero es bien sencillo acomodarlo a las de catecismo, que parten, en su mayor parte, de un texto o episodio bíblico.

Sabido es que el esquema de Munich, imperante hasta la fecha en las catequesis alemanas y casi diré en las del mundo entero, reduce a tres los "grados" o miembros del esquema de Herbart: consta de "presentación" (*Darbietung*), "aclaración" (*Erklärung*) y "aplicación" (*Anwendung*).

Weber los remplacea por: "proclamación" (*Verkündigung*), "consideración" o meditación (*Betrachtung*) y "realización" (*Verwirklichung*).

Media una distancia no desdeñable entre "presentación" y "promulgación". En aquélla el catequista se limita a poner ante los ojos del alumno el objeto

(29) Véase la nota 23.

(30) Tres artículos en "Kat. Blätter" 1960: *Das religiös-weltanschauliche Gespräch* (mayo), *Regeln für das Glaubensgespräch* (junio) y *Voraussetzungen für das Glaubensgespräch* (julio).

(31) *Zur Methodik der Bibelkatechese*. "Kat. Blätter", abril 1960.

crónica

I Reunión del Grupo de Trabajo sobre didáctica del idioma

(MADRID, 27-30 DE JUNIO DE 1960)

JUSTIFICACIÓN.

Por una serie de factores confluente, cuyo análisis no es de este lugar, las didácticas especiales se encuentran entre nosotros en un considerable estado

de la lección o el sucedáneo intuible del objeto, y a inducirle a aplicar al objeto sus sentidos externos e internos, a manipularlos, a familiarizarse con él. En ésta el catequista, "anunciando" al modo del arcángel Gabriel, ocasiona un auténtico "encuentro" del discípulo con la palabra o la escena sagrada.

Sorprendido y conmovido por este sublime "encuentro" del alumno, ayudado por el catequista, lo "considera" devotamente, y lo "encontrado" va dejando en su personalidad huella perdurable. Tampoco esto puede confundirse con aquella "aclaración" —cuyo nombre deriva de la glacial "Klarheit" herbartiana— que se reducía a descomponer analíticamente el objeto y asociarlo luego con otras representaciones. La "aclaración" perfilaba y encadenaba el objeto; la "consideración" lo saborea y dialoga respetuosamente con él.

Al finalizar la "aclaración" el alumno disponía de un nuevo conocimiento, inserto en la red de "fusiones" y "complexiones"; y como *saber es poder*, se ejercitaba en aplicarlo al dominio de parcela de la realidad o de la ciencia. Luego lo guardaba en el departamento correspondiente; llegado el momento lo sacaría del armario, aislado o junto con otros, y lo emplearía a guisa de utensilio. El conocimiento permanecía alejado de la persona; era propiedad de ésta, pero no se desposaba con ella. Ahora en cambio, después de la entrañable "consideración", el alumno se apropia las exigencias del objeto y se empeña en realizarlas. ¿Cristo exige ser amado? El alumno se consagrará a conquistar corazones para Cristo. De ahí que el tercer "grado" se denomine "realización".

El esquema de Weber infunde una vitalidad extraordinaria y una religiosidad profunda al de Herbart. Vivifica un organismo estático, casi fosilizado. Vigilemos, empero, que no lo anime con tanto ímpetu que se malogre el objetivo primordial: suministrar conocimientos exactos, fijarlos y sistematizarlos.

Mons. JUAN TUSQUETS,
Catedrático de Pedagogía
en la Universidad de Barcelona.

de retraso científico. A pesar de la ola experimentalista que desde hace veinte años ha sacudido, con más intensidad que beneficio, los ámbitos de la pedagogía nacional, los estudios e investigaciones relacionados con los métodos más adecuados para la enseñanza de cada disciplina podemos considerarlos en España como inexistentes. En el mejor de los casos, contamos con un núcleo de personas al corriente de los progresos que la didáctica realiza en otros ambientes; pero carecemos por ahora de aportaciones serias en orden a una investigación que haga algo más que establecer "niveles" y resuelva los problemas que plantea la enseñanza de las distintas materias del programa.

Es claro que dada la profusión con que España ofrece grandes personalidades, no han faltado intentos dignos de nota para renovar los procedimientos de enseñanza; pero aun en este terreno práctico, más

accesible a la mente española, según creía Menéndez Pelayo, se ha tratado casi siempre de innovadores geniales, que acertaban un poco "por la gracia de Dios", pero carentes en general de la fundamentación teórica que hubiera permitido generalizar y divulgar sus procedimientos didácticos, evitando que desapareciesen con ellos, como ocurre con todo instrumento "personal". (Ya se sabe que los métodos, técnicas al fin, son tanto más generalizables cuanto más genéricos y abstractos, es decir, cuanto más "despersonalizados".)

Este atraso nuestro, que no es al cabo sino efecto de un atraso global en cuestiones pedagógicas, debido en gran parte al desdén con que son tratadas por parte de nuestros profesores universitarios, repercute muy desfavorablemente en la formación de la infancia y la juventud, que no alcanza los niveles de formación deseables, a pesar de aplicar al estudio buena parte de sus energías, precisamente por la tosquedad de las maneras didácticas. Todo lo que se haga en relación con el conocimiento por parte de nuestro profesorado de las leyes que rigen la asimilación de la materia por parte de los alumnos, que deben ser puestas en concordancia con las leyes que regulan la estructura interna de la misma materia, será poco si tenemos en cuenta la importancia capital de la cuestión.

La debilidad de nuestra didáctica (necesitada de una terapéutica cuya explanación no es ahora oportuna), si deplorable en todas las disciplinas lo es mucho más en aquella que constituye vehículo y apoyatura del pensamiento y es medio insustituible de comunicación y expresión, no ya en el campo de la enseñanza, sino en el de las actividades humanas de toda índole.

Nos referimos a la lengua nacional, que, según dijo el César Carlos en ocasión solemne, "es digna de ser sabida y entendida por toda la gente cristiana". Desde un punto de vista axiológico absoluto, hay materias de enseñanza de mayor entidad, como la religión; pero atendiendo a su papel de instrumento imprescindible de reflexión y convivencia, el idioma es la materia de máxima importancia psicológica y humana, ya que su adecuado aprendizaje y su pleno dominio proporcionarán al alumno un repertorio expresivo y una identificación con los valores esenciales del alma de su pueblo, que redundarán ampliamente en beneficio de todas las restantes disciplinas del programa y aun de la vida entera del alumno, cuyo ritmo se acompañará así al ritmo histórico de su raza.

Estas consideraciones de carácter pedagógico y patriótico encarecen los merecimientos de la didáctica de la lengua si tenemos en cuenta que dentro de veinte años la hablarán unos 200 millones de hombres, convirtiéndose en uno de los tres grandes idiomas de cultura, cuya colaboración, no exenta de colisiones, en el plano de las realizaciones universales del pensamiento, encierra, en verdad, una importancia política de alcance probablemente superior al que tienen las proyecciones de los pactos que esbozan ahora fórmulas inéditas de cooperación de los pueblos en el plano internacional.

Por estas razones y otras análogas cuya exposición sería demasiado prolija, el Centro de Documen-

tación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria se propuso desde el instante en que nació acometer una labor de renovación tan amplia como fuera posible, en la esfera de las didácticas especiales, y principalmente en la relativa a la enseñanza de ese tesoro impar que es nuestra lengua.

Obedeciendo a este propósito, el tema que se señaló a todos los Centros de Colaboración Pedagógica de España para sus tareas durante el curso 1959-60 fue el de la didáctica del idioma nacional en las escuelas primarias. Para proporcionar orientaciones y sugerencias que facilitasen la labor de dichos Centros, el número de "Vida Escolar" correspondiente a los meses enero-febrero del año en curso tuvo carácter monográfico y se dedicó a los problemas que plantea la enseñanza del idioma, con más de 30 colaboraciones distintas, originales de profesionales de todos los grados docentes.

Pero si con estas actividades podía considerarse cubierto de un modo inicial el ámbito primario, quedaba sin abordar un problema de la mayor importancia, que se refiere a la coordinación temática y metodológica de la enseñanza lingüística entre la escuela primaria, la enseñanza media y la universidad. Esta cuestión es tanto más acuciante cuanto que, a causa de nuestro particularismo, los diversos grados docentes no han sido hasta ahora un modelo de continuidad e intercomunicación, antes por el contrario, se ignoran mutuamente, salvo casos aislados imputables a relaciones personales que desembocan en un acuerdo, por otra parte de carácter siempre excepcional.

No hace falta subrayar las funestas consecuencias que esta falta de coordinación didáctica supone, en forma de desadaptaciones de los alumnos al pasar de un grado de enseñanza a otro, desadaptaciones que en no pocos casos se convierten en verdaderos traumatismos.

He aquí por qué el C. E. D. O. D. E. P. pensó que sería muy conveniente iniciar una serie de contactos entre profesionales de los tres grados, para sentar las bases de una coordinación de esfuerzos, exigidos no sólo por las más elementales consideraciones pedagógicas, sino también por razones que fundan su evidencia en la necesidad de evitar a los alumnos que pasan de un grado a otro dificultades nocivas para su formación.

PREPARACIÓN.

Como ocurre con toda idea, había muchos caminos para su posible realización. La prudencia, que también en el orden intelectual tiene un amplio campo de aplicaciones, parecía aconsejar un procedimiento que acometiese gradualmente las dificultades psicológicas originadas por más de cien años de recíproco desconocimiento.

A tal fin, se creyó pertinente que el primer contacto tuviese lugar entre un número muy reducido de profesionales de la enseñanza, que intercambiasen sus experiencias y manifestasen sus actitudes en orden a los problemas que plantea la coordinación de la enseñanza de la lengua española en los distintos establecimientos docentes. Es innegable que actuan-

do así se corría el riesgo de restringir notablemente el ámbito de la Reunión, con la probabilidad de que más de un profesor se considerase injustamente excluido de ella. Sopesadas todas las dificultades, se creyó preferible llevar a cabo este primer cambio de impresiones a escala muy reducida, para ampliar ésta en sucesivas reuniones, a las que se piensa convocar no sólo a representantes de la enseñanza oficial, sino también a otros pertenecientes a la enseñanza de la Iglesia y a la de iniciativa privada.

Creemos que así quedan suficientemente explicados el propósito y la organización de esta primera Reunión, cuyo valor fundamental era servir de orientación para las que hubieran de celebrarse en el futuro.

ASISTENTES A LA REUNIÓN.

Han tomado parte en la Reunión: un catedrático de Universidad, don José Manuel Bleuca; tres de Enseñanza Media, don Juan Tamayo, don Alberto Sánchez y don José Simón Díaz. De Enseñanza Laboral, don Francisco Mendo, asesor de Iniciación Profesional, y los profesores del Ciclo de la lengua, don Manuel Moragón, del Instituto de Elche, y don José Antonio Míguez, del de Betanzos. El profesorado de las Escuelas del Magisterio estaba representado por doña Vicenta García de la Lama, don Arturo Medina y don Antonio Gómez. La representación del Magisterio Primario correspondía a la señorita Africa Ramírez de Arellano, directora del Grupo Escolar "Menéndez Pelayo", de Madrid, y don Eduardo Bernal, maestro de Madrid y especialista en la enseñanza de la lengua española. Completaban el cuadro, en representación del C. E. D. O. D. E. P., don Adolfo Maílló, director; don José Fernández Huerta, secretario; don Esteban Villarejo y don Juan Navarro, jefes de Departamento, y don Juan Iglesias, secretario de la Dirección. En total, 17 personas.

Lamentamos mucho la ausencia de cuatro catedráticos de Universidad, un inspector de Enseñanza Primaria y un director de Grupo Escolar que no pudieron asistir por impedírselo ocupaciones urgentes.

EL PROGRAMA.

Las reuniones se celebrarían durante los días 27, 28 y 30 de junio, en sesiones de diez de la mañana a dos de la tarde y el programa, voluntariamente muy conciso para permitir todos los despliegues posibles, era el siguiente:

Día 27: Valoración de los principales medios empleados en la enseñanza de la lengua:

- a) La gramática.
- b) Lectura y comentario de textos literarios.
- c) El "método activo".
- d) Procedimiento mixto y dosificación de cada uno de sus elementos según los grados docentes.

Día 28: Coordinación de los cuestionarios y métodos didácticos en las Enseñanzas Primaria y Media:

- a) Niveles
 - de conocimiento gramatical,
 - de lectura y análisis de textos,

- de dominio de la ortografía y la redacción a los diez años,
- a los once años,
- a los doce años.

b) Ejercicios de tipo activo en dichas edades.

Día 30:

- a) Coordinación de las Enseñanzas Media y Superior.
- b) Formación y selección del profesorado.
- c) Problemas didácticos del bilingüismo.
- d) La lengua nacional en los ejercicios de oposiciones.

e) Medios prácticos para difundir el idioma nacional e impulsar el progreso de su didáctica:

- concursos nacionales para seleccionar libros de texto y consulta,
- reuniones periódicas de profesionales de la enseñanza en sus distintos grados y tipos de instituciones.

Posible constitución de un Grupo Mixto de trabajo para el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua nacional.

f) Otros medios.

LAS CONVERSACIONES.

Bajo la presidencia del señor Bleuca, cuyo celo por la didáctica de la lengua corre parejas con su preparación en la materia, las conversaciones se desarrollaron en un clima espléndido desde el punto de vista profesional y humano. Si, como parecía natural, había que superar un primer período de adaptaciones mutuas entre personas la mayor parte de las cuales se saludaban por vez primera, esta fase tuvo muy corta duración, a lo que contribuyó en notoria medida el entusiasmo que todos sentían por las cuestiones objeto de deliberación, ya que se había partido de una ostensible especialización en materia lingüística como condición indispensable para tomar parte en las conversaciones.

Uno de los asuntos más importantes y complicados se refería a la necesidad de coordinar los métodos de enseñanza del idioma entre las enseñanzas primaria y media. Mientras las escuelas primarias vienen desde hace largo tiempo sustituyendo, con mejor o peor fortuna, según los casos, el viejo procedimiento gramatical para la enseñanza de la lengua por una serie de ejercicios activos destinados a trabajar los procesos síquicos que sirven de base a la expresión, las instituciones de enseñanza media continúan rindiendo parias, que creemos excesivas, al aprendizaje de las reglas gramaticales. Es cierto que en los últimos años se ha iniciado también en este campo un proceso renovador de gran estima, que ha dado al análisis y comentario de textos un relieve digno de la mayor atención.

Creemos que sería altamente beneficioso disminuir el tiempo y la atención dedicada al estudio gramatical, especialmente en el grado elemental del bachillerato, para conceder el debido relieve a la práctica de ejercicios diversos (de lenguaje y pensamiento, de invención, complementación y sustitución de frases, etcétera) entre los cuales los de dictado y, sobre to-

do, los de redacción deberían menudearse mucho más de lo que señalan los programas oficiales.

El acuerdo más completo finalizó el provechoso cambio de impresiones que se sostuvo en torno a una cuestión tan decisiva, como puede verse en las conclusiones.

Es claro que la especialización de los participantes podría conducir, y condujo en algún punto, al entrecruce de posiciones opuestas, cada una de ellas defendida con idéntica competencia e igual ardor. Así, por ejemplo, resultó entretenido el breve y no corto diálogo que se trabó en torno a la estructura de las oposiciones a cátedras.

