

S-3



Revista de EDUCACION

83

ESTUDIOS.—JACQUES BOUSQUET: Integración de la Educación (61-4)
★ PEDRO PLANS: Tres lecciones de Geografía de España. 2.ª parte (64-8)
★ ANTONIO ALCOBA: Transformación impersonal y educación (68-74) ★
FLORENCIO OLLÉ: La educación de los niños zurdos (74-7) ★ *LA
EDUCACION EN LAS REVISTAS (77-80) ★ ACTUALIDAD
EDUCATIVA (80-4)*

AÑO VII ★ VOL. XXIX ★ 2.ª QUINCENA JUNIO ★ NUM. 83
MADRID, 1958

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * 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 * Pedro Puig Adam * Manuel M. 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 | | | |
|----------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|
| | <u>Ptas.</u> | | <u>Ptas.</u> | | <u>Ptas.</u> |
| 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: Los Madrazo, 17 (bajo). T. 322764

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUIDOS, COINCIDIENDO CON LOS MESES DE CURSO ESCOLAR. DEJARÁ DE APARECER, POR TANTO, DURANTE LOS PRÓXIMOS MESES DE JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE, PARA REANUDARSE EN LA PRIMERA QUINCENA DE OCTUBRE DE 1958.

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

Integración de la educación

Mr. A. C. Rowse, el eminente profesor de Historia en Oxford, se asombraba hace algunos años de la necesidad que parece experimentar el cine de deformar la historia.

"Recuerdo —escribe— cómo una película americana, *Jane Eyre*, me decepcionó por la idiotez histórica de Hollywood. Como tendrán presente quienes leyeron la novela, la acción transcurre en una gran casa de campo, sencilla y sobria, de tipo georgiano sin duda. En la cinta no es así. La idea que Hollywood tiene de una casa inglesa de campo de los comienzos del XIX corresponde al género de torreón, almenas y largos pasillos, cual una Torre de Londres de fantasía. Mr. Rochester, se recordará, obsequia con un té a sus vecinos. En la película, los invitados acuden a él en una carreta venida directamente desde la época histórica del Wild West, lo que no impide que la señora que de ella desciende se encuentre ataviada a la moda de las damas de la corte de Carlos II... Cuando se asiste a semejantes proyecciones supone una enorme desventaja conocer la Historia, pues ello impide distraerse dejando descansar el pensamiento. Pero ¿se divertiría uno menos si la película fuera verídica? Y ¿no es una desgracia que el desprevenido público reciba tan fantásticas ideas sobre la vida de campo inglesa del siglo XIX?" (1).

¿Mr. Rowse no había visto nada todavía! ¿Si supiera cómo trata Hollywood la historia de Francia, pongo por ejemplo! Conozco una película sobre *La Máscara de Hierro* donde Luis XIV es presentado como un maníaco que hace colgar a la gente ante sus ventanas para distraerse; que, borracho, insulta groseramente a su deliciosa prometida, lanza su vaso de vino a la cara de un anciano y prudente ministro que le hace algunas reflexiones sobre la miseria de Francia, rugiendo "¡el Estado soy yo!". Todo ello en un Louvre medieval de pesadilla. Pues bien: el tal Luis XIV, por otra parte, no es el rey legítimo; éste es su hermano gemelo, ligeramente mayor, a quien el espantoso tirano tiene secretamente encerrado en la Bastilla, velada su cara por una máscara de hierro. Felizmente, el hermano mayor consigue escapar y llega a tiempo, reventando caballos, a la catedral de Fontainebleau —un soberbio edificio gótico, como es bien sabido!— para impedir el matrimonio del monstruo con la bella princesa. El "maldito" Luis XIV es colocado en el lugar que ocupaba su hermano, en calabozo tras la máscara de hierro, accediendo así el "bueno" a la corona sin que nadie se aperciba de la sustitución, dado que ambos son gemelos y sólo difieren en el carácter.

En otra película, titulada *Casanova*, Luis XV está representado por un viejo bonachón, tiranizado por su esposa, horrible arpía que trata de provocar la guerra entre Francia y España por todos los me-

dios, lo que a buen seguro lograría de no ser por la heroica intervención de Casanova.

¿Y qué decir de las aventuras de María Antonieta, de Luis XVI, de Napoleón! ¿Sabía alguien, por ejemplo, que el gran resorte de la política europea entre los años 1800 y 1815 fué el amor intermitente de Bonaparte hacia la futura Mme. Bernadotte? ¿Sabía alguien que el propio Bernadotte, a quien nosotros hubiéramos podido creer un oportunista de envergadura, era en realidad una especie de Catón? Pues todo eso nos enseña la película *Napoleón* (Marlon Brando). El último *Quo Vadis?* nos revela que el incendio de Roma y la persecución de los cristianos provocaron la sublevación de las legiones. Nerón, acorralado en su palacio, asesina a Popea y se suicida, etc.

¿Lo hacen expresamente? Si es así, ¿a qué tomarse el trabajo de enseñar a los niños en la escuela una versión de la Historia que el cine destruye sistemáticamente? Al igual que Mr. Rowse, no veo en qué debilitaría el interés de la acción un mayor respeto hacia la verdad histórica, ni el porqué de engañar al público en todo y por todo. Pues no es en la escuela, sino en las películas (donde la imagen animada produce la impresión de testimonio directo), en las novelas, en la prensa, en la radio, donde el "gran público" recibe su verdadera educación histórica. La mayoría de la gente se imagina a los romanos o a los hombres del siglo XVII no a través de los manuales que generalmente han evitado leer, sino a través de las películas que han visto con el mayor interés y placer.

¿No es prodigioso que no exista tentativa alguna de coordinación entre la instrucción histórica que la escuela proporciona y las distracciones de tipo histórico? Frecuentemente se ha señalado la incoherencia de las sociedades modernas que, de un lado, venden el alcohol que produce locos y criminales y, de otro, levantan y sostienen a costa de enormes gastos los asilos y prisiones que habrán de recibir su propia "producción". Pero ¿no es una incoherencia del mismo orden sostener un verdadero ejército de educadores y profesores encargados de enseñar la Historia "verdadera", al tiempo que se permite a las industrias de distracciones deformar —a su entero capricho, podríamos decir— lo poco de verdad histórica que poseemos?

La Historia es sólo un aspecto del divorcio existente entre la educación que el alumno recibe de la escuela y la que sobre él recae desde los restantes sectores de la sociedad. El educador se afana en habituarse a los niños a hablar correctamente, a no comerse palabras, a no emplear determinadas expresiones vulgares, a respetar la ortografía tradicional. Pero, en cuanto salen de clase, la sociedad abastece a esos mismos niños de periódicos ilustrados, de la boca de cuyos personajes escapa un lenguaje sistemáticamente deformado. Digo bien: sistemáticamente; pues los diarios ilustrados usan una lengua mucho más baja que el lenguaje normal del pueblo, ya que esa es una de sus técnicas para divertir o para llamar la atención de sus jóvenes lectores. Ciertos periódicos bufos de los Estados Unidos, por ejemplo, están escritos en una jerga que no guarda la más remota relación con el inglés; no se puede siquiera

(1) A. C. Rowse: *The use of history*, págs. 172 y 173.

hablar de faltas de ortografía, pues en verdad se trata de otra ortografía totalmente distinta.

Y lo mismo sucede con el gusto. La escuela —desde la escuela primaria hasta la Universidad— pretende mantener un cierto nivel de gusto “noble”. Se preocupa de inspirar a los alumnos el respeto hacia los grandes escritores, los grandes pintores, los grandes músicos. Ahora bien, la cultura de hecho de nuestras sociedades actuales (la cultura del cine y de la radio), no omite sarcasmos para con la cultura “noble” de la escuela. Una gran cantidad de películas tienen por tema la historia de un pobre tonto de músico clásico que a última hora descubre el jazz y abandona alegremente a Bach y a Wagner por los ritmos negros. La radio, que en numerosos países es un servicio público y depende en última instancia de la misma autoridad que gobierna la escuela, consagra el triunfo de la vulgaridad y, en el mejor de los casos, mantiene una prudente neutralidad entre la buena y la mala música.

El problema es aún más grave cuando se traslada del campo de la enseñanza al de la educación. Hay una moral de la escuela y una moral extraescolar. En el interés de la escuela tiene rango de virtud ser sumiso, no protestar jamás, no alborotar, ser tranquilo. Fuera de la escuela, tanto en las relaciones que los niños mantienen entre sí como en la moral que se desprende del cine, de la literatura ilustrada y de la conversación de los adultos, las virtudes escolares resultan ridículas. Lo que desde un punto de vista es prudencia y modestia, desde otro es falta de virilidad y cobarde conformismo. La misma aplicación escolar, la afición por el estudio es, fuera del mundo de la escuela, objeto típico de burla. “Es un buen alumno” o “está fuerte en temas”, dicho de cierta manera significa “es tonto”.

No discuto si tiene razón la calle o la escuela. Es posible que la escritura fonética de las publicaciones bufas sea en último término un progreso en relación con la ortografía tradicional, y que el estilo de vida del mundo exterior, más viril y más franco, suponga una superioridad moral sobre el estilo de vida que propugna la escuela. Lo que resulta molesto es presentar así al niño dos estilos tan diferentes de vida, dos lenguajes, al igual que se le ofrecen dos tipos de Historia. El niño es lanzado hoy en medio de una sociedad esquizofrénica. Se le enseña por un lado una cosa y por otro otra cosa totalmente distinta y, a menudo, opuesta. Lo que en un aspecto se le muestra como buena conducta, por otro constituye una conducta mala. Según la hora del día y el día de la semana, el bien y la verdad cambian de medio a medio.

Alguien objetará quizá, llegados a este punto, que tales contradicciones son estimulantes, que la sociedad necesita discutirse e irse persiguiendo en un proceso dialéctico en que se niegue a sí misma para advenir a una síntesis superior. Todas las sociedades se han permitido ironizarse ante sus propios ojos; y las saturnales romanas o el carnaval medieval, al contradecir excepcionalmente el orden establecido, lo reforzaban. Con mayor razón, en el mundo liberal en que vivimos es indispensable la diversidad y el sueño de una sociedad íntegra es infantil y peli-

groso a la vez. Por penoso que parezca —dirá ese alguien—, es preciso habituar al niño a desenvolverse en la diversidad y a resistir mental y espiritualmente las contradicciones de la sociedad.

Sin duda, hay en ello mucho de verdad. Una sociedad no debe ser demasiado rígida; debe tener cierta flexibilidad, cierta holgura de articulaciones. Pero no demasiada. Las saturnales y el carnaval eran excepcionales. Mientras que la oposición entre cultura escolar y cultura ordinaria es constante. Una sociedad puede soportar un porcentaje limitado de contradicciones, pero no puede ser una total contradicción. Una sociedad sin ninguna alternativa (como sucede en las sociedades primitivas), se repite sin cesar, es incapaz de hacer frente a una situación nueva y, en todo caso, no puede progresar. Pero una sociedad cuyas alternativas son excesivamente numerosas y fuertes no es plenamente una sociedad. Menos aún que el individuo puede resistir la sociedad un cierto límite de tensión mental y moral. Que exista un porcentaje de holgura en el encaje general de la sociedad es cosa deseable, siempre que el porcentaje no sea demasiado elevado. La contradicción entre escuela y mundo exterior es un ejemplo de “juego” excesivo en el machihembrado. Pero esta contradicción no es necesaria ni de siempre. Ha nacido con la escuela moderna, en cuanto institución especial de educación.

Es preciso no dejar de repetir —porque de ahí arrancan todos nuestros problemas educativos— que nuestras escuelas son una institución reciente. Hace doscientos años, la inmensa mayoría de los niños era educada por la comunidad en general: familia, ciudad, gremio. La escuela no se distinguía de la sociedad y por ello no existía problema. Cuando la educación, en la ciudad moderna, se especializa con actividades, locales y personal particularizados, queda separada por esto mismo del resto de la sociedad. La constitución de la educación como actividad especial es técnicamente un progreso, pero este progreso no es gratuito; entre otras servidumbres, necesita vigilar constantemente a la escuela que no se separe del resto de la sociedad (o al resto de la sociedad que no se separe de la escuela). Hoy día, cuando la educación ya no se encuentra difundida en toda la sociedad, es preciso mantener artificialmente la armonía entre educación y sociedad, realizar artificialmente la síntesis que en otro tiempo existía por sí misma.

La educación moderna, nacida de un proceso de análisis en las funciones de la sociedad moderna, ha venido siendo dominada por ese espíritu de análisis, es decir, por el espíritu de división. La educación maternal se encuentra perfectamente distinguida de la educación primaria, la primaria de la secundaria y así sucesivamente. Las actividades escolares están también perfectamente delimitadas y separadas de las actividades extraescolares. En el seno de la escuela incluso, la educación física, la educación moral y la educación intelectual se hallan rigidamente divididas. No tienen los mismos maestros, ni los mismos horarios, ni los mismos locales (2). Y la edu-

(2) En la escuela inglesa de los cien últimos años, escribe M. L. Jacks, director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, “el cuerpo era ocu-

cación intelectual, en fin, está compartimentada en materias rigurosamente estancas: matemáticas, ciencias, historia, geografía, lenguas, etc.

El primer paso consistiría en realizar esta labor de síntesis de la educación en el seno del mismo sistema escolar. Que la educación sea un todo continuo desde la escuela maternal hasta la Universidad y que se eliminasen los topes y saltos que existen de un grado al siguiente, sólo concebibles bajo la idea de que el Instituto es algo totalmente diferente a la escuela primaria o la Universidad esencialmente diferente del Instituto. Luego, que en cada estadio los conocimientos y las prácticas, en el terreno físico como en el intelectual y espiritual, sean presentados como un conjunto, mejor que como un caos de actividades extrañas las unas a las otras. Que la escuela no planee bajo el concepto de objetos de disciplina, sino bajo el de zonas de actividades.

Pero esta misma escuela *integral* debería enraizar por todo el conjunto de la sociedad. La idea de que existe una edad para educarse —al finalizar la cual, aparentemente, ya se está educado— es tonta pretensión de los adultos. La educación se inicia en la cuna y sólo termina en la tumba. Esto no es una utopía, sino un hecho. De día en día se advierte más plenamente la importancia de los primeros años en la educación, tanto intelectual como moral y física del individuo (3). Y, por otra parte, la educación de los adultos adquiere cada vez mayor importancia en los países tecnológicamente más avanzados y con mayor *standard* de vida (USA, Suecia, Holanda, Reino Unido, etc.). En los Estados Unidos, por ejemplo, existen hoy día para los jubilados cursos de adaptación a la vida de distracciones. Es preciso que la educación impartida desde el Ministerio de Educación no sea un elemento aislado en el centro de ese proceso total. La escuela debe irradiar y regularizar el conjunto de la educación, no monopolizarlo. Al lado de la escuela, el taller, la granja o el despacho, el movimiento de juventud, el museo, la biblioteca, la radio, el cine, la prensa, los deportes y el turismo deben ser organizados de manera que puedan cumplir con su misión educativa. Y, por encima de todo, la comunidad debe adquirir conciencia de que es unitariamente un órgano de educación, de los niños en primer lugar, pero también de los adultos.

Más o menos, esto equivale sin duda a postular que la sociedad en todo su conjunto se integre mejor; que es preciso que la sociedad se encuentre bien trabada (de la misma forma que puede afirmarse de una salsa mayonesa). O, en otros términos, que es necesario que la sociedad como obra esté bien acabada. La educación, al confundirse con la sociedad, vale exactamente lo que valga la sociedad. No es incumben-

pación de monitores; la inteligencia, campo exclusivo de maestros y maestras; el alma, terreno privativo de directores y capellanes. Hasta existía una localización geográfica de actividades: el campo de deportes y el gimnasio para el cuerpo, las aulas para la inteligencia, la capilla para el alma. El niño fué considerado a veces como un cuerpo desintelectualizado y desespiritualizado; en otros casos, como un espíritu sin cuerpo, y también como un alma pura; pero jamás se ha considerado al niño en su conjunto". M. L. Jacks: *Total education, a plea for synthesis*. Londres, 1946, págs. 50-1.

(3) Véanse, por ejemplo, las agudas observaciones del gran biólogo Lecomte de Noüy, en *Human destiny*, New York, 1949, págs. 145 y ss.

cia nuestra, de los pedagogos, cambiar la sociedad, de no ser actuando sobre las instituciones educativas propiamente dichas. Pero precisamente las instituciones educativas son uno de los puntos neurálgicos sobre los que es posible operar para regularizar la sociedad.

Tomemos, para hablar de un caso concreto, el ejemplo de las deformaciones de la Historia por el cine. La solución no es exactamente obligar al cine a someterse a una censura de carácter histórico que ridiculizaría a la Historia y correría el riesgo de hacerse odiosa bien pronto. La solución estriba en preparar en la escuela al público que asiste al cine. Los educadores solemos tener en los labios con mucha frecuencia la palabra "cultura", pero a tal concepto no sabemos darle sino un sentido estrictamente teórico, al paso que ignoramos olímpicamente la cultura real de nuestra época (periódicos, cine, radio). *Ahora bien, no existe otra*. Si la cultura popular, cultura de tipo comercial, está a menudo divorciada de la cultura escolar, no cabe toda la culpa de ese divorcio al comercio; debemos pensar también que la escuela no hace nada para preparar la población cara a la cultura comercial que es, como decíamos antes, la cultura de hecho de nuestro tiempo. Si la Historia que se enseña en clase renunciara a sus pretensiones de ser pura ciencia y si el maestro, por ejemplo, adquiriera la costumbre de comentar, sin malignidad pero sí señalando donosamente los errores, la película histórica que se proyecta durante la semana en el cine del barrio o del pueblo, se iría creando paulatinamente una opinión pública, un gusto público que exigiría que las distracciones de carácter históricos se aproximaran algo más a los hechos conocidos. Prensa, novelas de divulgación, radio y cine se corresponden con el nivel del público; si la escuela comprendiera de una vez para siempre que su papel consiste en preparar para la modesta vida real y no para imaginarias academias; si la escuela comprendiera que su papel consiste en preparar para distracciones existentes, el nivel de esas distracciones se elevaría poco a poco hasta alcanzar el de la escuela que se había inclinado para tenderles la mano. La única acción que está a nuestro alcance para operar sobre la cultura radica en la escuela, a condición, evidentemente, de que la escuela guarde estrecho contacto con la cultura "de hecho" y no se acantone en una cultura "de derecho", inexistente fuera de la escuela.

Y al igual que la escuela primaria debiera preparar al público del cine o del folletón, la Universidad, sacrificando algo de la cultura pura, debería preparar a los productores de esos mismos cine y folletón y, en general, a todos los promotores de la cultura popular: museos, radio, turismo, etc. ¡Extraño grado de esquizofrenia el alcanzado por nuestra civilización, cuando sostiene una cultura universitaria totalmente ajena a la cultura popular! Culturalmente, la escuela y la Universidad tienen un solo sentido: la primera, preparar al público para la cultura de hecho de la época; la segunda, preparar los cuadros que rigen tal cultura de hecho.

