

Revista de EDUCACION

82

TEMAS PROPUESTOS.—Bibliotecas colaboradoras (33) * *ESTUDIOS.*—JUAN TUSQUETS: Sociología y crítica de los esquemas de lección (33-9) * PEDRO PLANS: Tres lecciones de Geografía de España (39-42) * *CRONICA.*—ALFONSO M. RODRÍGUEZ: Estudio estadístico-actuarial de la refundición de escalafones de Escuelas de Magisterio (42-8) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (49-51) * *RESEÑA DE LIBROS.*—JOSÉ A. PÉREZ-RIOJA: La literatura y la lectura infantil-juvenil (*conclusión*) (51-6) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (56-60)

AÑO VII * VOL. XXIX * 1.^a QUINCENA JUNIO * NUM. 82
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 Maíllo * Arsenio Pacios * Pedro Puig Adam * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

* *

REDACCIÓN Y 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)

EN EL PROXIMO NUMERO 83 (2.ª QUINCENA DE JUNIO 1958)

entre otros originales: JACQUES BOUSQUET: Integración de la educación * PEDRO PLANS: Tres lecciones de Geografía de España * ANTONIO ALCOBA: Transformación impersonal y educación * FLORENCIO OLLÉ: La edu-

cación de los niños zurdos, y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * RESEÑA DE LIBROS * ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

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

Depósito legal M. 57-1958.

temas propuestos

Bibliotecas colaboradoras

A la vista de los problemas que suscita hoy en día la extensión de la lectura entre la población española, quizá fuera conveniente que el Ministerio de Educación Nacional legislase alguna nueva norma legal, por la que se viniera a estructurarse adecuadamente lo siguiente: Todos los establecimientos de librería en España que organicen una sección de préstamo de libros, gozarán de determinadas ventajas, que bien pudieran ser, entre otras, la de una exención tributaria.

Una ley así supondría decuplicar, por lo menos, las bibliotecas públicas actualmente existentes.

Para vigilar la observancia de este servicio de préstamos y para ajustarse a las disposiciones que el Ministerio decretase, las librerías que quisieran obtener la condición de "bibliotecas colaboradoras" podrían ser obligadas, entre otras cosas, a tener al frente del servicio de préstamo, y de la sala de lectura si adaptasen un lugar para la misma, a un miembro del Cuerpo Auxiliar de Archivos y Bibliotecas, o por lo menos que uno de sus dependientes aprobase un cursillo que daría el Ministerio para imponerlos en su misión adecuadamente.

¿Qué perdería y qué costaría poner en marcha esta sugerencia? Si para el Estado este Servicio no podía ser gravoso, para las librerías, al poder poner tarifas

a sus lectores para concederles el préstamo, supondría ingresos no absolutamente desdeñables.

Puedo dar nombre y datos de alguna librería que por su cuenta y riesgo ha iniciado este sistema con rendimientos económicos alentadores. No otra cosa representan esos quioscos, sotabancos y carritos que mediante unas perras facilitan a las clases humildes los "coyotes" y similar literatura que les vemos devorar en el Metro. Este hecho de los carritos organizados como préstamo de libros, fué inteligentemente valorado y sagazmente glosado en cuanto al partido que de ellos podría sacar el Estado, en un artículo aparecido en uno de los primeros números del Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

Y si a primera vista parece que nada podría perderse con invitar a las librerías a merecer el título de Bibliotecas colaboradoras, a primera vista parece también que podría servir este sistema para emplear un número estimable de Licenciados en Letras, colocándolos al frente de esas Bibliotecas colaboradoras.

Creo que a través de este nuevo servicio en las librerías españolas, además de ventajas que huelga enumerar por evidentes, el Ministerio tendría sin desembolso alguno una serie de altavoces para divulgar lo que estimara oportuno en cuanto a directrices educativas, información, etc.

No es improbable que al amparo de las ventajas que la ley concediera a estas librerías colaboradoras, la iniciativa privada se animase a crear otras nuevas, por considerarlo mejor negocio que el actual de estas librerías.

C. V.-I.

estudios

Sociología y crítica de los esquemas de lección

A principios de siglo, los tratados de Pedagogía siguen diciendo que la lección es "la unidad de instrucción que corresponde a una hora de clase", y la terminología oficial considera sinónimos los términos *lección* y *hora* (*Lektion* y *Stunde*).

Esta definición concebida bajo el signo terrorífico de los programas ministeriales tiene un grave inconveniente. Al identificar la lección con una unidad temporal, la hora de clase, la encierra en un molde casi siempre más estrecho o más ancho que el reclamado por la naturaleza del objeto o materia de la misma. Nunca la antigüedad clásica hubiera suscrito una fórmula que sacrifica el orden al ordenamiento. Y la repudia —desde luego— la Didáctica reciente.

Sin embargo, no hace falta introducir en ella muchas modificaciones para que la acepte todo el mundo. Basta ensancharla y hacerla más flexible, denominando lección a "la unidad de instrucción que corresponde a la unidad temática, o sea, a un tema, o trabajo, de cuya misma entraña nacen (siempre teniendo en cuenta el grado de desarrollo del alumno) unos límites que la instrucción debe respetar".

Subrayamos, en esta definición, que la lección es una unidad de *instrucción*. Dentro del género *enseñanza*, la especie *instrucción* se distingue por una eficacia y un sentido peculiares. Su objetivo no es simplemente que el alumno se entere del asunto, o que lo retenga en su memoria, sino que tome posesión del objeto, que llegue a dominarlo, a insertarlo en la viviente arquitectura de sus conocimientos. Sería injusto negar a Herbart el mérito de haber visto claro el carácter singular de la instrucción. A conseguir que la lección *instruya* contribuyen muchos factores, lógicos y psicológicos, entre los que no cabe olvidar la elaboración de un adecuado esquema o proyecto.

Es posible que se produzca una lección eficaz, sin que el profesor se inspire en ningún esquema famoso e incluso sin que la haya planeado cuidadosamente. Tal vez será autor de este "prodigio" un

maestro joven que se deja guiar por la inspiración, tal vez un maestro experimentado cuyo seguro instinto pedagógico le desbroza la senda. Pero se trata de casos tan excepcionales como el éxito de una improvisación. Lo normal es que resulte ineficaz y aun contraproducente, cuando el maestro no la construye sobre un esquema, o la cimenta en un esquema adecuado, o no acierta a acomodar un buen esquema a las fluctuantes circunstancias de la clase.

Ahora bien: si la instrucción es una de las principales "constantes" pedagógicas (no puede haber instrucción que no sea, positiva o negativamente, educativa; ni educación propiamente dicha que prescindida de la instrucción), si la instrucción tiene por cauce normal la lección, y si la bondad de la lección depende de la de su esquema, no ha de sorprendernos que egregios pedagogos cifren en un esquema de lección lo más característico de su ideología, ni que algunos esquemas expresen todo un sistema cultural.

De ello se infiere que clasificar los esquemas de probada eficacia, estudiarlos a fondo y discutir a qué materias y circunstancias se acomodan mejor, sería una tarea que, sobre enriquecer ideológicamente a que la emprendiera, le descubriría insospechadas posibilidades prácticas.

No pretendo llevarla a término, sino únicamente iniciarla describiendo el origen sociológico de los esquemas fundamentales y sometiéndolos a una crítica comprensiva.

I. EL ESQUEMA NARRATIVO

SUS ORÍGENES.

Pedro Janet dejó sentado, en un memorable curso del Colegio de Francia (1), que las culturas incipientes tardan siglos, y Juan Piaget que la niñez gasta años (2), en adquirir plena conciencia de la noción de "presente". Antes de poseerla, se adquieren las de aguardar, duración y prioridad y posterioridad temporal. De ahí que los poemas primitivos causen la impresión de relatar acontecimientos que transcurrieron en una época que ninguna relación guarda con la situación temporal del rapsoda: lo mismo pudieron ocurrir mil años antes que ser casi contemporáneo de éste. Y observamos igualmente que desconcierta a los niños de corta edad que intentemos fijar la distancia temporal que separa lo sucedido en un cuento, del instante en que se lo contamos.

Tras el laborioso proceso mencionado, un hombre genial puntualiza y define lo "presente" y su hallazgo no tarda en difundirse en su círculo cultural. No me refiero a la noción filosófica de presente, mucho más abstracta y tardía, sino a la psicológica que lo define en función de la acción en estos o parecidos términos: "Llamamos presente al lapso de duración que transcurre desde que alguien inicia una acción hasta que la termina". Precisamente porque se trata de una noción psicológica su objeto carece de la ri-

gidez del "ahora" metafísico. Diremos unas veces que ahora nos levantamos; y otras, que ahora estudiamos una carrera. Es evidente que la duración de esos dos presentes es muy diversa y que en ninguno de los dos es instantánea, como en el "ahora" ontológico.

Con la noción de presente se instalan en la cultura las de pretérito y futuro. No se vive ya ni se narra en una época indeterminada, sino que todo acontecimiento, cercano o remoto, se sitúa sobre la línea que desde mi acción actual retrocede hacia el más lejano pasado o se proyecta hacia el porvenir.

Aparece una técnica de la narración, cuyo rasgo esencial estriba en que al relatar un acontecimiento, una acción, se comienza por referir lo que fué su causa o motivo, se describe luego el acontecimiento propiamente dicho y se cierra el ciclo mostrando lo que ocurrió en consecuencia. La invención de este modo de narrar provoca, en casi todas las culturas, el cultivo de dos nuevos géneros literarios: la epopeya, o relato poético que tiene por centro una grandiosa acción concebida como "presente", y el drama, que es una epopeya quintaesenciada y representada. Por eso dijo Aristóteles, en su *Poética*, que "todo lo que hay en la epopeya está en la tragedia, pero no todo lo que hay en la tragedia está en la epopeya" (3).

ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN.

Esta secuencia básica (antecedente o pretérito, acción o presente, repercusión o futuro) constituye el cañamazo de los esquemas que los preceptistas clásicos imponen al poeta épico y al autor dramático. El drama se desenvolverá en cinco actos: el prólogo, que dispone el ánimo del público; el nudo, remoto punto de partida de la acción del héroe o actor principal; los episodios, a través de los cuales se acerca el héroe, sorteando las aventuras y desventuras que el hado le depara, a la acción decisiva; la crisis, que se resuelve por la acción decisiva; y la peripecia, o descenso, que refleja lo ocurrido después de la acción culminante. Al hablar de descenso nos referimos a una distensión, perfectamente compatible con que el héroe ascienda al pináculo de la gloria.

El esquema narrativo de la lección es ni más ni menos que la acomodación a las exigencias didácticas de la vieja estructura de la epopeya y el drama clásicos.

Los preceptos que valieron para éstos rigen para aquél. También aquí los "grados" son cinco: introducción, muy breve en nuestro caso; *nudo*, planteado con la máxima claridad y con fuerte carga afectiva; *episodios*, selectos, poco numerosos, en tensión creciente; *punto culminante*, en el que el profesor procurará dar la impresión de que se identifica con el personaje principal; y *desenlace*, coronado frecuentemente por una sugestión práctica. Y se aplican de lleno al esquema de la lección narrativa aquellas dos "unidades" en cuya recomendación todos los preceptistas antiguos coincidieron: la de acción y la de tiempo. Una lección narrativa no debe extraviarse en digresiones marginales, en acciones complemen-

(1) *L'évolution de la mémoire et la notion du temps*. París, 1948. (El curso fué pronunciado en 1930, si mal no recuerdo.)

(2) *Le développement de la notion de Temps, chez l'enfant*. París, 1946.

(3) Cap. 5. Compárese con *Poética*, libro VII, cap. 7.

tarias, en puntos de vista distintos del encarnado en el personaje principal; ni le es lícito aminorar o rebasar en demasía el tiempo reclamado por la naturaleza del asunto y por la índole y edad del alumnado.

CRÍTICA DEL ESQUEMA NARRATIVO.

Es archisabido que Aristóteles asigna a la tragedia la misión de purificar el alma de los espectadores (4). Su opinión se presta a variadas interpretaciones. Tal vez quiso decir que las pasiones del espectador se desahogan y pierden su carga afectiva al solidarizarse con las de los actores. Para otros, dió a entender que el espectador, contemplando los desmanes de la pasión desenfrenada y los heroísmos de la bien encauzada, se *desapasiona* y adopta, con vistas a la vida real, una posición ética.

Exacta o inexacta, la segunda exégesis resulta adecuadísima en lo que concierne a la lección narrativa. Aunque toda instrucción educa, la narrativa casi puede decirse que educa más que instruye. Para transmitir copiosos y rigurosos conocimientos históricos será a menudo más aconsejable el empleo del esquema explicativo. Para conseguir que el discípulo, a propósito de la lección, desenvuelva su criterio moral y estético y lo fortalezca saturándolo de vivencias, el esquema narrativo no tiene rival.

Observemos, al cerrar este capítulo, que la narración interviene como grado, o bien como procedimiento incidental, en otros esquemas; y que constituye el tema o unidad de trabajo de un esquema activo cuando la clase prepara por equipos la recitación de episodios o la representación de un drama. Entonces se desvanece una dificultad no del todo infundada, que suelen esgrimir los adversarios del esquema narrativo: le atribuyen una tendencia a identificar la personalidad del alumno con la del maestro, a fundir en un bloque afectivo masificador la clase entera.

II. EL ESQUEMA EXPLICATIVO

SUS ORÍGENES.

Aun en las sociedades más rudimentarias existe, junto al hombre que narra, el hombre que persuade. No es concebible una sociedad cuyos miembros no se persuaden mutuamente. La "conducta persuasiva" es fundamental para la vida colectiva y desempeña en ésta importantes funciones.

Su esquema no cambia sustancialmente. Ved, en un mercado moruno, al beduino que intenta expender su mercancía: unas tortas, por ejemplo. Lanza gritos estentóreos o agita una campanilla, para llamar la atención hacia su tenderete; en cuanto, atraído por esta propaganda, un transeúnte se detiene, le muestra las tortas; luego, le explica su excelente elaboración y sus bienhechores efectos; *recapitula* a veces sus argumentos; y no cesa hasta conseguir el resultado práctico, la *aplicación*, de su actividad persuasiva, que consiste en que el comprador acepte la mercancía y le pague. Sin haber estudiado Psicología,

este beduino ha procedido cual si se hubiera propuesto conquistar por este orden las facultades del presunto comprador: la atención, la sensibilidad e imaginación, la inteligencia, la memoria, y los sentimientos y voluntad.

El progresivo desarrollo de una Cultura va diferenciando e individualizando las tareas, y llega un día en el que la conducta persuasiva es objeto de una profesión, cuando no de algunas. En la Roma clásica, por ejemplo, se dedicaron a persuadir los políticos, los abogados y hasta, a ratos, los militares; o si preferimos expresarlo con un solo vocablo, los oradores. El esquema ideado por los retóricos, o sea por los teorizantes del arte de persuadir, no difiere del que emplea ingenuamente el beduino. El discurso forense, según lo conciben Cicerón y Quintiliano, constará de los siguientes artículos: 1.º, el exordio y la proposición, dirigidos a llamar la atención sobre el asunto y a formular con exactitud la solución que propugna el orador; 2.º, la narración que muestra el caso a lo vivo; 3.º, la confirmación y refutación, que desenvuelven las razones favorables a la sentencia propugnada y refutan los argumentos en contra; 4.º, la peroración, que condensa lo expuesto y se esfuerza en mover los sentimientos y la voluntad del juez individual, o de la muchedumbre constituida en árbitro, para que dicten la deseada sentencia.

ESQUEMA DE LA LECCIÓN.

Trasladémonos a la primera mitad del siglo XIX. Juan Federico Herbart propone su célebre esquema de la lección explicativa.

Herbart ha tenido en su juventud una formación leibniziana; su texto filosófico han sido las *Instituciones Philosophiae Rationalis* de Baumeister, un discípulo del leibniziano Wolff (5). En el ambiente creado por Kant irrumpe el pensamiento romántico del voluntarismo. Y a la vez le impresionan los tímidos ensayos de dar, a las ciencias que luego se llamarán del Espíritu, un carácter empírico y matemático.

Estas tres corrientes —Leibniz, Voluntarismo, Empirismo— desembocan en el concepto que se forja del alma. Cada alma es una mónada constituida por un haz de tendencias. Sobre su superficie cristalina se reflejan, en forma de resbaladizas impresiones, las figuras del mundo exterior. Cuando una impresión corresponde a lo que vagamente anda buscando alguna de las tendencias que integran el alma, ésta la percibe y del connubio de impresión y tendencia nace una representación. Toda tendencia que no alcance a poseer representaciones yace soñolienta, sin el instrumento necesario para cobrar conciencia de sí misma y actuar. Proporcionar a las nobles, a las hermosas tendencias de la mónada espiritual abundantes impresiones correlativas, para que disponiendo de numerosas y bien trabadas representaciones predominen sobre las tendencias innobles, a las que hay que dejar en ayunas, es el secreto de la Educación.

(5) Alfredo Saloni: *G. F. Herbart*, vol. I., pág. 7. Firenze, 1937.

Sobre esta visión psicológica levanta Herbart su esquema de la lección. Una vez escogido un asunto adecuado al destino propio de la humana naturaleza y a las circunstancias especiales de la clase, el profesor procurará por una parte presentar el tema en forma impresionante, y por otra despertar los intereses o tendencias del discípulo, para que elabore una representación vivísima del objeto en cuestión. Denomina "Claridad" a este primer peldaño. El segundo ("Asociación") consiste en atar a esta representación el mayor número posible de representaciones anteriores y nuevas. El tercero ("Sistematización") clasifica y ordena este cúmulo de representaciones. Y el cuarto y último ("Método") se vale de los géneros, especies y definiciones obtenidos en el estadio anterior para situar sin vacilación los casos análogos que presente la vida o que señale el maestro. Supongamos, por ejemplo, que el objeto de la lección sea los astros. En el primer estadio, se avivará el interés del alumno, se averiguará qué rudimentos posee de esta materia, y se le presentará intuitivamente un astro. En el segundo, se asociará a esta representación no sólo las que ya posea el alumno, sino muchas más, de astros de diversa especie y categoría. En el tercero, se clasificará sistemáticamente esa muchedumbre de representaciones. En el cuarto, el discípulo se hallará ya en condiciones de definir las representaciones de que dispone e incluso las de los astros de que se entere, o que se descubran, en lo sucesivo.