Cada uno de los mantenedores defendió su postura con decisión y hasta con cierta inflexibilidad, sin que pudiera llegarse a una solución en la que todos pudieran coincidir, porque cada cual aducía argumentos importantes de ciencia y de experiencia que dejaban el ánimo un poco indeciso en cuestión ciertamente decisiva para todo lo que se relaciona con el porvenir de la enseñanza del idioma español.

Pero, aun en este caso, que citamos por lo que tiene de instructivo, las deliberaciones se mantuvieron siempre en un alto nivel de objetividad científica, buscando todos la mejor solución con el pensamiento puesto en facilitar la labor de los alumnos y la eficacia de la enseñanza, a cuyo fin aportaba cada cual razones extraídas de la perspectiva que le proporcionaba su dedicación a un aspecto del gran problema.

Esta atmósfera de colaboración entusiasta y objetiva se hizo posible gracias a la tónica de compenetración y simpatía mutuas que desde el primer fue diapasón de las conversaciones.

Al final de ellas, todos habíamos enriquecido nuestros enfoques personales con aportaciones procedentes de otros campos, tan importantes como el propio, ya que cada uno constituye un elemento de conjunto total cuyo valor unitario decide el de sus componentes, a la vez que el acierto de éstos integra y "compone" la eficacia del todo. Se trata, al cabo, de una aplicación cabal a este problema de la óptica que proporciona una Sociología pedagógica más fiel a la significación de los hechos que aquella añeja y parcelaria visión de sociología estamental miope, alicortada y fragmentaria.

LAS CONCLUSIONES.

Al final de esta crónica se insertan las conclusiones elaboradas durante la Reunión. Su número no es excesivo, pero tampoco hubiera sido posible, o por lo menos no habría resultado conveniente, multiplicar el número de ellas con detrimento del estudio atento que cada una exigía.

Podemos asegurar que en las doce horas de trabajo que duraron las conversaciones se aprovechó el tiempo al máximo, ya que cada punto fue objeto de una deliberación minuciosa, dedicada a analizar cada uno de sus aspectos y proyecciones inmediatas y remotas.

Como el objetivo esencial de la Reunión era estudiar los problemas que plantea la continuidad metodológica entre los distintos grados de la enseñanza, estimamos que las conclusiones relativas a esta cues-

tion son suficientemente expresivas de la unánime voluntad de los participantes para conseguir una coordinación de cuestionarios y procedimientos docentes que hasta ahora no había sido nunca objeto de reflexión.

Creemos que el Ministerio, tan sensible a los trabajos que supongan un deseo sincero de perfeccionar nuestra cultura y nuestra enseñanza, considerará con la mayor atención estas conclusiones que, por referirse al cuidado y esplendor de nuestra lengua, tienen una trascendencia incomparable para la adecuada formación de las nuevas generaciones.

CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO DE TRABAJO.

Como hemos dicho, no puede perderse de vista que se ha tratado de un primer contacto, necesitado de ulteriores perfeccionamientos y complementaciones. Si la labor de coordinación ha de ser atinada, necesita ocuparse, en primer término, de la problemática que plantea la didáctica de la lengua española, con carácter general, primero, y en lo que respecta a cada uno de los grados docentes, después. Únicamente así será posible asignar a cada uno los objetivos y métodos que le corresponden, estableciendo en el paso de los alumnos de uno a otro grado la continuidad de temas y procedimientos necesaria para evitar obstáculos, sorpresas e inadaptaciones.

La tarea, como se ve, es complicada y de largo aliento, especialmente si consideramos que nos falta una tradición aceptable en didáctica del idioma. Por ello urge conjuntar los esfuerzos de las personas que aislada, y en algunas ocasiones heroicamente, vienen entregándose con entusiasmo a reflexionar sobre la enseñanza del español a las nuevas generaciones.

Por ello, el punto sobre el cual deliberó la Reunión antes de cerrar sus sesiones fue la posible constitución de un *Grupo de Trabajo para el perfeccionamiento de la enseñanza del idioma*, cuyas bases generales hubimos de redactar apresuradamente para someterlas a la consideración de los participantes en las conversaciones.

Es de esperar que tal proyecto encuentre en todos los que verdaderamente sienten vocación hacia estas tareas una adhesión que permita constituir dicho grupo, reunirlo con cierta periodicidad y poner a punto los numerosos detalles de una coordinación didáctica cuya urgencia está fuera de toda discusión.

Los trabajos de este grupo, por una parte, y por otra, la creación, que debería ser inmediata, de una cátedra de Didáctica de la Lengua Española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, permitirían llevar a cabo una renovación de la enseñanza de la mayor trascendencia pedagógica, política y patriótica.

ADOLFO MAILLO.

CONCLUSIONES DE LA I REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE DIDACTICA DEL IDIOMA

I. MEDIOS DIDÁCTICOS GENERALES.

1. Independientemente del aprendizaje y la práctica de la lectura y la escritura, que plantean problemas es-

pecíficos, el Grupo declara que la gramática, el comentario de textos y el "método activo" son los medios generales de enseñanza de la lengua en todos los grados docentes. La proporción en que debe intervenir cada uno de ellos variará con la edad y posibilidades de los alumnos.

II. LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

2. La enseñanza del idioma en la escuela primaria procurará, ante todo, estimular y afinar las necesidades psicológicas de expresión del niño, enriquecer su vocabulario, ponerle en contacto con textos literarios al nivel de su capacidad e iniciar la reflexión sobre los hechos lingüísticos y el conocimiento de las leyes que regulan el uso de la lengua.

3. El Grupo declara que los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 6 de febrero de 1953 siguen esta orientación en materia lingüística, por lo que deben considerarse adecuados a los fines que persiguen, sin que deba introducirse en ellos más que modificaciones de detalle cuando hayan de ser revisados.

4. La Reunión subraya la importancia que debe concederse, desde la iniciación de la escolaridad primaria, a los ejercicios de conversación, de observación, a los de composición oral, primero, y escrita, después, así como a los de lectura comentada y a los destinados a que el niño adquiera un tipo de letra clara, rápida y uniforme.

5. Desde la más temprana edad, la escuela practicará ejercicios de comentario de textos, a base de trozos sencillos, que el maestro leerá en voz alta y clara, repitiendo la lectura varios niños, después de lo cual se iniciará un análisis elemental a base de preguntas que pongan de manifiesto la comprensión del trozo.

6. Los valores fonéticos del idioma serán objeto de atención especial tanto en los ejercicios de perfeccionamiento de la elocución, como en los de conversación y lectura. Los acentos de palabra y de frase serán puestos de relieve prácticamente por el maestro en los ejercicios de lectura, así como en los de dictado, que comenzarán con los primeros pasos en el aprendizaje de la escritura y continuarán, acomodando sus dificultades a las posibilidades de los niños, hasta los catorce años.

III. COORDINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA CON LAS ENSEÑANZAS MEDIAS.

7. Por razones de madurez y preparación, la Reunión acuerda proponer a la Superioridad que la edad de ingreso en las Enseñanzas Medias sea la de once años cumplidos.

8. A su ingreso en la Enseñanza Media, los niños presentarán su Cartilla de Escolaridad para probar que han asistido normalmente a la escuela primaria, salvo casos excepcionales en que proceda la dispensa de escolaridad.

9. Las deficiencias más comunes que, en materia lingüística, presentan los candidatos a ingresos en la Enseñanza Media, y que urge corregir, son las siguientes: insuficiencia expresiva, tanto oral como escrita, dominio deficiente de la lectura en voz alta, predominio de lo memorístico sobre lo racional y falta de observación y juicio crítico, que se refleja en composiciones de carácter convencional y uniforme. En cambio, poseen algunos conocimientos superfluos, como, por ejemplo, la clasificación de sílabas por el número de letras.

10. Las deficiencias apuntadas en la conclusión anterior se evitarán si la enseñanza de la lengua se ajusta en toda clase de escuelas a las normas de los Cuestionarios Nacionales vigentes. En su virtud, se acuerda interesar del Ministerio de Educación Nacional se dicte una disposición recomendando a los catedráticos que hayan de intervenir en los exámenes de ingreso en la Enseñanza Media la exigencia de los niveles que en lengua española señalan los citados Cuestionarios.

11. En el examen de ingreso en la Enseñanza Media habrá un ejercicio de dictado y otro de composición.

El de dictado versará sobre un trozo que no ofrezca complicaciones sintácticas, léxicas ni ortográficas excesivas.

El de composición se referirá a un asunto que caiga dentro de la experiencia del niño.

12. El Grupo estima que la orientación y estructura de los programas de lengua española en los dos primeros cursos del bachillerato rompen la continuidad metodológica de los Cuestionarios de Enseñanza Primaria, por su carácter estrictamente gramatical, con escasos ejercicios de dictado y redacción y ninguno de los de carácter "activo". Por ello, se acuerda solicitar del Ministerio de Educación Nacional que cuando se proceda a la reforma de los Cuestionarios de Enseñanza Media se procure dicha continuidad, así en el orden temático como en el metodológico.

Aunque en la Enseñanza Laboral esa ruptura no es tan pronunciada, conviene, sin embargo, realizar la coordinación en los Cuestionarios de Enseñanza Primaria.

13. La Reunión considera que uno de los medios que facilitarían la deseada coordinación sería la inclusión de la lengua española en todos los cursos del Bachillerato elemental, con lo que se evitaría el recargo de la doctrina gramatical en los dos primeros cursos, en detrimento de los ejercicios activos, así como de la comprensión de la estructura y leyes de la lengua, que los alumnos estudian ahora demasiado tempranamente.

IV. COORDINACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS CON LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES.

14. Se acuerda solicitar del Ministerio de Educación Nacional la supresión del curso preuniversitario o al menos su modificación de manera que no gire alrededor de un solo autor el estudio de la Literatura, por no hacerse en ninguna universidad española ni extranjera todo un curso monográfico sobre un autor, salvo cuando se trata de cursos del Doctorado.

V. FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL PROFESORADO.

15. Para la debida formación del profesorado, se acuerda solicitar del Ministerio que se intensifiquen los estudios de Lengua Española en las Facultades de Filosofía y Letras y que se cree en ellas una cátedra de gramática española.

16. Dada la importancia de la formación pedagógica y didáctica del profesorado, se acuerda solicitar de la Superioridad que los opositores a cátedras de cualquier grado docente reciban una preparación suficiente en Psicología del niño y del adolescente y Didáctica de la lengua.

Esta exigencia es aún mayor cuando se trata de cátedras de Escuelas del Magisterio.

17. Para la indispensable formación de los maestros, se considera necesaria la modificación de los Cuestionarios de Lengua y Literatura de las Escuelas del Magisterio.

VI. BILINGÜISMO.

18. En relación con la enseñanza del idioma nacional en las regiones bilingües, se acuerda lo siguiente:

a) Es muy conveniente que los maestros de las escuelas primarias situados en estas regiones hablen o, al menos, entiendan la lengua nativa para apoyar en ella la enseñanza del idioma nacional.

b) Los libros para el aprendizaje de la lectura deberían dar los nombres de los objetos que se mencionan en las primeras lecciones en la lengua nativa y en la nacional, ilustrándolos con dibujos, siempre que sea posible.

c) Para los maestros que enseñan en regiones bilingües deberían redactarse Guías que contengan las principales dificultades fonéticas, léxicas y sintácticas que plantea el paso de la lengua nativa a la lengua nacional, al objeto de que las tengan en cuenta en su enseñanza.

VII. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA.

19. Se acuerda solicitar del Ministerio la organización de emisiones escolares de radio, dedicadas en gran parte a Lengua y Literatura española.

20. La Reunión proclama la gran importancia que tiene el empleo de cintas magnetofónicas en la enseñanza de la lengua. En su virtud, se acuerda solicitar del Ministerio de Educación Nacional la adquisición de magnetófonos con destino a los Centros docentes.

VIII. CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO DE TRABAJO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA.

21. Los reunidos prestan su conformidad al proyecto de constitución de un *Grupo de Trabajo para el perfeccionamiento del idioma*, que presenta el C. E. D. O. D. E. P., así como a las bases del posible Reglamento del mismo, redactadas por el señor Maíllo, acordándose dar a conocer este proyecto a los profesionales de los distintos grados docentes a quienes pueda interesar, al objeto de constituir el Grupo, que ha de celebrar reuniones periódicas durante el curso 1960-61, en el próximo otoño.

CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO DE TRABAJO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

BASES PROVISIONALES.

1. Se constituye en Madrid un *Grupo de Trabajo para el perfeccionamiento de la enseñanza del idioma nacional*. Sus fines son estrictamente científicos y pedagógicos, quedando expresamente excluidos cualesquiera otros.

2. Podrán pertenecer a él los profesionales de la enseñanza, en cualquiera de sus tipos y grados, a quienes interesen las cuestiones relacionadas con los objetivos del Grupo. También podrán adherirse a él las personas que, sin ejercer funciones docentes, sienta preocupación por estos problemas.

3. Habrá dos clases de miembros del Grupo: a) los activos, que participen en las tareas del mismo; b) los que, sin tomar parte en ellas, se comprometen a ayudar con su cooperación, principalmente económica, a los fines del Grupo.

4. El Grupo se propone desarrollar las siguientes actividades:

a) Reuniones de estudio en las que se deliberará sobre cuestiones relacionadas con el perfeccionamiento de la didáctica de la lengua española en cualesquiera de sus aspectos y aplicaciones.

b) Publicaciones encaminadas a divulgar doctrinas y ensayos con el mismo fin.

c) Organización de seminarios especialmente dedicados a problemas concretos de metodología de la enseñanza de la lengua.

d) Otros medios para impulsar los estudios de didáctica lingüística.

5. El Grupo celebrará una Reunión anual ordinaria

en el lugar y fecha más conveniente para la asistencia de los miembros activos, y las extraordinarias que convoque el Comité rector. Este acordará el orden del día de cada una. No obstante, podrán discutirse también los temas que proponga cualquier miembro activo y el Consejo rector apruebe.

6. Desde el momento en que sus posibilidades económicas lo permitan, el Grupo publicará un Boletín, cuyas características dependerán de los medios con que se cuente. En él se dará cuenta de las actividades del Grupo, se informará de las publicaciones extranjeras dedicadas a problemas de estructura, psicología y didáctica de la lengua, y se estimulará la publicación de libros y folletos que traten estos asuntos.

7. El Grupo estará dirigido por un *Consejo Rector* compuesto por cinco miembros, de los cuales uno pertenecerá a la Enseñanza Universitaria, otro a la Enseñanza Media, otro a la Enseñanza Laboral, y dos a la Enseñanza Primaria, uno a la oficial y otro a la privada de la Iglesia.

El Consejo actuará a las órdenes de un presidente y tendrá un secretario y un tesorero.

8. Los miembros del Consejo Rector serán designados en votación secreta por los profesores del grado docente a que pertenezca cada uno de ellos. El presidente será nombrado en votación secreta por el conjunto de los miembros del Grupo. El secretario y el tesorero serán designados por el mismo Consejo Rector.

9. El primer Consejo Rector será nombrado por los fundadores del Grupo y ejercerá sus funciones durante dos años. Pasado este tiempo, el Consejo Rector se renovará por mitad cada dos años, pudiendo ser reelegidos sus componentes por una sola vez.