Cuanto es verdad para la Historia —o para la cultura en general— es también verdad para la moral

o, mejor dicho, para el estilo de vida. Y el de la calle, evidentemente, deja mucho que desear. Pero a su vez, demonos cuenta de que el estilo de vida que la escuela pretende exigir del niño no es nada realista. Aquella obediencia pasiva, aquella inmovilidad, aquel silencio, aquella dejación total del espíritu de iniciativa y de voluntariedad de los niños en manos de sus maestros adultos, constituyen una conducta artificial que no puede ser impuesta sino por la fuerza. Desde que el niño sale de la escuela rechaza el estilo de vida de la escuela y, por consiguiente, cae en el estilo de vida que llamamos de la calle, por designar así con mayor generalidad el estilo de vida no escolar. Esta situación es perjudicial: de un lado, porque el estilo de vida de la calle es moral, social y culturalmente muy bajo; pero, sobre todo, porque no es bueno para el niño, vuelvo a repetirlo, desarrollarse entre dos estilos de vida. No tenemos a nuestro alcance ningún medio para elevar el estilo de vida de la calle. El problema se reduce, pues, a proveer para que se extienda el estilo de vida de la escuela a la vida del niño fuera de la escuela. Ello no será posible mien-

tras ese estilo de vida de la escuela continúe siendo artificial como es en la actualidad. Necesitaríamos encontrar para la comunidad de los niños en la escuela un estilo de vida lo bastante natural como para que la comunidad de los niños, fuera ya de la escuela, pudiera conservarlo. La adopción de un estilo tal no debería significar una especie de liberación de los alumnos, sino más bien su organización en sociedad viva que aceptase verdaderamente y sostuviese el nuevo estilo de vida escolar como *su propio* estilo de vida.

¿Cómo podría realizarse en la práctica un cambio semejante? Esta es ya otra cuestión. Yo quería señalar aquí solamente que la escuela se encuentra ciertamente, desde cualquier punto de vista, demasiado alejada del resto de la sociedad y la sociedad excesivamente distante de la escuela. Y que para efectuar el indispensable acercamiento, toca a la escuela dar los primeros pasos.

JACQUES BOUSQUET.

Tres lecciones de Geografía de España *

(SEGUNDA PARTE)

LOS VIAJES DE LAS OVEJAS

CLASE 1.^a.—LOS REBAÑOS DE LAS LLANURAS SECAS EN BUSCA DE HIERBAS.

a) Material del profesor:

- Mapa mural físico de la Península Ibérica.
- Mapa pluviométrico de España (1).
- Fotografías de un rebaño trashumante en los pastos de verano de alguna montaña española. Fotografías de un rebaño en marcha hacia la llanura.

Fotografías 1, 2, 3 y 4.—Un rebaño trashumante acampado en los pastos de verano de la Ribera de Bajergue (Valle de Arán)..(J. Vilá Valentí: *Una encuesta sobre la trashumancia en Cataluña*. "Pirineos", C. S. I. C., núms. 17-18, julio-diciembre de 1950, páginas 405-445, fotografías "La vida pastoril en la alta montaña".)

Fotografía 5.—Pastores de una "ramada" colectiva de Benabarre. (R. Violant y Simorra: *Notas de etnografía pastoril pirenaica. La trashumancia*. "Pirineos", núm. 8, abril-junio de 1948, págs. 271-289.)

b) Material de los alumnos:

- Mapas "España Física" y regionales de su atlas.
- Cuaderno y lápices de colores.

(1) El del Ministerio del Aire. Servicio Meteorológico Nacional, a escala 1:1.500.000.

c) Desarrollo de la clase:

Fotografías 1, 2, 3 y 4.—¿Qué representan estas fotografías? Las cuatro son del mismo rebaño. ¿Qué clase de plantas cubren el suelo? El profesor sitúa el Valle de Arán en el mapa mural. Los alumnos hacen lo mismo en el mapa regional de su atlas. Se escribe este nombre en la pizarra. Estas ovejas han venido de un lugar situado a bastante distancia de los Pirineos. Han hecho un viaje largo. Proceden de una llanura que se conoce con el nombre de "Llanos de Urgel", que forma parte del Valle del Ebro. Se localizan los Llanos de Urgel en el mapa mural y en los mapas de los atlas. Se escribe este nombre en la pizarra. ¿Llueve mucho o poco en los Pirineos? ¿Y en el Valle del Ebro? El profesor atrae la atención de los alumnos hacia el ángulo NE. del mapa pluviométrico. Comprueban que en el Valle del Ebro llueve muy poco, mientras que en los Pirineos llueve mucho. En el Valle del Ebro, el verano es la estación más calurosa y más seca del año. Algo parecido sucede en la Meseta, levante y sur de España. Por eso, cuando llega el verano, las hierbas de las llanuras de la España Seca, se secan. Entonces los rebaños van a las montañas próximas, más lluviosas, y regresan a la llanura terminado el verano. ¿Cuáles son esas montañas? Muchos de los rebaños de las llanuras del Ebro, como éste de la fotografía, pasan todo el verano en los altos valles de los Pirineos.

Fotografía 5.—Esta es una fotografía de otro rebaño del valle del Ebro a su regreso a la llanura, desde el Pirineo. ¿Qué son estos hombres que aparecen en la fotografía? ¿En qué consiste su trabajo? ¿Qué animal doméstico les ayuda?

d) Resumen de la clase.

Durante el invierno, en las llanuras de la España seca, las ovejas se alimentan con las hierbas de las

estepas. Pero cuando llega el verano, estas hierbas se secan por falta de agua. Sin embargo, estas llanuras están rodeadas de montañas, más lluviosas, en las que crecen buenas hierbas: Cordillera Cantábrica, Montes Ibéricos, Sierra Morena, Montañas Béticas y Pirineos.

Por esta razón existe la costumbre de enviar a principios de verano a los rebaños de ovejas a estas montañas, en donde pasan toda la estación seca al cuidado de algunos pastores.

A comienzos del invierno, cuando se acercan los fríos y las hierbas de las llanuras vuelven a crecer por haber caído ya las primeras lluvias, los rebaños de ovejas vuelven a los lugares de partida.

Las ovejas de la Meseta van a los Montes Cantábricos, a los Montes Ibéricos y a la Cordillera Central. Los del Valle del Ebro, a los Pirineos o a los Montes Ibéricos.

CLASE 2.^a.—LOS CAMINOS DE LAS OVEJAS.

a) *Material del profesor:*

- Mapa mural físico de la Península Ibérica.
- Mapa pluviométrico de España.
- Mapa mural físico de Europa o bien de la cuenca mediterránea (2).
- Algunas fotografías de cañadas ganaderas.

Fotografía.—Una “*carrerada*” a su paso por el municipio de Les Llosses (Gerona). (De la citada publicación de Vilá Valentí.)

b) *Material de los alumnos:*

- Mapas “España Física” y regionales de su atlas.
- Mapa “Europa Física” del atlas.
- Cuaderno y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase:*

¿Qué ves en la fotografía? ¿Cómo están señalados los bordes de este camino? El profesor traza en la pizarra un croquis de la Península con las principales rutas de trashumancia. Los alumnos observan el mapa físico y comprueban que las cañadas ganaderas cruzan las llanuras de Sur a Norte, para ir a terminar en las montañas. ¿Cómo se llaman esas montañas? El profesor representa en el croquis por medio de un rayado fino los Montes Cantábricos, los Pirineos, Montañas del Maestrazgo y Montañas Ibéricas. Los alumnos copian el croquis en sus cuadernos. Después, el profesor atrae la atención de la clase hacia los países mediterráneos, representados en el mapa mural. En todos estos países el verano es muy seco. ¿El Mediterráneo está rodeado de montañas o de llanuras? Está casi completamente rodeado de montaña. Los habitantes de estos países también envían sus rebaños a las montañas próximas durante el verano seco.

(2) Hemos utilizado uno de los editados por Freytag-Berndt y Artaria R. G., Viena.

d) *Resumen de la clase:*

Estos viajes se realizaban ya en tiempos muy antiguos, y siempre siguiendo largos caminos trazados por las pisadas de las ovejas. A estos caminos se les llama “*cañadas*”. En algunos lugares las cañadas están señaladas de vez en cuando por grandes piedras. Hay tres cañadas importantes que cruzan la Meseta de Sur a Norte, y son numerosas las que van del Valle del Ebro al Pirineo.

Estos viajes de los rebaños de ovejas tienen lugar también en todos los países situados alrededor del Mar Mediterráneo (Sur de Francia, Italia, Grecia y Norte de Africa), pues todos ellos se distinguen por tener veranos muy secos.

A estos viajes de los rebaños desde las llanuras secas en verano hacia las montañas húmedas, se les conoce en general con el nombre de “*trashumancia*”.

Ahora muchos de estos viajes ya no se hacen siguiendo las cañadas, sino que se transporta a las ovejas por ferrocarril o bien se utiliza la carretera.

LA DEPRESION DEL EBRO

CLASE 1.^a.—UNA LLANURA MUY SECA RODEADA DE MONTAÑAS.

a) *Material del profesor:*

- Mapa mural físico de la Península Ibérica.
- Mapa pluviométrico de España.
- Fotografías que expresen de forma viva la sequedad que caracteriza el clima del centro de la Depresión Ibérica.

Foto 1.—Balsa de la Corraliza de Valdecruz (Tudela). (Alfredo Floristán Samanes: *La Ribera Tudelana de Navarra*, Zaragoza, 1950, lám. XXXV-1.)

Fotografía 2.—La balsa para el abastecimiento de agua potable de La Almolda (Huesca). (E. Hernández-Pacheco: *Síntesis Fisiográfica y Geológica de España*, lám. LXXI.)

b) *Material de los alumnos:*

- Mapas “España Física” y regionales de su atlas.
- Cuaderno y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase:*

Los alumnos tienen el atlas abierto por el mapa “España Física”. ¿Cómo se llaman las montañas que limitan el valle del Ebro por el N.? ¿Y por el S.? ¿Hay algunas montañas entre el Valle del Ebro y el Mediterráneo? ¿Cómo se llaman? ¿Qué les pasará a los vientos que procedentes del Atlántico o del Mediterráneo se dirijan al Valle del Ebro? El profesor atrae la atención de los alumnos sobre el mapa pluviométrico. En el Valle del Ebro llueve muy poco. ¿En dónde llueve más, en el centro del Valle del Ebro o en las montañas que le rodean? ¿En Zaragoza, o en San Sebastián?

Fotografía 1.—Esta fotografía ha sido tomada cerca de Tudela. Se escribe este nombre en la pizarra

y todos sitúan la ciudad en el mapa. ¿Qué hacen estos mulos metidos en el agua de esta balsa? ¿Qué utilidad tendrá esta balsa? ¿De dónde procede el agua de la balsa?

Fotografía 2.—Esta fotografía corresponde a un lugar situado en una región muy seca del centro del Valle del Ebro llamado Los Monegros. Se escribe este nombre en la pizarra y alumnos y profesores localizan esta comarca en los mapas. ¿Qué hacen ahí esas mujeres? ¿Para qué sirve ese carro? ¿Cómo ha llegado hasta aquí ese agua?

Pero aún dentro del Valle del Ebro hay territorios que no son tan secos. Los alumnos se fijan en el mapa pluviométrico. ¿Cuáles son? Los situados al pie de las montañas que le rodean. Se les llama "somontanos".

d) *Resumen de la clase:*

El Valle del Ebro está por todos lados cerrado por montañas. Así, los vientos húmedos que desde el Mar Cantábrico o el Mar Mediterráneo se dirigen hacia el valle se ven obligados a dejar su humedad en las montañas en forma de lluvias y cuando llegan al centro de la depresión están ya secos.

En la Depresión del Ebro llueve, por tanto, muy poco. El verano es siempre una estación muy seca. En el centro de la depresión llueve casi tan poco como en el desierto del Sahara. Se ha calculado que en Zaragoza, por ejemplo, caen por término medio unos 325 mm³ de agua al año.

En estos lugares tan secos del centro de la depresión es a veces difícil obtener la suficiente agua para beber. Por eso junto a muchos pueblos hay una balsa o "charca", donde se guarda el agua de lluvia que servirá para que beban los animales y los hombres.

Sin embargo, en los territorios situados al pie de los Pirineos y de los Montes Ibéricos, llueve más que en el centro de la depresión. A estos territorios más lluviosos se les llama "somontanos". Hay, pues, dos somontanos: el pirenaico, en el borde Norte de la depresión, y el Ibérico, en el borde Sur.

CLASE 2.^a.—LA LUCHA DE LOS HOMBRES CONTRA LA SEQUEDAD DEL SUELO.

a) *Material del profesor:*

- Mapa mural físico de la Península.
- Mapa pluviométrico de España.
- Fotografías que sirvan para visualizar paisajes de estepa y de vega; secano y regadío.

Fotografía 1.—El territorio de margas yesíferas de la Sierra de Alcubierre. Paisaje de estepa. (E. Hernández-Pacheco: *Síntesis Fisiográfica y Geológica de España*, lám. XVII.)

Fotografía 2.—Regadíos de la primera terraza del Gállego, cerca de Zaragoza. (Lám. XXIX de la misma publicación.)

Fotografía 3.—Un paisaje del Canal de Tauste, en las inmediaciones de Buñuel. Servicio Catastral de la Excma. Diputación Foral de Navarra. (Alfredo Floristán: *La Ribera Tudelana de Navarra*, lám. I. También en A. Allix: *Geografía General*, trad. y adaptación de José M. Casas Torres, lám. CI, 1.^a ed.)

Fotografía 4.—Rebaño de ovejas en marcha hacia el Roncal después de la invernada bardenera. (En la citada publicación de Floristán, lám. XXXV-2.)

b) *Material de los alumnos:*

- Mapa "España Física" y regionales de su atlas.
- Cuaderno y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase:*

Fotografía 1.—Esta fotografía está hecha en un lugar situado en el centro de la depresión. El profesor localiza la Sierra de Alcubierre en el mapa mural, y los alumnos en el regional de su atlas. ¿Qué clase de plantas son esas? ¿Cubren las hierbas todo el suelo? ¿Hay árboles? En el centro de la Depresión del Ebro llueve muy poco. Por eso abundan mucho las estepas como la que muestra esta fotografía.

Fotografía 2.—Esta fotografía ha sido tomada muy cerca de Zaragoza. Aquí llueve tan poco como en el lugar de la fotografía anterior. Pero aquí no véis una estepa. ¿Qué véis en esta fotografía? Campos cultivados. ¿Gracias a qué? Efectivamente, muy cerca de este lugar pasa un río; el Gállego, que se une al Ebro junto a Zaragoza. Las plantas se riegan con el agua del río. ¿Cómo? En todo el Valle del Ebro, a los dos lados del Ebro y de sus afluentes hay huertas. Son las "vegas". En los territorios más o menos alejados de los ríos hay estepas.

Fotografía 3.—Esta fotografía está tomada desde un avión. Corresponde a un lugar regado por el Canal de Tauste. El profesor sitúa este Canal en el mapa mural, y los alumnos en el de su atlas. ¿En dónde está el Canal en la fotografía? ¿Qué son esos rectángulos claros y oscuros que se ven a los dos lados del Canal? A la derecha el terreno se eleva y ya no se puede regar. Es el "secano". ¿Qué plantas se cultivarán en los campos de regadío? ¿Y en los terrenos de secano? Los alumnos aprecian el contraste entre estos dos paisajes. ¿Qué otros canales hay en el Valle del Ebro? El profesor los localiza en el mapa mural y los alumnos en el de su atlas. A continuación comienza a dibujar un croquis de la pizarra. Traza el curso del Ebro y el de sus principales afluentes. Mediante un fino sombreado obtenido con trazos verticales u oblicuos se representan los Pirineos, Sistema Ibérico y Montañas Catalanas. A continuación dibuja los Canales de Tauste, Imperial y de Aragón y Cataluña. El profesor señala en el croquis con un sombreado estos regadíos. Los alumnos copian el croquis en el cuaderno.

Fotografía 4.—Estas ovejas son de Las Bardenas. El profesor escribe este nombre en la pizarra. ¿A dónde irán estas ovejas a pasar el verano. El profesor traza en el croquis las principales cañadas ganaderas que descienden del Pirineo al Valle del Ebro. Esta fotografía ha sido hecha en el viaje de vuelta del Pirineo. Los alumnos completan el croquis.

d) *Resumen de la clase:*

En el Valle del Ebro los hombres luchan contra la sequedad del suelo regando sus campos con el agua de los ríos. En los territorios por los que no pasa un río crecen estepas.

En el Valle del Ebro hay, pues, dos clases de campos: los que se riegan, o terrenos de *regadío*, llamados también *vegas*, y los de *secano*, que son los terrenos que no se pueden regar.

En los territorios de regadío hay ricos cultivos de hortalizas, remolacha azucarera (así llamada porque de ella se saca azúcar) y árboles frutales. Los terrenos de secano se dedican a plantas que pueden vivir con poca humedad, como el trigo.

Hay tres territorios en los que el regadío tiene mucha importancia: la comarca del río Cinca, regada por las aguas del Canal de Aragón y Cataluña, que desvía aguas del río Esera; la de los "Llanos de Urgel", regada por el Canal de Urgel, que desvía aguas del río Segre, y las orillas del Ebro, con el Canal "Imperial" en su orilla derecha y el de "Taus-te" en su orilla izquierda.

La agricultura, es decir, el trabajo de la tierra, y la ganadería lanar (cría de ovejas), son las principales ocupaciones de los hombres en el Valle del Ebro.

Los rebaños tienen que defenderse contra la sequedad del verano. En los primeros días del mes de junio, cuando los calores aprietan y se secan las balsas y se agostan las hierbas los rebaños comienzan su subida a los valles de los Pirineos o a las tierras altas de las Montañas Ibéricas.

Así, por ejemplo, las ovejas que en invierno comen las hierbas de las etepas del territorio conocido con el nombre de "Las Bardenas", situado entre Navarra y la provincia de Zaragoza, pasan el verano en los valles pirenaicos del "Roncal" y de "Salazar".

El descenso de las ovejas a la llanura del Ebro depende del tiempo. Se retrasa con las lluvias hacia mediados de septiembre. Pero, sobre todo, son los dos meses más calurosos y secos, julio y agosto, los de permanencia de las ovejas en los valles pirenaicos.

CLASE 3.ª.—UNA LLANURA POCO POBLADA.

a) *Material del profesor:*

- Mapa mural físico de la Península.
- Mapa pluviométrico de España.
- Fotografías de Geografía Urbana del Valle del Ebro.

Fotografía 1.—Un pueblo del Valle del Ebro, en el contacto de las tierras de secano y de regadío (Arguedas). (Alfredo Floristán: *La Ribera Tudelana de Navarra*, lám. XLVI. Fotografía del Servicio Catastral de la Excm. Diputación de Navarra.)

Fotografía 2.—Perspectiva aérea de Tudela. (En la citada publicación de Floristán, lám. XLVIII. Fotografía Ejército del Aire.)