Aquí viene mi duda. ¿Es bien seguro que la principal fuente de inspiración del esquema de Herbart hayan sido las mencionadas corrientes psicológicas? Es indudable que él se lo figuró así. Pero ¿será una sospecha temeraria insinuar que existe un manantial de inspiración, latente para el propio autor, y que no es otro que el viejo esquema de la conducta persuasiva? Los cuatro "grados" de Herbart corresponden puntualmente a la preparación, la intuición, la explicación y recapitulación, y la aplicación, del beduino; o a las partes del discurso retórico.

La sospecha se convierte en certidumbre, si tenemos en cuenta que los inmediatos herederos de Herbart (Ziller, Rein) interpretan en el sentido que sugiero el esquema de su maestro. Baste recordar que los cinco grados formales de Rein se denominan: *preparación, presentación, anudación, recapitulación* (Zusammenfassung) y *aplicación*.

Se repite, pues, el fenómeno observado en el esquema narrativo. Una conducta social se transforma, al correr de los siglos, en un esquema de lección.

CRÍTICA DEL ESQUEMA EXPLICATIVO.

Está de moda extender la papeleta de defunción a la lección de tipo explicativo. Sin embargo, puesto que se funda en una conducta social básica, durará tanto como la naturaleza humana.

Su cualidad sobresaliente es que su lección conquista todas las facultades del alumno y en especial la distintiva del hombre: el entendimiento.

Su uso es con frecuencia indispensable en gramática, en aritmética, en las ciencias de la naturaleza, en la preceptiva literaria, en la historia cultural y

artística, y provechoso en otras disciplinas. Mucho le debe la enseñanza del catecismo: piense quien lo dudare en el impulso que dieron a esta rama las *Catequesis* de Stieglitz. En lo que toca a la formación espiritual, notemos que el método corriente de meditación eleva al plano sobrenatural el esquema explicativo. Es parte sustantiva o incidental de los otros esquemas. Puede, además, ser objeto de los mismos: por ejemplo, cuando un esquema narrativo relata el "descubrimiento" de una explicación, o cuando un esquema activo reparte entre los alumnos la tarea de hallar o de redactar una explicación.

Se le acusa de monotonía, de ser impropio para determinadas materias, y sobre todo de coartar la actividad espiritual de los alumnos imponiendo a la clase una marcha artificiosa.

A estas objeciones, a las que ha dado ocasión el exclusivismo y pedantería de numerosos herbartianos, respondemos que un método sólo es fecundo cuando se emplea con la materia adecuada, en el momento oportuno, y acogiendo simpáticamente el espíritu y procedimientos de otros esquemas. El descrédito de los "grados formales" no vino de su uso, sino de su abuso.

III. EL ESQUEMA DIALECTICO

SUS ORÍGENES.

De brácte con las conductas épico-dramática y persuasiva aparece en toda sociedad la conducta de liberativa.

Reúnense los camaradas en tertulia para proyectar un viaje o una cacería; la familia, en torno a la mesa o la fogata primitiva, para tomar acuerdos respecto al porvenir de los hijos; y los ancianos, o la asamblea general de la tribu, para conceder recompensas, dictar sanciones o establecer alianzas.

Las deliberaciones públicas crean y observan un ritual que concierne al orden en que han de tratarse las cuestiones y al turno de intervención de los oradores. En cuanto a lo primero, es evidente que debe empezarse por los asuntos más simples y fundamentales; por ejemplo, no se deliberará sobre el nombramiento de jefe supremo para una guerra, antes de haber discutido y resuelto si es conveniente declararla. Por lo que hace a lo segundo, es obvio que la expresión y defensa de los diversos pareceres procederá a la votación, o al dictamen y decisión emanados de la presidencia. En las civilizaciones maduras estas normas cristalizan en reglamentos escritos; en las primitivas y en las primarias se transmiten oralmente, a título de rito o costumbre.

ESQUEMA DE LA LECCIÓN.

El primer ensayo —por lo menos, el más antiguo que conservamos— de reducir a miniatura docente, a esquema de lección, la conducta deliberativa, es un ensayo genial: los diálogos de Platón. Estos maravillosos debates instructivos no descuidan la conveniente ordenación de las cuestiones: avanzan desde lo más simple, entendiéndolo a menudo por tal no

lo más simple en sí mismo, sino lo que menos dificultad ofrece al círculo de alumnos, a lo más complejo, y se elevan de lo mínimo y variable a lo sumo y absoluto. Por otra parte, no contento Platón con recoger, encarnándolas en personajes, las más distintas opiniones, se permite el lujo de conseguir que el alumno que defiende una opinión errónea se precipite *por sus propios pasos* en el abismo de la contradicción, o vuelva atrás reconociendo su yerro. Inmensa ha sido la repercusión del esquema platónico. Aludamos, por ejemplo, para no citar casos archiconocidos, a *Los Nombres de Cristo*, de Fray Luis de León, que supera al filósofo griego en habilidad y rigor didácticos; y a la *Gesamtunterricht*, según la concibió e intentó practicarla Berthold Otto (6).

Adolecen los esquemas de ese tipo de un grave inconveniente para emplearlos en clase: su índole excesivamente literaria, que se presta a digresiones y que los aleja de la instrucción propiamente dicha para convertirlos en enseñanza informal.

La Escolástica emprendió la tarea de descarnar el diálogo platónico, fortalecer y fijar su estructura y trocarlo así en un instrumento didáctico vigoroso y de fácil manejo. Esta labor cristalizó definitivamente en la *Summa Theologica*.

Sus cuestiones —o lecciones, en el sentido moderno de la palabra— no se sujetan a la tiranía de la "hora" de clase. Las hay tan breves que pudieron desarrollarse en un par de sesiones; y las hay tan extensas que llenaron sin duda algunas semanas. Su extensión se fijaba no en función de un reglamento ministerial, sino de la naturaleza del asunto (unidad temática), y cuenta habida de la capacidad del auditorio.

La situación de las cuestiones dentro del plan general y la división de las mismas en artículos intentaron coordinar las exigencias lógicas con las psicológicas. Examinemos, por ejemplo, la cuestión segunda de la primera parte de la *Summa*. Después de haber enseñado en la cuestión inicial que el objeto de la Teología es Dios en sí mismo y como principio y fin de lo creado, Santo Tomás supone que el alumno deseará averiguar, antes de pasar adelante, si es cierto que Dios existe, y como este razonable deseo coincide con lo que demanda la lógica expositiva consagra la cuestión segunda a discutir "an Deus sit" (si Dios es). Y la divide en tres artículos, cada uno de los cuales llama, por decirlo así, al artículo siguiente, según es norma y rasgo del esquema dialéctico. En el primer artículo se investiga si la existencia de Dios es una verdad evidente, que no pida demostración, y se llega a una conclusión negativa. El segundo artículo, en vista de que el camino para estar cierto de que Dios existe es la demostración, inquiere qué género de demostración podrá resultar eficaz en este asunto. Y el tercero, demuestra la existencia de Dios.

Cada artículo se abre recogiendo las opiniones de mayor relieve y de carácter más opuesto. Refiere Santo Tomás estos pareceres con tanta habilidad pedagógica, en un orden tan luminoso, que el alumno, aun antes de que el maestro emita dictamen, barrun-

ta la verdad, pues, como se dice en *Menón*, "la verdad está en un punto y el dialéctico es capaz de sentir la descarga de la verdad al tocar este punto, como cuando alguien toca el pez raya o torpedo y recibe la descarga eléctrica" (7). Pero este hallazgo brumoso e instintivo de la verdad, se ilumina con el dictamen del maestro, integrado por un resumen y comparación de las opiniones, una sentencia decisiva, y la argumentación en pro de la misma. Ciérrase el artículo con la cortés respuesta a cada una de las opiniones que al principio se propugnaron.

De ello resulta que el esquema dialéctico tomista sólo se concibe dentro del dinamismo investigador propio de la dialéctica, cuyos últimos fundamentos no es del caso analizar, y consta de los siguientes "grados": exposición de *opiniones*, *adivinación* de la sentencia verdadera, comparación profesoral de las opiniones y emisión del *dictamen*, *pruebas* de la sentencia profesoral, *respuesta* a las opiniones ajenas.

CRÍTICA DEL ESQUEMA DIALÉCTICO.

También a este esquema se le ha querido extender la papeleta de defunción. El ambiente, cargado de existencialismo, no le es propicio. Pero, por razones análogas a las que esgrimí en defensa del esquema anterior, tiene asegurada la inmortalidad mientras existan hombres sobre la tierra.

Ninguno más eficaz para desarrollar el hambre de saber y fomentar el aprecio de las opiniones ajenas y la estima del tesoro cultural legado por la tradición.

Es muy recomendable para las disciplinas jurídicas, filosóficas y teológicas y casi nunca debe prescindirse de él, aun cuando se dé la preferencia a otros, en la enseñanza superior. Yo he dedicado un texto (*La Religión defendida*) a su implantación en una asignatura de la enseñanza media. Su espíritu ha de informar los otros esquemas.

Se le reprocha un excesivo intelectualismo. Reconozco que desde el punto de vista educativo es incompleto, aunque no debe olvidarse que la auténtica firmeza de conducta reposa, en fin de cuentas, en una robusta arquitectura de claras motivaciones. Concedo, también, que requiere en los alumnos cierto nivel intelectual. Pero no puedo menos de advertir que ningún otro esquema proporciona instrucción educativa, si no recubre un más o menos disimulado y diluido esquema dialéctico, y de encomiarlos horizontes que éste descubre, las profundidades a que alcanza y el tiempo que ahorra, cuando el auditorio y el asunto permiten emplearlo sin paliativos.

IV. EL ESQUEMA ACTIVO

En todas las épocas se ha admitido que el trabajo enseña. En las tribus cazadoras, el muchachito acompaña a su padre para adiestrarse en la caza; el heredero romano aprende a arar, arando al lado de su

(6) Véase Theodor Schwerdt: *Kristische Didaktik*, 8.ª ed., Padermorn, págs. 258-269.

(7) Así interpreta Tovar el discutido párrafo irónico de *Menón* (80 a). Véase Antonio Tovar: *Un libro sobre Platón*, pág. 57. Madrid, 1956.

progenitor; el divino Maestro ordena a sus apóstoles —todavía en período formativo— que aprendan lo que hoy llamaríamos una “campana” doctrinal y taumatúrgica; y el aprendiz y el oficial, sobre todo a partir del Medioevo, se instruyen trabajando en el taller. En los animales no faltan atisbos de esta conducta. Las aves aprenden a volar revoloteando. Más de una vez me ha admirado la instintiva habilidad con que una perra lebel adiestrada para la caza a sus cachorros.

A esta conducta social y no sólo social, sino específicamente instructiva, o adiestradora, debe añadirse, para aclarar el origen del esquema activo, la costumbre de trabajar en equipo. Predomina este tipo de trabajo en determinadas funciones: por ejemplo, en la caza, en la guerra, en la construcción, en el gobierno. Y ya de antiguo, se inicia en el seno del equipo, la división del trabajo, la especialización. Modernamente ambos principios —el de división de trabajo y el de trabajar en equipo— se acentúan y generalizan en proporciones impresionantes.

Data de muchos siglos la aplicación del *trabajo en equipo* de los alumnos como instrumento de enseñanza.

Los “partidos” y las “decurias” del *Ratio Studiorum*, significan una versión muy madura de este procedimiento. Pero es indudable que la Didáctica contemporánea, influida por el ambiente industrial, por los descubrimientos de la Psicopedagogía, que ha comprobado la existencia en la niñez de aptitudes personales y sociales que se le denegaban, y por corrientes como el vivencialismo y el comunitarismo, ha realizado en este camino considerables avances.

ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN.

La escuela que tiene por denominador el calificativo de “activa” comprende multitud de especies, cuyas diferencias se reflejan en sendos conceptos de la instrucción, de la clase y de la lección. La lección es muy diversa según que se inspire en el método de los proyectos, en el plan Dalton, en el sistema de Cousinet, en el plan Petersen.

Con todo, existe algo común a tan variadas tendencias. De manera más o menos explícita, todos los que practican la clase activa, o sea aquella cuya instrucción fía más en el trabajo por equipo de los alumnos que en las explicaciones, sin que ello implique que deba prescindirse de éstas, suscriben el esquema de lección acreditado por Scheibner (8).

Comprende cinco fases: 1.ª, *Elección* del trabajo, tras franca discusión con los alumnos; 2.ª, *Preparación*, examen y ordenación del *material* (enseres, papel, cartulinas, etc.) que va a necesitarse; 3.ª, *Determinación* del *plan* de trabajo, que se dividirá en aspectos o en etapas; 4.ª, *Ejecución* de dichos aspectos, por los alumnos, con autonomía de acción, y preferentemente en equipos; y 5.ª, *Coordinación y crítica* de los trabajos parciales aportados.

No se excluye la posibilidad de que el trabajo se

ejecute individualmente, con tal que se respete el hacerlo por etapas o aspectos; en esta hipótesis el equipo es la clase entera. Tampoco se prohíbe que varios equipos, o todos, trabajen para una misma etapa; entonces, al finalizarla, se selecciona lo mejor de las aportaciones de los varios equipos, y se sigue adelante.

CRÍTICA DEL ESQUEMA ACTIVO.

Desde la aparición del esquema activo se le inculpa de plagio. Nada habría añadido al esquema explicativo. La elección del trabajo, con la complicidad de los alumnos, se asemejaría a la indagación de lo que el alumno conoce sobre el tema; la preparación del material correspondería a la presentación intuitiva del objeto; la elaboración y división del plan, a la explicación; la ejecución, a la recapitulación; y la coordinación y crítica, a la aplicación. Algo artificioso se nos antoja este paralelismo, si bien es cierto que todos los esquemas acusan un aire familiar, como lo denota que todos consten del mismo número de fases. Pero esta relativa semejanza que proviene de lo que hay de común en toda comprensión humana, no obsta a que el esquema activo quede deslindado del explicativo; en aquél, el actor más aparente son los alumnos a cuyas iniciativas se concede alto valor didáctico; en éste actúa sin cesar el maestro y el discípulo tiene pocas ocasiones de ejercitar su iniciativa. Y según observa Weiss es convenientísimo, en una época vertiginosa cual la que nos ha tocado en suerte, en la que las ciencias y las técnicas y el escenario cambian más de una vez durante el curso de cada existencia humana, habitar a los jóvenes a adquirir conocimientos y resolver situaciones prescindiendo de la ayuda ajena, aunque no de las orientaciones y consejos de los sabios y prudentes (9).

Se objeta, además, que sólo es conveniente para unas pocas asignaturas. Este ataque proviene del error en que incurrieron algunos prohombres de la escuela del trabajo —entre ellos Kerschensteiner en su primera época— al centrarla en torno a tareas manuales. De hecho, el esquema activo se aplica perfectamente a asignaturas tan “nobles” como la filosofía o las lenguas clásicas y no rehuye —quiero que quede bien claro— ni el libro de texto ni el aprendizaje de memoria.

Tal como indiqué respecto al esquema explicativo, los inconvenientes de la lección activa no derivan de su uso, sino de su abuso, que acarrea enormes pérdidas de tiempo y engendra desorientación y ridícula autosuficiencia (10).

V. ESQUEMA DE LECCIÓN Y FORMAS DE VIDA

Resulta, en el terreno práctico, de lo expuesto en este artículo, la necesidad de que el profesor posea

(9) C. Weiss: *Abriss der Pädagogischen Soziologie*, 2.ª part, pág. 121. Batt Hellbrunn, 1955.

(8) Otto Scheibner: *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*, 2.ª ed., págs. 236 y sigs. Leipzig, 1930. (Véase, además, G. Schindler: *Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts*, página 169. Düsseldorf, 1952.)

(10) Merece la pena de ser meditado un recentísimo artículo de Max Lerner, columnista del “New York Post”, nada sospechoso de parcialidad: *The Frontiers of the human Condition*, en “The American Scholar”, número 1, págs. 11-22, 1958.

la ciencia y el arte de los esquemas de lección, para emplearlos como y cuando convenga.

Y en el terreno teórico, que la última raíz de cada esquema fundamental se halla en una conducta social casi tan antigua como el linaje humano. Todavía más: cada esquema responde, si aceptamos la terminología de Spranger, a una "forma de vida": a la forma estética, el esquema narrativo; a la política, el explicativo; a la teórica, el dialéctico; y a la

económica, el activo. Por eso se interfieren, sin identificarse, como las propias formas de vida. Y por eso también el acentuado predominio de uno de ellos revela, en la cultura o pueblo en cuestión, el de la correspondiente forma de vida.

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

Tres lecciones de Geografía de España

Ofrecemos en estas notas tres tipos de lecciones de Geografía de España destinadas al actual primer curso del bachillerato elemental desarrolladas cada una de ellas en varias clases de tres cuartos de hora a una hora de duración (1).

Es sabido que a los once años el espíritu del alumno, apoyándose en la realidad concreta observada comienza a abstraer y a generalizar. Por ello, a esta edad la enseñanza de la Geografía debe descansar, por un lado, en la observación directa o en el uso constante de mapas y fotografía —por tratarse en la mayor parte de los casos de realidades lejanas—, por mayor parte de los casos de realidades lejanas—, y por el otro en descripciones y explicaciones sencillas de los fenómenos observados.