10. Los medios financieros del grupo se compondrán de las cuotas de sus asociados, de las aportaciones, periódicas o no, de sus protectores y de las subvenciones que pueda conceder el Ministerio de Educación Nacional y otras Entidades y Organismos.

11. Provisionalmente se fija la cuota de los miembros activos en cien pesetas anuales. Las de los socios protectores habrá de ser, como mínimo, de doscientas pesetas al año.

12. Cuando lo considere pertinente, en atención a los fines que persigue, el Grupo elevará estudios y propuestas al Ministerio de Educación Nacional, siempre inspiradas en un deseo de colaborar en el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua española.

13. El Grupo colaborará estrechamente con los órganos de investigación, orientación y perfeccionamiento didáctico de carácter oficial, aunque sus actividades gozarán de la autonomía indispensable al logro de los objetivos que se propone cumplir.

14. En caso de disolución del Grupo, sus fondos se destinarán a la adquisición de libros y medios de trabajo de uno o más estudiantes universitarios que hayan manifestado vocación y aptitud para el estudio de los problemas lingüísticos y didácticos.

inf. extranjera

Nueva organización de la enseñanza en Finlandia *

ORGANIZACION ACTUAL DE LA ENSEÑANZA

ETAPAS EN EL DESARROLLO DE UNA ORIENTACIÓN CULTURAL.

Debido a su situación geográfica, Finlandia ha sufrido influencias culturales y políticas de la Europa occidental y oriental. Hace mil años, la ruta comercial entre Oriente y Occidente, que atravesaba el territorio finlandés, llevó allá, entre otras cosas, influencias religiosas de carácter cristiano procedentes de ambas direcciones. Sin embargo, inspiradas por la Iglesia católica romana, las cruzadas de los reyes suecos vincularon a los finlandeses con la cultura occidental. Desde el punto de vista político, Finlandia formó parte del reino de Suecia desde mediados del siglo XII hasta 1809; hubo tiempos en que fue administrada como un Gran Ducado separado, pero siempre vivió en pie de igualdad con Suecia, y sus representantes participaron en la Dieta en las elecciones de los reyes. En el período de las guerras napoleónicas, el zar Alejandro I de Rusia conquistó a Finlandia en 1808-1809, quedando ésta incorporada al imperio ruso como Gran Ducado autónomo, administrado con arreglo a las leyes constitucionales de la Finlandia sueca. Después de la revolución rusa en 1917, Finlandia se proclamó república independiente, y en 1919 aprobó una Constitución basada en los principios de la democracia parlamentaria.

BILINGÜISMO.

Desde el punto de vista *lingüístico*, Finlandia ha sufrido considerables influencias de orden político. La población ha sido siempre predominantemente de habla finlandesa; el finlandés es en la actualidad la lengua materna del 92 por 100, aproximadamente, de una población total de unos 4.500.000 habitantes. Durante toda la historia de Finlandia, la población de las islas Aland y de la faja costera ha sido de lengua sueca. En los siglos en que Finlandia estuvo unida a Suecia, la proporción de habitantes que hablaban el sueco fue aumentando gradualmente, pues, se trataba del idioma oficial del reino, adoptado además por

* La presente crónica informativa ha sido redactada utilizando los trabajos de R. H. Oittingen, Director general del Consejo Central de Escuelas de Finlandia, titulado "La organización de la enseñanza en Finlandia", y de Matti Koskenniemi, profesor de Pedagogía en la Universidad de Helsinki, sobre "Investigaciones sobre materia de educación en Finlandia", facilitados ambos por la Revista analítica de educación, de la Unesco.

los funcionarios públicos y el clero finlandeses. Principal lengua cultural de Finlandia era el sueco, y no se registró a ese respecto cambio fundamental alguno durante los primeros decenios de autonomía nacional después de la conquista rusa. A mediados del siglo XIX, el finlandés comenzó a utilizarse cada vez más juntamente con el sueco como lengua de la administración. El movimiento nacionalista finlandés promovió con gran vigor la cultura basada en la lengua finlandesa, y bajo su influencia muchas familias de la clase ilustrada, que habían utilizado hasta entonces el sueco, pasaron a emplear el finlandés. Entre la burguesía de habla finlandesa, relativamente acomodada, independiente y muy activa desde el punto de vista intelectual, fueron muchos los jóvenes que tomaron la senda de los estudios académicos, contribuyendo así de un modo decisivo al desarrollo de una *intelligentsia* finlandesa. Desde fines del siglo último, el finlandés ha sido la lengua predominante en el país, aunque el sueco sigue en pie de igualdad oficialmente. En realidad, el finlandés ha superado al sueco en todas partes, excepto en la faja del litoral, de habla sueca, donde en algunas comunidades este último idioma sigue siendo todavía la lengua de la mayoría.

La Constitución establece que las necesidades culturales de los dos grupos lingüísticos deben ser atendidas sobre una base de igualdad. De 1920 a 1940, dio lugar esa cuestión a vivas controversias, pero hoy en día han cesado las disputas lingüísticas. Los finlandeses que han cursado estudios universitarios son más o menos bilingües, y en las ciudades del litoral es también bilingüe una parte considerable de la población. El bilingüismo se extiende entre la población de lengua materna sueca.

Con arreglo al principio de paridad lingüística, en todas las escuelas e instituciones de enseñanza superior en Finlandia se enseña en finlandés o en sueco, excepto en la Universidad de Helsinki y en el Instituto de Tecnología, que son bilingües. En las escuelas de primera enseñanza, la segunda lengua nacional no es obligatoria, pero en bastantes escuelas primarias de lengua sueca y en algunas de lengua finlandesa, la otra lengua figura en el plan de estudios como disciplina facultativa. En las escuelas secundarias, la segunda lengua nacional es obligatoria, y se le dedica un número considerable de horas de clase por semana. En muchas escuelas comerciales se enseña también la segunda lengua nacional, y los estudios de nivel universitario presuponen el conocimiento de la segunda lengua nacional. Como garantía especial de los derechos lingüísticos de la minoría de habla sueca, el Consejo Central de Escuelas, órgano directivo de la enseñanza escolar, tiene un departamento de lengua sueca que se ocupa de la administración de las escuelas de esa lengua.

LA UNIDAD RELIGIOSA EN FINLANDIA.

Además de la Iglesia oficial luterano-evangélica, a la que pertenecen el 95 por 100 de los habitantes, hay en Finlandia una Iglesia ortodoxa griega, reconocida también oficialmente por el Estado, aunque el número de sus fieles es sólo de unos 74.000. En las

escuelas de primera y segunda enseñanza, la instrucción religiosa se da con arreglo a las creencias de esas dos Iglesias, y los alumnos que pertenecen a una de las denominaciones están obligados a asistir a las clases correspondientes. En Finlandia no existen escuelas privadas dependientes de la autoridad eclesiástica, excepto algunas escuelas medias llamadas colegios populares que siguen una orientación confesional. El Estado mantiene una Facultad de teología en la Universidad de Helsinki, para la formación de pastores y ministros luteranos, y un seminario para la formación de sacerdotes de la Iglesia ortodoxa.

DESARROLLO HISTÓRICO DEL SISTEMA ESCOLAR FINLANDÉS.

La *instrucción pública* partió de la instrucción religiosa. La Iglesia luterana ha considerado siempre la enseñanza de la lectura como un factor importante para que el pueblo conozca el credo cristiano. El Sínodo de 1686 decretó que todos los ministros de la Iglesia debían organizar exámenes públicos de la lectura y de doctrina cristiana, y exigir cierto conocimiento de esta última para la confirmación y el matrimonio. Aunque la población aprendió así en general a leer, era difícil encontrar libros, y prácticamente se leía muy poco. La situación comenzó a mejorar hacia el año de 1800, fecha en que la literatura en lengua finlandesa empezó a desarrollarse. A principios del siglo XIX empezaron a crearse escuelas públicas. El primer seminario para maestros de escuelas primarias se fundó en 1863, y en 1866 se promulgó la primera ley escolar, que sirvió de base a un rápido desarrollo del sistema escolar en los municipios. Por último, la *asistencia escolar obligatoria* se impuso a toda la población por una ley aprobada en 1921. En 1958 se promulgó la Ley de Primera Enseñanza, que unificó las múltiples disposiciones que regulaban la asistencia escolar obligatoria y la enseñanza de primer grado, y que anteriormente se encontraban dispersas en diversas leyes. La instrucción se ha hecho tan general, gracias a la aplicación efectiva de la ley de asistencia escolar obligatoria, que en realidad ya no existen analfabetos entre la población adulta de Finlandia. En 1957, el número de niños de siete a quince años obligados a frecuentar la escuela era de 776.071, y de ese total sólo 344 dejaron de cumplir la ley.

Paralelamente a la escuela de primera enseñanza, ha venido ejerciendo su función docente la *escuela secundaria*, que en un principio estaba destinada a la formación de eclesiásticos y funcionarios civiles, pero que más tarde amplió su esfera de acción hasta incluir la educación de otros trabajadores intelectuales. La primera mención de una institución de carácter educativo semejante a lo que hoy es una escuela secundaria data de 1326, y la primera disposición sobre enseñanza figuraba ya en la Ley de Asuntos Eclesiásticos de 1571. El actual sistema de enseñanza secundaria está basado en el Reglamento Escolar aprobado en 1872 y modificado después varias veces. Figuran en él las normas fundamentales por que se rigen las escuelas oficiales de segunda enseñanza.

Aún a mediados del siglo XIX, en las *escuelas se-*

cundarias oficiales se enseñaba en sueco o, en algunos casos, en sueco y en finlandés. El primer liceo del Estado en que se dió instrucción exclusivamente en finlandés no se creó hasta 1853, y debido a la oposición de la minoría de habla sueca, las escuelas secundarias de habla finlandesa se extendieron muy lentamente. Esto obligó a las asociaciones o a los educadores particulares que propugnaban el empleo de la lengua de la gran mayoría de la población a organizar escuelas privadas, que por lo común eran escuelas secundarias mixtas. Históricamente, la primera escuela secundaria mixta de Europa fue la de lengua sueca fundada en Helsinki en 1883. Esas escuelas privadas de segunda enseñanza recibían una considerable ayuda financiera del Estado. La legislación que rige actualmente la concesión de subsidios del Estado a las escuelas privadas se promulgó en 1950. Un tipo especial de escuela de segunda enseñanza, la *escuela municipal secundaria elemental*, funciona en relación con una escuela primaria; esas instituciones se crearon como ensayo a partir de 1946, y fueron reconocidas oficialmente por la Ley de Primera Enseñanza de 1958. La *enseñanza profesional* tuvo su origen en las escuelas dominicales vespertinas y técnicas organizadas en 1842 y en 1858, pero no se crearon oficialmente escuelas profesionales propiamente dichas hasta el edicto de 1885. La legislación vigente es sumamente diversa, pero en 1960 entrará en vigor una ley que asentará sobre bases nuevas la organización de ese tipo de enseñanza.

La cooperación privada en materia de educación de adultos comenzó por iniciativa de particulares durante la segunda mitad del siglo XIX. Estas actividades de carácter educativo han ido ampliándose, especialmente gracias a los esfuerzos de la Sociedad de Educación Popular, fundada en 1874. El primer "colegio popular", escuela de continuación de estudios para los jóvenes, se fundó en 1891, y el primer instituto de trabajadores, con clases vespertinas para adultos, en 1898. A partir de 1920, los círculos de estudios se han multiplicado rápidamente. Los patrocinados por las escuelas de primera enseñanza comenzaron a organizarse hacia 1940 para los jóvenes que habían terminado su instrucción escolar.

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.

Las escuelas estuvieron en Finlandia bajo la autoridad directa de la Iglesia hasta 1869, fecha en que pasaron a depender del Consejo Central de Escuelas establecido aquel año. Ese Consejo es un órgano central colegiado subordinado al Ministerio de Educación, pero ejerce una autoridad relativamente independiente en materias de administración del sistema escolar. Tiene bajo su jurisdicción las escuelas primarias, las escuelas secundarias, la educación de adultos y las escuelas normales de maestros. Sin embargo, las universidades dependen directamente del Ministerio de Educación.

Las escuelas de formación profesional dependen de diferentes Ministerios: la formación técnica y comercial está subordinada al Departamento de Formación Profesional del Ministerio de Comercio e Industria; la formación agrícola se lleva a cabo bajo la inspec-

ción y administración del Consejo Central de Agricultura, del Ministerio de Agricultura, y otras escuelas profesionales dependen de los Ministerios de Defensa, Interior y Asuntos Sociales.

Desde hace algún tiempo se está estudiando la posibilidad de centralizar la administración de las escuelas. Se ha propuesto que se centralice todo el sistema escolar bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación, pero haciendo notar que la formación profesional debe estar estrechamente asociada con los correspondientes ramos de las actividades y de la administración económicas.

ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA.

La escuela de primera enseñanza da a todos los ciudadanos finlandeses la educación básica que necesitan. La asistencia escolar obligatoria comienza en Finlandia a la edad de siete años y termina a los dieciséis, pero se ha cumplido con las disposiciones de la ley si el niño obtiene el certificado escolar en una escuela de primera enseñanza del distrito en que habita, o adquiere los conocimientos exigidos en alguna otra escuela o cursa estudios equivalentes de alguna otra manera. La enseñanza obligatoria significa la adquisición del grado de conocimientos y aptitudes que exige el plan de estudios de la escuela primaria.

La escuela primaria finlandesa comprende seis cursos de primera enseñanza propiamente dicha y dos años de escuela cívica (*kansalaiskoulu*), o siete años de primera enseñanza con un año de escuela cívica. Desde 1931, las escuelas de primera enseñanza en las ciudades, pueblos y aldeas y otros centros de población han funcionado a base de ocho cursos, y para 1970 las comunidades rurales se verán igualmente obligadas a dar ocho cursos, en vez de los siete años de clases diurnas que dan ahora. Aproximadamente un tercio de los ayuntamientos rurales tienen escuelas de primera enseñanza con los ocho cursos completos, y las demás dan cursos de doscientas horas como mínimo que corresponden a los de la escuela cívica.

Las materias que se enseñan en las escuelas primarias están determinadas por la legislación oficial, pero el Consejo directivo de cada escuela establece sus planes de estudios, decide cuántas horas de clase deben dedicarse a cada disciplina y organiza el trabajo escolar. Sin embargo, los planes de estudios deben ser sometidos al *inspector de escuelas de primera enseñanza* para su aprobación. El país está dividido en 39 distritos con otros tantos inspectores y, además, cada ciudad de más de 15.000 habitantes tiene un inspector. El plan de estudios de una *escuela cívica* tiene que ser variado, destinado a facilitar la elección de una profesión, y para establecerlo debe tenerse en cuenta el carácter del comercio y de la industria locales. En la escuela cívica hay profesores de las diversas materias, y estas escuelas tienen talleres y máquinas que sirven para familiarizar a los alumnos con diferentes profesiones.