Fotografía 3.—Zaragoza y el Ebro. (Fot. Sicilia. Tarjeta postal.)

- Muestras de rocas: yesos del centro de la depresión y arcillas de una localidad cualquiera de los somontanos.

b) *Material de los alumnos:*

- Mapas "España Física" y regionales de su atlas.
- Cuaderno y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase:*

El profesor reproduce en la pizarra el croquis de la clase anterior.

Fotografía 1.—Esta fotografía ha sido tomada desde un avión. En ella aparecen unos campos cultivados y un pueblo. ¿En dónde está ese pueblo? ¿Qué clase de terrenos son los que tiene al N.? ¿Y los que están al S.? Arguedas está en el contacto de regadío y de secano. ¿De dónde viene el agua que sirve para regar las huertas? ¿Cómo llega hasta ahí? Este pueblo está próximo al río Ebro. Los terrenos de regadío situados a los dos lados del Ebro constituyen la "Ribera del Ebro".

Fotografía 2.—Es una fotografía aérea de Tudela. Se localiza Tudela en los mapas. ¿Qué río es ese? ¿Qué clase de campos hay en las tierras bajas situadas junto al Ebro? ¿Qué clase de cultivos hay en las tierras más altas que se aprecian en primer plano? ¿Cómo llega el agua del Ebro hasta esos campos? La ciudad de Tudela, como el pueblo de Arguedas, está situada entre el regadío y el secano. En el Valle del Ebro los pueblos y las ciudades se encuentran situados junto a los ríos, en el límite entre las tierras de secano y las de regadío.

Se distribuyen los ejemplares de yeso y de arcilla. El yeso se distingue por su color blanquecino. No es bueno para las plantas. El suelo del centro de la depresión es de yeso. El de los somontanos, en cambio, es de arcilla. La arcilla es mejor para las plantas que el yeso. Esta es una razón que explica que en los somontanos viva más gente. El profesor sitúa en el croquis los dos somontanos, Los Monegros, así como Huesca, Barbastro, Tarazona, Logroño, Tudela, Lérida y, por último, Zaragoza.

Fotografía 3.—Se localiza Zaragoza, en el centro de la depresión. ¿Hay en el Valle del Ebro alguna ciudad que sea más importante que Zaragoza? Se sitúa la ciudad en el croquis, en la confluencia de los ríos Gállego, Huerva y Ebro.

d) *Resumen de la lección:*

La Depresión del Ebro está muy poco poblada. Los territorios menos poblados están en el centro de la depresión en los que llueve muy poco y la tierra no se riega. Además el suelo contiene yeso, que no es bueno para las plantas. Esto sucede principalmente en el territorio conocido con el nombre de "Los Monegros", al Este de Zaragoza. En Los Monegros se guarda el agua casi con el mismo cuidado que el vino. Estos territorios están cubiertos de estepas; no existe casi ningún árbol, y los pueblos a veces están alejados unos de otros más de veinte kilómetros.

Pero hay dos territorios más poblados. Son, precisamente, los más ricos en agua: los "somontanos", ibérico y pirenaico, y las "vegas" de las orillas del Ebro y del curso inferior de sus afluentes. En estos territorios se encuentran las ciudades y los pueblos más importantes del Valle del Ebro. En general se encuentran situados junto a los ríos, en el límite entre las tierras de secano y las de regadío.

Los somontanos están más poblados por ser más lluviosos y porque las arcillas que constituyen el suelo de los bordes de la depresión son más fértiles

que los terrenos del centro. En ellos viven unas 20 o 30 personas por cada kilómetros cuadrados.

En el somontano pirenaico se encuentra Huesca (21.000 habitantes), capital de una provincia de Aragón, y Barbastro (9.400 habitantes). Este somontano, aparte de ser más lluvioso que el Ibérico, tiene, además, la ventaja de que los ríos que descienden de los Pirineos están bien alimentados con las lluvias de esta cordillera y con las aguas procedentes de la fusión de las nieves y de los hielos de las altas cumbres pirenaicas en la primavera.

En el somontano ibérico se halla Tarazona (12.000 habitantes).

Las vegas bien pobladas de las orillas del Ebro constituyen la "Ribera del Ebro". En ellas se en-

cuentran Logroño (52.000 habitantes), capital de la Provincia, Tudela (13.800 habitantes) y Zaragoza (266.000 habitantes), que es la única gran ciudad del Valle del Ebro.

Más al Este, en los llanos de Urgel, está la importante ciudad de Lérida (52.800 habitantes), capital de una provincia de Cataluña.

En conjunto, la Depresión del Ebro, que con sus 86.000 kilómetros cuadrados constituye casi la cuarta parte del territorio español, tiene tan sólo 2.100.000 habitantes, es decir, menos de la doceava parte de la población española. Está, pues, poco poblada.

PEDRO PLANS.

Profesor de Geografía. Colegio "Gaztelueta".

Transformación impersonal y educación

EL PUNTO DE PARTIDA DE LA PEDAGOGÍA COMO ACCESO AL TEMA.

La pedagogía tiene por objeto uno de los fenómenos humanos fundamentales. El ser del hombre es, ante todo, un álbum de posibilidades. La imaginación crea, anticipa o elige modelos de conducta. La voluntad ejecuta esos proyectos. Ya en estas dos fuerzas originarias se manifiestan los primeros obstáculos que la vida de cada individuo encuentra para su realización. Hay vidas malogradas por falta de imaginación, existencias paralizadas por una incurable astenia, hombres cuya auténtica biografía no pudo superar una lasitud sin esperanza que la diluyó en el ensueño. Pero aunque supongamos un óptimo ejercicio de esas dos potencias fundamentales, nuestras pretensiones no se realizan sin lucha. Nos preocupa sobre todo el combate con nosotros mismos; esa porfiada lid con el hábito inveterado, la ignorancia tenaz, tal vez contra la rígida incapacidad o la pasión obstinada. Al ideal, que nosotros damos forma o que nos es exigido por los demás, se oponen obstáculos, dificultades, límites. La respuesta teórica a ese problema es la pedagogía, la solución práctica la educación.

Esos obstáculos que nos disparan el problema pedagógico lo son en un doble sentido. Cuantitativamente consisten en la *desproporción* entre lo que se quiere y lo que en principio se puede. En lo cualitativo, límite es la oposición de dos tendencias contrarias: la pretensión de encarnar una figura ideal y las antagonicas realidades que se alzan en nosotros y nos resisten.

En ambos casos se trata siempre de un *hecho*, de un fenómeno que encontramos en los demás o en nuestra propia persona. Un hecho oscuro y confuso que al mismo tiempo sugiere su esencia y la oculta. Como en todo auténtico problema no nos es indiferente su solución. Nos acercamos a él, nos esforza-

mos en conocerlo porque nos inquieta no saber el qué y el cómo de un problema humano constitutivo en el que, como hombres, tenemos ineludiblemente que ocuparnos. Pero precisamente por tratarse de un hecho humano fundamental hemos de estudiarlo allí donde lo humano se manifiesta, donde se verifica y se origina. La vida humana, el horizonte de la vida humana en su doble dimensión histórica y social, ha de ser, pues, el punto de partida de la pedagogía.

Lo que encontramos en ese horizonte no es simplemente el conjunto de ideales y de límites que se les oponen. Hay también el perpetuo movimiento de aproximación y separación, es decir, la serie de *cambios* que superan, eliminan o intensifican las limitaciones. Constituyen una parte considerable del conjunto de todos los cambios que en el hombre acontecen. Ante este problema de los cambios humanos el estudioso de la pedagogía se pregunta en primer lugar a cuántas clases pertenecen, es decir, en qué coinciden todos ellos y en qué consisten sus diferencias.

Las diferencias entre los distintos cambios estriban principalmente en su signo, la zona de su procedencia y, sobre todo, su agente. Al nombrar el agente se abre ante nosotros una serie de interrogaciones. Porque en todo individuo hay cambios; pero ¿se deben a su intención y actividades?; ¿se deben sólo a ellas?; ¿son ellas las más importantes? Aun caben otras cuestiones más radicales. ¿Qué y quiénes son capaces de cambiar al hombre, qué es lo que puede hacerle pasar de un estado a otro?; ¿cuáles son las fuentes de sus cambios?; ¿de qué dispone para cambiar? La contestación a estas preguntas constituye uno de los capítulos esenciales de la pedagogía.

Desde el punto de vista de su procedencia, los cambios o mudanzas que ocurren en el hombre pertenecen a cuatro grupos. Los dos primeros están integrados por aquellas conversiones que se verifican en el interior del propio sujeto. Unas espontáneas —primer grupo—, que proceden de nuestra circunstancia más próxima —cuerpo y psique—, pero que sentimos como ajenas a nuestro "yo". A ellas pertenecen el crecimiento, la maduración cualitativa y el desenvolvimiento o despliegue. Otras proceden directamente de lo más íntimo del sujeto, del mismo núcleo

de la voluntad. Las otras dos clases de cambios tienen su origen en el exterior. Hay cambios inequívocamente determinados por ser efectos de acciones que ejercen personas que se manifiestan con el propósito explícito de convertir, de remover los obstáculos en el camino hacia la figura ideal de vida. El tercero de los grupos que estudiamos incluye, pues, las actuaciones de padres, profesionales, educadores, maestros, sacerdotes y políticos.

Hay autores que terminan aquí el inventario de los cambios humanos. No puede olvidarse, sin embargo, un enorme volumen de mutaciones que, teniendo un origen externo al sujeto, no pertenecen a ninguno de los grupos que hemos señalado hasta ahora.

Cuando se examina el enorme volumen de la literatura pedagógica con el fin de encontrar algunas precisiones en torno al tema, sorprenden dos cosas. El número de autores que se refieren de algún modo a este grupo de cambios de origen externo y no estrictamente personal es escaso. Por otra parte, un amplio sector de ellos apenas si hace otra cosa que señalar esa zona de fenómenos pedagógicos y darle nombre. No suele precisarse el sentido de las palabras con que se roza su definición y en algunos casos se procede como con algo enojoso que sería más cómodo eludir. Se actúa entonces como en aquellas "Imago mundi" donde para el océano tenebroso e ignoto no había más que un nombre y los adjetivos que subrayaban su inmensidad, su peligro y la esperanza de sus posibles fortunas.

Quienes se han enfrentado de una manera adecuada y rigurosa con el problema pedagógico se hacen cargo de la existencia de estos cambios externos de imprecisa procedencia y declaran su importantísimo papel en el conjunto de todas las modificaciones del hombre. Willmann, por ejemplo, se expresa así:

"En los pueblos de inferior grado de desarrollo donde las influencias intencionales sobre la juventud son todavía muy escasas, no deja de suceder por ello que los jóvenes, al crecer, se asemejen a los adultos, adquiriendo la forma de pensar y el modo de ser de éstos, y creciendo en su lengua y costumbres y dentro del círculo de sus recuerdos e intereses, exclusivamente gracias a esta asimilación no intencionada, producida por el intercambio y la vida en común. Pero también en culturas adelantadas, donde ya actúan influencias intencionales y sistemáticas, persisten aquellas influencias espontáneas, preparando, acompañando y sosteniendo con éxito a estas influencias intencionada (también contrariándolas y paralizándolas con demasiada frecuencia) y constituye lo que, como se suele decir, matiza o distingue a la juventud, descendiendo sobre ella como el precipitado invisible de una atmósfera circundante para formar como el primer cimiento, amplio e insustituible, de toda doctrina y de toda dirección" (1).

Existe una variedad de denominaciones para este grupo de cambios. Se habla de "pedagogía difusa" de "pedagogía episódica" y de "educación ambiental". Ya Ribot se refería a "influencias muettes".

Otros autores emplean expresiones como "influencias espontáneas", "influidos" indirectos", asimilación no intencionada", "efectos indirectos" y "estar indirecto del fenómeno educativo". Herbart utilizó dos palabras de extraordinaria difusión posterior: "Erfahrung" —"experimental"—, dentro de los intereses del conocimiento, y "Umgang" —"trato"—, en el círculo de los intereses de la simpatía.

Se trata en general de expresiones de dos palabras. Una de ellas se utiliza para nombrar la mudanza —"pedagogía, educación, influencia, influjo, asimilación, efecto, experiencia, trato"— y otra para caracterizarla de un modo diferencial como algo que *no se advierte* —"inconsciente, profundo, potencial, latente, invisible, mudo"—, que *no está sujeto a voluntad alguna* —"espontáneo, no intencionado, involuntario"—, que *no se puede localizar* de un modo preciso —"difuso"—, que *no posee un lugar determinado en el tiempo* ni es previsible —"episódico, incidental, incidente, esporádico, asistemático, azaroso, intermitente"—, radicado de un modo general *en el contorno o circunstancia* —"ambiental"— y *mediato* —"indirecto"—.

Como puede observarse, estas denominaciones son de desigual precisión, pero en general insuficientes para caracterizar el fenómeno. Unas veces —las más— es inadecuado el sustantivo; otras el epíteto que, aunque toca notas o caracteres reales, lo hace de un modo parcial o externo dejando intacto en algunos casos lo más esencial del proceso. Existe unanimidad, sin embargo, en un punto de interés: no se nombra el agente o sujeto del cambio.

UN PROBLEMA CONCEPTUAL.

Si, como acabamos de hacer, contemplamos lo pedagógico brotando de su problema originario en el horizonte de la vida humana, tenemos ya resuelta de antemano una dificultad que ha surgido con frecuencia cuando ante los hechos se ha tomado una postura inadecuada. Se trata de una "enfermedad de aprensión" que de un obstáculo real. Es un problema que surge por un exceso de psicacia, por una creencia infundada, cuyo origen está en haber adoptado ante los hechos una actitud arbitraria. Si se comienza por definir "a priori" y de un modo un tanto caprichoso el orden de los temas que ha de tratar la pedagogía y sus límites sin esperar que la realidad misma los señale, no es ilógico que se produzcan conflictos al tratar luego de imprimir ese esquema en las situaciones reales. Pero la realidad exige sus derechos y la exigencia es tan auténtica que aun aquellos investigadores que han acotado previamente su campo de estudio *no pueden* dejar de referirse a ese conjunto de fenómenos que han situado fuera de su parcela. Un amplio panorama pedagógico se ofrece sugestivo ante sus ojos. Frente a él sufren como impotentes espectadores presos en sus propios conceptos.

Como no se parte del problema originario de la pedagogía —el hombre limitado frente a su ideal y todo cuanto le aproxima o aleja del mismo— se incurrir en el error de creer que lo que no es estrictamente educativo no es objeto de esa ciencia. Pero lo

(1) O. Willmann: *Didaktik als Bildungslehre*, Druck u. Verlag von Fr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig, 1882, Intr., I, 4. En la traducción española se halla en la página 41 del tomo I.

educativo no es más que una parte de lo pedagógico: la reacción técnica del hombre ante el problema.

El conflicto que produce la incongruencia entre el concepto de pedagogía y su verdadero objeto ofrece dos matices distintos según la extensión que se otorgue al término "educación. Cuando se toma un concepto de educación muy limitado, se desemboca en la vacilación; si se le hace muy extenso, en la confusión.

Una idea muy comprensiva de "educación" deja fuera la mayor parte de los cambios que experimenta el sujeto humano en relación con sus fines. Esto ocurre, por ejemplo, si se insiste en el carácter intencionado o voluntario de las actividades educativas. No cabe duda que la educación, por ser una acción humana, es motivada, voluntaria e intencionada, pero la colisión se produce al pretender hacer sólo de ella el objeto de la pedagogía. El problema originario de la ciencia se impone por sí mismo y se resiste con indócil tenacidad a la exclusión. No queda entonces más remedio que recurrir a un doble artificio. Unas veces se duplica el significado de la palabra "educación", se la toma en dos acepciones que, unidas al especial significado que ya tiene frente a "instrucción", aumentan su equivocidad. Un ejemplo expresivo es esta definición de Stuart Mill:

Educación es "todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros, con objeto de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia comprende también los efectos indirectos producidos sobre el carácter y la facultades del hombre por las cosas cuyo objetivo es totalmente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, por las artes industriales, y hasta por los hechos físicos independientes de la voluntad del hombre, como el clima, el suelo y la posición local" (2).

Otras veces el artificio es distinto. Ya que el concepto no se adapta a la realidad, se intenta forzar los hechos introduciendo en ellos las notas de la definición. Se pretende ver voluntad e intención en todo.

Con el propóscito de poseer un concepto que no deje fuera los interesantes fenómenos de la transformación no personal, se ha adoptado en algunos casos una idea de educación muy extensas. He aquí, por ejemplo, cómo la define Louis Dugas:

"Toutes les influences qui s'exercent sur l'enfant et non pas seulement de celles que l'éducateur a en vue de produire, lesquelles, quels que soient son zèle et sa science, resteront toujours les moindres" (3).

Pero tal instrumento lógico es ineficaz por su poca precisión para captar fenómenos de diferente estructura y funciones, como son los distintos cambios pedagógicos. Hay que acudir entonces a diferenciaciones de esa noción tan amplia. Algunos autores —Kriek— distinguen grados de educación. Uno, estaría constituido por las influencias inconscientes que, recíprocamente, ejercen unos hombres sobre otros en el ámbito social. Formarían el segundo grado las influencias colectivas del arte, derecho, etc. Por último, las influencias conscientes e intencionadas. Así

se ha hablado en ocasiones de una pedagogía profunda cuyo objeto lo constituirían los grados inconscientes de lo educativo.

El mismo Dugas establece dos clases de influencias cuando, poco después del párrafo citado, añade:

"L'éducation ainsi définie quant à son objet se compose de deux sortes d'influences: l'une immédiate, directe, visible, qui est superficielle: c'est l'action volontaire de l'éducation; l'autre indirecte, lointaine, qui reste latente, dont on ne peut mesurer les effets, dont on sait seulement qu'elle est toujours profonde."

Pero con esta diferenciación de lo educativo en "tipos" no se hace más que aumentar la equivocidad del término y, como consecuencia, inutilizarlo como órgano de precisión.

TRANSFORMACIÓN Y EDUCACIÓN.

Durante varios siglos se repitió un importante aforismo pedagógico: "El que sabe hacer distinciones, enseñará bien". El mismo principio es válido para el aprendizaje y la investigación. El conocimiento descansa en distinciones reales. Pero distinguir significa tanto mostrar lo diferencial como señalar el área conceptual común, porque muchas veces se corre el peligro de atender exclusivamente a las notas distintas sin advertir el núcleo idéntico de los objetos estudiados. Como es sabido, en muchos idiomas primitivos existen nombres para las diferentes especies zoológicas o botánicas, pero no quizá para sus géneros. Ni siquiera se cuenta con conceptos tan extensos y generales como "pez" o "árbol". Para llegar a una cierta claridad en nuestro tema necesitamos partir de algunas distinciones.