Nuestra enseñanza geográfica en el bachillerato elemental debiera arrancar siempre de un ejercicio de observación. Así quedaría libre de tanto lastre verbalista, ya que entonces la acción del profesor va encaminada no a procurar por todos los medios que sus alumnos "se aprendan" simples frases o vocablos, más o menos desprovistos para ellos de sentido real, sino a que lleguen a poseer imágenes claras y precisas, realidades concretas, en una palabra.

Ahora bien; ¿cuál será la norma a seguir en lo referente al aprendizaje del vocabulario geográfico —nombre de lugares—, y de la nomenclatura, es decir, de los tecnicismos geográficos más elementales?

En primer lugar, es evidente que ese aprendizaje

(1) En la nueva estructuración de las asignaturas del bachillerato, la Geografía ha pasado a ser monopolio de los cursos 1.º y 2.º. Como por otra parte, y según opinión cada vez más generalizada entre nuestros educadores, estos dos cursos "de facto" son aún enseñanza primaria, creemos poder afirmar que al suprimirse la Geografía de 6.º, esta disciplina ha quedado al margen del bachillerato propiamente dicho. Además esta supresión se ha llevado a cabo haciendo previamente tabla rasa de las transformaciones tan radicales que lleva consigo el desarrollo psíquico y fisiológico del alumno desde los diez a los dieciséis años. Sería, pues, utópico pretender justificar esta medida en el hecho de que la Geografía ya se cursa en 1.º y 2.º. Es evidente que de todas las disciplinas del plan de estudios la Geografía ha sido la peor tratada en la última reforma. Hemos de expresar nuestra más absoluta disconformidad frente a la eliminación de la Geografía del bachillerato superior, tanto más cuanto que la pretendida descongestión de asignaturas pudo haberse intentado sin sacrificar la única disciplina capaz de dar a los chicos a esta edad una visión de conjunto de cómo está organizado el mundo actual.



nunca puede consistir en un esfuerzo de pura memoria.

Por lo que se refiere al vocabulario geográfico, nuestro intento consiste en ofrecer a la memoria del chico solamente aquellos nombres que estén apoyados en el comentario y observación de alguna realidad sensible o, al menos, de sus representaciones lo más exactas posibles.

Así, por ejemplo, a la denominación "Canal de Tauste", que deben retener los alumnos, corresponden los siguientes signos sensibles: su nombre escrito, y su trazado junto al curso del río Ebro, en el croquis de la pizarra y en el mapa mural, así como en el de sus atlas, más un elemento de visualización: una fotografía aérea que muestra el canal y el contraste entre las tierras de regadío y las de secano.

En cuanto a la nomenclatura geográfica, creemos prudente dar a los alumnos solamente aquellos términos de significado más sencillo, apoyando su uso en la observación de la realidad sensible.

Consideramos, por tanto, inútil y perjudicial hablar al chico a esta edad de "penillanuras", "superficies de erosión", "terrazas aluviales", o de "hábitat urbano", etc., como se hace a veces —sin duda con la mejor de las intenciones— en algunos manuales de texto.

En ciertos casos, los hechos representados por alguna de estas palabras se le podrán presentar al chico en lenguaje corriente y sencillo.

¿A qué conduce —por ejemplo— decirle a un alumno de diez u once años que "Extremadura es una penillanura", siendo así que está incapacitado para penetrar el significado geográfico de este término, y que en cambio puede hacerse cargo a las mil maravillas de que "Extremadura es una llanura suavemente ondulada"?

De esta manera, si el profesor de Geografía procede con prudencia y con sentido claro de la realidad geográfica, ese mínimo de nomenclatura y de terminología indispensable que es necesario proporcionar a los alumnos como un elemento más de su bagaje cultural, deja de ser peso muerto para convertirse en algo vivo.

En general, la totalidad de conceptos geográficos que se den a chicos de diez y once años deben ser necesariamente muy simples. Así, la marcha del curso de Geografía será, antes que nada, un lento caminar, un adentrarse en profundidades a fin de lograr unas nociones elementales, de extensión limitada si se quiere, pero vivas y reales.

Además, la clase de Geografía debiera tender siem-

pre al diálogo, a la conversación. Precisamente es a través del diálogo como el profesor puede guiar el trabajo de los alumnos sobre mapas y fotografías.

La orientación de las lecciones que a continuación reseñamos responde en conjunto a los objetivos que creemos se deben perseguir en todo momento a través de una enseñanza geográfica concebida como instrumento de educación de la juventud: proporcionar a los alumnos unos conocimientos básicos necesarios a su formación intelectual y habituarles a observar y a describir; a relacionar unos datos con otros, explicar y comparar.

La primera lección trata un tema de Geografía Física: la Meseta Central; la segunda es de Geografía Humana: la trashumancia en España ("Los viajes de las ovejas"), y la tercera versa sobre una cuestión de Geografía Regional: la Depresión del Ebro.

Al hacer el plan global de cada lección y el específico de cada una de las clases nos hemos apoyado en la faceta intuitiva, en el aspecto más adecuado a la mentalidad de los alumnos. Esto en ningún caso es tarea difícil, ya que siempre cabe situar la realidad geográfica —los paisajes o regiones—, en un plano adecuado al nivel mental del tipo normal de alumno.

En la lección de Geografía Regional, "La Depresión del Ebro", se ha roto con la consabida rutina consistente en encerrar cualquier estudio regional en los epígrafes de siempre: situación y extensión, relieve, clima, vegetación, hidrografía, población, agricultura, industria, etc., etc. Hemos reagrupado los caracteres más sobresalientes de la región a fin de expresar de forma elemental, al nivel de alumnos de diez y once años, su originalidad, su personalidad geográfica. Esta originalidad geográfica en el caso del Valle del Ebro, arranca, fundamentalmente, de una combinación de factores físicos y humanos: una llanura rodeada de montañas que condensan el vapor de agua del aire; la lucha contra la sequedad y el contraste violento entre dos tipos de paisaje; secano y regadío. Estos han sido, pues, los hechos fundamentales que hemos procurado poner bien de manifiesto, al mismo tiempo que han quedado relegados a un segundo plano, u omitidos, los caracteres más secundarios (2).

LA MESETA CENTRAL

(Los alumnos tienen una visión de conjunto de las partes que constituyen el relieve de la Península: la Meseta; sus bordes, formados por montañas; las dos depresiones situadas junto a la Meseta y las tres cordilleras situadas fuera de la Meseta.)

(2) Nos sorprende que en unos programas de Geografía de España dictados recientemente con la finalidad de que sirvan de orientación a los centros aún se conciba el estudio regional dentro de los clásicos moldes rutinarios. La descripción de todas las regiones, pese a los contrastes que ofrecen, se encierra en ese esquema rígido y monótono, para terminar invariablemente con lo de "provincias, comarcas y ciudades". Causa asombro que resulte tan costoso desprender del memorismo y de la rutina la enseñanza elemental de nuestra geografía.

CLASE 1.ª. CÓMO ES LA MESETA.

a) *Material del profesor.*

— mapa mural físico de la Península Ibérica (3).

b) *Material de los alumnos.*

— mapas "España Física" y regionales de su atlas (4);
— cuadernos y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase.*

Observa en el mapa la Meseta Central. ¿Por qué decimos que es una Meseta? ¿Por qué se le llamará "central"? ¿Cuáles son las montañas que forman los bordes de la Meseta. ¿Ocupa una porción grande o pequeña de la Península? ¿Cómo se llaman esas montañas que hay en el centro y que la dividen en dos partes? Fijate en los colores del mapa físico de tu atlas, que representan diferentes alturas. ¿Qué altura representa ese color que cubre casi toda la Meseta? (Basta el mapa a pequeña escala para hacer resaltar ante los alumnos que la Meseta es hipsográficamente el elemento de mayor peso del relieve peninsular.) ¿A qué altitud está situada Burgos? ¿Y Segovia? ¿Y Palencia? ¿Y Zamora? ¿Y Salamanca? ¿A qué altitud está Guadalajara? ¿Y Ciudad Real? ¿Y Toledo? ¿Y Cáceres? (Los alumnos interrogados van diciendo en voz alta la altitud de estas ciudades indicadas en el mapa "España Física" de su atlas.) Se escriben estos datos en la pizarra formando dos grupos; uno con los de localidades de la Meseta Norte y otro con los de localidades de la Meseta Sur. Los alumnos los copian en sus cuadernos.

MESETA NORTE.

<i>Palencia, 720 ms.</i>	<i>Burgos, 860 ms.</i>
<i>Valladolid, 679 ms.</i>	<i>Segovia, 976 ms.</i>

MESETA SUR.

<i>Toledo, 525 ms.</i>	<i>Guadalajara, 640 ms.</i>
<i>Cáceres, 471 ms.</i>	<i>Ciudad Real, 650 ms.</i>

A continuación se les hace ver que las altitudes de los lugares situados al Norte de la Cordillera Central son más elevadas que las situadas al Sur. Los alumnos comparan entre sí estas cifras. Se ve entonces que las ciudades que están al Este se encuentran más elevadas que las situadas al Oeste. Hay, además, tres ríos que recorren la Meseta de un lado a otro. ¿Cómo se llaman? ¿En qué sentido se deslizan

(3) Solemos utilizar el editado en español por el Instituto Cartográfico Agostini, Novara, Italia, a escala 1: 900.000.

(4) Nuestros alumnos usan el "Atlas Universal y de España" de la Editorial Luis Vives, S. A., Zaragoza. La última edición, de 1957, lleva un índice alfabético de nombres geográficos correspondientes a la parte especial de España, Marruecos y territorios españoles de Africa. Los atlas de esta editorial, pese a sus graves defectos, son, entre todos los atlas escolares españoles, los más utilizables tanto desde el punto de vista tipográfico como por su orientación.

sus aguas, de Oeste a Este o de Este a Oeste? La Meseta, en efecto, está inclinada hacia el Oeste. Se dibuja en la pizarra el perfil esquemático de la Península de Este a Oeste, por el paralelo de Valencia, según Dantín Cereceda (fig. 3 de la "Geografía Física de la Península Ibérica. El relieve", de Solé Sabarís y Llopis Lladó, de la editorial Montaner y Simón, pág. 20). Los alumnos copian el dibujo en sus cuadernos.

d) *Resumen de la clase* (5).

La Meseta Central tiene una extensión correspondientes a tres cuartas partes de la Península Ibérica.

La Cordillera Central divide la Meseta en dos partes: la parte situada al Norte de esta cordillera se llama por esta razón *Meseta Norte*. La parte situada al Sur de la Cordillera se llama *Meseta Sur*.

La Meseta Norte es más elevada que la Meseta Sur. En general pasa de los 700 ms. de altitud. La Meseta Sur tiene, en cambio, unos 600 ms. de altitud por término medio.

La Meseta forma una pendiente suave hacia el Oeste. Esto explica que los grandes ríos que la recorren, Duero, Tajo y Guadiana, vayan a desembocar en el Atlántico.

CLASE 2.^a. LAS ROCAS DE LA MESETA.

a) *Material del profesor*.

- mapa mural físico de la Península Ibérica;
- ejemplares de arcilla y granito de localidades de la Meseta, a ser posible en número igual al de alumnos.

b) *Material de los alumnos*.

- mapas físico de la Península y regionales de su atlas;
- cuaderno y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase*.

Se distribuyen entre los alumnos ejemplares de arcilla y de granito. ¿Cuál de las dos rocas es más pura? ¿Cuál más blanda? Se les hace comprobar que la arcilla es un material que se desmenuza fácilmente. ¿Cuál de las dos rocas resistirá mejor el desgaste por el agua de las lluvias y los ríos? Se dibuja un croquis muy sencillo en la pizarra demostrativo de la extensión de los terrenos graníticos y arcillosos de la Meseta inspirado en el mapa núm. 1, "Litología" de la "Síntesis fisiográfica y Geológica de España", de E. Hernández-Pacheco, o en la fig. 5, "Unidades estructurales de la Península Ibérica" de la citada "Geografía Física" de Solé y Llopis, pág. 25.

(5) Los alumnos escriben al dictado el resumen de la lección. Nos vemos obligados a hacerlo así, ya que no hay libros de texto bien orientados. Los chicos utilizan lápices de colores para la confección de croquis y dibujos.

Los alumnos lo copian en sus cuadernos, señalando las calizas y los granitos por colores distintos.

d) *Resumen de la clase*.

El suelo de la Meseta está formado por rocas duras, como el granito, y por rocas muy blandas, como la arcilla.

El Oeste de la Meseta, la Cordillera Central, los Montes de Toledo y Sierra Morena están formados, en general, por granito. El Este de la Meseta, en cambio, está formado por arcilla.

CLASE 3.^a. LA MESETA NORTE. LA MESETA SUR.

a) *Material del profesor*.

- mapa mural físico de la Península Ibérica;
- los ejemplares de arcilla de la clase anterior;
- fotografías que permitan la observación de los rasgos morfológicos más característicos de la Meseta Central; una de la Meseta Norte, otra de la Mancha y otra de la penillanura extremeña (6).

Fot. 1.—Páramos de Cabezón y de Fuensaldaña, en la llanura de Valladolid (láms. XIII y LXVII de la "Síntesis Fisiográfica" de E. Hernández-Pacheco. Hay también fotografías de los Hernández-Pacheco de estos paisajes en el volumen dedicado a España de la Geografía Universal del Instituto Gallach, edición de 1930, pág. 117).

Fot. 2.—La llanura de la Mancha cerca de Quintanar de la Orden, Toledo (lám. LXXII de la "Síntesis Fisiográfica". También ha sido publicada en el tomo citado de la Geografía Universal Gallach (página 60).

Fot. 3.—La penillanura extremeña en la zona baja del río Aljucén, Badajoz (lám. CIII de la "Síntesis Fisiográfica" y Geografía Gallach, pág. 477).

Todas estas fotografías son de gran valor didáctico.

b) *Material de los alumnos*.

- mapas físico de la Península y regionales de su atlas;
- cuadernos y lápices de colores.

c) *Desarrollo de la clase*.

Fot. 1.—Esta foto está tomada al Norte de Valladolid. (Se localiza Valladolid en el mapa mural y en los campos del atlas.) ¿Qué ves en esta fotografía? ¿Cómo son esos cerros por arriba? Se reparten los ejemplares de arcilla. Esos cerros que aparecen en la fotografía son de arcilla. El agua de lluvia y los ríos cómo desgastarán el suelo, ¿más de pri-

(6) Las fotografías si son de tamaño tarjeta postal pueden pasarse por las mesas en fundas porta-carnet de plástico para evitar su deterioro. Si se dispone de un aula propia para la asignatura —de lo cual tenemos una experiencia muy positiva— es muy útil instalar unas vitrinas a un lado de la clase para exponer libros abiertos por una lámina que interese, grabados sueltos, ejemplares de rocas, etc. Las fotografías de revistas gráficas tipo "Life", "The Illustrated London News", "Paris Match", etc., pueden exhibirse fijándolas en planchas de corcho adosadas a las paredes del aula.

sa o más despacio que en lugares de rocas duras como al granito? ¿Qué hay entre un cerro y otro? A estos cerros se les llama "páramos". Los alumnos dibujan los páramos de las fotografías. El profesor pasa por las mesas y corrige y comenta los dibujos. A continuación los dibuja él en la pizarra. Pone en el dibujo los letreros de "páramos" y "valle", que los copian los chicos. En la Meseta Norte abundan mucho los páramos, como los de la fotografía.

Fot. 2.—Esta fotografía corresponde a un lugar situado al Este de Toledo. (El profesor lo sitúa en el mapa mural y los alumnos hacen lo propio en el mapa de su atlas.) ¿Cómo es la línea del horizonte en la fotografía? Se explica a los alumnos que esta llanura se extiende por el Este de la Meseta Sur. Fijaros en el mapa. Aquí tenemos Madrid y aquí está Albacete, dos ciudades de la Meseta Sur. ¿Encontraríamos alguna montaña si fuésemos cominando en línea recta de Madrid a Albacete? Los alumnos comprueban en el mapa físico de su atlas que la Meseta Sur es más llana en el Este que en el Oeste.

Fot. 3.—Esta fotografía ha sido hecha en un lugar situado al Este de Badajoz. (El profesor sitúa este punto en el mapa mural y los alumnos en el mapa de su atlas.) Comparar esta fotografía con la anterior. ¿Es éste un territorio perfectamente llano, o

bien presenta pequeñas ondulaciones? El Oeste de la Meseta Sur es una llanura suavemente ondulada. Pero en la Meseta Sur hay además unas montañas. ¿Entre qué ríos se encuentran? ¿Cómo se llaman?

d) *Resumen de la clase.*

1. LA MESETA NORTE.

En la Meseta Norte, las aguas de lluvia y los ríos han desgastado fácilmente las blandas arcillas y han formado valles muy suaves. Entre estos valles hay unas superficies planas elevadas llamadas páramos.

2. LA MESETA SUR.

La Meseta Sur es más variada que la Meseta Norte. En el Este hay una extensa llanura, que es La Mancha.

En el Oeste está el territorio de Extremadura, que es una llanura suavemente ondulada.

Al Sur del Tajo se encuentran los llamados montes Oretanos o de Toledo.

PEDRO PLANS.

Profesor de Geografía.

(Concluirá en el próximo número.)

crónica

Estudio estadístico-actuarial de la refundición de escalafones del profesorado de Escuelas de Magisterio

I. ANTECEDENTES.

El artículo 9.º de la Ley de 26-XII-1957 determina la refundición, en un único escalafón, de los actualmente existentes de Profesores y Profesoras numerarios de las Escuelas de Magisterio, detallando las normas con que ésta debe llevarse a cabo.