El sistema de enseñanza primaria comprende igualmente las llamadas escuelas auxiliares, destinadas a la educación de los niños deficientes, y las escuelas

municipales secundarias del ciclo elemental. Cada comunidad de 8.000 habitantes está obligada a mantener una *escuela auxiliar* para los niños atrasados, y las comunidades rurales de menor volumen pueden igualmente establecer ese género de escuelas, con previa autorización del Consejo Central de Escuelas. El Estado concede para ello subvenciones adicionales, de tal suerte que el funcionamiento de una escuela auxiliar no implica más gastos locales que los que exige una escuela de primera enseñanza. En localidades pobres y aisladas, y a título de ensayo en otros puntos, se puede establecer una *escuela municipal secundaria del ciclo elemental* agregada a la escuela primaria, previa autorización del Consejo.

En ninguna escuela de primera enseñanza se pagan derechos de matrícula. Los alumnos reciben en la escuela sus libros de texto y demás material escolar, y se les sirve una comida gratuita los días de clase. La comunidad está obligada a proporcionar medios de transporte a los niños para ir a la escuela o, en caso necesario, a mantener dormitorios o facilitar hospedaje a los alumnos. Si un niño de familia pobre necesita ayuda para adquirir vestido o calzado, el ayuntamiento está obligado a prestársela.

En general, las escuelas de primera enseñanza son *municipales*, y el Estado contribuye costeadando del 70 al 80 por 100 de los gastos de mantenimiento en los municipios rurales, y bastante más en las zonas pobres y aisladas. En las ciudades y demás centros urbanos, la ayuda financiera del Estado es mucho más reducida. Los municipios y distritos rurales reciben siempre por lo menos el 20 por 100 de los gastos de construcción de locales escolares, más un 40 por 100 a título de préstamo. En las zonas más pobres, el Estado ha pagado hasta ahora todos los gastos de construcción de escuelas. En algunas zonas donde la minoría lingüística es muy reducida, también las *escuelas privadas de primera enseñanza* reciben ayuda económica del Estado.

ESCUELAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.

La organización escolar se basa en Finlandia en los principios del sistema llamado paralelo, lo cual significa que las escuelas secundarias y las escuelas de primera enseñanza tienen una estructura paralela, como la tienen también algunas escuelas profesionales en relación con las escuelas primarias.

En general, se ingresa en las escuelas secundarias después de terminada una escuela de primera enseñanza. Después del cuarto curso, o sea a la edad de once años, y también después del sexto, se puede ingresar en una escuela secundaria. La escuela secundaria tiene un ciclo elemental (cinco o seis cursos) y un ciclo superior. El ciclo elemental se cursa cuando se han pasado cuatro años en la escuela primaria, y comprende cinco cursos; si se han pasado seis años en la escuela primaria, el ciclo secundario elemental sólo dura tres años, y a veces cuatro. La admisión en el ciclo secundario elemental depende, en parte, de la recomendación del maestro de la escuela de primera enseñanza y del expediente escolar y, en parte, de un examen de ingreso que tiene por objeto evaluar la madurez intelectual del alumno. Desde hace

unos cinco años, aproximadamente el 35 por 100 de los alumnos de once años han sido admitidos en el ciclo secundario elemental, y en los centros urbanos el porcentaje ha sido bastante mayor.

En el ingreso en una escuela secundaria influyen la situación económica de los padres del alumno y, sobre todo, su lugar de residencia. Las escuelas secundarias exigen el pago de derechos de matrícula que, en realidad, son relativamente módicos en las escuelas oficiales (5.000 marcos finlandeses en 1959), pero muchas veces dos o tres veces más elevados en las escuelas privadas (de 5.000 a 20.000 marcos finlandeses). Además, los padres tienen que adquirir por su cuenta, en las escuelas privadas, los libros de texto y el material escolar que necesitan sus hijos, y pagar los gastos de transporte a la escuela o de hospedaje en la localidad donde se halle el centro docente. Los alumnos que carecen de medios pueden quedar exentos del pago de derechos de matrícula (de 10 a 20 por 100), y algunos reciben modestas becas. Debido a los gastos que implica la asistencia a este género de escuelas, las familias pobres de las zonas rurales no pueden enviar a sus hijos a una escuela secundaria si no residen cerca del establecimiento escolar.

Desde el punto de vista administrativo, existen tres tipos de escuelas secundarias:

Escuelas secundarias oficiales, que son instituciones del Gobierno dependientes directamente de la jurisdicción e inspección del Consejo Central de Escuelas; su funcionamiento está financiado por el Estado y sus directores y profesores son funcionarios públicos.

Escuelas secundarias privadas, creadas por fundaciones, corporaciones, asociaciones o particulares o por ayuntamientos o grupos de ayuntamientos. El Estado subvenciona en parte su funcionamiento, de conformidad con la ley de 1950 sobre ayuda a las escuelas privadas. De hecho, reciben del Gobierno, a título de subvención, aproximadamente el 70 por 100 de sus gastos anuales de funcionamiento. El resto lo costean con donativos y con los derechos de matrícula, pues carecen de otras fuentes de ingresos. Muchas veces los derechos de matrícula sufren un aumento debido a la amortización y al pago de los intereses adeudados por la construcción de los locales escolares. El Consejo Central de Escuelas ejerce una inspección sobre las escuelas privadas, y éstas observan los reglamentos vigentes para las escuelas oficiales en lo que se refiere a los sueldos del personal docente y a los planes de estudios. Sin embargo, el Consejo Central de Escuelas puede aprobar un plan de estudios de una escuela privada que difiera de los planes de estudios de las escuelas oficiales.

Escuelas municipales secundarias del ciclo elemental, son las que funcionan en relación con las escuelas primarias, y están subvencionadas con arreglo a la Ley de Primera Enseñanza. Tienen que ofrecer a los alumnos las mismas ventajas que las concedidas a los alumnos matriculados en una escuela primaria propiamente dicha. Además de los préstamos, los ayuntamientos reciben ampliamente la ayuda financiera del Estado para la construcción de locales destinados a las clases de ciclo secundario elemental, sobre la misma base que la concedida para la construc-

ción de escuelas de primera enseñanza, es decir, en condiciones muy ventajosas. El Consejo Central de Educación inspecciona las escuelas municipales secundarias de ciclo elemental en la misma forma que las escuelas secundarias oficiales. El director de una escuela secundaria municipal del ciclo elemental y su personal docente son funcionarios municipales. Los ayuntamientos que establecen escuelas secundarias privadas de ese tipo reciben ayuda financiera del Estado en virtud de la legislación que regula las subvenciones otorgadas a las escuelas secundarias privadas; además, pueden percibir derechos de matrícula y no están obligados a prestar a los alumnos los mismos servicios que en las escuelas de primera enseñanza.

El plan de estudios de una escuela secundaria del ciclo elemental es idéntico para todos los alumnos. Sólo puede diferir la lengua extranjera que se enseñe, en general el inglés o el alemán, pero en algunos casos el ruso, el latín o el francés. El plan de estudios de la escuela secundaria del ciclo superior, que comprende los tres últimos cursos, tiene una sección de matemáticas y otra de lenguas. Todos los alumnos de octavo o último curso de las escuelas secundarias tienen que aprobar un examen de *bachillerato* que es tanto un examen de terminación de estudios secundarios como un requisito básico para el ingreso en un colegio universitario o en una universidad. Algunos de esos colegios y facultades universitarias sólo reciben un número fijo de alumnos, por lo cual exigen un nuevo examen de ingreso.

ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

A pesar de las diferencias que existen entre las escuelas de formación profesional, éstas pueden agruparse en dos categorías principales, según los fines que persiguen y la formación escolar básica que se exige para el ingreso en ellas.

Las escuelas profesionales elementales forman como trabajadores calificados a jóvenes que han cursado gran parte de los estudios primarios. En un futuro próximo, para el ingreso en esas instituciones se exigirá haber cursado toda la enseñanza primaria. Los programas de esas escuelas suponen de uno a cuatro años de estudios.

Las escuelas profesionales superiores, o institutos de formación profesional, forman especialistas en diferentes oficios para que actúen como sobrestantes y ocupen puestos análogos que requieren una mayor preparación. La mayoría de los alumnos que estudian en institutos de formación profesional han terminado los cursos de las escuelas profesionales elementales o de aprendizaje, o tienen el certificado que expiden las escuelas secundarias del ciclo elemental. Los planes de estudios de esos institutos son en ciertos aspectos más amplios que los de las escuelas elementales, por ejemplo, en algunos casos, en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Al salir de las escuelas técnicas y comerciales, los alumnos que reúnen determinadas condiciones pueden proseguir sus estudios en instituciones apropiadas de enseñanza superior.

Las escuelas profesionales pertenecen al Estado, a

los ayuntamientos o a asociaciones privadas. El Estado costea, por ejemplo, escuelas técnicas y agrícolas, así como instituciones que enseñan economía doméstica, artesanía e industrias domésticas. Las ciudades y centros urbanos de 20.000 o más habitantes tienen que organizar una escuela de formación profesional en industria y artes y oficios y una escuela de economía doméstica; los demás ayuntamientos deben reservar plazas para los alumnos de la localidad en las escuelas o instituciones correspondientes del Estado. Los municipios han organizado principalmente escuelas para estudios comerciales. Diversas asociaciones y corporaciones privadas han fundado escuelas profesionales de varios tipos.

El Estado presta una ayuda bastante eficaz a la enseñanza profesional, costeados en general dos tercios de los gastos de las escuelas municipales y privadas.

EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Las dos tendencias importantes que se observan en la esfera de la educación de adultos son las actividades oficialmente subvencionadas o las de carácter privado.

La educación de adultos subvencionada por disposiciones legislativas comprende:

Los círculos de estudios de las escuelas primarias: dirigidos por maestros de enseñanza primaria, se organizan para los jóvenes que han terminado sus estudios primarios, especialmente en zonas apartadas del país. Parte de su horario está dedicado al estudio, y el resto a diversas actividades recreativas, canto, música instrumental, representaciones teatrales, deportes, etc. El Estado remunera los servicios de dirección y consejo que prestan así los maestros abonándoles un sobresueldo.

Los colegios y academias populares: por lo general son escuelas con internado para jóvenes de más edad, y su función consiste en profundizar y ampliar los conocimientos y aptitudes adquiridos en la escuela de primera enseñanza, así como en ampliar la formación cívica y los conocimientos de los alumnos acerca de los problemas sociales y económicos. Los colegios populares dan un curso de un año, cuyo programa reserva un lugar importante al fomento de las aficiones propias de la juventud y a la instrucción práctica (por ejemplo, artesanía). Los colegios populares superiores seleccionan a sus alumnos de entre los graduados de los colegios populares, escuelas secundarias del ciclo elemental o escuelas de formación profesional. Los planes de estudios de los colegios populares superiores son más teóricos que los de los colegios populares, y facilitan una base para futuras actividades personales de orden intelectual.

Los colegios populares reciben ayuda financiera del Estado para sufragar el 70 por 100 de sus gastos anuales, mientras que las subvenciones otorgadas a los de tipo superior llegan a cubrir el 85 por 100 de los gastos. No se pagan derechos de matrícula, pero sí los gastos de manutención.

Los institutos de trabajadores, que funcionan como escuelas vespertinas con programas muy variados, instruyen a jóvenes ya maduros y a adultos, median-

te actividades de clubs y conferencias. Esos institutos de trabajadores, situados principalmente en centros urbanos, son costeados por los municipios o por particulares, y el 50 por 100 de sus gastos anuales se sufragan mediante subvenciones del Estado.

Las actividades que se llevan a cabo en la esfera de la educación popular de carácter *privado* comprenden:

Las asociaciones de educación de adultos, que extienden sus actividades a una región geográfica o a un sector de la población. Las principales organizaciones de ese tipo son: la Asociación Educativa de los Trabajadores (trabajadores de la industria), la Liga de Juventudes Finlandesas (juventud rural finlandesa), y los Amigos del Colegio Popular Sueco (finlandeses de habla sueca). Las actividades de estas organizaciones tienen principalmente por objeto fomentar el afán de instruirse. El Estado les presta apoyo mediante subvenciones anuales.

FORMACIÓN DE MAESTROS.

Las escuelas de primera enseñanza propiamente dichas, emplean, en la mayoría de los casos, maestros titulares que enseñan todas las disciplinas. Estos reciben su formación en seminarios o en escuelas normales. En los seminarios se cursan cuatro años de estudios, y se exige haber aprobado el ciclo elemental de la enseñanza secundaria para el ingreso. Sin embargo, admiten alumnos que sólo han cursado la enseñanza primaria, pero tienen que cursar dos años de estudios preparatorios y sus estudios de magisterio duran en total seis años. En las escuelas normales, los alumnos que tienen el bachillerato pueden lograr sus diplomas en dos años.

Quedan todavía algunos maestros de escuela primarias encargados de los cursos elementales I a III, que obtuvieron sus títulos después de un período de formación aún más breve. Sin embargo, en la actualidad no se forman así los maestros, y las vacantes que dejan esos titulares ya no se cubren con personas que cuentan con calificaciones de ese tipo. Todos los maestros de primera enseñanza, incluidos los que enseñan en los cursos elementales, tienen que haber cursado estudios completos. En los grandes centros urbanos hay también maestros de escuelas primarias que han recibido una formación especial en artesanía, economía doméstica, música o gimnasia y que sólo enseñan la asignatura de su especialidad. En la actualidad se está introduciendo un sistema que dote de un modo general a las escuelas de primera enseñanza de maestros especializados. Con objeto de elevar el nivel intelectual de instrucción, se están clasificando algunos puestos de maestros de manera que exijan una competencia especial en la enseñanza de una asignatura o un grupo de asignaturas. Para determinadas materias, las clases de esos maestros pasarán a otro colega suyo, y a su vez, en las clases de este último, determinadas materias serán enseñadas por los maestros de especial competencia que acaban de ser mencionados. Si quieren los maestros y lo permiten las circunstancias, también para otras materias pueden organizarse así las lecciones.

Las escuelas cívicas tienen maestros especializados en las diversas materias. Provisionalmente, basta con que un maestro de primera enseñanza curse un año más de estudios para que pueda enseñar en esas escuelas, dando clases generales o en una esfera determinada. Análogamente, un especialista de una profesión, para enseñar en ellas, tiene que cursar un año de preparación didáctica y pedagógica.

Los maestros de "escuelas auxiliares", empleados en las escuelas para niños deficientes y retrasados, están obligados a obtener un título de maestro de escuela primaria y a dedicar además un año a familiarizarse con los problemas propios de su especialidad y a practicar la enseñanza.

Los profesores de escuelas secundarias deben poseer en principio un título universitario o de nivel equivalente. Los principiantes, que por lo general dan las clases del ciclo elemental, tienen que poseer un título equivalente a la licenciatura, y los que dan las clases de los tres últimos cursos de la escuela secundaria, aún mayor especialización. En el nombramiento de los primeros se tiene sobre todo en cuenta su preparación pedagógica, y para los segundos su conocimiento especializado de la materia. Los profesores de disciplinas de formación en el grado secundario deben aprobar en una escuela normal de maestros un examen en la materia respectiva. Los profesores de escuelas secundarias reciben una preparación pedagógica en las escuelas normales, donde practican la enseñanza y se familiarizan con el funcionamiento de una escuela.