Los cambios que venimos estudiando poseen un eje común. En todos ellos se trata de movimientos cuantitativos y cualitativos, unas veces provocados y otras de carácter espontáneo. Existe, pues, una primera separación en dos grupos: el de las modificaciones autónomas consistentes en movimientos autorregulados y el de aquellos cambios provocados por agentes externos (4). Pudiéramos denominar a estos últimos "transformación humana".

La transformación humana comprende tres especies distintas, tantas como clases de agentes, pues la naturaleza del sujeto del cambio es quien imprime su matiz especial a cada uno de esos tipos de alteraciones. Como la esencia de tales agentes puede ser *natural* —en el sentido de lo que posee identidad y, por ello, puede ser expresado en su actuación mediante leyes universales y necesarias—, *humana* o con el carácter especial de lo que participa de ambas categorías ontológicas, las transformaciones del hombre se manifiestan en tres estados:

1) *Estado natural*.

2) *Estado interindividual o humano*. A los cambios de este grupo corresponde concretamente el nombre de "educación".

3) *Estado impersonal*.

No se hallan en el mismo plano los tres estados. El primero es previo a los otros dos, quienes lo incluyen y lo superan.

(2) Citada por E. Durkheim: *Education et sociologie*, 2.ª ed., París, Alcan, 1926.

(3) "Revue pédagogique", 2.º sem. 1925.

(4) Aunque sean puestos en juego por el mismo sujeto del cambio.

ENERGÍAS TRANSFORMADORAS.

Pero antes de seguir adelante es necesario que contestemos una pregunta. ¿Qué es lo que transforma al hombre? Porque el poder de esos agentes se ejerce poniendo en juego algo que encontramos en todos ellos.

Cuando contemplamos el horizonte pedagógico, descubrimos la existencia, el dato elemental, de las "energías transformadoras". Son fuerzas definidas por su capacidad para producir un cambio cualitativo o cuantitativo en el hombre; energías con potencia de cambio, con poder de alteración. Son algo consistente en su facultad de hacer pasar al ser humano de un estado a otro dentro de la línea que va del límite al ideal.

Dejando a un lado el problema filosófico de si trata de una entidad universal que se manifiesta en diferentes formas o es simplemente un concepto instrumental para referirse a caracteres comunes de una pluralidad real de vectores modificativos, vamos a intentar algunas precisiones en torno a estas energías.

Energía transformadora es, por ejemplo, la percepción de un objeto adecuado a nuestros fines, la reiteración o repetición de actos, el efecto agradable o desagradable de alguna cosa, el esfuerzo, la inercia, la imitación, la oposición, la simpatía, el amor, la sugestión y, en general, todo aquello que por su simple presencia, por su solo contacto, altera las dimensiones o las cualidades de lo humano.

En todos los casos estos factores mutagénicos se manifiestan en la vida del hombre. Son siempre de carácter *psíquico* y metafísicamente incluidos en la categoría de lo *natural*, de lo idéntico en todo lugar y tiempo. Por eso puede formularse su actuación en leyes. Por otra parte, poseen un carácter *formal*, lo que los hace independientes, en cuanto a su estructura, del contenido concreto de las realidades en que se hallan alojados.

Como consecuencia lógida de todos sus caracteres, son independientes en su actuación de la voluntad del hombre. Existen allí donde hay vida humana, como en la Naturaleza la lluvia, el viento, el torrente y el mar.

Debemos considerar en las energías transformadoras algunos aspectos de la mayor importancia para nuestro tema: su forma, su grado de eficacia, sus efectos y sus condiciones de existencia.

Su polimorfismo nos permite distinguirlas en clases. Hay energías predominantemente subjetivas, como la reiteración de actos o el esfuerzo; otras, en las que el acento se carga en lo objetivo.

No todas poseen el mismo grado de eficacia. Su jerarquización desde este punto de vista es de la mayor importancia para una técnica educativa económica.

Los efectos que producen son de distintos géneros. Unas aumentan nuestros conocimientos, otras establecen hábitos, dilatan nuestras capacidades o nos disponen en determinada actitud.

Con mayor detalle deben ser estudiadas las condiciones de existencia a que están sujetas. De ellas dependen también su eficacia y su forma. Algunas residen en nuestro yo. Así nuestras más íntimas necesidades, por ejemplo, condicionan el "interés" de los

objetos que aparecen en nuestro mundo. Determinadas características de las cosas potencian o desvirtúan las energías de que son portadoras. Entre las condiciones de este tipo podemos señalar la adecuación o no de la estructura de lo que nos rodea a nuestras exigencias y todo lo que es llamativo por su contraste, novedad, valor o autenticidad.

Las condiciones sociales tienen para nosotros aún mayor importancia. El esfuerzo o la inercia pueden estar determinados por un estado de seguridad o inseguridad. Con frecuencia se ha expresado la necesidad de lo incierto y peligroso como condición de actividad creadora mediante diversos imperativos, de los que es ejemplo el famoso mandato "Lebe gefährlich!". Las diferencias de nivel que existen siempre entre los diversos miembros de la vida social pueden ser asimismo condiciones para un esfuerzo de superación. El grado de ejemplaridad, sugestión o simpatía depende muchas veces del prestigio, autoridad, ascendiente o mando de las personas, que son valores cuya existencia tiene también como base lo social.

AGENTES TRANSFORMADORES.

Los tres estados en que se manifiestan las transformaciones del hombre dependen de un modo esencial de la naturaleza de sus agentes.

Entendemos por agente toda entidad cargada de energías transformadoras que, a causa de ellas, altera la personalidad de un sujeto. Como las realidades en que residen los vectores de mutación pueden pertenecer a esferas ontológicas distintas que los modifican en su sentido, tenemos otras tantas clases de agentes.

Tenemos en primer lugar los entes "naturales": los objetos del mundo corpóreo, incluso el hombre mismo considerado como entidad física o como organismo psíquico universal, y todo lo que posee una consistencia ajena a las variaciones de lugar y tiempo. La actuación conjunta de todos estos factores constituye un perpetuo movimiento de alteraciones humanas ajenas a los propósitos y finalidades del hombre. Es una actuación *mecánica*, automática, constante y universal. Se verifica siempre y en todas partes, del mismo modo que la abrasión del mar aguja el filo de la costa o como la corriente fluvial labra el surco de su propio cauce. El círculo de estos agentes es lo que denominamos "estado natural" de las transformaciones humanas. En él obran las energías transformadoras con máxima independencia, únicamente en él las encontramos en forma "nativa". Pero, en contra de su extensión y enorme volumen, en este estado alcanzan proporcionalmente su mínima eficacia.

Hay otro sector de agentes que es el más obvio. Está integrado por personas en cuanto tales. Seres que "viven", que "hacen", seres que, a diferencia del mero actuar de lo natural, obran movidos por fines que su imaginación anticipa y en vista de los problemas con que les asalta el contorno.

El proceso de transformación exige siempre dos sujetos, aunque a veces —autoeducación— coincidan ambos en la misma persona. Pero aquí el agente es

un individuo humano que se dirige a otro individuo. La relación es, pues, "interindividual" (5); un lazo que une sus existencias personalísimas, concretas. El área de tales transformaciones nos presenta el "estado interindividual" de los cambios pedagógicos. Ellos son quienes reciben con propiedad el nombre de "educación"

Históricamente aparece realizada la educación en un reducido repertorio de tipos de relación individual con características peculiares. Ante todo, la *relación paterno-filial*, las acciones que el padre y la madre ejercen sobre su hijo para que llegue a ser lo que conciben como figura ideal. Relación diferente es la de *sacerdote-fiel*. Otro vínculo educativo es el que une *maestro y aprendiz*, como miembros de una cooperación cuyo fin es la adquisición de una capacidad profesional. En otro terreno encontramos la relación asimiladora entre *político y partidario*. Existen, por último, los dos tipos de relaciones específicamente educativas: *educador-discipulo* y *profesor-alumno*. Cabe desde luego la posibilidad de otras formas de relación educativa, pero las que acabamos de señalar encierran las variaciones de la educación hasta hoy. Advértase que hablamos de educación en el sentido actual de la palabra, pues, aunque no siempre haya sido tenido en cuenta por los historiadores de la pedagogía, no podemos olvidar que no sólo ha cambiado históricamente la educación, sino también su concepto. Cada nivel histórico ha entendido por educación cosas con frecuencia diferentes. Es notorio, por ejemplo, cómo los griegos no incluían en ella la formación profesional.

El tercer estado en que se manifiestan las metamorfosis humanas es el "impersonal", objeto de nuestro estudio. El autor del cambio es en este caso "la gente". La transformación viene definida ahora por los caracteres propios de lo estrictamente social (6).

Un conocimiento más detallado del tema exige alguna precisiones sobre la situación de cada uno de estos estados en el espacio y en el tiempo y sobre su independencia relativa, su volumen y su alcance.

En la existencia actual no se presentan los tres estados en forma aislada, sino formando un complejo en el que cada elemento integrante se halla en contante acción y reacción con los demás. La necesidad de separarlos es de índole exclusivamente metodológica y didáctica.

En el orden filogenético aparece primero el estado natural y luego, sucesivamente, el impersonal e interindividual.

Suele presentarse a veces el problema de tal modo que se produce la falsa impresión de lo educativo como el fenómeno primario y fundamental que luego degeneraría para hacerse inconsciente e involuntario y revestir los otros estados. Pero sucede más bien lo contrario. La inconsciencia y el carácter de involuntario son consecuencias de un estado "natural" y, por ello, *mecánico*, sin otra exigencia para actuar que el simple contacto. No tiene sentido hablar de un proceso educativo y deficiente, ya que se trata de algo distinto de la educación y anterior a ella. El máximo grado de independencia —el mínimo número de

condiciones— lo ostenta, pues, el estado natural. Sobre lo natural se inserta lo humano en la forma deshumanizada de lo impersonal. Sobre lo impersonal, la interindividual. Aparece cuando el hombre, de un modo consciente, aprovecha y canaliza las energías transformadoras y los dos estados anteriores poniéndolos a su servicio.

El volumen que en el conjunto de las transformaciones ocupan estos tres haces cardinales es desigual. El mayor corresponde al impersonal seguido del de las acciones educativas. Lo contrario ocurre con su alcance. Si nos referimos al influjo *absoluto*, el primer puesto corresponde a los factores impersonales. Pero es la educación quien, en proporción a su volumen, alcanza la mayor eficacia. Quienes niegan la eficacia de la educación no han advertido su inmenso rendimiento si tenemos en cuenta la exigua dosis en que se administra. Lo impersonal actúa siempre, la educación sólo de un modo breve y aislado. Este es uno de sus límites. Por eso pedía Pestalozzi que el proceso de la formación fuese "constante y sin solución de continuidad". Cuando se califican de "episódicos" los influjos de lo impersonal y lo natural, se comete un error de observación. Desde el punto de vista del sujeto que padece los cambios, lo verdadero es lo inverso; sólo la educación es episódica. Frente a las pocas horas en que el hombre se educa se alza la incoercible constancia de lo impersonal.

AGENTES IMPERSONALES DE TRANSFORMACIÓN.

Suele tenerse de los factores no interindividuales, de los influjos no estrictamente educadores, un concepto unitario y negativo. Se los unifica al encerrarlos dentro del mismo círculo de exclusión. A veces leemos la expresión "educación ambiental". Si por ambiente entendemos el conjunto de los fenómenos que actúan sobre el individuo desde fuera, no cabe duda que toda transformación es ambiental, lo mismo la de los factores impersonales que la del padre, el maestro, el profesional, el sacerdote, el político y todas las personas con quienes nos relacionamos con un propósito formativo. Lo mismo pudiéramos decir de las rúbricas "educación del medio", "educación del medio ambiente" y "educación de las circunstancias". Dentro de lo ambiental existen fenómenos distintos que es preciso diferenciar.

Hemos hablado, frente a la "educación interindividual", de "transformación natural" y "transformación impersonal". Pero no pueden colocarse estas dos últimas en un plano de igualdad. No sólo son distintas, sino de desigual importancia. La "transformación natural" es insignificante comparada con la impersonal. Ante todo porque el hombre aparece siempre inmerso en lo social de tal manera que es casi imposible hablar de un influjo puro de los factores naturales. Cuando se ha querido estudiar su papel, ni siquiera pudo acudir a la observación de la vida más primitiva, que aparece ya en configuración social. Tampoco a los casos reales de solitarios, porque éstos llevaban siempre a sus espaldas un pasado social —motivo muchas veces de su decisión o su estado de soledad—. Ni la tradición egipcia del piloto que salvó su vida en una isla desierta cerca de la cosata

(5) Véase J. Ortega y Gasset: *El hombre y la gente*. Obras inéditas. Madrid, "Rev. de Oc.", 1957, V.

(6) Véase Ortega: Op. cit., VIII-X.

de To-Nutri, ni el histórico informe del capitán Wood Roger sobre Alexander Selkirk (7), origen del "Robinson" de Defoe, sirven para este propósito. Ha sido necesario acudir a hipótesis fabulosas. No hay ejemplo mejor que el de la obra de Ibn Tufayl (8). Pero nos sorprende su lectura porque apenas si encontramos en ella transformación natural y muy poco del pretendido autodidactismo. Si no se tiene en cuenta la distinción entre vida espontánea, creación y aprendizaje, se corre el riesgo de llamar autodidactismo y autoeducación a procesos que están muy lejos de serlo. Aprendizaje es *adquisición* de una forma de ocupación con el contorno, es decir, de ideas que ya están ahí o de hábitos o actitudes cuyos modelos se nos ofrecen. Pero una cosa es adquirir lo que ya existe y otra crear o elaborar lo que no tiene precedente. Tampoco es aprendizaje la simple percepción de un objeto o la ejecución de un acto si no suponen el vencimiento previo de alguna dificultad.

En la obra de Ibn Tufayl la actividad del protagonista es casi totalmente de creación. Por eso obró justamente el autor al titular su libro simplemente "Epístola de Hady ibn Yaqzan". La equivocación fué del traductor de la obra al latín, al inglés Pockocke, cuando le substituyó el nombre. Un título exacto hubiera sido "El filósofo". Porque lo inadecuado fué el adjetivo "autodidacto". Si por autodidactismo entendió Pockocke la elaboración personal de una concepción del mundo coherente, total y autónoma, todo filósofo auténtico sería autodidacto, pues el que se limita a repetir el pensamiento de otro no puede merecer ese título. El silvestre Havy es, por tanto, nada más "el filósofo", aunque un filósofo originario, primigenio, sin historia; el protofilósofo. Al lado de lo que crea, es mínimo lo que la Naturaleza le enseña.

Cuando decimos que la transformación natural tiene un papel sorprendentemente pequeño en la vida humana, nos referimos a la transformación natural pura, sin intervención de lo impersonal o lo personal. Porque lo natural, al ser el fondo de donde emergen las otras transformaciones, se halla incluido en ellas, como dificultad o como instrumento. Del mismo modo, la transformación impersonal va dentro de la interindividual.

El contraste con las reducidas y episódicas relaciones educativas sufre el hombre un constante aluvión de influjos impersonales. Los ojos y oídos se ven obligados a un constante ejercicio. Involuntaria o voluntariamente asistimos en todo momento a una multicolor procesión de acontecimientos en la casa, en la calle, en el espectáculo y en las instituciones de todos los tipos. Unas veces lo impersonal nos envía sus influencias a través de la conversación, del disco gramofónico, del receptor de radio, del murmullo callejero; otras, nos llega con la lectura del prospecto, del periódico, de la revista, de la ilustración, del libro. Con mayor frecuencia lo percibimos de una manera plástica en las escenas de la calle, en el cartel anunciador, en el escaparate, el desfile y la pro-

cesión. Se nos ofrece en la imagen cinematográfica y en la pantalla del televisor.

Todo nos propone un modelo. Nos vemos acosados por las ideas ajenas, las frases que corren de boca en boca, el refrán, la canción, el chiste, el "slogan" comercial o político, el juego, la ceremonia pública, la liturgia, la moda, la cortesía, el arte, la ley y cuantos moldes existen para configurar la sustancia de la vida. Tampoco somos ajenos al acto singularísimo e insólito que se nos graba con fuerza por su contraste con lo habitual.

Este reducido muestrario nos ha permitido advertir dentro de los influjos impersonales cuatro aspectos, el contenido, la forma, su vehículo y su localización.

Pero el producto impersonal y el agente que lo crea revisten especial importancia. Transformación impersonal es el cambio, cuantitativo o cualitativo, que en la personalidad de su sujeto originan por sí mismos los *productos sociales* creados por "la gente" (9). Todos los objetivos que, como vimos al principio, se han propuesto para caracterizar este tipo de influencias no son más que una consecuencia. Lo estrictamente social es, a la vez, humano —por su origen principalmente— e inhumano —por sus propiedades y actuación, puramente mecánicas. Precisamente por tratarse de influencias mecánicas, sus efectos son inconscientes, involuntarios, ciegos y mudos.

En la transformación impersonal debemos observar:

- 1) Determinados productos estrictamente sociales —ideas, costumbres, etc.— con su *contenido* variable y su *forma* relativamente constante.
- 2) Las energías transformadoras de que va cargado.
- 3) "La gente", el sujeto *impersonal* de la transformación.
- 4) El vehículo, transmisor o ejecutor a través del cual llega a nosotros, y que es una persona, su gesto o su palabra.

¿A qué llamamos "producto social"? Productos sociales son las ideas y modelos de conducta independientes en su duración y extensión de la voluntad de individuos determinados. Una buena definición pudiera ser la de Simmel (10). "El conjunto de lo que ha sido expresado y hecho, de lo que tiene existencia ideal y eficacia real". Es una idea que casi equivale a lo que él llama "cultura objetiva de una época".

Lo impersonal nos llega a través de lo individual —la conversación de este individuo, la indumentaria o el gesto de aquel actor, la película de determinado director—. Pero la persona no es aquí más que el instrumento de un producto colectivo que actúa por sí mismo.

El hecho de que una persona concreta realice o diga algo no puede ser criterio de distinción para calificarlo de individual. Un acto personal puede ser natural —puro efecto mecánico de algo dirigido a otro fin—, impersonal —cuando el sujeto que se halla ante nosotros es mero ejecutor del acto en sí mismo

(7) Howell: *The Life and adventures of Alexander Selkirk*. Londres, 1828.

(8) *Hady ben Yaqzan, roman philosophique d'Ibn Thofail, publié d'après un nouveau manuscrit, avec les variantes des anciens textes, et traduction française par Léon Gauthier*. Alger, 1900. Hay dos traducciones españolas de la obra de Ibn Tufayl.

(9) Véase Ortega: Op. cit., VIII.

(10) Georg Simmel: *Cultura femenina*, trad. esp., 2.ª edición, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1939, pág. 7.

colectivo— o interindividual —original, en cuanto tal acto motivado, por quien nos lo ofrece.

Ese sujeto personal a través del cual suele llegar-nos lo impersonal es de importancia secundaria, puesto que la eficacia de su actuación está condicionada socialmente. Incluso ante el ejemplo de individualidades poderosas no podemos olvidar que la autoridad de que vienen revestidas es consecuencia muchas veces del "prestigio", cuya esencia es totalmente social.