El artículo 10 de la citada Ley estipula un aumento de dotaciones en la plantilla unificada, distribuido en las distintas Categorías; aumento que se pondrá en vigor en dos momentos sucesivos: 1 de enero de 1958 y 1 de enero de 1960.

Son manifiestas las profundas repercusiones con que las reformas indicadas en los dos artículos referidos han de afectar a los distintos Profesores pertenecientes a ambos escalafones: de un lado, los beneficios representados por el aumento de dotaciones, afectan de forma general a todos ellos. De otro, su incorporación en un nuevo escalafón, de estructura distinta totalmente a la del suyo original, plan-

tea toda clase de cábalas respecto a la mejora o perjuicio que la citada reforma pueda originar en cada miembro en particular.

Referente a este último punto, dada la complejidad de las circunstancias que pueden definir en un escalafón la situación de uno de sus miembros (entendiendo por tal situación no sólo su puesto actual, sino también todas las perspectivas futuras), nos parece excesivamente audaz toda conclusión que no se funde en un detenido estudio estadístico de las alteraciones producidas por la operación refunditoria aludida.

Creemos, con ello, justificado debidamente el interés del trabajo que seguidamente exponemos.

II. BASES DE TRABAJO.

Desde un punto de vista estadístico y, también, práctico, no debemos aspirar al estudio particular, para cada miembro, de la alteración producida en su situación anterior por la reforma. Ello no podría darnos, de ningún modo, una visión de conjunto, ni una medida global de las consecuencias de la misma. Además, a la carencia de fuerza descriptiva, debida a la complejidad del resultado obtenido, habría de añadirse su falta de rigor estadístico, al ser aplicadas a individuos concretos probabilidades calculadas para su aplicación a masas.

Es, por el contrario, más útil e informativo el referir el estudio indicado a las distintas masas de individuos, que, por sus condiciones peculiares análogas, podamos considerar agrupados, para su estudio conjunto.

Según esto, entendemos que podríamos considerar como masas que reúnen las condiciones citadas, las formadas por los individuos componentes de las distintas Categorías, tanto en los escalafones de Profesores como en los de Profesoras, vigentes en el año de la refundición. Estudiaremos, pues, cómo y en qué medida afecta a cada una de estas masas (Categorías). Dividiremos, para ello, cada uno de los escalafones en siete grupos, coincidentes con los que integran cada una de las categorías respectivas, vivas en 1 de enero de 1958, teniendo presente que, con posterioridad, estos grupos ya no coincidirán con las Categorías citadas, pero permanecerán inmutables para nuestro estudio.

Habiendo reducido, pues, la descripción de las alteraciones producidas en la situación de los miembros de cada escalafón, a la verificada en cada una de las categorías, es preciso ahora definir la forma en que entendemos afectada una Categoría. Para ello, a cada Categoría le asignaremos una situación en el escalafón que será la media de las ocupadas por los individuos que la integran. Así, el número escalafonal representativo de cada Categoría en 1 de enero de 1958, en sus escalafones originales, vendría expresado en el siguiente cuadro:

Categorías	Escalafón de Profesores	Escalafón de Profesoras
Primera	3,5	4,5
Segunda	15,5	19
Tercera	35	41,5
Cuarta	53	77
Quinta	101,5	127
Sexta	144	176
Séptima	172,5	207,5

Nuestro sistema de trabajo consistirá, pues, en seguir, hasta su desaparición, los grupos establecidos, estudiando cada año cuál sería el número escalafonal asignable y comparándolo con aquel que hubiese obtenido, en su respectivo escalafón, de no sobrevenir la reforma.

Claro está que estos números, en sí no son comparables, por referirse a escalafones de distintas estructuración y ello nos obliga a calcular números relativos, es decir, referidos a un escalafón común, en el cual podemos estudiar ya el carácter de las desviaciones. Nos ha parecido más intuitivo elegir como referencia el propio escalafón refundido, significando entonces todo número escalafonal relativo, el puesto absoluto en el escalafón refundido, equivalente

al real en el escalafón original. Así, por ejemplo, la Categoría 3.^a viene representada en el año 1960, en el escalafón original, por el puesto 12,5, equivalente en el escalafón final al puesto 31 (número escalafonal relativo).

También, y para una más clara representación del fenómeno, realizaremos esta comparación con el puesto que ocuparía en el escalafón refundido, pero suponiendo no habido aumento alguno de dotaciones.

Ya sólo nos resta, para una completa determinación de las bases de nuestro trabajo, indicar el método seguido para el cálculo de los puestos futuros (en los sucesivos años hasta su extinción) de las masas agrupadas. Para ello hemos calculado la esperanza completa de vida, mediante unas tablas A. F., con lo cual es sencillo determinar los puestos alcanzados por cada uno de ellos en cada año, datos que adquieren fuerza real al ser referidos a su media en el grupo que pertenecen.

Podría objetarse al empleo de estas tablas (de general aplicación en España) las deficiencias que en su ajuste pueden señalarse, pero como nuestro trabajo es de índole comparativa, al ser aplicados los datos a ambos escalafones, es evidente la existencia de una corrección automática, que podemos estimar suficiente, dentro de los límites aproximativos que pueden imperar por la naturaleza del presente trabajo.

Réstanos, pues, exponer el cuerpo fundamental o trabajo propiamente dicho.

III. CÁLCULOS, CUADROS Y RESULTADOS.

En razón de la brevedad, inevitable en una publicación, renunciaremos a transcribir la totalidad de los cálculos realizados, sumamente laboriosos, limitándonos a exponer aquellos resultados básicos para las conclusiones. No obstante, encontramos suficientemente explicado el método seguido en su obtención, teniendo presente las aclaraciones del apartado precedente.

Con las denominaciones abreviadas, ampliado, refundido y original hacemos alusión a los escalafones, resultante después de la reforma, el mismo pero considerando no ampliadas las dotaciones y los existentes para cada sexo si no hubiese habido reformas, respectivamente.

Debe señalarse que la interpolación realizada en la trayectoria de supervivencia correspondiente a cada Categoría, es variable según su longitud, para conseguir así un más perfecto ajuste de la misma.

Seguidamente presentamos estos resultados agrupados en los siguientes cuadros:

NUMEROS ESCALAFONALES ABSOLUTOS MEDIOS, POR CATEGORIA

Categorías	Escalafores	P R O F E S O R E S							P R O F E S O R A S										
		1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966
1 ^a	Ampliado	7	5	4	2,5	1,5	—	—	—	—	8	7	5	4	—	—	—	—	—
	Refundido ..	7	5	4	2,5	1,5	—	—	—	—	8	7	5	4	—	—	—	—	—
	Original	3,5	3	2,5	2	1,5	—	—	—	—	4,5	3,5	2,5	2	—	—	—	—	—
2 ^a	Ampliado ..	32,9	28,2	23,5	15	8,4	3,5	2	1	—	35	30,7	26,6	16,3	8,4	3,5	4	—	—
	Refundido ..	32,9	28,2	23,5	15	8,4	3,5	2	1	—	35	30,7	26,6	16,3	8,4	3,5	4	—	—
	Original	15,5	14	13	9	6,5	2,5	2	1	—	19	16	12,5	7	3	1,5	1	—	—
3 ^a	Ampliado ..	73,1	57,5	28,6	11	3	—	—	—	—	78,5	62	31,5	13	6	—	—	—	—
	Refundido ..	73,1	57,5	28,6	11	3	—	—	—	—	78,5	62	31,5	13	6	—	—	—	—
	Original	35	30	18	9	3	—	—	—	—	41,5	30	12,5	4	1	—	—	—	—
4 ^a	Ampliado ..	135,4	92,5	48,5	16	5	2,5	2	1,5	—	143	99	55,7	24	—	—	—	—	—
	Refundido ..	135,4	92,5	48,5	16	5	2,5	2	1,5	—	143	99	55,7	24	—	—	—	—	—
	Original	63	48,5	30,5	13	5	2,5	2	1,5	—	77	47,5	22	5	—	—	—	—	—
5 ^a	Ampliado ..	202,5	135	54,2	23,3	20	17	9,9	1	—	227,2	144,6	64,8	42,4	41,1	33,6	20,8	—	—
	Refundido ..	202,5	135	54,2	23,3	20	17	9,9	1	—	227,2	144,6	64,8	42,4	41,1	33,6	20,8	—	—
	Original	101,5	65,5	34,5	21,5	19,5	16,5	9,5	1	—	127	70	25,5	8,5	6,5	6	4	—	—
6 ^a	Ampliado ..	305	220	134	93	88,2	77,8	50,2	5,7	—	314,5	229,6	143	102	95,7	82,4	53,7	6,1	—
	Refundido ..	305	220	134	93	88,2	77,8	50,2	5,7	—	314,5	229,6	143	102	95,7	82,4	53,7	6,1	—
	Original	144	103	72	58	55,5	48	28	3	—	176	120	67,5	102	36,5	33,5	25,5	4,5	—
7 ^a	Ampliado ..	371	286	188,2	159	151,7	135	93,7	17,4	—	367,6	283,6	196,6	155,6	148	129	88	14,3	—
	Refundido ..	371	286	188,2	159	151,7	135	93,7	17,4	—	367,6	283,6	196,6	155,6	148	129	88	14,3	—
	Original	172,5	131,5	100,5	86,5	82,5	71,5	43,5	8	—	207,5	150,5	98,5	71,5	67,5	62,5	49	10	—

NUMEROS ESCALAFONALES RELATIVOS MEDIOS, POR CATEGORIA

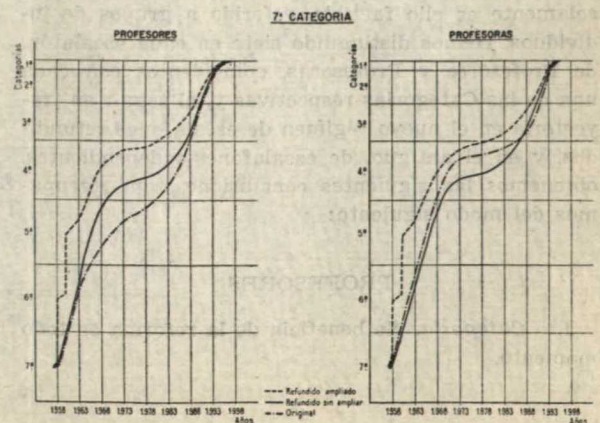
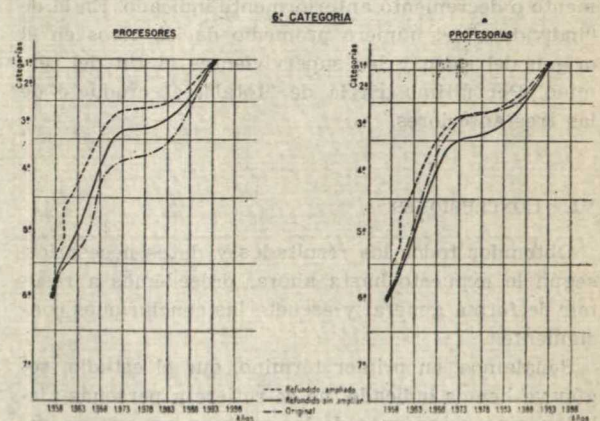
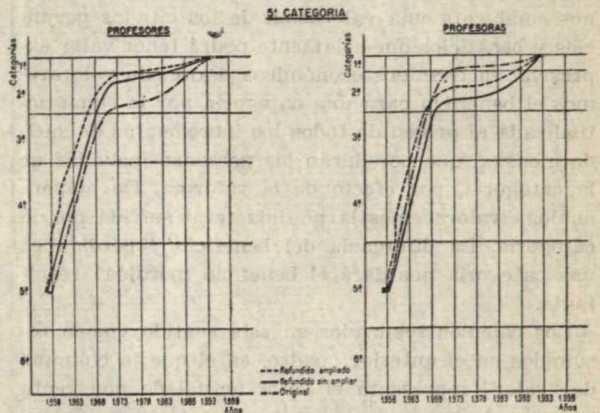
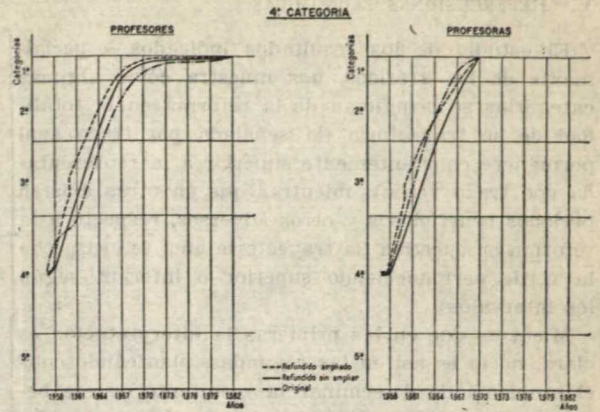
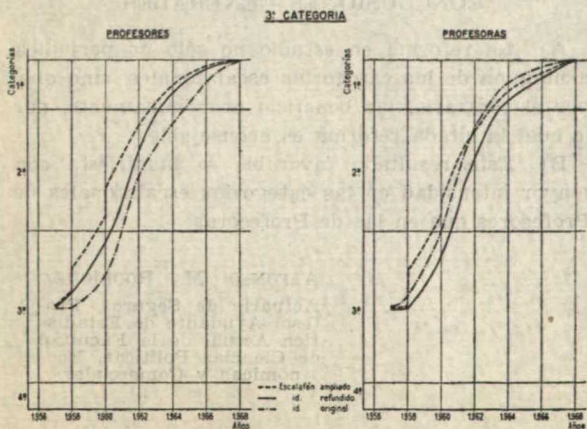
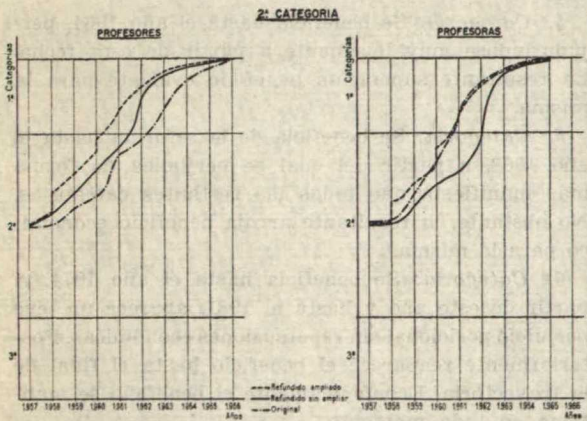
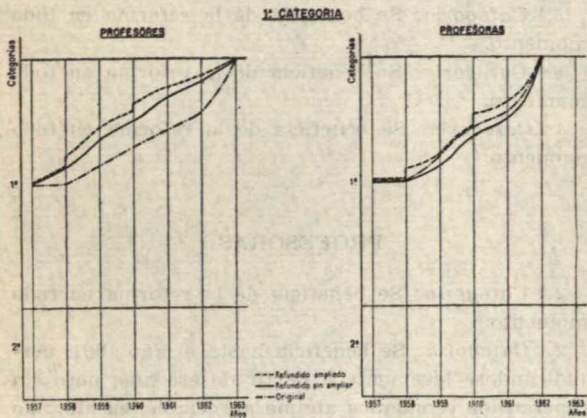
Categorías	Escalafones	P R O F E S O R E S							P R O F E S O R A S										
		1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1968	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
1 ^a	Ampliado	8,6	6,1	4	2,5	1,5	—	—	—	—	—	9,8	8,6	5	4	—	—	—	—
	Refundido ...	9,6	7	5,5	3,4	2,1	—	—	—	—	—	11	9,6	7	5,5	—	—	—	—
	Original	11	9,4	7,9	6,3	4,7	—	—	—	—	—	11	8,6	6,1	4,9	—	—	—	—
2 ^a	Ampliado	39,2	33,7	23,5	15	8,4	3,5	2	1	—	—	42	36,9	26,6	16,3	8,4	3,5	4	—
	Refundido ...	45	39,4	32,6	26	11,3	4,7	2,7	1,4	—	—	49	43	37,1	23,4	11,3	4,7	5,5	—
	Original	49	44,2	41	28,4	24	7,9	6,3	3,1	—	—	47,7	40	31	17,1	7,3	3,7	2,4	—
3 ^a	Ampliado	92,1	57,5	28,6	11	3	—	—	—	—	—	93	62	31,5	13	6	—	—	—
	Refundido ...	102,7	80,9	40	15,1	4,1	—	—	—	—	110,1	87,2	44	18	8,2	—	—	—	—
	Original	111	95,2	50,7	28,4	9,4	—	—	—	—	104,5	76	31	9,8	2,4	—	—	—	—
4 ^a	Ampliado	180,4	92,5	48,5	16	5	2,5	2	1,5	—	—	189	99	55,7	24	—	—	—	—
	Refundido ...	190	130	68	22	7	3,4	2,7	2,1	—	—	200,1	139	78,4	33,4	—	—	—	—
	Original	168	148	86,7	41	15,8	7,9	6,3	4,7	—	—	194,5	119,5	55,4	12,2	—	—	—	—
5 ^a	Ampliado	237	135	54,2	23,3	20	17	9,9	1	—	—	271,5	144,6	64,8	42,4	41,1	33,6	—	—
	Refundido ...	284	189	76,3	32,4	27,7	23,4	13,6	1,4	—	—	319	202,5	91	59,5	57,5	47	28,8	—
	Original	343	207	109,5	68	62	52,4	30	3,1	—	—	317,5	176	64	20,8	16	14,8	9,8	—
6 ^a	Ampliado	355,5	220	134	93	88,2	77,8	50,2	5,7	—	—	367	229,6	143	102	95,7	82,4	6,1	—
	Refundido ...	428	309	187,6	130,5	123,7	109,3	70,5	7,8	—	—	441,6	322,2	200	143	133	115	76	8,4
	Original	429	349	227	184	175,6	152,4	88,7	9,4	—	—	444	300,2	169,5	102,3	92,3	84,8	64	11
7 ^a	Ampliado	433,5	286	188,2	159	151,7	135	93,7	17,4	—	—	429,4	283,6	196,6	155,6	148	129	88	14,3
	Refundido ...	520,5	401,6	263,4	223	212,5	189	131,5	24	—	—	515,6	398,3	275,5	218	207	180,6	122,5	20
	Original	521	397,7	339	280,3	263,6	223	131,1	25,2	—	—	523	380,1	247,2	176,7	169,5	156,8	124	25,4