Las normas que se aplican a ese respecto en las escuelas profesionales son muy diversas. Hasta ahora se ha dado sobre todo importancia en muchas esferas al conocimiento teórico y práctico del oficio respectivo, pero últimamente se atribuye cada vez más atención a la formación pedagógica y didáctica. En 1958 se abrió un instituto de formación de profesores de enseñanza técnica, que da cursos de metodología.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE MATERIA DE EDUCACION

La primera cátedra de Pedagogía se estableció en Finlandia el año de 1855 en la Universidad de Helsinki. Desde entonces, los estudios pedagógicos se han venido considerando, en las universidades de Finlandia, como especialidad independiente y distinta, por ejemplo, de la filosofía. La sicología, que en un principio se vinculaba en otros países con la pedagogía, era considerada en Finlandia como parte de la filosofía, y no se estableció hasta 1939 la primera cátedra de esa asignatura. Desde los comienzos, la pedagogía tuvo en la organización académica una situación más independiente en Finlandia que en los demás países nórdicos y estuvo sobre todo menos ligada a la sicología.

En 1959, en las instituciones de enseñanza superior de Finlandia, la pedagogía estaba representada como sigue: Universidad de Helsinki (dos profesores, cinco auxiliares), Universidad de Turku (un profesor, tres auxiliares), Escuela de Estudios Superio-

res de Pedagogía de Jyväskylä (dos profesores, uno de ellos de Educación especial, y dos auxiliares), Colegio Superior de Estudios Sociales (un profesor de educación de adultos), Abo akademi (dos auxiliares); probablemente se establecerá una cátedra de pedagogía en la nueva universidad de Oulu.

Hasta el final del siglo pasado y aún después, el estudio de la pedagogía en Finlandia tuvo principalmente un carácter histórico, filosófico y especulativo, incluso cuando se trataba de cuestiones prácticas. Los primeros estudios experimentales aparecieron entre 1910 y 1920, y a partir de 1930 las investigaciones se han llevado a cabo sobre todo en las ramas experimentales de la educación (sicopedagogía, educación comparada didáctica). En esta última se puede decir que sólo después de 1940 y aun 1950 se produjeron a ese respecto cambios decisivos. Se necesitaron esos cambios para que se crearan Institutos de Educación en conexión con los colegios universitarios, en fecha relativamente tardía: en Jyväskylä en 1955, en Helsinki en 1954 y en Turku en 1955.

No han faltado planes y propuestas, pero hasta ahora no se ha establecido en Finlandia un centro independiente de investigaciones sobre educación y, en general, todo el trabajo de investigación en esa esfera ha quedado limitado a los Institutos de Educación mencionados. A continuación figuran sus nombres, dirección postal y nombre de sus directores (primavera de 1959), con indicación de las principales cuestiones sobre las que efectúan un trabajo de investigación.

Instituto de Educación, Universidad de Helsinki, 33, Fabianinkatu, Helsinki. Director: Profesor Matti Koskenniemi. Problemas relativos a la selección, formación y evaluación de los futuros maestros. Ambiente de la escuela y relaciones internacionales en la escuela. Evaluación de la personalidad y medición de la motivación. Su Boletín de Investigación (números 1 a 7 hasta la fecha) aparece de un modo no periódico.

Instituto de Educación, Escuela de Estudios Superiores de Pedagogía de Jyväskylä, Jyväskylä. Director: Profesor Martti H. Haavio. Historia de la pedagogía en el siglo XIX. Educación comparada. Problemas de formación profesional.

Instituto de Educación, Universidad de Turku, Turku. Director: Profesor Inkeri Vikainen. Las imágenes sinópticas y su valor didáctico. La enseñanza elemental de la lengua materna.

Los principales investigadores en materia de educación son miembros del Consejo Finlandés de Investigaciones pedagógicas, que funciona paralelamente a la Sociedad Pedagógica de Finlandia, como organismo privado de coordinación en la esfera de la investigación pedagógica y, al mismo tiempo, como órgano de enlace entre los investigadores en educación de Finlandia y del extranjero (dirección: Instituto de Educación, 33 Fabianinkatu, Helsinki). El Consejo publica una revista trimestral titulada *Kasvatusopillinen aikakauskirja - Acta Paedagogica Fennica* (fundada en 1863); los artículos van acompañados de resúmenes en inglés. La Escuela de Estudios Superiores de Pedagogía de Jyväskylä publica una revista pedagógica titulada *Kasvatus ja koulu* (La educación

y la escuela); fundada en 1914, comprende también un sumario de su contenido en inglés.

Como el país no posee un Instituto Central de Educación se ha procurado resolver los problemas que plantean los planes de reforma de la enseñanza mediante una ayuda financiera a los proyectos de in-

vestigación de alguna importancia emprendidos por instituciones o investigadores particulares, y en otros casos los comités encargados de plantear la reforma han encomendado a especialistas trabajos especialmente destinados a facilitar la solución de los diversos problemas.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Francisca Montilla publica en "Escuela Española" un comentario ensalzando la importancia que en el mundo actual tiene la obra del educador y cuya misión principal, junto a los alumnos, es la de salvar en un mundo que se tambalea los valores espirituales eternos (1).

En otro número de la misma publicación se habla de las necesidades, ventajas e inconvenientes que presentan las reuniones, ya sea en forma de asambleas o de cursillos, que se celebran a lo largo del año escolar entre maestros. Hay quienes niegan rotundamente la eficacia de tales contactos, para unos serán puros actos de turismo docente, para otros no serán más que un voluminoso dispendio inadecuado a las economías de la docencia primaria, para ciertos críticos resultan demasiado teóricas, para otros demasiado practiconas y sin fundamento teórico. El autor, sin embargo, piensa que la sola organización de una asamblea o jornada para el Magisterio tiene ya un valor, por lo que supone de iniciativas y discusiones que se producen en torno de ella. Además sirven para lograr una oxigenación y estímulo en el aislado ambiente del maestro rural. "A los detractores de tipo económico —salir y gastar uno sus ahorros para no sacar nada en limpio— yo les rogaría que levantasen la mano quienes de veras no hayan sacado nada en limpio de una asamblea o congreso. Lo que no dan los discursos lo da luego el diálogo, y lo que a éste le falta viene casi siempre en los pasillos, en la mesa, en el paseo con los otros compañeros, si todos viven la atmósfera del tema." "¿Es que de estos pequeños contactos personales y de estas inesquivables transferencias de opiniones y experiencias no salta ninguna "chispa"?, se pregunta el señor Julio Herrera (2).

Serrano de Haro estudia la figura del Padre Poveda en relación con la Escuela y así consigna dos hechos significativos de su biografía. El 1.º, el de su dedicación a los niños, en las cuevas de Guadix, etapa inicial de su vida, que marca el signo y es el punto de arranque de toda ella, y el 2.º, que se hizo maestro de primera enseñanza en la Escuela Normal de Jaén. El Padre Poveda soñaba con la "conquista del mundo para Cristo" y por eso aplicó todo su celo a la reivindicación de la enseñanza primaria, sin mengua, sino con beneficio de los grados superiores de la docencia (3).

En "El Magisterio Español" el profesor Santos Tuda hace unos comentarios al cursillo de *Apicultura* desarrollado durante breves días en Madrid con carácter intensivo y en el que se han ofrecido conocimientos prácticos a los maestros directores de Cotos escolares que se interesaban por estas actividades. "Si algún día por uno u otros procedimientos se consigue que todas las

escuelas rurales presten atención mediante el Coto a las más variadas actividades campesinas, según el medio, se habrá dado un importante paso para alcanzar el verdadero cometido que la escuela en general debe realizar" (4).

ENSEÑANZA MEDIA

Al finalizar las vacaciones asoma siempre a la prensa educativa el debatido tema de *los exámenes*. El Padre Félix García abordaba en "A B C" con su resuelta pluma la respuesta a esta pregunta que a sí mismo se planteaba en el título: "Y de los exámenes, ¿qué?". Para el ilustre agustino los exámenes continúan siendo un problema que afecta a gran parte de nuestra sociedad y no satisface ni a examinadores ni a examinados y considera que lo censurable no son las personas que intervienen en ello ni los muchachos que se acercan al tribunal nerviosos y agotados, desaprensivos o insolentes, ni mucho menos los examinadores, "injustamente satirizados en cierta literatura cazarra y de sal gorda". Según el Padre Félix García, en este asunto de los exámenes hay un factor fundamental, clave de ellos mismos: el profesor. "El alumno será lo que sea el profesor, en general. Un profesor con vocación, con abnegada constancia sabrá sacar de las piedras hijos de Abraham. En cambio, el profesor desganado, sin pericia ni disposición, convertirá su clase en semillero de suspensos y hará del suspenso un arma supletoria de su inutilidad. No hay que olvidar que, por otra parte, al profesor que ha de explicar un texto con el pie forzado de los exámenes se le resta iniciativa y eficacia en su labor pedagógica. Pero no cabe duda que, en definitiva, lo que debe prevalecer en el examen es el juicio objetivo, independiente, ponderado, del profesor, que es el que más de cerca —supuesta siempre su capacidad— puede apreciar la labor y el grado de capacitación del alumno" (5).

Antonio Aparisi colabora en la tercera página del diario "Pueblo" encareciendo la necesidad de que las personas que asumen tareas rectoras en la educación nacional se preocupen de encontrar las nuevas estructuras que hagan posible que la enseñanza media discorra por cauces más razonables. Según el autor, no se trata simplemente de pedir esa cosa tan tópica que es una reforma del bachillerato, sino más bien atacar el problema en sus raíces. Apoyándose en una frase entresacada del gran libro que nuestro colaborador Jacques Bousquet ha publicado recientemente en el Instituto de Estudios Políticos y que se titula "Economía Política de la Educación", Aparisi aboga por una enseñanza media que sea *económicamente racional*. Bousquet ha dicho: "La idea misma de que haya una enseñanza técnica y una enseñanza no técnica es una idea falsa. Toda enseñanza debería ser técnica y cultural. La técnica es parte de la cultura y no hay cultura sin base técnica." Entonces Aparisi se pregunta: ¿hasta qué punto ha sabido la sociedad resolver estas dificultades? Después de pasar revista al panorama educacional de otros países con respecto a este problema, el autor viene a parar al caso español y dice: "El Ministro de Educación señalaba recientemente en Elbar la gravedad del problema: unos sesenta mil escolares y unas promociones de ofi-

(1) Francisca Montilla: *La obra del educador en estos momentos*, en "Escuela Española". (Madrid, 22-9-1960.)

(2) Julio Herrera: *Las reuniones de los maestros*, en "Escuela Española". (Madrid, 22-9-1960.)

(3) Agustín Serrano de Haro: *Don Pedro Poveda y la Enseñanza Primaria*, en "Escuela Española". (Madrid, 4-8-1960.)

(4) A. Santos Tuda: *Después del cursillo de apicultura*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 24-9-1960.)

(5) P. Félix García: *Y de los exámenes, ¿qué?*, en "A B C". (Madrid, septiembre 1960.)

ciales industriales que no cubre, ni mucho menos, las necesidades de la industria española. Frente a ello, cerca de medio millón de estudiantes de bachillerato sin adecuadas salidas ni formación práctica suficiente para ocupar en la vida española el puesto de trabajo que les corresponde." Pero el articulista ofrece una posible solución: Sería preciso afrontar con toda valentía y sin prejuicios trasnochados un planteamiento nuevo de la segunda enseñanza que se basara en la siguiente afirmación: la escuela media, sin perder sus objetivos de *estudios-puente* o *estudios-medios* debe ser también, en sí, una *escuela terminal*, es decir, un conjunto de enseñanzas que proporcionen una educación general del trabajo. La formación profesional constituye la enseñanza media ideal. Y así se lograría, según Antonio Aparisi, la enseñanza media económicamente racional. La que podría llenar ese enorme vacío que ofrece la población activa española, cuando de los nueve millones de asalariados, el 70 por 100 son obreros no calificados, cifra a la que no habríamos llegado si para la juventud española hubiera sido posible cursar esa enseñanza media profesional hoy tan limitada, que es casi inexistente (6).

El diario "Pueblo" en la sección de "Puntualizaciones" que dedica muy frecuentemente a tratar temas educativos, hace unos comentarios del rector del colegio de jesuitas de Chamartín, "Nuestra Señora del Recuerdo", Padre Javier Múzquiz. Según el Padre Múzquiz, el número y contenido de las asignaturas de los dos primeros años del bachillerato actual está bien pensado y calculado, pero opina que deberían ser considerados oficialmente como de enseñanza primaria, en lugar de ser, como hasta ahora de enseñanza media. Aduce como razones el sistema de otras naciones extranjeras que reservan el comienzo de su enseñanza media para los niños de doce años, que antes de esta edad aún no logran la madurez necesaria para seguir con provecho el modo de estudiar propio del bachillerato y también el hecho de que los profesores de enseñanza media, en textos y métodos didácticos, no descienden con facilidad desde su altura universitaria al nivel de niños que todavía están luchando con dificultades para leer y escribir. "Pueblo" se suma a esta sugerencia del Padre Múzquiz y pide que a la hora de confeccionar planes de estudio se tenga en cuenta la *realidad psicológica del niño*, apuntando incluso estas frases de crítica: "Mucho nos tememos que el haberse fijado en diez años la edad de ingreso al bachillerato se deba más a la superstición de las cifras redondas que al conocimiento de la madurez mental de nuestros niños.

FORMACION PROFESIONAL ACELERADA

La presencia y las palabras del Caudillo en la reciente inauguración de la Escuela de Formación Profesional Acelerada de La Coruña, han traído al tapete periodístico este tema de importancia fundamental para el porvenir del país. El diario "Arriba" lo aborda en su editorial con estas palabras: "Tiene esta labor de formación profesional —y a su lado el elemento valiosísimo de urgencia que es la *enseñanza profesional acelerada*— no tan sólo un valor destacado de carácter técnico-laboral, en tanto que prepara a las gentes para que puedan cubrir y cumplir funciones de trabajo con la máxima precisión técnica, sino también, y muy especialmente, tiene la formación profesional un valor moral y psicológico de la más alta calidad; con ella se puede y se está logrando elevar no sólo los conocimientos específicos del trabajador para cada tarea concreta donde se gana el pan de cada día, sino que además se eleva su moral, su orgullo de trabajador y se le sitúa de una manera más firme dentro de la ordenación social de nuestro tiempo" (7).