En la mayor parte de los casos el sujeto ejecutor es olvidado o, aun más, ni se le advierte ni se le tiene en cuenta. Con frecuencia no basta la actuación de uno de ellos. Se necesita la insensible sedimentación de repetidos influjos del mismo género. Los transmisores obran entonces como si fueran los indeterminables puntos de la línea de transformación, los imperceptibles átomos del educador colectivo. El cambio se verifica por una inconsciente cooperación de trans-

misores anónimos o por una síntesis subjetiva de sus influencias aisladas, individualmente ineficaces. Sólo después de producirse el efecto puede advertirse la influencia y cuando entonces queremos determinar su agente nos encontramos con la imposibilidad de hacerlo. Sólo sabemos que fué *alguien*, la gente, los demás, la calle, el cine...

Sería sin embargo el mayor de los errores creer que esa necesaria repetición de influjos es obra del azar. Todo lo contrario; la repetición es consecuencia de la *coacción* que caracteriza a lo colectivo. La coacción de la gente es lo que nos obliga a poner en práctica repetidamente los usos. Ya lo advirtió Durkheim. Y Ortega nos dice que, probablemente, "algo no es uso *porque* es frecuente, sino que más bien lo hacemos con frecuencia porque es uso" (11).

ANTONIO ALCOBA.

(11) Op. cit., pág. 234.

crónica

La educación de los niños zurdos

Afortunadamente el problema educativo que plantean los niños zurdos es más de orden social y moral que educativo, pero por su natural idiosincrasia no debemos descuidarlo, dado el carácter de anomalía con que se quiere presentar esta particularidad, bastante frecuente, aunque no elevada, dentro del mundo infantil.

Es necesario forjarnos la idea, por lo demás bien demostrada, de que biológicamente el problema de la zurdez obedece a causas bien concretas que nada tienen de defectuosas. Las modernas y más recientes investigaciones dentro del campo de la fisiología y de la psicología, han venido a demostrar, sin lugar a dudas, el gran error sufrido por parte de psicólogos y educadores al considerar como anormal una función que de manera natural y espontánea se manifiesta en algunos seres, anormalidad que se ha pretendido encauzar y vencer con la imposición de hábitos de orden mecánico al querer, por ejemplo, acostumbrar al niño a superar este "vicio" obligándole a servirse de la mano derecha en todas las actividades de su vida.

No se ha sabido ver ni interpretar, hasta fechas muy recientes que el problema es de orden más profundo y que la educación que queremos imponer a tales niños es antinatural, creando así el educador verdaderos problemas pedagógicos, tanto en el orden intelectual como en el moral, cuando una simple información y un estudio científico de tal dificultad facilitarían al niño y al educador el camino y las normas para encauzar la educación de tales niños al discurrir

por los mismos cauces que la pedagogía prevé para los demás niños en general.

Por consiguiente, se impone una gran labor divulgadora, tanto entre los educadores como entre los padres y familiares del niño, a fin de situar el problema dentro de sus verdaderos límites, facilitando la labor de unos y devolviendo la tranquilidad a los otros, ganando para el niño respeto y comprensión sobre una simple alteración en su constitución fisiológica de la que no es responsable y de la que, por nuestro excesivo celo en querer rectificar las leyes de la naturaleza, nos exponemos a provocar alteraciones psíquicas de enormes consecuencias.

Los problemas que la zurdez plantea, con relación al niño, pueden sintetizarse en tres, afectando cada uno de ellos situaciones bien definidas y convergentes al mismo objetivo educativo:

a) Las particularidades de orden fisiológico. b) Las consecuencias de orden intelectual, y c) Las características de orden moral y social.

a) PARTICULARIDADES DE ORDEN FISIOLÓGICO.

Las recientes investigaciones en el campo de la psicología han confirmado, de manera clara, las numerosas sugerencias expuestas en diferentes asambleas y congresos médicos internacionales durante los últimos veinticinco años, sobre la relación y coordinación efectiva de la actividad motriz de las manos del hombre y el desarrollo del centro lingüístico en el cerebro.

En efecto, según opiniones autorizadas, los nervios que afectan al aparato fonético del hombre son: el laríngeo inferior, que se deriva del pneumogástrico, y el nervio espinal. El fenómeno de la fonación depende de la médula oblonga, y la facultad del lenguaje articulado reside en el cerebro, en la tercera circunvolución frontal izquierda.

Por tanto, el lenguaje es un movimiento físico-psíquico que, como dice Janet, sirve de expresión no

sólo al pensamiento sino también a los sentimientos y voliciones, la mayoría de las veces de forma motriz, a base de gestos y expresiones con los movimientos por el conducto de los nervios motores, al margen del aparato fonético pero por el mismo proceso y conducto.

Por consiguiente, el lenguaje, mímico, complemento del lenguaje oral, se manifiesta con signos exteriores mediante el movimiento de las manos y del rostro, y, en general, de todo el cuerpo, caracterizándose por lo enérgico de su expresión.

Ahora bien, este proceso propio de la expresión, tanto oral como mímica, no plantea problemas de ningún género cuando la constitución física del individuo se halla situada en un plano que podríamos calificar de *normal*. Pero a veces debido a ciertas anomalías de constitución o adquiridas por herencia, este proceso se realiza por cauces completamente opuestos.

La relación existente entre la actividad de la mano y el centro lingüístico del hombre es cosa completamente demostrada. Las fibras sensitivas y motrices de la substancia blanca de la médula espinal, son los elementos constitutivos de la fonación y expresión, siendo el centro nervioso control de tales funciones, el bulbo raquídeo que es la terminación de la médula oblonga o istmo del encéfalo, masa nerviosa situada debajo del cerebro y delante del cerebelo.

Las fibras sensitivas y motrices tienen su origen en la médula espinal, por lo que también se llaman nervios espinales, y que en número de 31 pares salen por los agujeros de las vértebras. Tanto los nervios raquídeos como los craneales nacen por dos órdenes de raíces, unas anteriores, que van a los músculos y determinan los movimientos, y otras posteriores, que van a todas las partes del organismo y determinan la sensibilidad. Estas fibras sensitivas se entrecruzan en el bulbo raquídeo, antes de penetrar en el cerebro, formando luego un solo cordón nervioso, si son de origen raquídeo, y siguiendo separadas ambas raicillas si son de origen craneal.

De todo ello se deduce que cuando el centro del lenguaje se halla situado en la tercera circunvolución frontal izquierda, que es lo corriente y general, el niño, de forma innata y espontánea, tenderá al uso de la mano derecha en todos los movimientos de expresión y relación. Por el contrario, si debido a causas patológicas, el centro del lenguaje está situado en la circunvolución frontal derecha, el niño, por todo lo antedicho, tenderá al uso espontáneo y natural de la mano izquierda en todos los movimientos. *De aquí los zurdos.*

Como puede verse, en realidad, no se trata de ningún defecto, de ninguna costumbre desordenada y menos aun de un hábito que pueda corregirse y encauzarse, a menos que queramos provocar en el intelecto del niño consecuencias más o menos funestas en su desarrollo, según las peculiares características de cada individuo, consecuencias parecidas a las perturbaciones que provocaríamos al intentar obligar al niño normal a servirse de la mano izquierda.

Estas perturbaciones, que pueden llegar a ser trágicas en algunos individuos, merecen especial cuidado por parte de padres y educadores si no queremos truncar en germen las mejores predisposiciones intelectuales, y provocar crisis psicológicas, a veces tan difi-

les de superar por el individuo, que no es raro verlas en algunos caracteres —principalmente en el nervioso “estrecho”— arrastradas como lastre pernicioso durante todo su período formativo e incluso durante su vida entera.

Todo lo cual nos lleva a considerar el segundo apartado de los antes anunciados en orden a nuestra exposición.

b) CONSECUENCIAS DE ORDEN INTELECTIVO.

En la expresión del hombre hay que considerar tres aspectos bien definidos en el proceso de la formación y uso del lenguaje: uno, material o físico, producido por el organismo físico; otro, espiritual o psicológico, producido por el espíritu, y otro, físico-psíquico, como complemento de los dos anteriores. El primero es la palabra, el segundo es la idea que con ella queremos expresar y el tercero son las manifestaciones expresivas de las manos y del rostro, que ponen de manifiesto el estado anímico con que se quieren expresar tales ideas.

Por tanto, hay en el lenguaje dos momentos distintos: uno propio de la inteligencia y otro propio del organismo físico que produce el signo articulado o el gesto. En el niño estos dos procesos se desarrollan de manera lógica, espontánea e innata mientras sigamos el ritmo natural de la constitución del individuo, ya se halle el centro lingüístico localizado en la parte izquierda o en la derecha del cerebro. Pero, como hemos indicado, esta disposición se ve a veces alterada por la diferente constitución del individuo y es entonces cuando el problema se planea al tratar de corregir lo que la naturaleza ha creado.

Es decir, si el centro lingüístico se halla localizado en la parte izquierda, el niño se servirá en sus ademanes y actitudes de la mano derecha y si el centro lingüístico se halla situado en la parte derecha el niño tenderá al uso de la mano izquierda por razón de los cruces de las fibras nerviosas motrices en el bulbo raquídeo.

Esto tan normal y natural que se debería tener en cuenta en la educación del niño, es lo que se quiere corregir y de aquí la importancia de no encomendar a una mano las funciones que por naturaleza deben corresponder a la otra.

Esta labor perturbadora trae consigo una serie de inhibiciones intelectuales, tanto de percepción como de atención y memoria, que se manifiesta de manera real y directa en la facultad de hablar por un tartamudeo propio de los defectos orgánicos de la fonación.

En el Centro educativo del que formo parte, tenemos en estudio y educación dos casos característicos de esta naturaleza y que se hallan en vías de franca resolución positiva, desde el instante en que se ha permitido al niño usar libremente de su mano izquierda a todos los efectos de su vida, tanto escolar como familiar.

Asimismo, tal como ha demostrado Piaget, el intelecto está formado por dos planos diferentes, superpuestos uno al otro al igual que dos capas geológicas: el plano motor y el plano verbal. El plano motor es el más profundo y está constituido por el conjunto de las experiencias registradas, motivadas por las impresio-

nes exteriores, por rudimentarias que éstas sean, y que ponen en juego las facultades superiores. El plano verbal, que es más superficial, es el que da sentido o significación a las articulaciones, comparándolas y combinándolas para la expresión de la idea y del pensamiento por la cual la razón se exterioriza por medio de la palabra.

Así, pues, si como indica Piaget, el plano motor sirve de soporte al plano verbal en esta función de la inteligencia, podemos suponer los trastornos que podemos provocar en el intelecto al imponer unas funciones a determinada mano, que por razón natural de constitución del individuo corresponden a la otra. Es indudable que en tal caso, lo mismo las facultades de orden físico como intelectual, pueden verse afectadas directamente por la imposición de orden mecánico, al obligar al niño a servirse de determinada mano al margen de la natural inhibición de orden espiritual de origen regresivo, que puede originar la frustración de las acciones que de manera espontánea e innata tiende la mano predispueta.

c) CARACTERÍSTICAS DE ORDEN MORAL Y RELIGIOSO.

Erróneamente se ha pretendido crear alrededor de los zurdos una conciencia de anormalidad en sus relaciones de orden afectivo que está muy lejos de la verdadera misión educativa. Los padres y familiares, e, incluso, los educadores, quieren ver en el niño zurdo un ser defectuoso que hay que llevar hacia su superación por el camino de lo que se cree normal: la habilitación gradual de la mano derecha.

Esto, como hemos visto, es un absurdo, y en buena lógica pedagógica sólo se consigue crear en muchos individuos un complejo de inferioridad al ver que, a pesar de los esfuerzos, el niño consigue muy poco en su educación manual, y si lo consigue, ¡a costa de cuantos sinsabores! Los padres ven en tales casos el hundimiento de sus proyectos y planes para el futuro al creer de buena fe que de un hijo zurdo nada puede esperarse en el desenvolvimiento de la vida social.

Hay que pregonar, por ser cosa real y cierta, que un niño zurdo tiene las mismas posibilidades de adaptación y desarrollo que cualquier otro, y que en la vida del mañana esta alteración fisiológica en nada puede afectar para la plenitud de las actividades de cualquier orden.

Como a mal menor o como justificación a la presión que sobre el niño se ejerce desde todos los frentes, tanto familiares como educativos, se ha pretendido insinuar e, incluso, demostrar que si bien la educación del niño zurdo es difícil y complicada, por lo menos, debemos intentar educar su mano derecha para que así la condición de ser ambidextro puede solucionar en parte tal defecto e, incluso, proporcionar ventajas.

Este error, por desgracia muy extendido, da muestra de un completo desconocimiento del problema y de lo que es la psiquis del niño en este particular aspecto de su formación, pues, como afirma acertadamente M. Nice, las pruebas experimentales en este caso demuestran que los niños ambilaterales tienden a retrasarse en el desarrollo inicial del lenguaje, así como a mostrar también otras irregularidades en el desarro-

llo que, por regla general, desaparecen al alcanzarse un fuerte predominio unilateral.

Asimismo, cabe hacer observar que el uso de la mano derecha está más desarrollado entre las niñas que entre los niños, de tal manera que, según datos estadísticos tomados del eminente psicólogo Gazell, esta predisposición es casi nula entre las niñas, mientras los niños dan un tanto por ciento bastante elevado. Nuestras observaciones personales parecen confirmar la teoría de Gazell, pues en nuestro Centro educativo tenemos actualmente en estudio y observación doce niños, comprendidos entre los tres y los once años, y sólo una niña —y ésta aun parece obedecer a las leyes de la herencia, pues tiene, en el mismo Centro, un hermano zurdo y antecedentes de zurdez en la familia—.

Por otro lado, los padres pueden ser un factor muy decisivo en este proceso del niño zurdo, por ser los primeros en darse cuenta de tal anomalía desde los primeros tiempos de la vida del niño. No obstante, y como a título de información, diremos que muchos de los defectos que aparecen inicialmente sobre tal aspecto, generalmente se subliman a medida que el niño avanza en su evolución.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la preferencia manual hace su aparición durante el segundo medio año de vida y que esta preferencia se hace más marcada entre los dieciocho meses y los dos años, cosa natural si tenemos en cuenta que el niño en estas edades va elaborando y perfeccionando su lenguaje y forma de expresión.

Como norma de orientación en aquellos casos dudosos en que la acción ambilateral o unilateral de la mano izquierda se manifiesta en forma imprecisa en numerosas actividades de la vida normal del niño, diremos que los niños desde los dieciocho meses a los cinco años conservan mejor el equilibrio corporal, actúan más rápida y directamente y asen con más precisión, cuando usan la mano derecha que cuando usan la mano izquierda, en los casos normales.

Si este proceso se desarrolla a la inversa puede afirmarse, casi con seguridad, que pasada esta fase de indecisión el niño será zurdo. Por tanto, cualquier síntoma de zurdería en los meses del primer año de vida no tiene ningún valor definitivo, pues el centro del lenguaje en esta edad no se halla aún completamente desarrollado y es factible, por tanto, que a medida que el niño avance en su evolución puede corregir esta imprecisa preferencia manual.

No obstante, el niño que, sin duda ninguna utilizará la mano derecha con preferencia a la izquierda, se hace ostensible, según Giesecke, entre los siete y los diez meses, según las peculiares características de formación de los seres que podríamos calificar de "normales".

A partir de esta edad el niño, al tratar de coger un objeto pequeño entre sus manos lo sujeta mejor con todos los dedos de la mano derecha que con las dos manos a la vez. Ya desde esta época (siete, ocho, nueve y diez meses, según el individuo), el niño tiende a usar una sola mano en la prensión de objetos, asignándole a la otra mano un papel meramente auxiliar, aprovechando así, ya desde esta corta edad, todas las ventajas que pueden derivarse del uso de una sola mano en lugar de las dos. Si el niño no ofrece estas

características esenciales, sin ninguna duda tiene tendencia a la zurdez, y es obligación, por tanto, por parte de todos cuantos conviven con él, el seguir atentamente su desarrollo posterior, y una vez obtenida la seguridad de que nos hallamos ante un caso de niño zurdo, lo más sensato y acertado es admitir esta realidad y tratar, por todos los medios, de encauzar esta predisposición.

El respeto que debemos a la naturaleza humana y la felicidad del individuo nos lo agradecerán, y nosotros habremos cumplido nuestra misión de padres y educadores.

FLORENCIO OLLÉ RIBA.

Licenciado en Pedagogía y Jefe de Estudios del Colegio Nelly (Barcelona).



la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Un interesante artículo del profesor Muñoz Cortés adopta el título de la célebre novela antipedagógica de don Miguel de Unamuno: "*Amor y Pedagogía*". Se propone insistir, dice él, machaconamente en una afirmación que de puro obvia podría parecer gratuita: la necesidad de que todo el que enseñe, sea en el grado que sea, posea un instrumental, copioso o elemental, de principios pedagógicos. Junto al amor, la pedagogía. Al profesor Muñoz Cortés le parecen insuficientes la intuición y lo que se podría llamar "las grandes individualidades creadoras" y recomienda la necesidad de métodos, técnicas y profundo conocimiento de la materia a enseñar. Las últimas palabras del artículo del profesor Muñoz Cortés resumen la importante tarea que debe asumir la enseñanza en España: "Nos encontramos en un momento decisivo para la educación española. La primera enseñanza y la extensión de la segunda son tareas propuestas en una política de educación inmediata. Una mayor intensidad de la formación de educadores, en toda la amplitud que tal formación ha de tener, es el correlato exigido y propuesto también del plan de construcciones escolares. La multiplicación de centros de orientación didáctica, la creación de psicólogos escolares y un movimiento de renovación metodológica son obras de las que hay que decir que tenemos el material humano necesario gracias a las cátedras universitarias de pedagogía. Y sobre todo hay que crear una conciencia social de que en la educación lo esencial es la voluntad y el esfuerzo, la tensa afirmación de esta tarea de hacer que el hombre sea cada vez más humano" (1).

El profesor Adolfo Maíllo continúa la publicación de los "Guiones de trabajo escolar" para enseñanza del lenguaje en el período de enseñanza elemental que divide diversos ciclos según la edad de los niños y en los que hace interesantes observaciones sobre la manera de poner en relación en el escolar el lenguaje y el pensamiento, enriquecer su vocabulario y darle algunas nociones de gramática, acompañados, como es costumbre en este tipo de guiones, de textos (una poesía de Alberti o un fragmento del Padre Isla) para la recitación en clase (2).