REPERCUSIONES ECONÓMICAS DE LA REFUNDICIÓN EN LAS DISTINTAS CATEGORÍAS

Categorías	PROFESORES																									
	BENEFICIO						PERDIDA						BENEFICIO						PERDIDA						RESULTADO	
	Valor	Salto	Individuos	TOTAL	Valor	Salto	Individuos	TOTAL	Valor	Salto	Individuos	TOTAL	Valor	Salto	Indiv. uis	TOTAL	Cuantía	Signo								
1 ^a	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—								
2 ^a	21,5	140	10	30.100	—	—	—	—	2,8	140	11	4.312	—	—	—	—	4.312	B								
3 ^a	16,7 17,9	220 140	14 12	51.436 30.072	—	—	—	—	5,6	220	20	24.640	—	—	11	4.004	20.636	B								
4 ^a	22,4 20,6 18,2	220 220 140	35 33 20	156.800 149.556 50.960	—	—	—	—	11,2 5,2	200 220	44 36	98.560 41.184	—	—	—	13	126.804	B								
5 ^a	34,5 32,6 37,2 75,8	210 200 220 140	44 38 36 32	318.780 247.760 294.624 339.584	—	—	—	—	8,5 12,6 7,0	210 200 220	48 47 38	85.680 118.440 58.520	—	—	8	95.060	167.580	B								
6 ^a	28,7 62,0 28,0 28,6 4,75	220 210 200 220 140	38 38 34 23 12	250.838 494.760 190.400 144.716 7.980	—	—	—	—	23,2 30,7 15,1 12,2	230 210 200 220	48 47 47 39	256.128 303.009 141.940 104.676	—	—	—	—	805.753	B								
7 ^a	28,7 59,5 114 38,4 13,7 4,5	130 220 210 200 220 140	17 17 17 13 9 6	63.427 232.645 406.980 99.840 27.126 3.780	—	—	—	—	20,4 35,0 34,0 33,5 8,6 2,8	130 230 210 200 220 140	13 13 13 12 8 2	34.476 104.650 92.820 80.400 15.136 784	—	—	—	—	328.266	B								

IV. GRÁFICOS.

Los resultados obtenidos en el cuadro de números escalafonales relativos, los presentamos de forma comprensible e intuitiva en catorce gráficos, correspondientes a las catorce categorías estudiadas:



V. REPERCUSIONES ECONÓMICAS.

El estudio de los resultados indicados, especialmente de los gráficos, nos muestra cómo algunas categorías se beneficiarían de la reforma en la totalidad de su trayectoria (la señalada por trazo azul permanece constantemente superior a la representada con trazo verde), mientras que en otras existen períodos beneficiosos y otros adversos, respecto a la reforma en cuestión (la trayectoria azul se cruza con la verde permaneciendo superior o inferior, según los intervalos).

Mientras que en las primeras la interpretación es clara, no lo es así en las segundas, planteándonos el problema de determinar la resultante de ese beneficio y pérdida conjunto que, en distintos períodos, se manifiestan en una misma categoría. Esto nos conduce a una valoración de los citados perjuicios y beneficios que solamente podrá tener valor expresivo, en términos económicos. Para ello valoraremos el beneficio para una categoría por la suma actualizada al origen de todos los incrementos de sueldo mensual que percibirán las personas incluidas en la categoría, por efecto de la reforma. De manera análoga valoraremos la pérdida total sufrida por la categoría. La diferencia del beneficio y pérdida en una categoría nos dará el beneficio (pérdida) resultante.

Los cálculos realizados en este sentido vienen resumidos en el anterior cuadro, en el que la columna de "valor" representa el valor actual de una renta fraccionada por meses, extendida a la duración del salto. En la columna de "salto" se refleja el incremento o decremento anteriormente indicado. En la de "individuos" el número promedio de los vivos en el origen del salto y los supervivientes al fin del término. Por último, en la de "total", el producto de las tres anteriores.

VI. CONCLUSIONES.

Obtenidos todos los resultados y datos necesarios, según lo expuesto hasta ahora, procedemos a resumir de forma general y escueta las conclusiones consiguientes.

Señalamos, en primer término, que el estudio, según ya hemos indicado, no se refiere a personas aisladas, sino a conjunto de las mismas, ya que es imposible hacer predicciones para un caso singular y solamente es ello factible, referido a grupos de individuos. Hemos distinguido siete en cada escalafón, de Profesores y Profesoras, coincidentes con cada una de las Categorías respectivas y, al seguir su trayectoria en el nuevo régimen de escalafones refundidos, y en el antiguo, de escalafones independientes, obtenemos las siguientes conclusiones, que agrupamos del modo siguiente:

PROFESORES

1.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

2.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

3.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

4.ª Categoría: Existe un pequeño tramo inicial en el que la categoría se perjudica levemente, pero sin repercusiones económicas, pues no altera la cuantía de los sueldos durante el pequeñísimo período al que se refiere, beneficiándose, en cambio, a lo largo de la trayectoria restante.

5.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

6.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

7.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

PROFESORAS

1.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

2.ª Categoría: Se beneficia hasta el año 1961, perjudicándose levemente a partir de ese año, pero sin repercusión económica alguna apreciable, en ninguno de los dos períodos, o, en todo caso, favorable.

3.ª Categoría: Se beneficia de la reforma hasta el año 1961, siéndole adversa a partir del mismo. La resultante arroja un beneficio manifiesto en esta Categoría.

4.ª Categoría: Se beneficia hasta el año 1964, perjudicándose muy levemente a partir de esta fecha. La resultante supone un beneficio evidente para la misma.

5.ª Categoría: Se beneficia de la reforma hasta el año 1968, a partir del cual se perjudica de forma más manifiesta que todas las restantes categorías. No obstante, la resultante arroja beneficio económico para la misma.

6.ª Categoría: Se beneficia hasta el año 1974. A partir de este año y hasta el 1981, aparece un leve perjuicio posicional sin repercusiones económicas. Posteriormente reaparece el beneficio hasta el final de la trayectoria. Económicamente el beneficio se mantiene en todo momento.

7.ª Categoría: Se beneficia de la reforma en todo momento.

CONCLUSIONES GENERALES

A) La reforma en estudio no sólo no perjudica a ninguna de las categorías escalafonales, sino que, por el contrario, las beneficia económicamente, por lo cual la citada reforma es aconsejable.

B) Este resultado favorable se manifiesta con mayor intensidad en las categorías escalafonales de Profesores que en las de Profesoras.

ALFONSO M. RODRÍGUEZ.

Actuario de Seguros, Profesor-Ayudante de Estadística Actual de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales.

La educación en las revistas

PROBLEMAS GENERALES DE EDUCACION

La "Revista Calasancia" publica un artículo del Escolapio Pedro Arnáiz sobre la formación que debe recibir el alumno para prepararse a vivir en un ambiente extra-escolar. Pasa revista, en primer lugar, a lo que llama "la tragedia del sexo", es decir, los problemas inherentes a la sexualidad en la pubertad y después de citar rápidamente unos cuantos principios generales de psicología juvenil pasa a exponer la preparación que deben recibir los alumnos —trata preferentemente de los de Enseñanza media— para hacer frente a los peligros que ha de encontrar al salir del colegio. Los medios con que se debe contar son: "director espiritual, frecuencia de sacramentos, ambiente general del colegio o al menos de la sección correspondiente, iniciación sexual, reglamento colegial formativo-disciplinario, disciplina muy exigente paternal para tensar los espíritus y mantener a los muchachos el mayor tiempo posible en el colegio" (1).

En la misma revista encontramos un artículo del profesor Cruz Hernández en el que trata la educación como problema filosófico, situándola, como allí se dice textualmente, "entre este antagónico Scila y Caribdis de la especulación mítica y de la pasión estadística". Y considera que el problema de la educación "tiene que conjugar los principios esenciales de la preocupación filosófica que será su límite hacia arriba, con los fundamentos empíricos de la realidad humana, que será el suelo sobre el que hay que edificar". A continuación analiza los problemas de la educación históricamente, pero caminando siempre entre estos dos límites extremos y termina su estudio con un capítulo dedicado a los límites del saber sobre la educación (2).

Por último encontramos en aquella misma publicación un estudio del Padre escolapio Aguilera acerca de la función educadora de la sociedad, más exactamente, de la actitud de la sociedad ante el tema de la Escuela y paralelamente la responsabilidad de la Escuela ante el desenvolvimiento social (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Dentro de la serie de "Guiones de trabajo escolar" que publica el semanario "Servicio" recogemos el de Adolfo Maíllo para la Enseñanza del lenguaje durante la enseñanza elemental, dividido en dos ciclos, el primero correspondiente a niños de seis a ocho años, el segundo a niños de ocho a diez años y completado por un período de perfeccionamiento para niños de diez a doce años. Además de la línea didáctica a seguir por el maestro para enriquecer y dar propiedad al lenguaje infantil, Maíllo selecciona tres ejemplos poéticos (Lorca, Machado y Juan Ramón Jiménez) perfectamente adecuados al escalonamiento de la edad (4).

Una colaboración en "El Magisterio Español" informa acerca de la reciente creación de los Centros de colaboración pedagógica que atenderán la buena forma cultural del maestro, necesitado más que nadie de renovarse constantemente y de actualizar su cultura en sin-

cronismo con los avances de la cultura mundial y de los métodos pedagógicos que necesita manejar de continuo para el mejor desarrollo de su labor (5).

El problema de la carencia de un Magisterio español para los emigrantes de nuestra patria que se encuentran asentados en las numerosas colonias españolas del Sur de Francia, en el Norte de Africa y en muchas naciones de América, se trata de un artículo de Serrano de Haro que considera que uno de los deberes más acuciantes de la España actual es enviar maestros de plena garantía que rediman a aquellas familias de las amarguras de la inadaptación y los vinculen con todo lo más noble que pueda haber en la tradición familiar (6).

Un artículo de la revista "El Magisterio Español" trata del interesante problema del trabajo manual en la escuela primaria y hace una reseña de la exposición de dos mil trabajos realizados por niños de las escuelas madrileñas que son una prueba evidente de la importancia que en la formación de los niños tiene la destreza manual (7).

Un artículo sobre los programas escolares aconseja que se unifiquen criterios y se simplifique el procedimiento en la redacción de los programas escolares adaptados a los cuestionarios, de modo que unas breves directrices sean de aplicación práctica e inmediata en nuestras escuelas. La materia exigida por los Cuestionarios en los períodos de enseñanza obligatoria se debe dividir en tres grados, como también deben ser tres las secciones de niños que haya en la escuela unitaria (8).

Una colaboración de Adolfo Maíllo en "El Magisterio Español" trata del problema del método didáctico. Para ello divide las corrientes pedagógicas en dos: una de la de aquellos que hacen tabla rasa del método, afirmando que lo importante es el contenido docente, pues "quien sabe algo sabe enseñarlo" y otra la de "los que creen que sólo quien crea o alumbraba una verdad puede transmitirla originalmente; los secuaces o discípulos, los imitadores y los "herederos", incapaces de captar el movimiento íntimo a que dió lugar el parto de la idea, se limitan a manejar sus alfabetos externos y vehiculadores, de los que a menudo ha volado el mensaje profundo y liberador". Y después de rebatir lo extremo y errado de estas dos actitudes tan extremas, Maíllo concluye: "es evidente que el gran peligro de la didáctica consiste en tomar el método como un fin, cuando tiene solamente un valor instrumental; consiste, asimismo, en detenerse en la cáscara de las "formas y los procedimientos" sin penetrar en la sustancia del contenido docente, consiste, por fin, en subordinar el mensaje que encierra la disciplina o la lección a su envoltura didáctica, no pocas veces deformadora, esclavizadora de la idea a que debe servir, y, sobre todo, obstinada de modo inconsciente en sofocar el apetito de saber ahogándolo en la hojarasca cegadora de los esquemas. Enseñar por método es enseñar "con camino"; pero dar la primacía al sendero sobre el viandante —la inteligencia del niño— es entregarse a una enseñanza "descaminada" (9).

ENSEÑANZA LABORAL

Un artículo informativo sobre el funcionamiento de las Escuelas profesionales de la Sagrada Familia en Andalucía nos da a conocer, ilustrado gráficamente, la importante finalidad de estas instituciones para la creación de estructuras sociales de carácter medio en el Sur de España. La distribución de estas escuelas en las distintas provincias andaluzas queda patente en un mapa que acompaña a esta interesante crónica llena de datos

(1) P. Arnáiz, Sch. P.: *La formación del alumno para su ambiente extra-escolar*, en "Revista Calasancia". (Madrid, enero-marzo 1958, núm. 13.)

(2) M. Cruz Hernández: *La educación como problema filosófico*, en "Revista Calasancia". (Madrid, enero-marzo 1958, núm. 13.)

(3) C. Aguilera, Sch. P.: *Función educadora y sociedad*, en "Revista Calasancia". (Madrid, enero-marzo 1958, número 13.)

(4) Adolfo Maíllo: *Enseñanza del Lenguaje*, en "Servicio". (Madrid, 14 de junio 1958.)

(5) José Plata: *Los centros de colaboración pedagógica*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 24 de mayo de 1958.)

(6) Agustín Serrano de Haro: *Los maestros y la emigración*, en "El Maestro". (Madrid, junio de 1958.)

(7) Pedro Chico y Rello: *Adiestramiento y destreza*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 11 de junio de 1958.)

(8) Tomás Ingenuo: *Programas escolares*, en "El Maestro". (Madrid, junio de 1958.)

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

cronológicos del progresivo desarrollo de estas escuelas profesionales y de cifras reveladoras del creciente éxito de la labor por ellas realizada (10).

A través de la prensa local conocemos las manifestaciones que el Rector de la Universidad Laboral de Córdoba, Fr. Miguel Fraile Cobos, O. P., ha hecho acerca del funcionamiento de aquella fecunda realidad cultural (11).

En el mismo sentido están concebidas las declaraciones del Rector P. Valentín García, de la Universidad Laboral de Gijón, en las que da cuenta de la misión de estas Universidades laborales y del desarrollo que ha adquirido aquella de su dirección, que cuenta actualmente con 1.200 alumnos. (12).

Un editorial del periódico "Arriba" comenta la importancia como tarea social de la obra sindical de Formación Profesional que sostiene actualmente en toda España 175 centros de enseñanza, en los que cursan estudios unos 20.000 muchachos. "Estos centros atienden a la formación en los aspectos más varios: 71 escuelas se dedican a la modalidad industrial; 16 son agrícolas-ganaderas; 59 a enseñanzas artesanas y otras de interés gremial o corporativo; 29 se dedican a enseñanzas puras y típicamente femeninas." Esta formación ha sido reforzada más recientemente por la acelerada nacida por imperativo de las urgencias de nuestra economía y de nuestra industrialización, en la cual con procedimientos científicos y técnicos más avanzados se logra que en unos pocos meses un peón sea transformado en obrero especializado con el consiguiente beneficio individual y colectivo que esto supone. La última ampliación de la obra consiste en la organización de cursos de verano para estudiantes de enseñanza media, a los que se puede proporcionar la posibilidad de entrar en contacto con los oficios industriales para que puedan poner a prueba sus aptitudes y, en su caso, se puedan descubrir vocaciones que los lleven a grados medios de la enseñanza técnica (Peritos Aparejadores, Facultativos) de los cuales estamos tan necesitados (13).

ENSEÑANZA MEDIA

Una colaboración en la Revista de Orientación Didáctica "Enseñanza Media" firmada por el profesor de educación física y médico del Colegio Santa María de las Nieves, de Madrid, Federico Soler, aporta interesante material educativo fruto de la experiencia de su autor. Se da cuenta en ella de los propósitos, unos de carácter somático y otros psíquicos, que han sido mantenidos en las clases de este Colegio dedicadas a la educación física y se expone minuciosamente el plan seguido, así como se añaden detalles de carácter práctico para la organización material de una clase de gimnasia. En la segunda parte de este trabajo se trata de algunos importantes problemas de la medicina escolar con apartados tan interesantes como el de la talla de los alumnos explicada a través de gráficas e índices numéricos, o la manera de lograr una protección ocular de los escolares, las normas de vacunación y las condiciones del internado, los problemas de las enfermedades transmisibles, y el control que se ha de ejercer en el profesorado y personas de servicio en contacto con la población escolar (14).

Una nota incluida en la "Revista Calasancia" pone de relieve cómo la enseñanza de la historia atraviesa un

período de inercia metodológica, explicable quizá por dificultades ambientales y presiones extrapedagógicas y proclama la urgente necesidad de investigar la esencia, el contenido y los métodos de la historia (15).

El popular problema de los "deberes" escolares para hacer en casa sale sin interrupción a las páginas de las revistas y periódicos. Una colaboración en el semanario "Fotos" comenta la encuesta la encuesta publicada hace poco por el diario Ya en torno a las ventajas e inconvenientes que ese sobrecargado sistema de estudios presenta para los escolares y sus familias y, adoptando una actitud enemiga al trabajo post-escolar doméstico, se congratula de que "destacados pedagogos y autoridades del Magisterio" hayan dado la razón a los padres que no se sienten conformes con este sistema pedagógico que absorbería la jornada completa del niño (16).