En otro comentario destaca "Arriba" el carácter humano importantísimo que tiene esta formación profesional acelerada, en cuanto que viene a proyectarse so-

bre aquellos hombres que no están a tiempo de beneficiarse con el ritmo natural de las nuevas instituciones de formación profesional existentes para las nuevas generaciones españolas, y recoge las palabras del Jefe del Estado que señaló los dos aspectos a través de los cuales el régimen proyecta su labor formativa: "El de las generaciones nuevas, a las cuales hemos de formar en las escuelas, universidades de centros de formación corrientes y el de los hombres ya hechos, los que han sufrido el abandono de los años anteriores y a los que tenemos que transformar rápidamente" (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Se han cruzado, acogidas a las páginas de "Pueblo", una serie de reflexiones entre dos mujeres universitarias que discuten el tema tan actual y apasionante para las mujeres de hoy de su profesionalidad. Comenzó la cosa con un artículo de Carmen Deben que abordaba la cuestión de la profesión de la actual mujer española. Piensa la escritora que el hombre hispánico "con respecto a la fémina actual, da siempre en encasquillarse en una idea fija: la mujer, para sus labores". Frente a esta postura paredón, aquellas jovencitas que efectuaban labores de pirograbado, o interpretaban a Chopin, o realizaban primores de aguja, se han convertido en universitarias o en mecanógrafas o intérpretes. Mientras que por una parte los padres de familia se ven precisados a dar a sus hijas títulos universitarios o cualquiera otra profesión, su mentalidad permanece, sin embargo, siendo la de que esta preparación para el futuro ha de darse a la mujer por si razones de soltería o viudedad la van obligar en el porvenir a ganarse la vida. Este es el peligro, según Carmen Deben, pues la mentalidad en que vive la mujer española es una gran cortapisa que influye poderosamente en la eficacia de nuestras féminas, o como profesionales o como alumnas de cualquier Facultad. Dice la autora: "Son rémoras en la universidad. Estudian irresponsablemente. Sin interés. Estudian para conseguir el título. En espera de novio. Sin una perspectiva de profesionalidad. Son mecanógrafas o secretarías, más o menos mediocres. Tratan de cumplir. Su sueldo tiene un objetivo: la caza del marido, para eso compran trajes, zapatos, lucen el último peinado de moda. La profesión para la mujer española significa tan sólo un lapso de tiempo. La profesionalidad va unida a eso: al interregno de la soltería; saben que una vez casadas su ocupación será otra cosa distinta: los hijos, el hogar." Para Carmen Deben esta idea es injusta y significa una gravísima traba para nuestra sociedad. Si este modo de pensar prevalece, el dinero que se invierte en la formación de las mujeres universitarias, por ejemplo, no producirá la renta proporcional. Es necesario que cambie la mentalidad del hombre español y que pueda brindarse a estas mujeres más actividad vocacional y mayores compensaciones espirituales. Para terminar, Carmen Deben formula dos preguntas peligrosamente indiscretas: "¿Es que el hombre español no está preparado para tener una mujer inteligente? ¿Es que puede resultar un envidioso de la fama o de la popularidad que en el campo de las letras, o de la pintura, o de la medicina, o de la arquitectura, o en su despacho de abogado pueda alcanzar su mujer?" (9).

A Carmen Deben le contestó muy pronto una joven universitaria que se sentía calificada por aquella como una de las "rémoras en la Universidad" y protestaba abiertamente contra varios puntos de los de aquel artículo. Es injusto—piensa ella— decir que las muchachas universitarias van a la Universidad para conseguir novio, pues para eso hay otros sitios más entretenidos y eficaces; tampoco el nivel económico de las familias de las mecanógrafas les permite a éstas echarse en abalorios y chucherías, para conquistar dicho novio, todo el sueldo que ganan cumpliendo en forma "más o menos mediocre" su profesión. Y por último discrepa la joven

(6) Antonio Aparisi: *Una enseñanza media económicamente racional*, en "Pueblo". (Madrid, 2-8-1960.)

(7) Editorial: *Formación profesional*, en "Arriba". (Madrid, 10-9-1960.)

(8) Editorial: *Formación profesional acelerada*, en "Arriba". (Madrid, 13-9-1960.)

(9) Carmen Deben: *Profesionalidad de la mujer*, en "Pueblo". (Madrid, 13-7-1960.)

universitaria de que haya muchas mujeres casadas a las que sobren "inmensidad de horas libres" para dedicarlas a su tarea profesional.

La ágil periodista Carmen Deben se apresura a constatar a la irritada muchacha lamentando que en vez de comprender la intención del primer artículo se haya quedado en la mera objetivación, y con una serie de interrogaciones insiste en la que para ella era el fondo y la clave del problema: que la falta de perspectiva profesional toma cuerpo en la mentalidad de ciertas estudiantes y da lugar a que éstas efectúen simplemente sus estudios por aprobar, por obtener el título. Pregunta ahora Carmen Deben: "¿Podría usted decirme, por ejemplo, cuántas alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras tienen conciencia de su "categoría universitaria"

y, como tales, se dedican a efectuar trabajos de investigación, tesis trimestrales e integran los seminarios asiduamente?... ¿Es esto culpa enteramente de la fémina española? No. Yo creo que tal situación no es más que consecuencia de esta falta de proyección que tiene nuestra universitaria hacia un horizonte profesional airoso. Naturalmente que hay hombres "feministas". Naturalmente que una mujer inteligente, con espíritu de lucha, puede abrirse paso con más o menos facilidad. Pero yo, aquí, pretendo criticar ese clima *oposicionista*" (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(10) Mercedes Villacañas y Carmen Deben: *Diálogo entre universitarias*, en "Pueblo". (Madrid, 6-8-1960.)

reseña de libros

MANUEL FRAGA IRIBARNE: *La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas*. Ediciones del Congreso de la Familia Española. Cuadernos de Investigación, 7. Madrid, 1960.

Bajo este título ha reunido el profesor Fraga Iribarne una serie de trabajos que tiene, como el autor dice en el prólogo, una preocupación común: "los problemas de la educación en la sociedad actual". En efecto, éste es el tema común, y el serlo da al libro no sólo unidad, sino una actualidad, una viveza y un interés extraordinarios. Los trabajos que se añaden en el Apéndice están, asimismo, estrechamente relacionados con el tema central. Son, además, de un interés actual muy grande los titulados "Juventud y universidad", magnífico de concepción y expresión, y el informe relativo a "La polémica americana sobre la libertad académica".

No se trata de trabajos improvisados. Estos estudios demuestran una amplísima preparación, de que da buen testimonio la abundante bibliografía y el conocimiento de las estadísticas. Pero a esto añade el autor la presencia y la decisión de su propia personalidad, ya que "una Sociología de la Educación no puede reducirse a una mera exposición fría de hechos", y una fina percepción de las situaciones reales y de la meta que se quiere conseguir.

Se apuntan los problemas con conocimiento, con claridad, con sinceridad, con valentía. No podemos engañarnos, si queremos verdaderamente actuar y construir. Debemos saber qué es lo que la familia, cuya función social es importantísima, puede y debe hacer y también aquello que ya escapa a sus posibilidades educativas, como la preparación profesional.

No podemos cerrar los ojos ante el hecho evidente de que vivimos en una sociedad de masas, en rápido proceso de automatización, y que la educación ha de tener en cuenta esta realidad social para edificar el futuro conforme a lo que idealmente deseamos que la inmediata sociedad futura sea —esto es, dentro de lo humanamente previsible—, pues nada

efectivo se puede hacer si no se parte de lo realmente dado, como el artista tiene que contar con la materia que elabora y aplicar la técnica adecuada si quiere conseguir creaciones de valor positivo.

El autor informa, propone, sugiere. No sólo plantea problemas; da soluciones, inspiradas en un ideal crítico del hombre y de la sociedad. Es una contribución altamente constructiva la de este libro que comentamos, en orden a una planificación de la enseñanza, en un mundo que en general no acierta a reajustar la antigua concepción clasicista de la educación, en sus tres grados, con las exigencias que la realidad impone.

Los dos primeros capítulos se consagran a la familia, estudiando en el primero "sus crisis en las sociedades actuales", y en el segundo la "Responsabilidad social de la familia como institución educativa". Se sigue considerando la familia como "institución natural" y básica, por lo que debe ser socialmente protegida, en una sociedad industrial donde ha sufrido muchos ataques y encuentra dificultades. No familia dispersa y extensa, sino concentrada y limitada. No familia "cerrada", pues la familia es un "intermedio", como grupo social. Hay muchas familias que no educan; deben prepararse para hacerlo y colaborar con la escuela.

Los restantes estudios se consagran al problema social de la educación. Son sumamente interesantes las correlaciones entre los planes de enseñanza y la movilidad social. No se puede mantener en una sociedad industrializada, de mayor movilidad que la agraria, una ordenación clasicista de la enseñanza: Se estudia la situación, sobre datos estadísticos, en los países de más acá y más allá del telón de acero, para dar una idea completa de las experiencias y tanteos realizados. La consecuencia es la necesidad de hacer un plan conjunto, político, de la enseñanza, teniendo en cuenta el estado de la sociedad en la que se ha de actuar y la orientación que pretendemos darle; se necesita una organización administrativa y un adecuado equipo técnico de profesores que hagan posible la realización del plan.

Esto exige darse perfecta cuenta de la estructuración de la sociedad a que el plan se aplique y saber a dónde queremos llegar; cuál sea su estratificación y su grado de movilidad en un momento dado; con qué recursos se cuenta y cómo deben ser administrados; cuál sea la situación del profesorado, su *status* en relación con la situación anterior en el mismo país o en comparación con el *status* en países diferentes o con otros grupos sociales del mismo nivel; cuál sea y cuál deba ser su preparación y situación social.

Por lo que se refiere a España, se ofrecen, en el estudio titulado "Promoción social y educación en la sociedad de masas", los datos necesarios, desde el arranque de la concepción moderna, en la época de Carlos III, hasta la situación actual. Estos datos se completan en el estudio siguiente sobre "La educación como servicio público". Aquí hace el autor su propuesta de una política, una administración y una técnica educativas, refiriéndose principalmente a la situación en nuestro país.

Este artículo fue publicado en la "Revista de Estudios Políticos (número 96) con motivo del centenario de la Ley Moyano, en 1957. Y se propugna, a mi parecer muy acertadamente, la necesidad de dar una nueva ley conjunta como aquella, sólo que a la altura de nuestro tiempo, claro está, que planifique *toda* la educación y organice, conforme a este plan, los planes de enseñanza, las funciones administrativas y la acción técnica. No cabe duda de que la legislación actual se ha producido acumulativamente y por remiendos; que no obedece a un plan y que presenta desajustes notables, en algunos casos con la realidad y en otros entre unos y otros planes u ordenaciones. Urge poner orden en este caos, pero "urgencia" no significa prisa ni arbitrariedad. Hay que conocer bien el estado real de la sociedad española, sus apetencias y sus necesidades educativas. A ello responden algunos felices intentos nuevos, como los Institutos Laborales, ya en marcha, y las iniciadas, pero aún no resueltas, Universidades Laborales. Esta labor es loable, así como la unificación de la Protección Escolar en una Comisaría Central, pero es todavía una labor parcial.

La tarea es difícil, pero no debemos desalentarnos y este libro del profesor Fraga es un estimulante, una base y un aliento.—EUGENIO FRUTOS CORTÉS.

Centros docentes oficiales en España. Colección "Información Docente", núm. 1. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1960. 112 páginas.

La Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio español de Educación Nacional ha iniciado una nueva serie de obras de información con la edición de *Centros Docentes Oficiales en España*, dentro de la colección "Información Docente". Se trata de una relación detallada y expresiva de todos los centros docentes españoles, agrupados según una doble clasificación. En primer lugar se agrupan los centros en una relación general geográfica por provincia y orden alfabético. Cada provincia presenta a su frente los centros de la capital y a continuación, también alfabetizados, los centros agrupados por localidades. Cada centro relacionado se presenta diferenciado según la especialidad de sus estudios, así como en los casos en que se trata de centros masculinos (Institutos de Enseñanza Media, Laborales, Escuelas del Magisterio...), femeninos o mixtos; ramas; modalidad en los Institutos Laborales (industrial-minera, agrícola-ganadera, marítimo-pesquera, administrativa, etc.), Secciones de las diversas Facultades, y Escuelas dependientes de cada Universidad, etc.

En segundo término, *Centros docentes oficiales en España* presenta, en anejos especiales, las Facultades universitarias, clasificadas por los distritos correspondientes y, dentro

de éstos, por Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, etc.), con las Secciones que cada una de ellas ofrece al alumnado (Filología, Filosofía, Historia, Pedagogía, Idiomas modernos..., para las Facultades de Letras, por ejemplo, o Físicas, Matemáticas, Naturales, Químicas..., para las de Ciencias).

A las Facultades les siguen, en anejos semejantes a las anteriores y con igual clasificación y distribución: las Escuelas Técnicas Superiores, Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Escuelas Técnicas del Grado Medio, Escuelas de Comercio, Institutos Laborales, Escuelas de Maestría, del Magisterio, Conservatorios y Escuelas de Arte Dramático, Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios (practicantes y comadronas).

Estos anejos están convenientemente desarrollados hasta el extremo de presentar muy gráficamente todo el panorama geográfico, educativo, de especialidad y de alumnado de los diversos centros docentes. Por ejemplo, los Institutos Nacionales de Enseñanza media, además de su ordenación alfabética por localidad, provincia y denominación, aparecen según sus modalidades masculina, femenina o mixta, completándose con los centros oficiales de Patronato de Enseñanza Media, los Institutos que poseen estudios nocturnos masculinos y femeninos, las Secciones filiales de los Institutos y los Institutos que España tiene implantados en el extranjero.

Ha de felicitarse a la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional por esta publicación, por esta edición que pone al alcance de todos una acabada relación de centros, en información muy valiosa y actual que servirá no sólo a los especialistas y organizadores de la educación, sino además a los padres que, por no tener un conocimiento exacto de las posibilidades educativas de sus hijos, no siempre apuran al máximo los medios que la educación nacional les brinda.

Suponemos que este número inicial de "Información Docente" es el mensajero de otros títulos en los que se irán desarrollando cada una de las parcelas relacionadas, dando al público una información detallada de cada uno de los campos educativos en sus diversos niveles y características especiales. Sería deseable una colección en la que se incluyesen los centros docentes, acompañados de notas sobre su organización, estudios, programas, formas de matrícula, medidas de protección escolar, títulos, posibilidades de estudios subsiguientes, convalidaciones, etc., todo ello expresado de la forma práctica, clara y evidente, que entra por los ojos de todos.

Digamos, por último, que la presentación tipográfica de la obra es impecable y que responde a una concepción moderna, sencilla, expresiva y plástica de estas relaciones cuyo contenido esquemático predispone a la aridez. Desde las artes gráficas, la obra tiene también un indudable atractivo.—C. R.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

BECAS FULBRIGHT 1960-61

La Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América ofrece becas a licenciados de las distintas Facultades universitarias españolas y graduados en Escuelas Especiales Superiores, de ambos sexos, menores de treinta y cinco años, que estén interesados en ampliar estudios sobre su especialidad en los Estados Unidos durante el curso académico 1961-1962. Los candidatos deberán gozar de buena salud y aprobar un examen de inglés. Los formularios de solicitud pueden pedirse, personalmente o por escrito, a la Secretaría General de la Universidad española en que resida el candidato o, en su defecto, a las siguientes direcciones, según el lugar de residencia:

Barcelona: Secretarías de las Escuelas Especiales, Comisaría de Protección Escolar, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y Casa Americana, Diputación, 241; *Bilbao:* Secretaría de la Escuela Especial de Ingenieros Industriales, Casa Ame-

ricana, Buenos Aires, 1; *Córdoba:* Secretaría de la Facultad de Veterinaria; *Granada:* Comisaría de Protección Escolar; *La Laguna:* Comisaría de Protección Escolar; *León:* Secretaría de la Facultad de Veterinaria; *Madrid:* Secretarías de las Escuelas Especiales, Comisaría de Protección Escolar, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos, Casa Americana, Castellana, 48; *Murcia:* Comisaría de Protección Escolar; *Oviedo:* Comisaría de Protección Escolar; *Salamanca:* Comisaría de Protección Escolar; *Santiago de Compostela:* Comisaría de Protección Escolar; *Sevilla:* Comisaría de Protección Escolar, Casa Americana, Larena, 4; *Valencia:* Comisaría de Protección Escolar, Consulado de los Estados Unidos de América, calle de Colón, 74; *Valladolid:* Comisaría de Protección Escolar; *Vigo:* Consulado de los Estados Unidos de América, Reconquista, 9; *Zaragoza:* Comisaría de Protección Escolar.