Una colaboración de Alfonso Iniesta se propone glorificar las palabras del señor Fraga Iribarne pronunciadas en la sesión inaugural de las "Primeras conversaciones de educación primaria": "el maestro ha de tener en la cabeza la sociedad futura, la sociedad mejor, en la que el niño se ha de desenvolver cuando sea hombre" y que el articulista trata de sintetizar diciendo que el educador necesita "llevar en sí el nuevo mundo". Es decir, que cuando el educador se sitúa frente al niño y piensa

en los medios que ha de emplear para educarle, lo primero que necesita es tener configurado el mundo que se avecina para, con arreglo a este ideal, conducirse y emplear los medios educativos necesarios. Desarrolla a continuación los tres planos en que se ha de desarrollar el programa educativo: 1.º ¿Qué clase de sociedad queremos producir? 2.º ¿Qué clase de hombres queremos formar? 3.º ¿Qué procedimientos educativos emplearemos? Y termina con estas palabras: "El ideal humano en la conciencia del educador tiene que adquirir cada día mayor nitidez en su progreso y delimitación. Ya lo grado, la técnica tiene que realizar un esfuerzo extraordinario para llegar a la meta sin dudas ni vacilaciones. Esto es lo que se nos pide a todos. En la esfera individual, arrancando de la familia, para llegar a la profesión y a los ámbitos sociales en que todos actuemos" (3).

En torno a los métodos didácticos escribe Adolfo Maíllo un segundo artículo muy interesante. Pretende subrayar que quien marcha por los caminos señalados por el método didáctico, no es solamente la inteligencia del niño, sino también el niño entero con su mente, sus tendencias, y su afectividad. Y esta afirmación le lleva a Maíllo a poner en cierta manera un poco en tela de juicio la visión de la didáctica al uso, que ofrece principalmente "métodos de enseñanza y no métodos de educación". De estas reflexiones pasa a la pregunta clave del artículo: "¿es posible una *Técnica de educación*, esto es, una serie de actividades graduadas que tengan por objeto la formación intelectual, afectiva, moral, religiosa y social, ya en íntima relación, ya con independencia absoluta respecto de las materias de enseñanza que puedan contribuir a dicho fin?". Maíllo responde afirmativamente e insiste en la necesidad de construir esta *técnica educativa* paralela a la técnica de la instrucción (4).

Un interesante reportaje sobre la biblioteca instalada en el recinto de la Feria del Libro para la lectura de libros infantiles informa a través de una conversación con Hipólito Escolar, funcionario de la Comisaría de Extensión Cultural, acerca de los resultados de estas bibliotecas ambulantes, que se han extendido por toda la geografía española, pero principalmente en las escuelas y para cuyo éxito es tan importante la colaboración de los maestros (5).

Concepción Sánchez Martínez relata en un artículo la experiencia deducida de sus constantes clases de matemáticas bajo la nueva metodología que utiliza el material *Números en Color* y que le hace afirmar que la matemática no es una ciencia difícil para las mentes infantiles. "Los niños —dice— demuestran en mis clases con las regletas que casi todo lo que experimentan lo consideran completamente ajeno a las matemáticas que conocen por el método tradicional. ¿A qué es debido esto? Sencillamente a que "Números en Color" les presenta las situaciones evidentes y la experiencia que pueden hacer personalmente les permite averiguar que allí no caben "libres interpretaciones", sino que lo que

(3) Alfonso Iniesta: *Llevar en sí el mundo nuevo*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 25 de junio de 1958.)

(4) Adolfo Maíllo: *En torno a los métodos didácticos*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 18 de junio de 1958.)

(5) Pedro Luis Campos Tejón: *Bibliotecas ambulantes para chicos y mayores*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 15 de junio de 1958.)

(1) Manuel Muñoz Cortés: *Amor y Pedagogía*, en "Arriba". (Madrid, 15 de junio de 1958.)

(2) Adolfo Maíllo: *Guiones de trabajo escolar en la enseñanza del lenguaje*, en "Servicio". (Madrid, 28 de junio de 1958.)

es "se ve". Y esto es precisamente lo que les desconcierta, que tienen ante sí el campo matemático trabajado e investigado personalmente y en el cual la actividad matemática es puramente personal no inculcada por explicaciones, a pesar de ser perfecta; como no lo han experimentado personalmente y por sí mismos, les puede llevar a una perfección indefinida que les hace deslizar para salir airoosamente de la situación ante el curso de la clase, hacia una mecanización. Esta reacción es funesta, aunque se haga visible su mal ya algo tarde, generalmente cuando se han de preparar los alumnos para la enseñanza universitaria (6).

El Director de la Antigua Escuela del Mar al frente de su revista "Garbí" resume y comenta brevemente los cinco Congresos internacionales celebrados sobre la *Educación al aire libre* de los que se ha venido objetando en números anteriores. Y así expone las conclusiones a que ha llegado la Escuela del Mar dentro de una consideración médica del niño: a) La escuela al aire libre debe ser la escuela única y para todos los niños. b) Hay que considerar a todo niño sano como potencialmente enfermo. c) La escuela al aire libre carece de valor profiláctico, en el sentido de que su funcionamiento evita la creación de preventorios y sanatorios. d) La escuela al aire libre debe constituir el primer peldaño de un amplio sistema profiláctico. e) La escuela al aire libre es el laboratorio más idóneo para esclarecer muchos problemas de fisiología infantil. f) El problema de la escuela al aire libre tiene una trascendencia que rebasa los límites estrictos de la salud del niño para interferir favorablemente en la de todos los habitantes de una gran ciudad. También enumera a continuación las cinco recomendaciones que se hicieron en este Congreso sobre la manera cómo ha de establecerse la escuela al aire libre: 1.º La escuela rodeada de verde (el prado, el césped), no de asfalto; ni en el centro de los núcleos urbanos, densos, rodeados de tránsito peligroso para los niños. 2.º La construcción simple en lo funcional, habiendo resuelto los problemas de luz, sol, ventilación, vista, ruido y servicios higiénicos completos. 3.º Establecer el equilibrio en la función del trabajo escolar tanto para los maestros como para los escolares, entre el trabajo intelectual, la actividad física y el descanso, aplicando los principios de la pedagogía y de la higiene escolar en relación con el estímulo del desarrollo sano de todas las facultades y de todos los dones de los niños. 4.º Los campos de juego, jardines y parques de la ciudad, como gran complemento y auxiliar de la obra higiénica, pedagógica y social de la escuela. 5.º Para la formación de maestros para la escuela al aire libre, tener en cuenta que debe comprenderse que la educación al aire libre no es solamente una misión aislada de la medicina y de la higiene, sino una transformación de toda la jornada escolar en interés de una mejor vida común, tanto bajo el punto de vista de la ética como de la educación; una transformación del programa de estudios, de los métodos y del didactismo (7).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista "Atenas" se inserta un artículo acerca de la enseñanza de la Historia Sagrada en el Bachillerato. En primer lugar plantea el problema de la necesidad de reforma que ha experimentado la ciencia bíblica católica actual en muchos puntos de vista anticuados y superados, abandonando posiciones no dogmáticas ni morales, pero sí históricas, literarias, científicas, que un tiempo se creyeron seguras y que hoy día las últimas conquistas de la ciencia han puesto en discusión. A pesar de ello, la Historia Sagrada de la escuela primaria y secundaria no ha sido inmediatamente arrastrada por esta corriente, y han pasado unos lustros en los que el profesor de exégesis bíblica en un

seminario o universidad que pasaba de la cátedra a la sencilla explicación catequística, se encontraba no poco embarazado al tener que afirmar en ésta lo que negaba en aquélla. Aún abominando de novedades malsanas —dice el Padre Puzo, autor del artículo— y tendencias minimizadoras del elemento sobrenatural, hemos de confesar que la Historia Sagrada vive hoy con varios lustros de rezago, y aún casi con medio siglo. A continuación establece los dos presupuestos sobre los que se ha de asentar la solución de este problema: 1.º la Historia Sagrada no debe ni puede omitirse en la formación religiosa; 2.º el profesor no puede enseñar ningún error. Y por último ofrece la solución: "un viraje maduro y ponderado, pero decidido, hacia una Historia sagrada y vida de Cristo en que quede eliminado todo error. El principio que ha de presidir es que el niño que luego haga estudios superiores religiosos o bíblicos no tengan que corregir absolutamente de las verdades que se le enseñaron: que las amplíe, pero que no las corrija. Nada de extremismos ni convertir la clase de Bachillerato en un estudio crítico de los libros sagrados; pero sí decisión, motivada por el convencimiento de su necesidad. Finalmente se trata en el artículo que reseñamos de los conocimientos bíblicos que deberá poseer el profesor que estudie Historia sagrada en el bachillerato (8).

El problema de la didáctica de las matemáticas no es sólo evidente en la primera enseñanza, sino que se agrava y se hace trascendental en los años del Bachillerato. Por eso resulta interesante el artículo del jesuita Alberto Rodríguez dedicado a comentar ese importante complemento de la enseñanza de las matemáticas que son los ejercicios y problemas prácticos. Los divide para su estudio en tareas realizadas en casa por los alumnos y los ejercicios y problemas realizados durante la clase de matemáticas. Enumera a continuación las primeras dificultades de tipo organizativo con que debe enfrentarse el profesor para la realización de estas tareas; después los beneficios que de ellas se derivan y por último la manera de facilitar el trabajo a los alumnos, ofreciendo también algunos consejos sobre la corrección de dichas tareas y composición (9).

Un interesante artículo acerca de la enseñanza católica en Bélgica ofrece interesantes datos que ayudarán a comprender el funcionamiento de la *Organización de Enseñanza Católica en Bélgica*, y de su funcionamiento y actividades. Comienza ofreciendo un panorama de la situación histórico-política belga en sus relaciones con la enseñanza media antes de 1951, alude después a los cambios sufridos de 1951 a 1954 para terminar exponiendo el sentido de la Ley de 27 de julio de 1955 que originó valientes campañas de protesta por parte de los católicos de aquella nación. A continuación se expone mediante cifras concretas las consecuencias de esta nueva legislación y se dan a conocer los gastos de funcionamiento de esta enseñanza. A través de una cosa y otra se pueden deducir las perspectivas que ofrece el porvenir y deducir las necesidades más inmediatas (10).

En la revista "Bages" encontramos una colaboración dedicada a comentar las medidas llevadas a cabo por parte del MEN para hacer llegar a los estudios de bachillerato a todos los muchachos que tuvieran condiciones aunque carezcan de medios económicos. Al final de su artículo el autor manifiesta la necesidad de que todas estas decisiones adoptadas por los rectores de la política educacional española se cumplan con estímulo y sin desmayo. "¿Podrá conseguirse —dice— lo que se pretende con todas esas medidas?" Sin duda que no. Habrá necesidad de irias extendiendo, profundizando, y al cabo de unos años podrá hacerse sentir su influjo en el sentido perseguido y se habrá presentado la oportunidad de estudiar y aplicar otras nuevas. Aún al final de estos años de aproximación al objetivo, no será lícito descansar viendo la obra hecha, por importante que sea, pues-

(8) P. Félix Puzo, S. J.: *La enseñanza de la Historia Sagrada en el Bachillerato*, en "Atenas". (Madrid, mayo de 1958.)

(9) P. Alberto Rodríguez, S. J.: *Los problemas de matemáticas*, en "Atenas". (Madrid, mayo de 1958.)

(10) Esteban Salvador, M. S. C.: *La enseñanza católica en Bélgica*, en "Atenas". (Madrid, mayo de 1958.)

(6) Concepción Sánchez Martínez: *Mi experiencia en la clase con "Números en Color"*, en "Servicio". (Madrid, 7 de junio de 1958.)

(7) Pedro Vergés: *La educación al aire libre*, en "Garbí". (Barcelona, mayo de 1958.)

to que las necesidades crecen con el aumento de población y las exigencias cada vez mayores de la vida (11).

BELLAS ARTES

En la revista "El Ciervo" se publica una "elegía por la clase de Música" llena de interés, de verdad y de sentido del humor en la que leemos entre líneas una dura crítica a lo que ha sido la clase de música en los años de nuestro Bachillerato. Comienza con estas palabras: "En la época del despertar de nuestra sensibilidad, la música pasó junto a nosotros como una señorita cursi, a la que no estaba bien visto tomarse en serio." Y dice más adelante: "Poca suerte tuvo la música en nuestra adolescencia. Porque fuera del colegio no le iban mejor las cosas. Tampoco en casa gozaba de excesivo prestigio. Muchas de nuestras hermanas iban a colegios de monjas donde llamaban a la música con el compasivo remoquete de asignatura de adorno igual que a la cocina o a los bordados. A aquella edad en que comenzábamos a sentirnos protagonistas de la lucha entre los sexos, la afición de esas chicas por el arpa o el violín fueron magnífico cebo de nuestra crueldad para con ellas. Nos quedaba dentro el suficiente buen sentido para ver que aquella afición era una comedia. Y nada nos indignaba tanto como lo que nos parecía poco sincero..." Siguiendo el hilo de la propia biografía más adelante afirma: "cuando comenzamos la carrera, tengo la impresión de que no pocos de mis compañeros creían como un dogma de fe que la música sólo sirve para bailar y que la afición por ella es cosa de personas anormales o de temperamentos enfermizos. Algunos aprendieron de memoria aquella tontería que se atribuye a Napoleón: la música es el menos desagradable de los ruidos. Y apenas hubo quien fuese lo bastante consciente para llorar aquella desolación sobre el cadáver de Mozart niño. La vida le fué dando la razón a nuestro desprecio por la música: lo importante era lo positivo, lo que se toca, lo útil, lo que sirve para algo; los músicos tradicionalmente son unos muertos de hambre. Había que agradecer a los sabios educadores el saludable racionalismo que nos habían inculcado: las matemáticas sirven para construir puentes, hasta el latín sirve de algo —uno se da cuenta de ello después de haber renegado de él cien veces mientras se estudiaba—, pero la música..., la música es una asignatura de adorno. Y para adornos estamos. Como la carencia de algo es el mal que menos se nota, sobre todo cuando es una carencia colectiva o generalizada, apenas nadie se lamentó de no poseer las virtudes que el cultivo de la música desarrolla; nadie se sintió con un déficit en la educación del sentido social, de la disciplina o de la sensibilidad. Y si alguien osó hablar de esto en voz alta, o le hicieron callar o le dejaron solo: no en vano el desprecio a la música lo habían bebido en una edad en que todas las pedagogías tienen al menos la eficiencia de dejar en el alma huellas imborrables" (12).

Tomado como punto de partida la frase de Platón, según la cual el alma se eleva al bien a través de la belleza, en una colaboración inserta en "Escuela Española" se deduce que habituar a los niños a comprender y amar lo bello equivale a habituarlos a comprender y amar lo bueno y aun pudiéramos decir lo verdadero. Dado que el sentimiento estético es innato en los hombres y que en el niño germinan ya apetencias hacia lo bello "a la Escuela le cabe la obligación de cultivar después el gusto de lo bello, sin olvidarse nunca de la gran influencia que ejerce en el sujeto el medio ambiente. Conviene que los niños reciban sin cesar aquellas impresiones saludables que les conduzcan insensiblemente a amar las cosas bellas y a ponerse en contacto con las mismas. Y puesto que la facultad se desenvuelve por el ejercicio importa mucho rodear al niño de cosas atractivas y de gusto... Por esto en las escuelas debe tener el arte un valor ético y jugar un papel muy destacado por

su enorme valor educativo. Mediante su enseñanza puede hacerse que el niño perciba la armonía y la belleza de las cosas creadas y despierte en su alma el gran deseo de una superación espiritual". Y más adelante, pasando a ocuparse de otros grados de la enseñanza no primarios, dice: "El medio más directo de la cultura estética es la enseñanza artística hartamente desatendida, por desgracia, no sólo ya en la escuela, sino en los cursos de bachillerato. No se trata con esto, ni puede pretenderse, que salgan los alumnos artistas consumados, sino que conozcan, sientan y amen las grandes obras de nuestro patrimonio" (13).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la "Revista Calasancia" se publica un interesante estudio del profesor López Medel sobre las Universidades de verano que, como es evidente, han adquirido en los últimos años una importancia digna de tener en cuenta. Comienza manifestando la necesidad, pedagógicamente demostrada, de las vacaciones y pone de relieve cómo, para los fines de este estudio, el autor concibe la Universidad de verano dentro de la higiene de las vacaciones. Estudia después lo formativo y lo informativo dentro del ámbito de la Universidad estival y expone los diversos tipos de universidades que de hecho se dan ya dentro incluso de nuestra patria. Pasa después a citar algunas notas características, que, constituyendo ya realidades de hecho, puede contribuir también a trazar un esquema más o menos ideal de la Universidad de verano. Estas características enumeradas someramente serían: la mayor libertad en los temas tratados, la proyección cultural de lo universitario sobre la sociedad de la ciudad en que se asienta, la posibilidad de adquirir una formación complementaria y no especializada. Se analizan a continuación los elementos que integran la universidad: el profesorado, el alumno y el grupo de universitarios (alumnos aún de la universidad o graduados que, según el autor de este estudio, deberá figurar siempre al amparo de una Universidad de verano). Como iniciativas posibles se sugieren la creación de "Asociaciones de antiguos alumnos de Universidades de verano" y se pasa revista a las aportaciones de los que López Medel llama "las fuerzas coadyuvantes" (entiende por tales todas aquellas cuya presencia en la Universidad de verano debe ser, si no estrictamente necesaria —como la de los elementos que la integran—, sí, al menos, interesantes a los fines de eficacia universitaria y social) y que podría resumirse en las siguientes: la empresa, los técnicos, el elemento militar, los sacerdotes o seminaristas. Finalmente, y una vez presentada la estructura de las universidades veraniegas, López Medel ofrece la posibilidad de la creación de Sociedades o Asociaciones de amigos de la Universidad de verano que —según él— "pueden representar el paso más logrado para una integración comunitaria que encauce y vitalice tan comunes esfuerzos" (14).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Del "Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas" queremos destacar el artículo de Pérez-Rioja sobre los medios audiovisuales al servicio de la Biblioteca. Comienza por fijar en unas líneas las características de la Biblioteca actual, pasa a continuación, reconocida la misión educativa de la Biblioteca, a contestar a estas preguntas: ¿cómo ha de ser esta educación?, ¿se ha de basar rigidamente en el estudio?, ¿puede dar entrada también al esparcimiento del espíritu? Para despertar la sensibilidad adormecida, crear estímulos y abrir caminos a la inteligencia, cree el profesor Pérez-Rioja, ningún instrumento más idóneo que un libro; mas ¿está hoy todo el mundo preparado para manejar bien los libros, para seleccionarlos, para de-

(11) V. Masachs Alavedra: *El acceso a los estudios del bachillerato*, en "Bages". (Manresa, mayo de 1958.)

(12) J. M. Barjau Riu: *Elegía por la clase de Música*, en "El Ciervo". (Barcelona, junio de 1958.)

(13) Mario V. Lobo: *El arte en la Escuela*, en "Escuela Española". (Madrid, 26 de junio de 1958.)