Un reportaje incluido en "El Español" nos da a conocer los más recientes experimentos realizados para lograr llegar a través del subconsciente a la memoria, haciendo aprender a muchachos dormidos las lecciones que les han sido explicadas durante el día mediante una cinta magnetofónica que funciona durante el sueño. Se describe el aparato de cinta magnetofónica, regido en sus pausas gracias a la intervención de un pequeño "robot" que ha inventado el francés Jacques Gennevay y que ha denominado "automatófono". También se da cuenta de la polémica que en torno a este "automatófono" sostienen psiquiatras y pedagogos y se alude a los últimos adelantos que la electrónica ha ofrecido a la enseñanza: una máquina de examinar y un sistema de leer (17).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el periódico "Libertad", de Valladolid, se recogen las opiniones de cuatro licenciados recientes de las facultades de Ciencias Económicas que hablan de las posibles salidas que su título puede proporcionar: uno de ellos, economista al servicio de una empresa privada, en la cual dirige el departamento de estadística, cree que el economista llegará a constituir en España un elemento necesario para la marcha de cualquier empresa de cierta importancia. En segundo lugar, habla un economista del Estado, que relata los detalles de su oposición para ingresar en ese cuerpo reciente de economistas del Estado "que se asoma al panorama de la administración española con grandes bríos y gente joven". En tercer lugar se incluye el diálogo con un economista que ejerce libremente su profesión, desde su despacho particular, donde redacta informes generales para sociedades sobre racionalización de la producción con arreglo a las dimensiones de cada empresa; análisis de mercado, trabajos de control, de calidad, análisis de varianza, preparación de gráficos, verificación de balance, programación de la producción, financiación de empresas, etc. Y por último las esperanzadas palabras de un licenciado de la última promoción que prepara su doctorado y que expresa sus preferencias por la oposición que le llevará a ser corredor de comercio (18).

Un artículo informativo da la noticia de que este año han sido conseguidas, a través de la Oficina de Viajes del SEU, 1.000 plazas para los Campos de trabajo a las que asistirán otros tantos estudiantes españoles y detalla las características organizativas de dichos campos de trabajo en Inglaterra, Francia y Alemania que son los países para los que se han recibido más peticiones de asistencia. España, por su parte, colabora en esta organización mundial con los Campos de trabajo de Ma-

(10) Alfonso Iniesta: *Las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia*, en "ABC". (Madrid, 9 de mayo de 1958.)

(11) Francisco Navarro Calabuig: *Conversación con el Rector de la Universidad Laboral "Onésimo Redondo" de Córdoba*, en "Córdoba". (Córdoba, 1 de mayo de 1958.)

(12) *Declaraciones del Padre Valentín García, Rector de la Universidad Laboral de Gijón*, en "Voluntad". (Gijón, 1 de mayo de 1958.)

(13) Editorial: *Formación profesional*, en "Arriba". (Madrid, 23 de mayo de 1958.)

(14) José María Soler Monsálvez: *Educación física y medicina escolar*, en "Enseñanza Media". (Madrid, mayo-junio de 1958.)

(15) Juan Mayor: *Sobre enseñanza de la historia*, en "Revista Calasancia". (Madrid, enero-marzo 1958.)

(16) Juan Fortega: *Un poco de libertad para esa niña*, en "Fotos". (Madrid, 3 de mayo de 1958.)

(17) Federico Villagrán: *Una lección durante el sueño*, en "El Español". (Madrid, 24 de mayo de 1958.)

(18) Guillermo Solana: *A examen, las salidas en la carrera de Ciencias Económicas*, en "Libertad". (Valladolid, 14 de mayo de 1958.)

drid, Valencia —dedicados a la edificación— y el de Amurias para excavaciones arqueológicas (19).

MUSEOS Y BIBLIOTECAS

En el semanario "La Hora" una crónica, con abundante información gráfica, da noticia de las nuevas instalaciones que acaba de inaugurar el Museo Lázaro Galdiano que lo convierten, como se dice allí textualmente, en el Museo particular más importante de España. Además de estas nuevas salas, que forman parte

(19) Francisco Betriu: *Mil plazas para los campos de trabajo*, en "Solidaridad Nacional". (Barcelona, 7 de mayo de 1958.)

propiamente del Museo, merece destacarse otras instalaciones, que en edificio distinto al del Museo, complementarán la labor cultural encomendada a éste. "En un pabellón que ocupa el extremo del jardín han sido dispuestas una serie de dependencias en las que la Fundación Lázaro Galdiano llevará a cabo su diversa actividad. Es aquí donde se halla la biblioteca, de gran riqueza de fondo, sobre todo en materia de arte; otras salas de exposiciones temporales y el auditorium o sala de conferencias y proyecciones (20).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(20) J. Ramírez de Lucas: *El Museo Lázaro Galdiano amplía sus instalaciones*, en "La Hora". (Madrid, 5 de junio de 1958.)

reseña de libros

LA LITERATURA Y LA LECTURA INFANTIL-JUVENIL *

II

Como apéndice de la parte primera de este trabajo, se incluye a continuación una bibliografía selectiva, pero lo suficientemente extensa y varia para ofrecer una visión amplia y lo bastante completa sobre la literatura y la lectura infantil-juvenil en el mundo actual.

Se registran 310 trabajos de este carácter (libros, folletos, artículos de revistas especializadas) por orden alfabético de autores tanto individuales como colectivos. No se han establecido otras subdivisiones, porque todos los trabajos registrados se centran, pese a su aparente diversidad, en la literatura y la lectura infantil-juvenil. Por otra parte, se ha considerado más fácil para el lector de esta bibliografía mostrarle reunidas y en conjunto las obras de un determinado autor, aunque traten de aspectos diferentes sobre este importante y complejo tema.

De los 310 trabajos registrados, la mayor parte están impresos en lengua castellana (bien de españoles o de hispanoamericanos) e inglesa (ya de autores británicos o norteamericanos); abundan, asimismo, en lengua italiana; siguen los publicados en lengua francesa y alemana, por este orden; e incluso no faltan algunas obras publicadas en portugués, flamenco, sueco, noruego y danés. Cuando se ha considerado necesario, se ofrece al lector, entre paréntesis, una breve noticia sobre el contenido o las características más salientes de la obra registrada. Estas, dentro del orden alfabético, antes señalado, se numeran correlativamente.

Los nombres de los segundos y terceros autores de obras escritas en colaboración, así como las variantes de algunos (seudónimos, por ejemplo) se consiguen también, para mayor facilidad del lector.

* * *

* La primera parte de este trabajo se publicó en nuestro número anterior (81, 2.ª quincena mayo 1958), en sus páginas 23 a 28.

- ADAMS, B. P.: *About books and children*. 1953. (Es una bibliografía interesante de literatura infantil.)
- AHLSTRÖM, G.: *Den underbara resan*. Malmö, 1942.
- AHORPS, G.: *Ungdomskeppen*. Helsingfors, 1944.
- ALTAMIRA, R.: *Las primeras bibliotecas circulantes para maestros y alumnos de las escuelas públicas española*, en "Boletín de Bibliotecas y Bibliografías", II, Madrid, 1935.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Planning the School Library*, A. L. A., 1927.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Instruction in the use of books and libraries. In school library yearbook*, A. L. A., núm. 1, 1927.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *What constitutes effective school library service...*, A. L. A., 1928.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Children's library yearbook...* Chicago, 1930.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Children's books in the United States*. Chicago, 1929.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Children's books from twelve countries*. Chicago, 1930.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Subject index to children's plays*. Chicago, 1940. (Es una interesante bibliografía de literatura infantil.)
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *The right book for the right child*. New York, 1942.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION: *Basic book collection for elementary grades*. Chicago, 1956. (Bibliografía muy valiosa.)
- ANDRECE, G.: *The Dawn of juvenile literature in England*. Amsterdam, 1925.
- ARANOWITSCH, D.: *The modern Russian children's books*, en "Gebrauchgraphik", Berlín, 1928.
- ARAÚJO, O.: *Lectura ejemplares*. Montevideo (s. a.).
- ARBUTHNOT, M. H.: *Children and books*. Chicago, 1947.
- ARCHIVOLTI CAVALIERI, C.: *Catálogo ordinato e dimostrativo dei migliori libri per fanciulli e giovinetti*. Palermo, 1914.
- ARNOLD, G. W.: *Mother's list of books for the children*. (Es una útil guía de libros infantiles destinada a las madres.)
- ASHTON, J.: *Chapbooks of the 18th century*. London, 1882.
- ASOCIACIÓN BIBLIOTECARIA CUBANA: *Dos ensayos sobre bibliotecas escolares*. La Habana, 1941.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE BIBLIOTECARIOS. España: *Catálogo crítico de libros infantiles*. Madrid, 1951.
- RABENCO, M.: *Los niños, primero...* Buenos Aires, 1949.
- BAMBERGER, R.: *Jugendlectüre*. Wien, 1955. (Contiene la bibliografía infantil más amplia sobre los países de lengua alemana.)
- BARINE, A.: *Les contes de Perrault*, en "Revue de Deux Mondes", París, 1 diciembre 1882, páginas 315 y ss.
- BARNES, W.: *Children's poets*. New York, 1924.
- BARNES, W.: *Who should select the reading for*

- children?*, en "Elementary English Review", marzo 1927.
28. BARROSO, M.: *La biblioteca en la escuela, centro de actividades*. 3.ª ed. Buenos Aires, 1948.
 - 29.—BATTISTELLI, V.: *La letteratura infantile moderna. Guida bibliografica*. Firenze, 1923.
 30. BATTISTELLI, V.: *Il libro del fanciullo*. Firenze, 1947.
 31. BAUCHARD, Ph.: *La presse, le film et la radio pour enfants*. París, 1952.
 32. BECHTEL, L. S.: *Books in sears of children*. 1946.
 33. BECKER, M. L.: *First adventures in reading*. 1954.
 34. BENGSTSSON, G.: *Ungdomen og litteraturen*. Odense, 1944. (En lengua danesa, es un interesante estudio de literatura infantil.)
 35. BERRY, E.—BEST, H.: *Writing for children*. 1947. (Sobre la técnica de la literatura infantil.)
 36. BERSANI, M.: *Libri per fanciulli e giovinetti*. Torino, 1930.
BEST, H.: *Writing for children*.—V. BERRY, E.
 37. BETTA, B.: *Che cosa e leggere nell'infanzia e nella gioventù*. Brescia, 1953.
 - 38.—BETZNER, J.—MOORE, A. E.: *Every child and book*. 1940.
 39. BETZNER, J.—MOORE, A. E.: *Exploring Literature with children*. Columbia University Press, 1943.
 40. BHATAWDEKAR, S.: *Books for Asian children...* París, 1956. (Multicopiado. Comenta unos 500 libros para niños de cinco a trece años.)
 41. BIBLIOGRAFIA: — crítica della moderna letteratura infantile. Firenze, 1933.
 42. BINDER, P.: *Books for children in modern Russia*, en "Studio", VII, London, 1934.
 43. BITELLI, G.: *Piccola guida alla conoscenza della letteratura infantile*. Torino, 1947.
 44. BITELLI, G.: *Scrittori e libri per i nostri ragazzi. Esposizione e critica*. Torino, 1952.
 45. BOKA: — i undervisningen. Oslo, 1951. (Esta publicación noruega trata del libro en la enseñanza.)
 46. BOLIN, G.—ZWEIGBERGK, E.: *Barn och böcker*. Stockholm, 1951.
 47. BOLLETINO: — della "Casa del Sole" e delle Bibliotechine Rurali di zia Mariù. Torino.
 48. BONAFIN, O.: *La letteratura per l'infanzia*. Brescia, 1953.
 49. BONI, A.: *Over kinderlectur*. Antwerpen, 1942.
 50. BOOKS: — for the teen age. 1955. (Interesante bibliografía.)
 51. BOQUIÈ, R.: *L'enfant et le spectacle*, en "Camara-derie", núm. 56, París, mayo 1955.
 52. BOS MEILINK, J.: *Lektuur voor kinderen*. Amstard (s. a.).
 53. BOUVARD, M. L.: *La Prensa para adolescentes en España*, en "Gaceta de la Prensa Española", número 111, jun.-jul. 1957, págs. 40-57.
 54. BROOKLYN PUBLIC LIBRARY: *Thousand books for boys and girls*. (s. a.).
 55. BÜCHER: — für Jungen und Mädchen. Reutlingen.
 56. BUGGE, M.: *Conditions and problems in children and youth literature in Norway*, en "Problemi della letteratura per l'infanzia in Europa", Firenze, 1955.
 57. BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION: *Littérature enfantine et collaboration internationale*. 2.ª ed. Genève, 1932.
 58. BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION: *L'organisation des Bibliothèques Scolaires*. Genève, 1940.
 59. BURNITE, C.: *The beginning of a literature for children*, en "The Library Journal", 1906.
 60. BURNITE, C.: *Values in library work with children*, A. L. A., julio 1913.
 61. CALÒ, G.: *Biblioteca e sale di lettura per ragazzi*, en "Schedario", núm. 1, Firenze, oct.-nov. 1953.
 62. CALVET, J.: *L'enfant dans la littérature française*. París, 1932, 2 vols.
 63. CAPPE, J.: *Les livres destinés à la jeunesse*. París (s. a.).
 64. CAPPE, J.: *Expériences dans l'art de raconter des histoires*. Tournai, 1953.
 65. CATALOGUE: — des livres présentés à l'Exposi-tion Internationale des livres pour enfants. París, 1953. (Registra unos 700 libros publicados en 41 países.)
 66. CAVADA Y JIMÉNEZ ALFARO, F.: *Algo más sobre la Exposición del Libro Infantil*, en "Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas", Madrid, núm. 41, enero-marzo 1956.
 67. CENTRO DIDATTICO NAZIONALE DI STUDI E DOCUMENTAZIONE: *Problemi dello spettacolo scenico per ragazzi*. Firenze, 1955.
 68. CENTRO DIDATTICO NAZIONALE DI STUDI E DOCUMENTAZIONE: *Guida di letture giovanili per le biblioteche scolastiche e popolari*. Firenze, 1956. (Obra excelente por la variedad de aspectos de su contenido y por su extensa bibliografía.)
 69. CERRI, G.: *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare*. Milano, 1911.
 70. CHILDREN'S: — catalog. 1956. (Util bibliografía.)
 71. CIBALDI, A.: *Criteri di scelta e di valutazione del libro per l'infanzia*. Brescia, 1955.
 72. CICOGNA ARGENTIERI, O.: *L'ordinamento educativo della letteratura infantile*. Cremona, 1921.
 73. CLARK, E.: *Stories to Tell. How to Tell Them* (reedición). London, 1950.
 74. COFFMAN, R. P.—GOODMAN, N. G.: *Famous authors for young people*. 1943. (Es una historia crítica de la literatura infantil.)
 75. COLLADO, P.: *La literatura infantil y los niños*. Madrid, 1955. (Obra de escasa documentación y rigor científico, pero que supone una valiosa aportación llena de experiencias.)
 76. COLOMBO, F.: *Il problema della letteratura infantile in Svizzera*, en "Problemi della letteratura per l'infanzia in Europa", Firenze, 1955.
 77. CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. Uruguay: *El libro en la enseñanza primaria*. Montevideo, 1946.
 78. CONSEJO SUPERIOR DE ENSEÑANZA DE PUERTO RICO: *Estudio sobre preferencias cromáticas y tipos de ilustraciones*. Río Piedras, 1950. (Sobre ilustraciones en los libros infantiles.)
 79. CONVEGNO NAZIONALE PER LA LETTERATURE, PER L'INFANZIA E LA GIOVINEZZA: *Atti del —*. Bologna, 1938.
 80. CONVEGNO INTERNAZIONALE SULLA STAMPA PER RAGAZZI: *Atti del —*. Milano, 1952.
 81. CORVINO, F.: *Stampa periodica per ragazzi*, en "Scuola e Vita", Brescia, mayo 1950.
 82. COUSINET, Roger: *Les lectures des enfants*, en "L'Éducateur Moderne", París, mayo 1911.
 83. COUSSANGES, J. de: *La littérature enfantine en Allemagne*, en "La Revue", París, mayo 1907.
 84. CROCIN, A.: *Inchiesta suya stampa periodica per ragazzi*, en "L'Osservatore Toscano", Firenze, 1 enero 1950.
 85. CUESTA, U.: *Problemi attuali della letteratura infantile e giovanile*. Roma, 1940. (Atti del Congresso Sind. Naz. Autori e Scrittori, 1939.)
 86. DAALDER, D. L.: *Het boek in de Jeugdbeweging*. Amsterdam, 1952.
 87. DARTON, F. J. H.: *Children's Books in England*. Cambridge, 1914. (Vol. XI, cap. 16, de la "Cambridge History English Literature".)
 88. DAVIS, L.: *Library Journal recommended children's books of 1956*. Bowker, 1957. (Interesante bibliografía.)
 89. DEBESSE, M.: *Comment étudier les adolescents*. París, 1948.
 90. DEINBOLL, Rikka: *Böcker for barn og megdom opp til ca. 1950*. (Es una publicación del Servicio de Información de la librería noruega sobre libros infantiles y juveniles.)
 91. DELATTRE, F.: *La littérature enfantine en Angleterre*, en "Revue Pédagogique", París, agosto 1907.
 92. DELATTRE, F.: *Le Peter Pan de J. M. Barrie*, en "Revue Pédagogique", 15 diciembre 1908.
 93. DEPEW, O.: *Children's literature by grades and types*. (s. a.).
 94. DÍAZ-PLAJA, A.: *Las Bibliotecas infantiles*, en "So-