El plazo de presentación de instan-

cias quedará cerrado el 15 de octubre de 1960; una vez rellenas las mismas por los interesados, deberán ser remitidas a la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, paseo de Calvo Sotelo, 20 (Biblioteca Nacional), Madrid-1.

LA REVOLUCION CIENTIFICA Y LA EDUCACION

En la inauguración del curso 1960 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, pronunció la conferencia de apertura el Director general de Enseñanzas Técnicas. En ella, el señor Millán Barbany se refirió a los diversos aspectos que presenta la revolución científica. Copiamos seguidamente el capítulo dedicado a "Ciencia y Educación":

"Un cambio (el operado por la revolución científica) que afecta a la sociedad de modo tan profundo y que depende decisivamente de un potencial humano calificado, ha de plantear, evidentemente, difíciles problemas educativos de adaptación y desarrollo.

"En términos generales, se reconoce que las estructuras docentes tradicionales resultan inadecuadas y necesitan un fuerte reajuste, especialmente en el sector más directamente afectado de las enseñanzas científicas y técnicas, donde además se hace preciso un gran esfuerzo de ampliación, ya en marcha, que trata de

llevarse a cabo de acuerdo con las predicciones estadísticas resultantes de unos estudios de planificación en los que se viene trabajando últimamente, tanto en el plano nacional como en el internacional, con una intensidad y reiteración que no tienen analogía ni en el pasado ni en otros sectores profesionales igualmente voluminosos, lo que por sí mismo evidencia la importancia que se otorga a este problema.

"Un cálculo aproximado, basado en las recientes estadísticas de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, ya mencionadas, descubre que los miles de Centros de Formación Científica y Técnica que hay actualmente en el mundo, otorgan anualmente cerca de cuatrocientos mil títulos superiores de Ciencia e Ingeniería, cifra que, además, aumenta muy rápidamente como consecuencia de los planes de desarrollo citados y que lo hará más de prisa todavía por la rápida movilización de los países en vías de desarrollo. Descontando las bajas que deben cubrirse cada año en los Cuadros Científicos y Técnicos actualmente en activo, resulta para éstos un ritmo de aumento anual superior a un cuarto de millón, por lo que no parece exagerado asegurar que el potencial humano de formación superior se duplicará en menos de diez años, como una medida más de esa velocidad de crecimiento característica de todo el proceso, a la que se ha hecho alusión en varias ocasiones, referida en este caso al más significativo de los factores que la determinan.

"Esta situación actual destaca más vivamente todavía si se compara con lo que ocurría, no ya en la época de la Revolución Industrial, sino incluso mucho más tarde, particularmente en Inglaterra, qué, paradójicamente, fue uno de los últimos países industriales en incorporarse al movimiento educativo e investigador del siglo XIX, cuyas raíces hay que buscar en Alemania, donde tuvo sus orígenes la enseñanza técnica moderna, mediante la creación de Centros como la Escuela Técnica Superior de Brunswick, fundada en 1745. Las consecuencias de esta certera previsión alemana han sido comentadas ya al hablar de la Industria Química, mientras que las de la imprevisión inglesa quedaron claramente de manifiesto en la Exposición Internacional de París, de 1867, en la que se acreditó la superioridad de los productos continentales, debida a la mejor formación de sus cuadros científicos y técnicos. La reacción que ello produjo en Inglaterra fue el punto de partida para desarrollar sus enseñanzas.

"Junto a este problema de número, consecuencia de una masificación fulminante, existen otros de calidad, no menos importantes, como son la formación cultural y social de una clase profesional que resulta ser clave y sobre la que pesa la grave amenaza de una especialización cada vez más intensa y difícil de compensar.

"Otro problema educativo más difícil de resolver y motivo también de graves preocupaciones, es el que se refiere a la preparación científica de la sociedad moderna, a la que hay que proveer de una iniciación suficiente en los métodos y resultados de la Ciencia, mediante la adecuada consideración de estos temas en los planes de enseñanza y en los sistemas de información. En primer lu-

gar, esto es necesario porque se trata de un componente básico y no accidental de la civilización presente y futura; en segundo lugar, por el valor intrínseco del método científico como elemento formativo para desarrollar el criterio de objetividad y el espíritu de observación; en tercer lugar, como elemento de orientación porque de esa sociedad han de surgir, no solamente los cuadros profesionales indispensables para su desarrollo, sino también los políticos y administradores llamados a adoptar resoluciones importantes en materias científicas y técnicas; en cuarto lugar, porque la sociedad ha de proporcionar el clima favorable y el apoyo para el desarrollo científico y técnico del país; y finalmente para que pueda enjuiciarse con conocimiento de causa y responsabilidad el verdadero significado y alcance del proceso que le ha tocado vivir y en el que no puede actuar como un elemento pasivo."

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Curso sobre construcciones escolares primarias.—El 2 de septiembre se inauguró en Madrid un curso sobre Construcciones Escolares Primarias, organizado por el Gobierno español como colaboración al Proyecto Principal de la Unesco de "Extensión de la Enseñanza Primaria en Hispanoamérica".

Durante un período de cuatro meses, un grupo de diez becarios hispanoamericanos, naturales de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Haití, Panamá, Perú y Uruguay siguen un curso, en el que se exponen los distintos aspectos técnicos, económicos y administrativos, que han de tenerse en cuenta en el desarrollo de un plan de construcciones escolares. Tendrán, al mismo tiempo, oportunidad de comprobar las realizaciones españolas en este terreno, muy especialmente el Plan Nacional de Construcciones Escolares Primarias, en pleno desarrollo.

Ciudad Universitaria en León.—El Ayuntamiento de la capital ha acordado ceder terrenos y dar toda clase de facilidades para la construcción e instalación de un Centro de Estudios Universitarios semejante al que funciona en Navarra para las carreras de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias y tres años de Medicina, además del Selectivo. Ello supondría la ampliación de la Academia de San Raimundo de Peñafort, del SEU, en la que actualmente se cursan estudios de Derecho y Filosofía y Letras.

Nuevo Instituto de Enseñanza Media en Andújar.—El Ministerio de Educación Nacional ha aceptado el ofrecimiento hecho por el Ayuntamiento de un edificio de nueva planta, con capacidad para 1.000 alumnos, para la creación de un Instituto Nacional de Enseñanza Media. Las obras estarán terminadas en un plazo no inferior a dos años.

Construcción de escuelas en Barcelona.—La Diputación Provincial ha concedido ayuda económica de 220.000 pesetas a la ciudad de Vich para reparación del servicio municipal de alumbrado, prácticamente desarticulado durante el pedrisco que cayó el 26 de julio. La Dirección General de

Enseñanza Primaria ha aprobado el expediente para construir el nuevo edificio destinado a Escuelas del Magisterio y Graduadas, con presupuesto de cerca de 36 millones de pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA NOCTURNA

Desde hace unos —muy pocos— años hay en la vida escolar española una novedad docente realmente revolucionaria: la enseñanza media nocturna. Precisamente en estos días se reanudan sus clases. En las aulas del Instituto Ramiro de Maeztu, de Madrid, habrá el mismo intenso ritmo escolar que durante los días normales del curso lectivo. He aquí la novedad. Porque la sección de estudios nocturnos no da por definitivamente terminadas sus clases en junio.

De aquí, pues, que ni en mayo ni en junio se celebren los tradicionales exámenes ordinarios de fin de curso. Por ello, tampoco en septiembre hay pruebas extraordinarias. La novedad es sorprendente. Porque hay sólo una vacación "lectiva", no "docente"; durante los meses de julio y agosto se cierran las aulas, sí; pero el alumno obrero que acude a ellas ha de realizar en ese tiempo una serie determinada de trabajos de investigación y estudio propuestos y sistematizados por el claustro del centro. Estos trabajos condicionan luego la continuidad escolar de cada alumno cuando, al final de la primera decena de septiembre, se reanudan las clases y, con ellas, la reincorporación normal del alumno al curso académico. Nos consta que son estos días de septiembre días de trabajo intenso. Porque los exámenes —ordinarios y, por tanto, únicos— están a la vista, ya que el curso termina en el umbral mismo de octubre para iniciar luego el siguiente, inmediatamente después.

Pero ésta no es la única novedad docente. La larga y bien madurada ya experiencia pedagógica del Instituto Ramiro de Maeztu ha posibilitado la estructura de un horario cuya rotación de clases, "unidades didácticas" y estudios dirigidos ha logrado (con la intervención del servicio psicotécnico del centro) un sorprendente rendimiento intelectual en sus alumnos, al que hay que añadir la intensa actividad docente complementaria realizada a lo largo del curso mediante lecciones prácticas, conferencias, excursiones y clubs (musicales, literarios, teatro de ensayo, etcétera). No en vano ha sido tantas veces noticia y materia de reportaje en la prensa esta gran realidad social (llegarán pronto al medio centenar las secciones de estudios nocturnos de enseñanza media en España), que cuenta ya con dos nutridas promociones de bachilleres elementales y una —la primera— de bachilleres universitarios, que precisamente hoy es noticia, porque aún tiene recién estrenado el triunfo, rotundo y pleno, en los últimos exámenes de reválida y preuniversitario. Hay ya, en la misma sede del Instituto Ramiro de Maeztu, aunque independiente de él, una escuela experimental nocturna del Magisterio, y si la universidad española hiciera más flexible su horario académico estos hombres, sin abandonar sus puestos de trabajo, podrían continuar su esfuerzo y totalizar su formación intelectual. Hasta ahora, al menos, es así cómo ordenanzas, carpinteros, al-

bañiles, dependientes de comercio, fontaneros, guardias civiles y policías de tráfico, fresadores, camareeros y un gran contingente de empleados administrativos, mediante el sacrificio de unos años de estudio y con vigilias apretadas de esfuerzo, han descubierto y conquistado la posibilidad de obtener un saber humanístico con el que enriquecerse culturalmente y dar una nueva dimensión social y humana a su quehacer.

TEMAS VARIABLES DEL PRE-UNIVERSITARIO

El Ministerio de Educación Nacional ha dispuesto que durante el curso académico 1960-61, el estudio de las materias variables del curso preuniversitario verse sobre lo siguiente:

1. Lengua y literatura españolas: "Luis de Góngora: su obra y su tiempo. Estudio general de "Polifemos".
2. Tema actual: "La libertad: estudio filosófico, social y religioso de la misma".
3. Geografía: "Hidrología de España".
4. Latín: Tito Livio, "Ab urbe condita", libro I.
5. Griego: Herodoto, "Historia" (textos relativos a la historia griega).

La disposición ministerial fue publicada el 13-VIII-60 en el BOE.

PROFESORADO PARA NUEVAS ESCUELAS TÉCNICAS

En octubre de 1960 se han puesto en funcionamiento las nuevas Escuelas Técnicas de Arquitectura y Aparejadores de Sevilla, de Ingenieros de Minas de Oviedo y de Ingenieros Agrónomos y Peritos Agrícolas de Valencia.

Con objeto de seleccionar al profesorado que ha de desempeñar estas enseñanzas, la Dirección General de Enseñanzas Técnicas publicó en el BOE, del día 13-VIII-60 la convocatoria de un concurso para la designación de quince encargados de curso para las Escuelas Técnicas Superiores, y otros tantos para las Escuelas Técnicas de Grado Medio.

ESCUELA DE FORMACION PROFESIONAL ACELERADA DE LA CORUÑA

Ha empezado a funcionar la Escuela de Formación Profesional Acelerada, que la Organización Sindical ha construido en Someso. El acto inaugural consistió en la recepción de los 275 alumnos en edades que oscilan entre veintiuno y cuarenta años, que inician el curso de preformación profesional que durará seis meses.

La escuela, que ocupa una extensión de 41.000 metros cuadrados, con unos 20.000 de edificación, se empezó a construir en mayo de 1959. En la misma se cursarán enseñanzas sobre la construcción y metalurgia, en sus diversas especialidades. El presupuesto total de las obras ha ascendido a cincuenta y cinco millones de pesetas. Los alumnos admitidos al curso disfrutarán de un jornal diario de 30 pesetas para los solteros y 40 pesetas los casados. Recibirán además la comida del mediodía y gozan de las ventajas de los Seguros So-

ciales, como los trabajadores de cualquier empresa. Esta Escuela, si bien es la quinta que existe en España, es la tercera que entra en servicio.

CONCURSO DE COLECCIONES DE PROBLEMAS

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria ha convocado un concurso para premiar las mejores colecciones de problemas, con arreglo a las siguientes bases:

1.ª Se trata de colecciones completas de problemas de Aritmética, Geometría, Física, iniciación al Álgebra y a la Agrimensura y Topografía para uso de las escuelas primarias, acompañados de las correspondientes soluciones.

2.ª Después de una introducción general sobre didáctica de los problemas en la escuela, la colección los ofrecerá divididos por cursos, desde los seis a los catorce años, con la debida graduación y variedad, teniendo en cuenta el ambiente y posibilidades de nuestras escuelas, los intereses de niños y niñas y la necesidad de que versen sobre cuestiones reales, sin olvidar las que plantean los aspectos estadísticos, demográficos y económicos de la vida actual.

3.ª Se procurará agrupar los problemas de manera que cada tipo de los mismos ofrezca análoga estructura y modalidades de solución. Los que sean clave de grupo se ofrecerán debidamente razonados para facilitar con la mayor claridad y seguridad su enseñanza. Dentro del tipo se darán indicaciones matemáticas y metodológicas suficientes para la inteligencia de los que ofrezcan alguna variación importante.

4.ª Siempre que sea posible, se dará más de una solución, con las oportunas indicaciones cuando alguna de ellas se considere apropiada sólo para el maestro. Entre las soluciones se concederá la debida importancia a las de carácter gráfico, que merecen un destaque didáctico especial.

5.ª El número de problemas de cada colección oscilará entre ochocientos y mil quinientos.

6.ª Las colecciones pueden ser redactadas por uno o varios autores, que habrán de ser de nacionalidad española.

Se presentarán sin firma, encabezadas con un lema, que figurará también en el sobre, cerrado, que contenga el nombre, apellidos, profesión y domicilio del autor o autores.

7.ª Serán presentadas a la Secretaría del CEDODEP o enviadas a ella por correo certificado dentro de un plazo que expirará a las doce de

la mañana del día 30 de junio de 1961.

8.ª Se establecen dos premios: Un primer premio de 25.000 pesetas. Un segundo premio de 10.000 pesetas.

También pueden concederse uno o dos "accesits", si el Jurado lo considera pertinente.

El Jurado puede declarar desierto uno o ambos premios por falta de suficiente calidad en los originales.

9.ª El autor o autores del original que obtenga el segundo premio recibirán el importe del mismo dentro del plazo de un mes, a contar desde la publicación del fallo del Jurado en la prensa diaria. El autor o autores del original que obtenga el primer premio percibirán la mitad de su importe en el plazo antes mencionado y la otra mitad al ponerse a la venta la primera edición de su obra, que se obligan a hacer, ya directamente, ya mediante una casa editorial. De esta edición pondrán a disposición del CEDODEP mil ejemplares a precio de coste, reservándose este Organismo la facultad de adquirirlos o no.