(14) J. López Medel: *La Universidad de verano*, en "Revista Calasancia". (Madrid, enero-marzo 1958.)

leitarse espontáneamente con ellos? Y después de una breve apología del libro estudia los medios audiovisuales desde dos puntos de vista: como *difusores* de las tareas bibliotecarias y como *sugeridores* y *orientadores* de la lectura y, por lo tanto, como unos auxiliares de la documentación bibliográfica. En los próximos capítulos se estudian: 1.º) los medio exclusivamente auditivos (conferencias, discos, cintas magnetofónicas y la radio); 2.º) los medios visuales (las exposiciones, las proyecciones de vista fija, las proyecciones cinematográficas). Por último, los medios visuales y auditivos entre los que considera fundamentales: el cine y la televisión. Como conclusión el profesor Pérez-Rioja nos dice: "no creo, sin embargo, que los sonidos, ni las imágenes de la moderna técnica audiovisual acaben con el libro, porque no hemos de aspirar tan sólo a conocer más y más rápidamente para que se nos olvide saber y para que se nos atrofie la capacidad de pensar. El peligro de un exceso de técnica, extremadamente perfeccionada, estriba en que todo nos lo da hecho..." Y más adelante aconseja: "utilicemos bien desde nuestras bibliotecas, con un sentido amplio y generoso todas estas técnicas excelentes y lo que tienen, como dijimos antes, de elementos sugeridores y orientadores de la lectura. Utilicémoslas como lo que son o deben ser, colaboradores de la biblioteca (15).

También son muy interesantes dos artículos de tema muy semejante entre sí que se incluyen en este mismo Boletín y que tratan, respectivamente, de un proyecto

(15) José Antonio Pérez-Rioja: *Los medios audiovisuales al servicio de la biblioteca*, en "Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas". (Madrid, abril-junio de 1958.)

para la creación de un Laboratorio de restauración de libros, ofrecido por las señoritas Cantó y Oliver, conocedoras del famoso Instituto de Patología del Libro, de Roma, por haber realizado prácticas de restauración. El primer punto tratado es el de la necesidad de crear laboratorios de restauración en nuestra patria, enumerando en primer lugar las actividades que en este sentido ha llevado a cabo ya la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Se da cuenta después del estado de los fondos que se encuentran custodiados en los archivos y bibliotecas nacionales, se exponen las medidas protectoras para luchar contra las plagas que afectan al papel a través de métodos restauradores llevados a cabo por personal especializado. Se describe el funcionamiento e instalación de un laboratorio de restauración y se detallan los diferentes elementos de que ha de constar, como salas de lavado y restauración de papel suelto, encuadernaciones, pergaminos y libros; taller de encuadernación, laboratorio fotográfico, celda de desinfección, etc. (16).

También de carácter informativo y con gran detalle técnico es el artículo de Natividad Moreno Garbayo, que recoge las directrices actuales extranjeras respecto de la restauración de libros y documentos (17).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(16) Rosalía Oliver y Josefina Cantó: *Proyecto para la creación de un laboratorio de restauración*, en "Boletín de la Dirección de Archivos y Bibliotecas". (Madrid, abril-junio de 1958.)

(17) Natividad Moreno Garbayo: *La restauración de libros y documentos*, en "Boletín de la Dirección de Archivos y Bibliotecas". (Madrid, abril-junio de 1958.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

CONFERENCIA DE PRENSA DEL MINISTRO DE E. N. SOBRE EL DESARRO ACTUAL DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS EN ESPAÑA

El Ministro de Educación Nacional, Jesús Rubio, celebró una conferencia de Prensa, en el transcurso de la cual expuso algunos aspectos del desarrollo de la Ley de Enseñanzas Técnicas, aprobada por las Cortes hace un año. Y el análisis de cuanto se ha hecho, de la labor realizada en orden a esta importante reforma, permite, ciertamente, considerar el período transcurrido desde su aprobación como una primera etapa, ya cumplida con acierto.

El Ministro se refirió a los dos aspectos fundamentales de la Ley, destacando, al estudiar su desarrollo económico, que ya en la sesión de Cortes en que fué aprobada había insistido en que si no era financiada no podría llevarse a efecto. Pero se obtuvieron recursos que permitieron hacer efectivos estos propósitos.

AUMENTO CONSIDERABLE DEL PROFESORADO.

"El aspecto económico de la dotación del profesorado de las Escuelas Técnicas —siguió diciendo— ha sido resuelto por la Ley de 25 de abril último, en virtud de la cual se elevan

los créditos presupuestarios de 23 millones de pesetas anuales a 120 millones, produciéndose un aumento considerable de profesorado, que en algunos casos llega a multiplicar por cinco el existente hasta entonces."

Se refirió luego el Ministro al presupuesto de gastos de funcionamiento de las Escuelas, afirmando que ha sido triplicado, con objeto de poder atender a las necesidades producidas por el aumento de alumnado y por la mayor actividad de las Escuelas, que, en la mayoría de los casos, tendrán que desarrollar sus clases en jornada completa.

"Acaba de pasar a las Cortes —agregó— un proyecto de ley concediendo créditos por obras y adquisiciones de las Escuelas. Su utilización se llevará a cabo según un plan general, a desarrollar en varias anualidades, cuya primera fase se destina a aumentar la capacidad de las Escuelas existentes y a dotar de material sus laboratorios y talleres. Posteriormente se irá a la creación de nuevas Escuelas, ya que así lo exige el crecimiento industrial del país. El plan está ya en marcha, y la cantidad destinada al mismo este año es de 167 millones de pesetas."

ESPECIALIDADES EN LAS CARRERAS TÉCNICAS.

Hizo resaltar luego el Ministro un aspecto importantísimo de la nueva Ley: el de las especialidades.

"En el último Consejo de Ministros —manifestó— se aprobó un Decreto que determina las especialidades de las diferentes carreras de la Enseñanza Técnica Superior, en número de 36, distribuidas del modo siguiente: Arquitectura, seis; Ingeniería Aeronáutica, dos; Agronómica, cuatro; de Caminos, Canales y Puertos, seis; Industrial, seis; de Minas, cuatro; de Montes, dos; Naval, dos, y de Telecomunicación, cuatro. Esta mayor especialización no reducirá el campo de actuación profesional de los futuros titulados con respecto a los actuales, ni disminuirá tampoco su formación científica, a la que se presta especial atención en los nuevos planes de estudios. Su implantación se llevará a cabo de modo progresivo, a medida que se disponga de los medios necesarios para ello, mediante la creación de las Secciones necesarias en cada Escuela. Para su estudio se ha seguido una laboriosa tramitación, que ha ocupado varios meses de trabajo. Se inició con las propuestas de las Escuelas a este Ministerio, las cuales fueron examinadas y dictaminadas, primero por la Junta de Enseñanza Técnica, y posteriormente, por el Consejo Nacional de Educación. El Decreto recoge dichas propuestas."

Aclaró después que las especialidades de las Escuelas de grado medio están siendo estudiadas de modo análogo en estos momentos y quedarán definidas en el curso próximo.

DOCTORADO DE LOS NUEVOS INGENIEROS Y ARQUITECTOS.

Al referirse al desarrollo de las disposiciones transitorias de la Ley,

dijo Jesús Rubio que acaba de promulgarse una orden ministerial que regula las normas que deberán seguir los actuales arquitectos e ingenieros para la obtención del título de doctor, de acuerdo con los principios que señala la Ley.

Indicó que quienes deseen aportar trabajos de investigación previamente realizados, podrán hacerlo ante una Comisión general calificadora, constituida por siete miembros, todo ellos arquitectos o ingenieros. Quienes no posean tales condiciones, deberán realizar una tesis bajo la dirección de la correspondiente Escuela Técnica.

"No obstante —aclaró—, todos los arquitectos o ingenieros que obtengan o hayan obtenido sus títulos por los planes vigentes con anterioridad a la nueva Ley, tendrán iguales derechos profesionales y académicos, aun cuando no obtengan este título."

También se ha promulgado otra orden que regula el régimen especial de acceso que habrán de seguir los actuales aparejadores, facultativos, ayudantes y peritos para ingresar en las correspondientes Escuelas Técnicas Superiores. En dicho régimen se les convalidan todos los estudios que han realizado en las Escuelas de Grado Medio de procedencia, y se organizan los restantes de tal modo que se reduce al mínimo el tiempo necesario para cursarlos, sin que, por otra parte, se establezca limitación de escolaridad para hacerlo. Quienes posean, además, méritos profesionales o académicos especiales podrán aportarlos ante Comisiones especiales que van a crearse para estos fines.

CURSOS SELECTIVOS Y DE INICIACIÓN.

Al final de sus declaraciones se refirió el Ministro a los cursos selectivos y de iniciación.

"Se ha revisado —dijo— la organización del curso selectivo en las Facultades de Ciencias, con vistas a la unificación de los programas y a la división del alumnado en grupos reducidos, de cincuenta a cien. Este sistema se implantará a partir del curso próximo. Se halla en estudio la organización del curso de iniciación correspondiente a la segunda fase de acceso a las Escuelas Técnicas Superiores, el cual se pondrá en funcionamiento en todas las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería, en el curso próximo. Las clases se desarrollarán igualmente en grupos reducidos de cincuenta alumnos.

Por lo que se refiere a las Escuelas Técnicas de Grado Medio, durante el curso próximo seguirán en vigor en las mismas los planes vigentes hasta el momento."

Informó también el Ministro que los programas para los cursos de iniciación serán dados a conocer seguramente dentro de un mes. Asimismo dijo que se había estudiado el alumnado que podrían recibir las Escuelas Técnicas Superiores el próximo curso, fijándose en dos mil, lo que supone un aumento en relación con cada uno de estos centros de un cuarenta por ciento. Afirmó, por último, que creía que las Escuelas estaban capacitadas para el curso de iniciación.

Antes de despedirse de los informadores, el Ministro subrayó el extremado cuidado que ha puesto su Departamento al llevar a cabo esta reforma, haciendo presente que to-

das las propuestas llevadas al Gobierno y adoptadas después habían sido aprobadas antes por la Junta de Enseñanzas Técnicas.

PREMIOS NACIONALES DEL FRENTE DE JUVENTUDES PARA ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Como premio y estímulo a las actividades de carácter deportivo, cultural, artístico y profesional y recreativo en los Centros de Enseñanza Media, Escuelas del Magisterio, Institutos Laborales y Escuelas de Comercio en su grado pericial, en orden a la misma que el Estado ha encomendado al Frente de Juventudes, la Delegación Nacional del Frente de Juventudes ha instituido sendos Premios Nacionales, que se entregarán anualmente al finalizar el curso escolar.

De los Premios indicados se adjudicarán dos a las Escuelas del Magisterio, consistentes en viajes a lugares de España y el extranjero de interés cultural e informativo, totalmente subvencionados.

Los Tribunales encargados de otorgar los Premios estarán presididos por el Delegado Nacional, y en su constitución tomarán parte Mandos de la Delegación Nacional y autoridades del Ministerio de Educación Nacional.

Las Escuelas del Magisterio que deseen tomar parte en este Concurso remitirán a la Jefatura Central de Enseñanza durante el mes de junio, por intermedio de las Delegaciones Provinciales del Frente de Juventudes, una Memoria informativa de las actividades realizadas de la acción escolar de toda índole durante el curso 1957-58, del factor obtenido, de las dificultades encontradas y de cuantos datos expresen la tarea llevada a cabo por los Centros. Esta Memoria será firmada por el Director del Centro, con el visto bueno del Inspector General de la Escuela del Magisterio y la conformidad del Delegado Provincial correspondiente del Frente de Juventudes.

NORMAS PARA UNA EDUCACION AL AIRE LIBRE

En el número 55 de *Garbí*, la revista de la Antigua Escuela del Mar, de Barcelona, su Director, Sr. Vergés, resalta las características principales que debe presentar toda buena educación al aire libre. Damos, por su interés, relación de estas características:

1. La Escuela rodeada verde (el prado, el césped), no de asfalto; ni en el centro de los núcleos urbanos, densos, rodeados de tránsito peligroso para los niños.

2. La construcción simple en lo funcional, habiendo resuelto los problemas de luz, sol, ventilación, vista, ruido y servicios higiénicos completos.

3. Establecer el equilibrio en la función del trabajo escolar, tanto para los maestros como para los alumnos, entre el trabajo intelectual, la actividad física y el descanso, aplicando los principios de la pedagogía y de la higiene escolar en relación con el estímulo del desarrollo sano de todas las facultades y de todos los dones de los niños.

4. Los campos de juego, jardines y parques en la ciudad, como gran complemento y auxiliar de la obra

higiénica, pedagógica y social de la escuela.

5. Para la formación de maestros para la Escuela al Aire Libre, tener en cuenta que debe comprenderse que la Educación al Aire Libre no es solamente una misión aislada de la medicina y de la higiene, sino una transformación de toda la jornada escolar en interés de una mejor vida común, tanto bajo el punto de vista de la ética como de la educación; una transformación del programa de estudios, de los métodos y del didactismo.

CURSO DE ESPECIALIZACION EN HISTORIA Y ARTE PARA MAESTROS NACIONALES

Informa el semanario *Servicio*, órgano de los maestros nacionales, que la Jefatura Central de Enseñanza del Frente de Juventudes proyecta la celebración de un curso en el Albergue Nacional "San Francisco", de Marbella, para maestros nacionales aficionados a la Historia, al Arte y a la Música. El curso de especialización se efectuará en régimen de internado, del 29 de julio al 17 de agosto.

Tendrá como finalidad analizar las constantes españolas a través de la Historia y del Arte, formando profesores que sirvan en las provincias a los cuadros de Acción Escolar y Cultural del Frente de Juventudes. El curso se desarrollará a cargo del Departamento Nacional de Extensión Cultural y Artística, siendo materias del mismo las artes plásticas, la Historia de España, la técnica musical, el teatro, la introducción a la Arquitectura, el manejo y prácticas del material audiovisual y las visitas de índole históricoartística que se efectuarán durante el mismo.

Podrán solicitar su asistencia los directores y maestros de Grupos Escolares y Escuelas Graduadas que lo deseen, debiendo tener entrada las instancias en las Secciones de Enseñanza correspondientes antes del 30 de junio, acompañadas de la tarjeta médica reglamentaria del Frente de Juventudes.

La Delegación Nacional del Frente de Juventudes abonará a los asistentes el viaje en segunda clase, en trenes normales, tanto de ida como de regreso, más cincuenta pesetas diarias como ayuda durante los viajes de incorporación y regreso, siendo también por cuenta de la misma los gastos de estancia en el Albergue y demás actividades del curso.

250 BECAS "ALEJANDRO SALAZAR PARA EL CURSO 1958-59"

La Jefatura Nacional del Sindicato Español Universitario convoca para el próximo curso 250 becas, por un valor total de 1.900.000 pesetas, destinadas a estudiantes afiliados al Sindicato.

Se establecen dos tipos de becas: 100 de 10.000 pesetas y 150 de 6.000 pesetas, distribuidas, como las anteriores, durante los nueve meses del curso.

Las primeras podrán ser solicitadas y en su caso concedidas a los alumnos que por razón de sus estudios se vean obligados a establecer su residencia en lugar distinto al del domicilio familiar o habitual. Excepcionalmente podrán ser concedidas a quien, aun viviendo con la propia

familia, se encuentren en situación económica precaria o de extrema necesidad.

El segundo tipo de becas se otorgarán a los alumnos que realicen sus estudios en centros de enseñanza situados en el mismo lugar en que tenga su residencia o domicilio habitual la familia propia.

Los becarios "Alejandro Salazar" que durante el actual curso disfrutaban beca en Colegio Mayor, podrán solicitar para el próximo curso las becas comprendidas en el primer tipo.

TEMAS DE EDUCACION EN LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENENDEZ PELAYO

La Universidad Internacional Menéndez Pelayo, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Universitaria del MEN, organiza sus habituales Cursos de los meses de julio y agosto en la capital santanderina. Estos Cursos de Verano están distribuidos en las Secciones de Humanidades y Problemas Contemporáneos, Lengua y Literatura (con su Curso para Extranjero), Ciencias Biológicas (Curso general de Biología y especial dedicado a Técnica histológica del sistema nervioso), Periodismo, Problemas Militares, etcétera.

Entre los temas dedicados directamente a la Educación, destacan en este año las *Conversaciones Universitarias Hispanoamericanas*, organizadas por la Universidad en colaboración con el Instituto de Cultura Hispánica, que se celebrarán del 1 al 15 de agosto en el Palacio de la Magdalena. Estas Conversaciones comprenderán tres apartados: "La Universidad Hispánica", con tres ponencias y cinco grupos de otras tantas conferencias de diverso temario; "Espiritualidad universitaria", sobre temas "Posición de la Universidad hispánica en el mundo espiritual contemporáneo", y diversas comunicaciones sobre cuestiones educativas en Puerto Rico, la reforma universitaria en Méjico, Bolivia, Ecuador y Perú, y aspectos generales de la Universidad hispanoamericana y de los estudios científicos y técnicos en los centros superiores de Hispanoamérica.

Dirigidos por don Manuel Fraga Iribarne, catedrático de la Universidad de Madrid y Delegado nacional de Asociaciones, se celebrará un Coloquio del 1 al 15 de agosto so-

bre *Corporativismo universitario*. Del 21 al 30 de julio, el Servicio Español del Magisterio organizará un Curso sobre el tema general de *Escuela y Medicina* en el que se estudiarán interesantes materias relativas a Medicina escolar, profilaxis de las infecciones en la edad escolar, Escuela y Seguridad Social, misión de las Colonias Escolares, el médico como colaborador del maestro (ponencia que desarrollará nuestro consejero de Redacción don Adolfo Mollo), y El maestro, colaborador sanitario. Este Curso sobre Escuela y Medicina tendrá lugar en la Residencia universitaria de "Las Llamas".

REORGANIZACION DEL REGISTRO GENERAL DEL MEN

Por Orden del 12-III-58 de la Subsecretaría del MEN se han reorganizado los servicios de Registro General y Oficina de Información del Departamento. A partir del 15 de abril de 1959, estos Servicios funcionarán del modo siguiente: para que cualquier documento surta efecto oficial dentro de la Administración Central del Departamento y sus servicios, será requisito indispensable su recepción en el Registro General, exceptuándose las comunicaciones entre las Secciones departamentales. No se admitirán documentos que carezcan del reintegro de Timbre. El Registro informará de los defectos que se observen en los documentos presentados. A la presentación directa del documento, podrá reclamarse el correspondiente recibo. Una vez recibido el documento, el Registro procederá a su envío a las Secciones o Servicios a que van dirigidas, previo sellado, fechado, numeración, etcétera.

Las funciones atribuidas hasta la fecha a la Oficina de Reclamaciones y Consultas y Gabinete de Información, corresponderán a partir de la fecha indicada a la Inspección de Servicios Técnico-Administrativos, a la que corresponderán los siguientes cometidos: Resolver las consultas de los particulares orientándolos sobre procedimientos o trámites a seguir en sus relaciones con el Departamento o centros dependientes del mismo; informar a los interesados del estado en que se encuentren las solicitudes o escritos presentados, y regular las visitas a las oficinas del Departamento, informando de las horas hábiles señaladas para ello, que no excederán de una hora diaria o dos en días alternos.