- lidaridad Nacional", Barcelona, 14 de mayo de 1948. (Reproducido también en "Biblioteconomía", número 20, oct.-dic. 1948, págs. 226-27.)
95. DIVISAO DO BIBLIOTECAS INFANTO-JUVENIS DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE CULTURA. Brasil: *Bibliografia infantil*. São Paulo (s. a.).
96. DOMENECH YBARRA, L.: *Prensa deficiente para el mundo infantil. Prensa escolar por periodistas escolares*, en "Gaceta de la Prensa Española", número 112, agost.-sept. 1957, págs. 153-162.
97. DOTTIN, P.: *Daniel De Foe et ses romans*. París, 1924.
98. DOUGLAS, M. P.: *Children's Catalog*. Washington, 1956. (Se publica cada cinco años, con suplementos anuales.)
99. DRAGHI, L.: *Questioni di letteratura infantile*, en "Il Mulino", Bologna, agost.-sept. 1954, núm. 34-35.
100. DUFF, A.: *Bequest of wings: A family's pleasures with books*. 1944.
101. DUPUY, A.: *Un personnage nouveau du roman français: l'enfant*. París, 1930.
102. EATON, A. T.: *Reading with children*. New York, 1940.
103. EATON, A. T.: *Treasure for the taking*. New York, 1946.
104. ENBERG, B.: *Bibliotèques d'enfants en Suède*, en "Biblioteconomía", Barcelona, núm. 18, abril-junio 1948, págs. 83-87.
105. ESCUELA DEL MAR. Barcelona: *La Biblioteca de los niños*. Barcelona, 1927.
106. EVANS, E.: *Trends in children's books*, en "The New Republic", 10 nov. 1926.
107. EYRE, F.: *20th. Century Children's Books*. London, 1952.
108. FANCIULLI, G.-MONACI, E.: *La letteratura per l'infanzia*. Torino, 1929.
109. FANCIULLI, G.: *Avanguardia di un giornale per ragazzi*, en "Scuola Italiana Moderna", Supplemento pedagogico núm. 2, Brescia, febrero 1940.
110. FANCIULLI, G.: *Scrittori e libri per l'infanzia*. Torino, 1952.
111. FARGO, L. F.: *The library in the school*, A. L. A., 1929.
112. FARGO, L. F.: *Activity Book for School Libraries*. Chicago, A. L. A., 1948.
113. FAVA, O.: *Il fanciullo nella letteratura*. Firenze, 1931.
114. FEIYDT, A.: *Norwegian Books for Children*, en "The Junior Bookshelf", nov. 1954.
115. FERNANDES TAVARES, D.: *Sugestões para orgaização d'uma pequena Biblioteca Infantil*. Bahia, 1953.
116. FERNANDES TAVARES, D.: *La biblioteca escolar y la biblioteca pública*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 43, jul.-sept. 1957, páginas 15-17.
- FERRER, N.: *Una guía de lectura en ocasión de Navidad*.—V. MARTÍNEZ, D.
117. FERRIS, H.: *Writing Books for Boys and Girls*. New York, 1952. (Sobre la técnica de la literatura infantil.)
118. FEZIA, S.: *Il teatro dei ragazzi*, en "Schedario", número 14, Firenze, jul.-sept. 1955.
119. FIELD, E. M.: *The child and his book*. London, 1892. (Obra hoy agotada, pero muy interesante.)
120. FIELD, W. T.: *A Guide to Literature for Children*. Boston, 1928.
121. FIGUEIRA, J.: *Tengamos en cuenta al niño*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", Madrid, número 6, sept. 1952, 19-23. (Sobre la literatura infantil.)
122. FISAC, M.: *Instalación y ambiente de las bibliotecas infantiles*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 6, sept. 1952, 9-11.
- FOLMSBEE, B.: *Illustrator for Children's Books*.—V. MAHONY.
123. FORESTI, R.: *I giornali a fumetti e le letture educative per la gioventù*, en "Puer", núm. 1, Firenze, oct.-nov. 1951.
124. FRANK, J.: *What Books for Children*. Doubleday, 1937.
125. FRANK, J.: *Jour child's reading today*. Doubleday, 1954. (Bibliografía de gran interés.)
126. FUENTES, M.: *Lecturas infantiles*, en "La Escuela Moderna", Madrid, enero-diciembre 1916.
127. FUSCA, F.: *Storia della letteratura infantile*. Roma, 1939.
128. GABRIELLI, G.: *La letteratura infantile*. Firenze, 1912.
129. GABINETE DE LECTURA "SANTA TERESA DE JESÚS". Madrid: *Catálogo crítico de libros para niños*. 2.ª edición. Madrid, 1954.
130. GANZAROLLI, W.: *Breve storia della letteratura per l'infanzia*. 2.ª ed. Rovigo, 1952.
131. GARDNER, E.-RAMSEY, E.: *A Handbook of children's literature*. Chicago, 1927.
132. GARRAS, A.: *Timori del misterioso e letteratura infantile*, en "Puer", núm. 3, Firenze, febrero 1954.
133. GIACOBBE, O.: *Manuale della letteratura infantile*. Roma, 1947.
134. GIL ROESSET DE FRANCO, C.: *La pedagogia en la prensa infantil*. Madrid (s. a.: 1949).
135. GODART, M.: *Littératures enfantines*, en "Revue de Pédagogie", nov. 1904, París, pág. 467.
136. GODOY ALCAYAGA, L.: *"Gabriela Mistral" (seud.) El folklore para los niños*, en "Revista de Pedagogía", Madrid, abril 1935.
- GOODMAN, N. G.: *Famous authors for young people*. V. COFFMAN, R. P.
137. GREEN: *Tellers of Tales*. 2.ª ed. (s. a.).
138. GROOM, A.: *Writing for children. A Manual of juvenile fiction*. London, 1929.
139. GRUNY, M.-LERICHE, M.: *Beaux livres, belles histoires*. París, 1947. (Con un "Supplement", 1952.)
140. GUGLIELMINELLI, A.: *Autori per l'infanzia*. Rovigo, 1954.
141. HALLAYS, A.: *Les Perrault*, París, 1926.
142. HALPHEN-ISTEL, C.: *Quels livres donnerez-vous à vos enfants?* París, 1934.
143. HARDY, G. E.: *Five Hundred Books for the Young*. 1892.
144. HARSHAW, R. H.-DILLA, W. McB.: *What book is that?* 1948.
145. HAZARD, P.: *Comment lisent les enfants*, en "Revue de Deux Dondes", París, 15 dic. 1927.
146. HAZARD, P.: *Los libros, los niños y los hombres*. Trad. de M. Manent. Barcelona, 1950. (Un bellissimo libro. Sugerente e interesante en extremo para valorar la literatura infantil.)
147. HAZARD, P.: *Letteratura infantile*. Trad. ital. con appendice di O. Giacobbe e aggiornamenti di G. Valle. Milano, 1954.
148. HAZELTINE, A. I.: *How to become a children's librarian*. St. Louis Library School, 1927.
149. HERVINS, C. M.: *Books for the Young*. New York, 1883.
150. HERVINS, C. M.: *Report on lists of children's books with children's annotations*, en "Library Journal", vol. 27, 1902.
151. HORN: *The* ——— Book. Boston (Revista crítica bimestral.)
152. HUBER, M. B.: *Story and verse for children*. London, 1956. (Bibliografía de interés.)
153. HUCHET: *Les livres pour les enfants*, en "La Nouvelle Education", marzo 1927.
154. HUDSON, W. H.: *Little boy lost*. 1918.
155. HUNT, C. W.: *The children's library, a moral force*, en "Library Journal", 1906.
156. HUNT, C. W.: *Values in library work with children*, A. L. A., julio 1913.
157. IBARRA, M. A.: *El Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús"*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", Madrid, núm. 26, febrero 1955, págs. 44-45.
158. IBARRA, M. A.: *Un rayo de sol en el cielo de Bélgica*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 35, diciembre 1955, 38-39.
- IBARRA, M. A.: *Bibliotecas infantiles*.—V. NIÑO, M. I.
159. ILLA MUNNÉ, M. del C.: *Bibliografía sobre libros para niños*, en "Biblioteconomía", Barcelona, número 38, julio-diciembre 1953, págs. 142 y ss. (Registra 1.533 obras de este carácter.)
160. INFORMATIE: ——— over het kinder-en-jongboek.

- (Revista publicada por la Asociación de escritores flamencos para la Juventud.)
161. INSÚA, G.: *Las bibliotecas infantiles*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 6, septiembre 1952, págs. 27-28.
 162. INTERGUGLIELMO, M. N. S. de: *Libros para niños en la República Argentina. Contribución a las Segundas Jornadas Argentinas*. Buenos Aires, 1951.
 163. JACUCCI, G.: *Letteratura per l'infanzia*. Forli, 1947. Jesualdo.—V. SOSA, Jesualdo.
 164. JORDÁN, A. M.: *Children's Interest in Reading*. The University of Carolina Press, 1926.
 165. JORDÁN, A. M.: *Children's classics*. 1952. (Bibliografía de interés.)
 166. JUGEND: ———. *Literatur*. (Revista mensual, publicada en Múnaco de Baviera, mancomunadamente, entre Austria, Alemania y Suiza alemana.)
 167. JUGENDSCHRIFTEN-WARTE. (Boletín crítico bibliográfico sobre la literatura alemana infantil. Está editado, en Darmstadt, por la "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrenverbände".)
 168. JULIER, A.: *Bibliotecas escolares*. Montevideo, 1944.
 169. JUNIOR: The ———. *Bookshelf*. 1936. (Reseña bimestral de la producción editorial inglesa para niños.)
 170. KIEFER: *American Children. Through their books*. 1700-1835.
 171. KOESTER, H. L.: *Geschichte der Deutschen Jugendliteratur*. 4.ª ed. 1927.
 172. LABRY-HOLLEBECQUE, M.: *Les charmeurs d'enfants*. París, 1927.
 173. LABRY-HOLLEBECQUE, M.: *Les origines de la littérature enfantine*, en "Cahiers de L'Etoile", número 17, sept.-oct. 1930.
 174. LAMBERTON, M. B.: *Books as windows*. New York, 1929.
 175. LARSON, L.: *Ungdom läser*. Stockholm, 1947.
 176. LASSO DE LA VEGA, J.: *La biblioteca y el niño*. 2.ª edición. Madrid, 1941.
 177. LASSO DE LA VEGA, J.: *La biblioteca en la pedagogía moderna*. Santander, 1949.
 178. LASSO DE LA VEGA, J.: *Biblioteconomía*. 2.ª ed. Madrid, 1957. (Tiene dos interesantes capítulos sobre: Bibliotecas infantiles y Bibliotecas escolares.)
 - LATIMER, L.: *Illustrator of children's books...*—V. MAHONY, B.
 179. LATZARUS, M. T.: *La littérature enfantine en France dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle*. París, 1923.
 180. LEGLER, H.: *Library work with children*, A. L. A., julio 1911.
 181. LEONE, G.-VECCHIONE, L.: *La letteratura per l'infanzia*. Salerno, 1954.
 182. LERICHE, M.-PREVOT, G.: *Bibliothèques scolaires et d'enfants*. París, 1950.
 - LERICHE, M.: *Beaux livres, belles histoires*.—V. GRUNY, M.
 183. LEWIS, C.: *Writing for young children*. 1954. (Sobre técnica de la literatura infantil.)
 - LIMA, M.: *Children's reading...*—V. TERMAN, L. M.
 184. LINDEMAN, N. C.: *The kindergarten and the library*, en "Wilson Bulletin", nov. 1930.
 185. LINES, K.: *Four to Fourteen*. London, 1950. (Bibliografía de interés.)
 186. LIST ARZUBIDE, G.: *Apuntes sobre literatura infantil*. México, 1940.
 187. LITTERATURE: ——— de Jeunesse. Bruxelles. (Revista mensual editada por el "Conseil de Littérature de Jeunesse".)
 188. LOMBRÓSO, P.: *La vita dei bambini*. Torino, 1923. (Con referencias a la lectura infantil.)
 189. LOMBRÓSO, P.: *Por qué gustan los cuentos a los niños*, en "El Monitor de la Educación Común", Buenos Aires, enero 1910, pág. 26.
 190. LUCAS, M. R.: *The Organization and Administration of Library Service to Children*. Chicago, 1941.
 191. LUZURIAGA, L.: *Bibliotecas escolares*. 2.ª ed. renovada. Madrid, 1934.
 192. MC. COLVIN, L. R.: *Servicios para niños en las bibliotecas públicas*. París, Unesco, 1957. (Una obra muy interesante, enfocada desde un punto de vista universal.)
 193. MACIEL, A. P.-F. de: *Periodismo escolar en el Uruguay*. Montevideo (s. a.).
 194. MAC MILLAN, M.: *La imaginación infantil*. 1932. (De interés en cuanto se relaciona con la literatura infantil.)
 195. MAHONY, B. E.-WHITHNEY, E.: *Realms of Gold in Children's Books*. New York, 1929.
 196. MAHONY, B. E.-WHITHNEY, E.: *Contemporary Illustrator of Children's Books*. Boston, 1930.
 197. MAHONY, B. E.-LATIMER, L.-FOLMSBEE, B.: *Illustrator of Children's Books*. 1744-1945. Boston, 1947.
 198. MAQUA, A. de: *Bibliotecas juveniles (Su organización y funcionamiento)*. Seguido de un Apéndice sobre bibliotecas infantiles. Madrid, 1942. (Trata de orientar a las Juventudes de Acción Católica en la creación de bibliotecas. Sencilla y útil.)
 199. MARCHESINI GOBETTI, A.: *La letteratura infantile nell'URSS*, en "Atti del Convegno di Studi sulla Scuola e la Pedagogia", Siena, 1951.
 200. MARCHETTI, I.: *Il teatro per i ragazzi*, en "Problemi della letteratura per l'infanzia in Europa", Firenze, 1955.
 201. MARTIN, H.: *Children's Preferences in Book Illustration*, en "Western Reserve University Bulletin". New Series, vol. XXXIV, núm. 10.
 202. MARTIN L. K.: *Magazines for school libraries*. 1950.
 203. MARTÍNEZ, D.-FERRER, N.: *Una guía de lectura en ocasión de Navidad*, en "Biblioteconomía", Barcelona, núm. 16, oct.-dic. 1947, 170-175. (Destinada especialmente a la literatura infantil de este carácter.)
 204. MARTÍNEZ ESTRADA, E.: *Teatro infantil*, en "Bol. Universidad de La Plata", tomo XIX, 1935, núm. 1, página 150.
 205. MASTROPAOLO, M.: *Panorama della letteratura infantile*. Firenze, 1947.
 206. MATASSI, M. L.: *Literatura infantil*, en "El Monitor de la Educación Común", Buenos Aires, julio 1931, pág. 17.
 207. MAURIAC, F.: *Le jeune homme*. París (s. a.).
 208. MEIGS, C.: *Critical History of Children's Literature*. New York, 1953. (Es una obra excelente.)
 209. MELEGARI, V.: *La biblioteca scolastica*, en "La Didattica della Lingua Italiana", Roma, 1956.
 210. MÉNDEZ, E.: *El libro y las bibliotecas escolares*. Montevideo, 1946.
 211. MESSO, M.: *Le origini e le vicende del "Cuore" di Edmondo de Amicis*, en "L'Illustrazione Italiana", 1 octubre 1922.
 212. MICHIELLI, A.: *Libri e ragazzi*. Rovigo, 1932.
 213. MICHIELLI, A.: *Letteratura per la fanciullezza*, en "Rassegna di Pedagogia", Padova, núm. 2-3, 1942.
 214. MICHIELLI, A.: *Breve storia della letteratura per l'infanzia e la fanciullezza*. Padova, 1948.
 215. MILLER: *Newbery Medal Books*. 1922-1955.
 - MISTRAL, Gabriela (seud.).—V. GODÓY ALCAYAGA, Lucila.
 216. MOLINARI, H.: *Sobre literatura infantil*, en "La Obra", Buenos Aires, v. 18, págs. 631 y ss.
 - MONACCI, E.: *La letteratura per l'infanzia*.—V. FANCIULLI, G.
 217. MONOD, G.: *Les journaux pour enfants*. París, 1954.
 218. MONTEGUT, E.: *Des fées et de leur littérature en France*, en "Revue de Deux Dondes", París, 1 abril 1882, págs. 654 y ss.
 219. MONTENEGRO, E.: *Lecturas para chicos y grandes*, en "La Prensa", Buenos Aires, 1 enero 1948.
 220. MONTILLA, F.: *Organización de la biblioteca escolar*. Madrid, 1942.
 221. MONTILLA, F.: *Selección de libros escolares de lectura*. Madrid, 1954.
 222. MOORE, A. E.: *List of Books Recommended for a Children's Library* (s. a.).
 223. MOORE, A. E.: *Literatura old and new for children* (s. a.).
 - MOORE, A. E.: *Every child and books; List of Books...*—V. BETZNER, J.
 224. MORAGUES, J.: *Condiciones psicológicas de la lite-*