10. Un Jurado compuesto por personas especializadas en cuestiones matemáticas y didácticas examinará los originales que se presenten, emitiendo su fallo, que será inapelable, antes del día 20 de diciembre de 1961.

PROTECCION DE MENORES

El último número de la revista de la Obra de Protección de Menores se abre con un editorial, al que siguen los artículos titulados "Primeras comuniones", "Cine, ambiente y educación" y "La reforma de la asistencia educativa". Da amplia referencia de las actividades de la obra, entre las que destacan el XI Concurso de Formación Profesional en Valencia, el Día Universal del Niño, la Exposición de Prensa Infantil, visita a las instituciones y organismos del Movimiento, constitución de las Comisiones pedagógica y jurídica de la O. I. C. I. en España, proyecto de reglamento para la Comisión jurídica internacional de la infancia, visita de M. Delgrage a Auxilio Social.

También publica una documentada sección de biografía y varias informaciones tituladas "Colegio de enseñanza especial para adolescentes", "Películas para niños", "Ciclo para la adopción entre países", "Programa comunista", "Las clases medias ante la Hacienda", "Las familias inadaptadas", "10.000 jóvenes parisenses viven agrupados en bandas", "Música clásica al alcance de la infancia", "La delincuencia infantil se incrementa en el mundo", para terminar con la "Revista de revistas".

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en Física. — Destino: Universidad de Chile (Santiago), Universidad Católica (Santiago) y Universidad de Concepción, Chile. *Cometido:* El especialista deberá prestar sus servicios en las dos universidades de Santiago durante aproximadamente cuatro meses, y en la de Concepción durante tres meses. En la Universidad de Chile

le incumbirá aconsejar a las autoridades en la preparación del programa de estudios de física y del plan de desarrollo futuro de la escuela de física y matemáticas que se está constituyendo. Deberá orientar y coordinar las actividades del grupo de investigadores de física teórica y dirigir la labor científica de los exbecarios que han efectuado estudios en el extranjero. Respecto a la Universidad Católica, le corresponderá colaborar en

la modernización del programa de estudios del Instituto de Física y Astronomía. En la Universidad de Concepción el especialista formulará recomendaciones para la organización de la enseñanza y de las investigaciones en los diversos aspectos de la física teórica en el Instituto Central de Física, cuyo establecimiento está previsto en el programa de reorganización de la Universidad. — *Requisitos*: Doctorado en Ciencias, con varios años de experiencia en enseñanza de la física teórica; de ser posible, haber participado en la reorganización de una universidad o de un instituto técnico superior. Las disciplinas que más interesan a las universidades chilenas son: física del estado sólido, teoría y aplicaciones de los semiconductores, y la relacionada con la utilización de los isótopos radioactivos). — *Idiomas*: Español. — *Duración*: Siete meses. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en física general y particularmente en electrónica. — *Destino*: Universidad de Concepción, Chile. — *Cometido*: Familiarizar al personal de los laboratorios y los estudiantes con los principios modernos de metodología científica aplicados al planeamiento y a la ejecución de programas de investigaciones. Para lograr dicho objetivo organizará seminarios, discutirá con los alumnos la selección de los temas de investigación adaptada a las condiciones locales, les enseñará a efectuar investigaciones bibliográficas, a preparar la lista de los experimentos a realizarse y del equipo necesario, a someter a un examen crítico los procedimientos aplicados y a interpretar los resultados obtenidos. Le incumbirá asimismo dar cursos sobre la aplicación de los métodos estadísticos a la compilación de datos experimentales y a su evaluación. Con objeto de facilitar la coordinación del trabajo de los distintos departamentos científicos de la Universidad, el especialista deberá fomentar la ejecución de proyectos destinados a resolver los problemas de particular interés nacional o regional y cuya solución exige la colaboración de investigadores dedicados a distintas disciplinas. — *Requisitos*: Doctorado en Ciencias con una gran experiencia en la dirección de laboratorio de investigaciones universitarias de física y, más particularmente, de electrónica. De ser posible, que haya ejercido sus funciones en varios países. Por supuesto, deberá haber organizado las investigaciones de laboratorio en todas sus fases. — *Idiomas*: Español. — *Duración*: Seis meses. — *Sueldos*: 7.300 dólares anuales.

Experto en estadística de la enseñanza. — *Destino*: Etiopía (si fuera necesario, el experto realizará viajes por el interior del país). — *Cometido*: El experto prestará su apoyo en el desarrollo de un amplio sistema de recogida de datos estadísticos relativos al Gobierno, Misiones, escuelas religiosas y privadas de todos los grados, e incluso instituciones de educación superior. Otros cometidos serán: a) Formación de personal de estadística. b) Preparación de formularios informativos. c) Mejora de los

procedimientos de compilación, control, tabulación y análisis de estadísticas escolares. — *Requisitos*: Grado universitario o equivalente en estadística, preferiblemente en materia de enseñanza, psicología o sociología. Experiencia administrativa o de supervisión en lo que se refiere a la compilación de estadísticas educativas gubernamentales. Recomendable la experiencia práctica en países en desarrollo. — *Idiomas*: Inglés. — *Duración*: Un año prorrogable a seis meses. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en la formación de instructores y monitores de enseñanza técnica. — *Destino*: Conakry Guinea. — *Cometido*: Aconsejar al Ministro de Educación sobre todos los aspectos de la formación de instructores y monitores de enseñanza técnica. Ayudar a la elaboración de un programa de formación de instructores y monitores. En caso necesario ayudar a la creación de una sección de formación de instructores y monitores de enseñanza técnica dependiente de la escuela normal de Kindia. Ayudar a la organización de cursos de perfeccionamiento a la intención de los instructores y monitores de enseñanza técnica. Ejercer todas las otras funciones que el Ministerio de Educación Nacional juzgue oportunas. — *Requisitos*: Diploma de ingeniero y nueva formación pedagógica. Experiencia en materia de enseñanza técnica superior y de formación de instructores y monitores de enseñanza técnica en todos los niveles. — *Idiomas*: Buen conocimiento de la lengua francesa. — *Duración*: Un año. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

LA FORMACION PROFESIONAL DEL CIEGO

El número de junio de 1960 de "El Correo", de la Unesco, que trata de los "Rumbos nuevos para los ciegos", informa que existen en el mundo 9.500.000 ciegos, de los cuales más de siete millones viven en las regiones rurales y sobre todo en los países que se están desarrollando. Es decir, que si bien en los países ya evolucionados se respeta cada vez más el derecho del ciego al trabajo, lo cual constituye un gran paso adelante, el problema está lejos de quedar resuelto en el plano mundial.

Es evidente que el derecho de los ciegos al trabajo no puede aplicarse de la misma manera en los países muy industrializados y en los países agrícolas. Por eso en estos últimos, donde viven las tres cuartas partes de los ciegos del mundo, se trata de prepararlos para las tareas agrícolas, sin descuidar por ello su empleo en la industria toda vez que sea posible.

Con este objeto se ha emprendido un vasto plan de actividades en África, Asia y América latina, con la participación de las Naciones Unidas y algunos de sus organismos especializados, y de organizaciones no gubernamentales como el Consejo Mundial para la Protección Mundial de Veteranos y la Sociedad Real de Ciegos del Commonwealth.

En muchos países se están creando, con ayuda de expertos internacionales, centros especializados para la formación de los ciegos en las tareas agrícolas. Las experiencias ad-

quiridas en los países desarrollados, en materia de readaptación social y profesional de los ciegos, se adaptan y aplican a regiones menos adelantadas.

Desde luego, los resultados varían mucho de un país a otro. Pero es indudable que desde el fin de la segunda guerra mundial se ha iniciado una era nueva para los ciegos del mundo entero.

FORMACION DE MAESTROS EN IBEROAMERICA

La Escuela Normal de Maestros de San Marcos, en Nicaragua, ha expuesto diversos trabajos que muestran la formación que se da a los maestros en la esfera de la bibliotecología, del uso de laboratorios de ciencias naturales, de los medios auxiliares audiovisuales, de los materiales para la enseñanza de las matemáticas, la economía doméstica, el dibujo y la pintura.

La escuela de San Marcos está asociada al Proyecto Principal de la Unesco para la extensión de la enseñanza primaria en América. Otras cuatro escuelas normales latinoamericanas se han asociado también a ese proyecto: la de Jinotepe (Nicaragua), Carrizal (Honduras), San Pablo del Lago (Ecuador) y el Instituto Piloto de Educación Rural de Pamplona (Colombia).

EN SALVAGUARDA DE LAS PINTURAS DE ALTAMIRA

El Deutsche Museum de Munich ha presentado una reproducción de tamaño natural de las famosas pinturas prehistóricas de las cuevas de Altamira, cerca de Santander (España), realizada el año pasado por el profesor Erich Pietsch.

Utilizando la fotogrametría, método que se emplea por lo común para las fotos aéreas, el profesor Pietsch fotografió metro por metro las pinturas que abarcan la entera superficie de las grutas. Las fotografías fueron ampliadas al tamaño natural, dando así una reproducción perfecta de los originales. Esta tarea es tanto más valiosa cuanto que todo hace suponer que los "frescos" de Altamira se estropearán progresivamente por la acción del tiempo.

INGLATERRA: CURSOS ESPECIALES PARA TRABAJADORES

En Inglaterra muchas personas que trabajan para vivir emplean en estudiar una parte de sus horas libres. Las cifras dadas en el informe anual del Ministerio de Educación hacen ascender su número a dos millones y medio o tres millones cada año. Estas personas son de edades diversas, desde las que acaban de dejar la escuela hasta la que están ya jubiladas, y pertenecen a todas las categorías sociales y a todas las profesiones. Muchos, especialmente los más jóvenes, siguen cursos técnicos, comerciales y profesionales. Los demás, en número superior al millón, aprenden cosas útiles para la vida doméstica y familiar, mejoran su cultura general, satisfacen varios intereses intelectuales o culturales o se preparan para ser ciudadanos más instruidos.

El Ministerio de Educación y las autoridades locales se preocupan en

mejorar las posibilidades de instrucción técnica y científica; pero del mismo modo se reconoce que el vivir una vida plena depende tanto de la casa, de la familia y de las horas de reposo y de diversión como del trabajo. El sistema educativo procura satisfacer los intereses del pueblo, no sólo en lo que se refiere al trabajo, sino también a las horas libres.

1. *Oficios y actividades prácticas, útiles para el hogar.*—El informe del Ministerio correspondiente al año 1957 nos dice que en ese año se han hecho más de 500.000 inscripciones en cursos nocturnos de materia doméstica y femenina y más de 300.000 en cursos de artesanía y similares. Lo que hombres y mujeres aprenden en estos cursos tiene máxima utilidad en sus casas y en sus familias. Muchas personas, además, procuran desarrollar sus capacidades creadoras, para hacer más gratas sus horas libres. Casi 100.000 personas han frecuentado cursos sobre arte y cerca de 125.000 cursos de música, elocución y recitación.

También existe otro tipo de intereses que podíamos llamar intelectuales. Más de 100.000 estudian lenguas extranjeras, con varios propósitos: unos para utilizarlas en el trabajo, otros para fines literarios, otros, en fin, porque piensan realizar un viaje al extranjero. Muchos estudian literatura, filosofía, sicología, economía, sociología, historia, geografía, biología y geología para nombrar algunas de las materias que suscitan el interés de los adultos.

Estos estudios de las horas libres son financiados principalmente por las autoridades escolares de cada localidad, pero también se ocupan de ellos activamente las universidades y algunas asociaciones voluntarias.

2. *Los "Colegios de pueblo".*—Las autoridades escolares locales ofrecen posibilidades de estudio "parcial" a través de sus colegios técnicos, colegios de instrucción superior, escuelas e institutos nocturnos. En las tres primeras instituciones citadas los estudios se relacionan especialmente con el trabajo de los alumnos y son posibles gracias a la buena voluntad

de un número cada vez mayor de empresarios, que permiten la asistencia a las clases dentro de la jornada de trabajo.

Instituciones de este tipo existen en todo el país, pero algunas autoridades escolares han creado tipos especiales de escuelas, que debemos describir.

El Consejo del condado de Londres, por ejemplo, atiende a los estudios de carácter cultural mediante institutos literarios propios y a las actividades prácticas y recreativas por medio de escuelas masculinas y femeninas. El Consejo del condado de Cambridge ha creado los nuevos "Colegios de aldea". Se trata de escuelas durante el día y colegios para la enseñanza de adultos por la noche y también durante los sábados. Otros Consejos de condado están siguiendo ahora el ejemplo del de Cambridge.

La instrucción "parcial" puede darse en horas distintas de las nocturnas. Después de la guerra numerosas autoridades escolares locales han establecido colegios residencias donde los adultos siguen cursos de estudios durante períodos breves. Estos colegios son frecuentados de ordinario por obreros a quienes los jefes de sus empresas han dejado tiempo para que sigan cursos breves relacionados con sus ocupaciones; en los sábados el alumnado está formado por personas interesadas en el estudio de determinadas cuestiones. El funcionamiento de estos colegios para cursos de ciclos breves es una importante característica del desarrollo educativo de estos últimos catorce años.

3. *Movimiento voluntario.*—Las universidades y un importante movimiento: la Asociación para la Educación de los Trabajadores, colaboran desde hace más de cincuenta años para organizar cursos de historia, filosofía, sicología, economía, sociología, asuntos internacionales, literatura, música y ciencias naturales. Algunos de estos cursos duran sólo un año, pero también existen cursos trienales. Cada uno de estos cursos consta de veinticuatro sesiones nocturnas.

Independientemente de estas asociaciones voluntarias, las universidades siguen ofreciendo "cursos de extensión", del tipo de los iniciados en Cambridge en 1873. La asociación, que tiene filiales en todas las ciudades y en muchos pueblos, organiza también un programa independiente de un solo año, otros cursos diversos y escuelas de sábado.

Desde la primera Gran Guerra (1914-18) las universidades y las asociaciones colaboran en la organización de escuelas de verano, frecuentadas durante las vacaciones. Para el desarrollo de estas actividades son asistidas por fuertes subvenciones del Ministerio de Educación y de las autoridades escolares locales.

El número de personas que se benefician de estas enseñanzas, cerca de 150.000, puede parecer pequeño en comparación del que asiste a los cursos prácticos y recreativos; pero, como ha dicho hace algunos años un opúsculo ministerial, "la importancia de este grupo supera en mucho a su número, porque de él proceden muchos dirigentes de grupos y asociaciones que son elementos importantes en una sociedad democrática".

Se hace constar que este "elemento importante" se compone, en gran parte, de empleados, trabajadores manuales y amas de casa.

4. *Ninguna exclusión de materias de estudio.*—Las actividades de las universidades en materia de instrucción de adultos son dirigidas por sus departamentos de "asuntos exteriores". Entre los docentes que realizan estas enseñanzas se encuentran muchos profesores universitarios. Desde el año 1947 existen becas de estudio concedidas por el Estado para cursos universitarios regulares para personas de más de veinticinco años que no frecuentaron la universidad en la edad normal.

Son innumerables los aspectos que en estas enseñanzas pudiéramos estudiar. Podemos decir que no existen cuestiones para las cuales no se hayan organizado estudios "parciales", financiados con fondos públicos.

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.