2. EXTRANJERO

XXI CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

Del 7 al 16 de julio próximos se celebrará en Ginebra la XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, organizada —como todos los años— por la BIE y la Unesco. En esta ocasión se tratarán los temas siguientes, de los que ofreceremos crónica detallada una vez celebrada la Conferencia:

1. Elaboración y promulgación de los programas de Enseñanza Primaria.

2. Posibilidades de acceso a la educación de las zonas rurales.

3. Relaciones sucintas de los Ministerios de Instrucción Pública acerca de los respectivos movimientos educativos durante el año escolar 1957-58.

Se tratará de una cuestión interesantísima y que, en diversa medida afecta a todos los países, porque la adecuación de los programas escolares o las exigencias sociales formuladas a la Escuela Primaria constituye una realidad acuciante.

De manera análoga es urgente la penetración de la educación fundamental en las zonas de difícil acceso para incorporarla a la vida social nacional, haciendo a todos sus habitantes capaces de disfrutar de

los bienes culturales que les pertenecen por su calidad humana, y de los cuales no se habían podido beneficiar por la incompreensión y deficiencias de organización de los respectivos Gobiernos.

Y la tercera cuestión ofrece el interés de comunicar a cada país lo que están haciendo los demás en favor de la educación de la infancia. Es muy aleccionadora tal aportación. Y vamos a considerarla sucintamente.

Participan en este envío de reseñas los países siguientes: República Federal Alemania, República Democrática Alemana, Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Bolivia, Bulgaria, Camboya, Canadá, España, Estados Unidos, Etiopía, Francia, Pakistán, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza, Checoslovaquia, U. R. S. S., Unión Sudafricana y Yugoslavia.

Se observan dos intereses complementarios en los reportajes enviados por los países citados:

a) En los países adelantados se están practicando experiencias para conseguir un nuevo tipo de Escuela que responda íntegramente a las exigencias actuales y futuras: Centros Experimentales de Educación.

b) En los países deficitarios de educación se están aplicando sistemas planificados que ponen a disposición de los maestros los instrumentos más modernos y costosos al servicio de la enseñanza, elementos de que se ven privadas muchas Escuelas urbanas de países excelentes. Preocupación general, acometida por todos los países en distintos planos y medidas, es la formación del Magisterio Primario: dotes que debe poseer el maestro, formación que debe recibir, organizaciones que deben montarse para que la apoyen durante el ejercicio de su función, como proporcionarle la alegría y bienestar necesarios para servir con entusiasmo la educación infantil.

Otra preocupación que muchos países quieren resolver en la formación del Magisterio es la relativa a la adaptación del maestro a la comarca o región en que ha de prestar servicio; especialmente se plantea este problema en países de geografía muy diferenciada de una región a otra.

La cuestión se plantea distinguiendo en la formación profesional (materias de enseñanza y su correlativa metodología) una parte general necesaria para dirigir un centro educacional (Escuela de más o menos secciones) y parte especial adaptada a las exigencias concretas de la región. De modo que la Escuela arranque de la realidad que los niños viven, les enseñe a conocerla, tratarla, beneficiarla y, en suma, vivirla, dentro del concierto de los países cultos, con alegría, satisfacción y dignidad humana.

Esta cuestión plantea la exigencia de programas para los centros de formación del Magisterio y para las Escuelas Primarias que precisamente se abordará en la Conferencia Internacional que nos ocupa.

Naturalmente, los progresos en materia de educación y enseñanza no pueden ser exclusivamente teóricos: deben fundamentarse en experiencias realizadas según el plan, en gran escala y valoradas objetivamente. Y cada país contribuirá a la so-

lución que se busca, en la medida que pueda ofrecer resultados experimentados. En interés de España los docentes primarios venimos obligados a cooperar con entusiasmo y devoción, como saben hacerlo cuando se deciden, todos los educadores en sus diferentes modalidades.

Solamente cuando hay aportación colectiva los Gobierno pueden proponer soluciones en el concierto internacional, y depende esta aportación de la entrega generosa de cada uno de nosotros al servicio de tan noble función.

TV Y CINE, COMO AUXILIARES DE MUSEOS, EN LA EXPO. 58 DE BRUSELAS

En la Exposición Universal de Bruselas, el Consejo Internacional de Museos ha organizado una reunión entre museólogos y especialistas del cine y de la televisión para estudiar la forma en que el cine y la televisión pueden servir para hacer conocer mejor al público las riquezas del arte y de los museos. Veinte expertos han sido invitados para que participen en este encuentro, que tendrá lugar el próximo mes de julio.

Tratarán con esa oportunidad de resolver los problemas técnicos y artísticos que ofrece una producción cinematográfica especializada en este dominio particular.

Varias películas o programas televisados hechos en los Museos serán presentados durante la reunión para que los expertos puedan juzgar cómo han resuelto estos problemas algunos países.

REUNION SOBRE SELECCION DE EXPERTOS EN PARIS

Con asistencia del secretario adjunto de la Comisión nacional española, catedrático de la Universidad de Madrid don José Antonio Maravall, y representantes de Austria, Bélgica, Checoslovaquia, Dinamarca, Finlandia, Francia, República Federal Alemana, Italia, Holanda, Noruega, Polonia, España, Suecia, Suiza e Inglaterra y observadores de Australia, Canadá, U. R. S. S., Estados Unidos de América y de la Oficina de Reclutamiento de la UNTAA, se ha celebrado en la sede de la Unesco en París una reunión para tratar de los problemas relacionados con la contratación de expertos para las misiones de Asistencia Técnica y de ayuda a los Estados miembros.

Entre otros puntos de interés se trató de la conveniencia de contratar expertos jóvenes que en concepto de auxiliares permanezcan todo el tiempo en el país de que se trate, desarrollando los planes establecidos previamente por los expertos de alto nivel y experiencia.

Se puso de manifiesto las diferentes condiciones administrativas vigentes en cada país con respecto a la situación que en el mismo queda el personal contratado por la Unesco.

En Bélgica existe una legislación especial para el personal científico y educativo con misión en el extranjero y en ella se dispone que su sueldo pueda ser mantenido excepcionalmente por el Gobierno.

En Dinamarca, Francia, Alemania, Holanda, Noruega e Italia tampoco se abonan sus sueldos a los intere-

sados, aun cuando en el último país, excepcionalmente, pueda autorizarse a que continúen percibiéndolo.

En Polonia, por el contrario, los expertos se consideran como en misión oficial y conservan las remuneraciones de todo tipo que pudieran disfrutar en el momento de ser contratados.

En Suecia no perciben las dotaciones, pero los años de servicios en el exterior se les abonan para ascenso y retiro.

En Inglaterra no devengan ninguna remuneración, ni se les tiene en cuenta el tiempo de permanencia en misión a efectos de jubilación cuando los expertos pertenecen a la administración, pero sí se les acredita aquí a los que pertenecen a las Universidades, siempre que hayan seguido abonando la correspondiente cuota de retiro.

Debe hacerse constar la creciente aportación de expertos españoles para el desarrollo del programa de Asistencia Técnica y ayuda a los Estados miembros, de tal forma que del séptimo lugar que ocupaba en el año 1956 ha pasado al tercero en orden al número de los contratados actualmente por la Unesco con destino a diferentes misiones.

LA EDUCACION Y LA CIRCULACION EN CARRETERA

La ciudad de Bruselas ha creado una Escuela Técnica de circulación en carreteras, en la que se forman especialistas prácticos en cuestiones de circulación. Sus enseñanzas tienen carácter exclusivamente práctico, habiendo sido eliminados de sus programas cuestiones matemáticas y estadísticas no asequibles a personas sin formación de ingenieros universitarios. El programa consta de clases teóricas (30 horas) y prácticas (40 horas). Las primeras abarcan materias de definición de la circulación y de sus objetivos, análisis del tráfico y medios de investigación; leyes de la circulación; accidentes, capacidad de tráfico, organización de éste, servicios de policía de ruta y problema de la administración de la carretera. Los cursos prácticos comprenden primordialmente diversos ejercicios sobre mediciones, encuestas, manipulaciones diversas, cálculo, dibujo, etc.

La Oficina Helvética de Estudios de la Prevención contra accidentes inició con el presente año una amplia campaña nacional, en colaboración con el Touring-Club suizo, destinada a atraer la atención del público sobre los peligros que el tráfico motorizado de carretera hace correr a los niños de corta edad. Se trata de un plan educativo de seguridad en la ruta, en el que colabora principalmente el Círculo de Estudios Helvéticos de Marioneta, con sede en Ipsach, próximo a Bienna, cuyos componentes se han esforzado año tras año en poner su teatro de títeres al servicio de la educación para la seguridad infantil. Últimamente ha organizado un concurso escolar sobre el tema "Marionetas y educación en favor de la seguridad en ruta". En esta labor se auxilia de esquemas, dibujos y acción.

En Gran Bretaña se iniciará próximamente una campaña nacional de formación y examen de jóvenes ciclistas, según las directrices de un informe redactado por especialistas del Ministerio de Transportes. El informe recomienda que la participación en la campaña sea de carácter voluntario; que un docente nacional sea nombrado junto a otros instructores regionales en número suficiente para iniciar los trabajos de la campaña. Téngase en cuenta que cada año aprenden a circular en bicicletas 310.000 niños ingleses. La campaña dedica atención particular a los alumnos de la Enseñanza Primaria, y se cuenta con la colaboración de las familias. Con el fin de estimular el interés de los escolares, les serán otorgados un certificado y una insignia a cuantos niños aprueben el examen de joven ciclista.

En nombre de su colega de Instrucción Pública, el Ministro de Justicia de Bélgica ha anunciado que el Gobierno belga estudia actualmente la introducción del estudio del Código de la Circulación en los programas de las escuelas primarias de todo el país.

AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA

La Escuela "de Ondas" que inició tímidamente sus servicios en 1951, se ha convertido hoy en un elemento vital de la enseñanza en Australia, con sede en Alice Spring, localidad situada en el corazón del continente australiano. Se caracteriza por hacer llegar la Escuela a niños que se encuentran en regiones aisladas, gracias a un aparato emisor-receptor muy simple, accionado con un pedal, gracias al cual los niños pueden participar en las lecciones y ponerse en contacto directo con el maestro. Hoy día las emisiones se elevan a 30 por semana, y cubren casi todas las cuestiones que abarca la Enseñanza Primaria, y se complementan las restantes por correspondencia. En 1956 fueron creadas dos Escuelas semejantes en Nueva Gales del Sur y en la Australia Occidental. Una vez por año los niños sujetos a esta enseñanza son reunidos por espacio de una semana en Alice Spring, estancia que supone un acontecimiento importante en sus vidas, pues les permite conocer a sus maestros y condiscípulos, participar en las lecciones y actividades recreativas y ser examinados por los médicos y odontólogos del Departamento de Sanidad.

En febrero de 1958 se inició en Noruega la primera experiencia de teleeducación o enseñanza a distancia, con un alumno de once años retenido en su domicilio a causa de un accidente. El niño disponía de un teléfono conectado en línea directa con su clase habitual. Gracias a un altavoz supletorio, podía entender la voz de su maestro y de sus camaradas y con un conmutador intervenía personalmente en las cuestiones tratadas. Si esta experiencia sigue dando buenos resultados, se presume que las autoridades educativas noruegas la aplicarán a cuantos niños no puedan asistir físicamente a la escuela.

La Universidad malaya de Singapur, en colaboración con radio Malasia, ha establecido cursos de radio destinados a extender la enseñanza superior al gran público de la nación. Los estudiantes inscritos en estos cursos reciben previamente notas complementarias y los trabajos que han de redactar por escrito que, luego de remitidos a la Universidad, son corregidos por el profesorado. Estos cursos son asequibles a toda la población sin distinción alguna de carácter profesional, edad, raza o títulos de estudios. Las primeras series de cursos radiados se han referido a materias de Derecho y de Economía. Los mejores alumnos son seleccionados posteriormente y se les facilitan reuniones en internado donde amplían los conocimientos adquiridos.

La Comisión australiana de Radiodifusión ha iniciado en febrero de 1958 una serie experimental de emisiones escolares televisadas para 20 escuelas de la región de Melbourne y otras tantas de la región de Sydney. El programa, titulado "El vasto mundo", suele repetirse por la noche, con objeto de permitir a los padres y al cuerpo docente opinar sobre la emisión y formular las críticas pertinentes.

La Comisión austríaca de lectura juvenil, creada en 1947, ha fijado recientemente sus dos objetivos principales: a) editar lecturas benéficas y ponerlas a disposición de la juventud, y b) evitar en lo posible la difusión de obras perniciosas o sin valor formativo. La Comisión está formada por 39 miembros representantes de diversas organizaciones juveniles austríacas, de los Estados federales y de las asociaciones editoriales y de escritores. Cada miembro nombra tres lectores que le ayudan a analizar y criticar un determinado número de obras juveniles.

NUEVO INSTITUTO PEDAGÓGICO EN BOLIVIA

El Instituto Pedagógico recientemente creado en el seno de la Facultad de Filosofía de la Universidad de San Andrés (La Paz) tiene por objetivo la formación de profesores de pedagogía de nivel universitario y del profesorado destinado a impartir esta disciplina en otros establecimientos escolares. Corre asimismo a su cargo la preparación de especialistas en pedagogía. El Instituto lleva a cabo estudios, investigaciones y experiencias de orden psico-pedagógico, contribuyendo así a la solución de los problemas educativos pendientes, planteados por la realización de la reforma educativa

iniciada hace algunos años en Bolivia.

CONCURSO ITALIANO PARA LA REDACCION DE UNA GUIA DEL MAESTRO RURAL

Dentro del Plan puesto en marcha por el Ministerio de Instrucción Pública italiano para fomento de la experimentación de los planes de estudios correspondientes a escuelas primarias y profesionales, el llamado "Movimiento para el resurgimiento rural", con sede en Roma, ha convocado un concurso, dotado con premios por valor de 100.000 liras, para la redacción de un manual destinado a servir de guía al maestro rural. Este manual tendrá por objeto: 1) subrayar la importancia económica y social de la agricultura en Italia; 2) exponer las razones por las cuales debe extenderse la orientación agrícola de tipo pre-profesional en las regiones rurales; 3) ofrecer un programa completo que pueda aplicarse a las clases de niños comprendidos entre los doce y los catorce años, y 4) ofrecer directrices de orden didáctico.

ORDENACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA URSS

La enseñanza superior soviética se imparte en 760 grandes escuelas distribuidas en tres categorías: a) las Universidades; b) los Institutos Politécnico, y c) los Institutos Especializados. Los estudios pueden efectuarse según tres vías: 1) cursos diurnos; 2) cursos nocturnos, y 3) cursos por correspondencia. Los alumnos matriculados en los cursos por correspondencia han de presentarse dos veces al mes en el Instituto, con el fin de sufrir determinados exámenes. Durante el período de estudios, los estudiantes perciben sus salarios y en su mayor parte disfrutan de ayudas de viaje para atender a sus desplazamientos. Los alumnos matriculados en cursos nocturnos toman parte de un cursillo extraordinario de veinte días por año en régimen de internado, percibiendo el correspondiente salario. Durante el plazo de preparación de la memoria de fin de estudios, tanto unos como otros disponen de cuatro meses para redactarla y disfrutan asimismo de ayuna económica estatal.

LA ESCRITURA "EXPEDITIVA"

Trescientos alumnos de primer año de las Escuelas primarias comunales de Lieja (Bélgica) están sometidos actualmente a una experiencia para probar un nuevo tipo de escritura conocido con el nombre de "escritura expeditiva". Partiendo del principio de que la legibilidad y la rapidez son condiciones primarias que ha de reunir toda escritura, la

reforma se basa esencialmente en tres puntos: a) la inclinación de las letras se ha fijado en 22,5 grados; b) la relación entre las letras, a, c, e, i, n, m, o, r, s, u, v, w, x y las que sobrepasan, por arriba o por abajo, la interlínea debe ser uno a dos, y c) se despoja a las mayúsculas de toda floritura. En esta experiencia belga se recomienda la individualización progresiva de las lecciones de escritura.

NUEVO PLAN DE ESTUDIOS ALEMÁN

En las Escuelas primarias del Land de Baden-Wurtemberg (República Federal) está en vigor un nuevo plan de estudios según el cual se considera la Enseñanza primaria y la Enseñanza post-primaria como un todo único. El nuevo Plan subraya los nuevos objetivos de la escuela primaria en relación con el desarrollo de la vida cultural y de la vida social. La enseñanza artística y los estudios sociales ocupan un lugar más importante que el otorgado en el plan anterior, y tiene en cuenta las necesidades actuales de la educación femenina.

PENURIA DE CLASES Y DE MAESTROS EN EE. UU.

Según datos de la Oficina de Educación norteamericana, el número de aulas construidas durante el pasado curso escolar 1957-58 se ha elevado hasta 70.800, lo que supone un aumento del 3,2 por 100 en relación con las cifras del año precedente. Por otra parte, el número de alumnos ha aumentado en igual período de tiempo en 1.300.000, lo que supone una elevación del 4 por 100. En el otoño de 1957 se utilizaban los servicios de 91.200 maestros insuficientemente cualificados, esto es, 1.800 más que durante el año precedente, lo que supone un aumento del 2 por 100, en el censo de este personal docente poco apto.

DISMINUCION DEL ALUMNADO POR CLASE EN NUEVA ZELANDA

En una reciente circular del Ministro de Educación neozelandés, se anuncian que se han tomado medidas para mejorar las condiciones de la enseñanza en un cierto número de escuelas. Según las circunstancias precisadas en la circular, las escuelas de un solo maestro podrán disponer de un segundo docente cuando el número de alumnos sobrepase de 30; las escuelas de dos maestros dispondrán de un tercero cuando el alumnado de clase supere los 70, y las escuelas de tres maestros dispondrán de un cuarto cuando sus efectivos en clase superen los 110, etcétera.

ACABA DE APARECER:

ENSEÑANZA MEDIA

CURSO PREUNIVERSITARIO

Disposición de la Dirección General de Enseñanza Media, por la que se publica la primera de las dos colecciones de enunciados de problemas de Matemáticas para el curso Preuniversitario 1957-1958

MADRID, 1958

Un volumen de 52 págs., de 14 X 21 cms., 10 pesetas.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

La "Revista de Educación" ha publicado un número monográfico dedicado al estudio de los problemas que plantea la educación de los sordomudos y los ciegos. En este número de educación especial, de 124 páginas, se estudian los ocho apartados siguientes:

1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audiofonética.
5. Rehabilitación profesional.
6. El momento actual.
7. El ciego y su educación.
8. Bibliografía.

Colaboran en el número los especialistas Aguado Centenera, P. del Amo, Miguel Baena, Carmen Castilla, Ferdinand Fourgond, Marcel Gautié, Gómez García, Magarotto, Núñez Pérez, P. Pérez de Urbel, José Plata, Rosalía Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral ... 100 pesetas.

ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maílo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*
31. *Panorama económico de la Protección Escolar.*
32. Pedro Puig Adam: *Matemática, historia, enseñanza y vida.*
33. Adolfo Maílo: *Educación social y servicio social.*
34. Antonio Lago Carballo: *El universitario y su horizonte profesional.*
35. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía pedagógica española.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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

REVISTA DE
EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.