- ratura para los niños, en "El Monitor de la Educación Común", Buenos Aires, junio 1936, pág. 3.
225. MOSES, M. J.: *Children's books and reading*. Kennerley, 1907.
226. MUIR: *English Children's Books* (s. a.).
227. MUNNÉ, C.: *Bibliografía sobre libros para niños*, en "Biblioteconomía", Barcelona, núm. 38, julio-diciembre 1953, 142-189. (Registra, sin notas, 1.500 libros infantiles publicados en Barcelona, entre 1900 a 1950.)
228. MUSEO PEDAGÓGICO. Madrid: *Bibliotecas para Grupos Escolares*. Madrid, 1931.
229. NELSON, E.: *Las bibliotecas en los Estados Unidos*. Nueva York, 1927. (El cap. X —págs. 274-206— trata de "La biblioteca pública y el niño", ofreciendo bastante interés.)
230. NIÑO MÁS, M. I.: *VII Exposición Navideña del Libro Infantil*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 41, enero-marzo 1957, 53-55.
231. NIÑO MÁS, M. I.-IBARRA, M. A.: *Bibliotecas infantiles. Instalación y funcionamiento*. Madrid, 1956.
232. NORTHCROFT, G. J. H.: *Writing for Children*. London, 1935.
233. OLCOTT, F. J.: *Rational library work with children*, en "Library Journal", sept. 1905. (Obra de interés.)
234. OPIE, I.: *The Oxford Dictionary of Nursey Rhymes*. Oxford, 1950.
235. PASSARELLA, L.: *Breviario di letteratura infantile*. Brescia, 1946.
236. PELLISON, M.: *H. C. Andersen et ses contes*, en "Revue Pédagogique", oct. 1907, París, págs. 309 y siguientes.
238. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *Catálogo-guía de cien obras infantiles...* Madrid, 1950.
239. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *Mil obras para los jóvenes*. Madrid, 1952. (De carácter literario y formativo para jóvenes de ambos sexos, de catorce a veinte años.)
240. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *La hora infantil en la biblioteca*, en "Orientación", Soria, núm. 1, febrero 1950, páginas 11-12.
241. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *La hora infantil en Soria*, en "Boletín Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", número 6, sept. 1952, págs. 12-15.
242. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *Una sugerencia para la Fiesta del Libro*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 18, marzo 1954, págs. 32-34.
243. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *Una sugerencia hecha realidad: el canje de "infraliteratura" en Soria*, en "Boletín Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", número 21, julio-agosto 1954, págs. 45-48.
244. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *Los héroes infantiles hablan en la Biblioteca Pública de Soria*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 37, abril-mayo 1956, págs. 22-24.
245. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *La lectura infantil*, en "La Voz de Castilla", Burgos, núm. 3.483, 12 diciembre 1956. (Artículo premiado por la Dirección General de Prensa.)
246. PÉREZ-RIOJA, J. A.: *La colaboración de los maestros con la biblioteca*, en "Revista de Educación", núm. 57, 2.ª quincena febrero 1957, Madrid, páginas 6-9.
247. PETRINI, E.: *L'illustration dans le monde de la jeunesse*, en "Il Centro", núm. 1, Firenze, octubre 1955.
248. PETRINI, E.: *Idee sulla letteratura educativa*. Firenze, 1956.
249. PINTI, L.: *Fisionomía del giornale dei ragazzi*. Roma, 1939.
250. PIZZORNO, P. A.: *Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas escolares*. Buenos Aires, 1934.
251. PONS, E.: *La jeunesse de Swift et le Conte du Tonneau*. Strasbourg, 1925.
252. POTES BÁRCENAS, M. L.: *Bibliotecas infantiles. Las de escuelas y colegios*. Madrid, 1948.
253. POTES BÁRCENAS, M. L.: *La biblioteca escolar. Sus principales objetivos*, en "Bol. Dirección Gral. Archivos y Bibliotecas", núm. 6, sept. 1952, páginas 24-26.
254. POWER, E. L.: *Planning and equipment*. In her "Library service for children", A. L. A., 1930, páginas 123-152.
- PREVOT, G.: *Bibliothèques scolaires et d'enfants*.—V. LERICHE, M.
255. PROBLEMI: ——— della letteratura per l'infanzia in Europa. Firenze, 1954. (Son las Actas de las Jornadas Europeas sobre la literatura infantil, celebradas en Florencia, mayo 1954.)
- RAMSEY, E.: *A Handbook of Children's Literature*.—V. GARDNER, E.
256. REES, G.: *Libraries for children*. Grafton, 1924.
257. RIBAS, E.: *Biblioteca de la Caja de Ahorros de Sabadell. Bibliotecas Escolares Circulantes*, en "Biblioteconomía", núm. 11, julio-septiembre 1946, páginas 253-56.
258. ROBINSON: *Writing for Young People* (s. a.)
259. ROCA, M.: *Una guía de lectura para las Secciones Juveniles de nuestras Populares*, en "Biblioteconomía", Barcelona, núm. 14, abril-junio 1947, págs. 72-85. (Esta guía completa la publicada anteriormente en el "Anuario de la Biblioteca Central y de las Populares y Especiales de Barcelona, de 1939-40.)
260. ROBARI, G.: *Stampa e letteratura infantile nell'URSS*, en "Scuola e Pedagogia nell'URSS. Atti del Congresso di Studi sulla Scuola e la Pedagogia", Siena, 1951.
261. ROMERO PERALTA, G.: *Las bibliotecas escolares*. Lima, 1947.
262. SACCHETTI, L.: *Letteratura per ragazzi*. Firenze, 1954.
263. SACCHETTO, A.: *Letteratura e stampa periodica per ragazzi*, en "Notiziario della Scuola e della Cultura", Roma, nov. 1950.
264. SÁNCHEZ TRINCADO, J. L.: *Los cuentos en la escuela*, en "Revista de Pedagogía", Madrid, febrero 1934.
265. SÁNCHEZ TRINCADO, J. L.: *Organización de las bibliotecas escolares*. Buenos Aires, 1941.
266. SANCHÍS BANÚS, J.: *La psicopatología y los cuentos infantiles*, en "Revista de Pedagogía", Madrid, mayo 1928.
267. SANTUCCI, L.: *Limiti e ragioni della letteratura infantile*. Firenze, 1939.
268. SANTUCCI, L.: *Letteratura infantile*. Firenze, 1950.
269. SAYERS W. C. B.: *The Children's Library*. London, 1932.
270. SCHEDARIO. Guida di letture per l'infanzia e la gioventù. Firenze. (Revista mensual editada por la Sezione di Letteratura Giovanile del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione. Es verdaderamente interesante.)
271. SCHEID: *L'évolution du sens littéraire chez l'enfant et l'adulte*, en "Revue de Pédagogie", enero 1912, París, págs. 3 y ss.
272. SCHMIDT, Ch.: *Bibliothèques pour enfants*, en "Revue de Paris", 1 junio 1931.
273. SCHMOOK, G.: *Het oude enlhet nienwe Kinderboek* (s. l.-s. a.). (Es un ensayo belga, en flamenco, sobre el desarrollo de la literatura infantil.)
274. SCOTT, C. E.: *Popular Books for Boys and Girls* (s. a.).
275. SERVICIO: ——— bibliotecario de extensión cultural en la Biblioteca Infantil, núm. 1. Montevideo (s. a.).
276. SHEDLOCK, M. L.: *Art. of the story-teller*. Dover, 1951.
277. SMITH, E. S.: *The History of Children's Literature*. Chicago, A. L. A., 1937. (Interesante bibliografía.)
278. SMITH, J. A.: *Children's Illustrated Books*. London, 1948.
279. SOSA, Jesualdo: *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires, 1944.
280. SOUCHÉ, A.: *Quels livres faut-il avoir lus?* Paris, 1950. (Contiene también una útil bibliografía.)
281. SPADONI, L.: *La poesia per i fanciulli...* Pavia, 1922.

282. STANLEY, H. H.: *Five Hundred and Fifty Children's Books* (s. a.).
283. STELLWAG, H. W. F.: *Les lectures enfantines aux Pays-Bas*, en "Problemi della letteratura per l'infanzia in Europa", Firenze, 1955.
284. STEWART, F.: *Comment organiser une bibliothèque pour enfants*, en "Problemi della letteratura per l'infanzia in Europa", Firenze, 1955.
285. STORER, M. E.: *La mode des contes de fées (1635-1700)*. Paris, 1928.
286. TERMAN, L. M.-LIMA, M.: *Children's reading: a guide for parents and teachers*. Appleton, 1927.
287. TIBALDI-CHIESA, M.: *Letteratura infantile*. Milano, 1948.
288. TONNELAT, E.: *Les frères Grimm*. Paris, 1912.
289. TORAL PEÑARANDA, C.: *Literatura infantil española (Apuntes para su historia)*. Madrid, 1957, dos volúmenes.
290. TORNER, F. M.: *La literatura en la escuela primaria*. México, 1940.
291. TORRENTE DE CALVO, A.: *Función de la biblioteca en la escuela*, en "Rev. de Educación", La Plata, 1944.
292. TREJO, B. L.: *La literatura infantil en México...* México, 1950.
293. TRIGON, J. de: *Histoire de la littérature enfantine...* Paris, 1950. (Un excelente libro.)
294. UNESCO. Commission de la République Française pour l'Éducation, la Science et la Culture: Catalogue des livres présentés à l'Exposition Internationale de Livres pour Enfants. Bibliothèque Nationale. Paris (novembre-décembre 1952-janvier 1953). Paris, 1953 (multicopiado).
295. URIOSTE, A.: *Algunos libros para niños*, en "Anales de Instrucción Primaria", sept.-oct. 1922.
296. VENTURI, A.: *Nuovi orientamenti nella letteratura infantile*. Roma, 1949.
297. VILLAR NEGRE, R.: *Bibliotecas escolares. ¿Qué leen nuestros niños?*, en "Revista de Pedagogía", Madrid, abril 1935.
298. VISENTINI, O.: *Libri e ragazzi: sommario storico di letteratura infantile*. Milano, 1933.
299. VISENTINI, O.: *Letteratura infantile dell'Italia nuova*. Milano, 1934.
- VOGEL, M.: *What children like to read.*—V. WASHBURNE, C.
300. WASHBURNE, C.-VOGEL, M.: *What children like to read*. Chicago (s. a.).
301. WEITENKAMPF, F.: *The Illustrated Book*. Cambridge, 1938. (Contiene un capítulo sobre la ilustración de libros para niños.)
302. WELSH, Ch.: *Children's books that have lived...*, en "Library Journal", vol. 27, 1902.
303. WEULERSEE, G.: *Jules Vernes, éducateur*, en "Revue Pédagogique", Paris, junio 1905, págs. 548 y ss.
304. WHITE: *Children and Books* (s. a.).
305. WHITNEY: *Writing Juvenile Fiction* (s. a.).
306. WHITNEY: *Young Wings Writing Books for Boys and Girls* (s. a.).
307. WILLIAMS, F. E.: *Social aspect of Mental Hygiene*. Yale, 1925.
308. WOLLGAST, H.: *Das Elend Unserer Jugendliteratur*. Worms, 1950. (Sobre la deficiencia de la literatura infantil.)
309. ZANNONI, U.: *La letteratura per l'infanzia e la giovinezza*. Bologna, 1931.
310. ZEILLER, J.: *Madame de Ségur et les enfants*. Frébourg, 1911.
- ZWEIGBERGK, E.: *Bran och böcker.*—V. BOLIN, G.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

ORDENACION DEL CURSO PRE-UNIVERSITARIO DEL CURSO 1958-59

Por O. M. de 16-5-58 (B. O. E. 4-6-58), la Dirección General de Enseñanza Media ha dado normas para desarrollar el Decreto de 13-IX-57 sobre Curso Preuniversitario para su régimen durante el próximo curso escolar 1958-59. Para este curso figurarán las materias siguientes:

a) Las Cartas de Relación de Hernán Cortés y demás historiadores primitivos de Indias. Estudios de su época.

b) La familia.

c) Italia y la Ciudad del Vaticano.

d) Francés: "On ne badine pas avec l'amour", de Musset; "Il ne faut jurer de rien", de Musset; "Poèmes philosophiques" (selección), de Vigny; Inglés: "Christmas Carol", de Charles Dickens; Alemán: "Der Bergkristal", de Adalbert Stifter; Italiano: "I promessi sposi", de Manzoni; Portugués: "Fray Luis de Souza", del Vizconde de Almeida Garrett.

e) Autor: Cicerón. Obra: Una selección del tratado "De República", que deberá comprender los siguientes párrafos (siguiendo la numeración

de la edición de la librería Hachette):

Libro I: I-III, V, VI, VII-IX, IX-XV, XXIV-XXX, XXX-XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVIII-XLII, XLII-XLVI, XLVI y XLVII.

Libro II: II-VII, XII-X, XI, XII-XV, XV-XXVII, XXX, XXXII-XXXV, XXXVI, XXXVIII.

Libro III: I, XXXI-XXXIV.

Libro IV: Del V al final.

f) San Juan Crisóstomo: "Defensa de Eutropio".

g) Introducción a los métodos estadísticos.—La Dirección General de Enseñanza Media publicará además colecciones de enunciados de problemas con el fin de orientar la conveniente recapitulación de las distintas partes de las Matemáticas, y para que sirvan de materia del examen oral previsto en el apartado c), segundo, del artículo 20 del Decreto de Ordenación del Curso Preuniversitario.

h) Biología marina y aprovechamiento de los animales del mar.

i) Radio y televisión.

La Dirección General de Enseñanza Media redactará los cuestionarios que desarrollen los temas señalados, y se harán públicos en el B. O. Igualmente se publicarán las normas

metodológicas y la bibliografía aconsejable para cada caso.

EL MINISTRO DE EDUCACION EN AVILA

El Ministro de Educación Nacional ha realizado una visita de inspección a los edificios escolares de la capital de Avila. En primer lugar inspeccionó el local de las Escuelas Normales y anejas, pendientes de reparaciones y mejoras, que se llevarán a cabo con los fondos aportados por el Ministerio; seguidamente, el emplazamiento de la nueva Casa de la Cultura y al edificio del Instituto de Enseñanza Media, cuyas obras estaban suspendidas. Estas obras —dijo el señor Rubio— se reanudarán inmediatamente, y para ellas se cuenta en principio con más de un millón de pesetas, para acomodo de los 600 alumnos de Bachillerato que cursan estudios en la capital abulense. Dijo el señor Rubio que el nuevo edificio se inaugurará en el curso 1961-62. El Ministro visitó, por último, el Palacio de Piedras Albas, que será adaptado para su uso como Parador de Turismo. La gran Biblioteca formada por el Marqués de Benavides, luego propiedad del Estado, ha sido cedida por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas a la Diputación Provincial de Avila.

AYUDAS MARCH PARA 1958

El Consejo del Patronato de la Fundación "Juan March" ha concedido las siete ayudas previstas para

el año 1958, dotadas con medio millón de pesetas. Estas ayudas son destinadas a trabajos de investigación a realizar en dos años y con auxilio de equipo. La de "Energía Nuclear", fué otorgada a D. Joaquín Catalá de Alemany; la de "Ciencias Naturales y sus aplicaciones", al ingeniero de Montes D. José Benito Martínez; la de "Aplicaciones técnicas e industriales", al ingeniero industrial del Ejército D. Antonio Blanco García; la de "Ciencias Jurídicas, Sociales y Económicas", a D. Fabián Estapé Rodríguez; la de "Ciencias Sagradas, Filosóficas e Históricas", a D. Luis Pericot García; la de "Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas", a D. Pascual Vila, y la de "Ciencias Médicas", a D. Florencio Pérez Gallardo.

La Fundación ha adjudicado también veintiséis pensiones de Bellas Artes y Literatura.

III SEMANA PEDAGOGICA DE FORMACION PROFESIONAL

Del 26 al 31 del pasado mes de mayo se celebrará en Madrid la III Semana Pedagógica para Profesores de Matemáticas y Dibujo, de Centros Sindicales de Formación Profesional. En las jornadas de trabajo se estudiaron diversos problemas relacionados con la enseñanza, didáctica y metodología de ambas disciplinas en las Escuelas de Formación Profesional.

Entre las conferencias pronunciadas cabe destacar "Signos de trabajo: necesidad de los mismos en el dibujo", dictada por el profesor Caballero Tomé, de la Institución "Virgen de la Paloma", de Madrid; "Cómo se enseña la Matemática elemental", por el profesor Gil, Director de la Institución "Virgen del Pilar", de Zaragoza; "La teoría en función de la práctica", por el profesor Lastra Crespo, Jefe del Departamento de Creación y Montaje de Centros de la Obra Sindical, etc.

En las diversas reuniones y coloquios se subrayó la necesidad de alternar la formación técnica en los alumnos de las Instituciones Sindicales con las prácticas de taller, así como la utilidad de aplicar algunos aspectos de la formación profesional acelerada en la labor didáctica de las instituciones docentes. La reunión fué clausurada con unas palabras del director general de Enseñanza Laboral, con las que hizo referencia a los problemas que en orden a la formación profesional plantea el actual proceso de industrialización por que atraviesa España; señaló en concreto la necesidad de que en plazo muy breve se formen 150.000 trabajadores especialistas, de los cuales una gran parte proveerá la organización sindical mediante sus Centros de Formación Profesional Acelerada, y los otros restantes las instituciones de formación profesional. El señor Reyna Medina terminó diciendo que en cuanto a la formación profesional están en marcha importantes reformas de carácter organizativo y administrativo, y que junto a ellas se operarán profundos cambios y nuevas orientaciones respecto al régimen de profesorado, con cursos intensivos de perfeccionamiento docente, como éste para Profesores de Matemáticas y Dibujo, que ha constituido el eje de la III Semana Pedagógica de Formación Profesional.

En la actualidad, se están dando los pasos para llegar a una regla-

mentación definitiva de las enseñanzas en los Centros Sindicales de Formación Profesional, de acuerdo con las normas dictadas por el MEN. Se espera que estos estudios puedan entrar en vigor el próximo curso de 1958-59.

BECAS PARA ESTUDIOS ECLESIASTICOS

Por O. M. de 2-VI-58 se convocan 306 becas para Seminarios Mayores y Universidades Pontificias y 50 para estudios misionales. De acuerdo con la experiencia del resultado de las convocatorias de beneficios de Protección Escolar directa para personas y estudios eclesiásticos en años anteriores, y consultada al efecto la Comisión Episcopal de Enseñanza, el MEN ha dictado las siguientes instrucciones, a las que se ajustará la presente convocatoria de becas, de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social de este Departamento.

A. Becas para estudios eclesiásticos propiamente dichos.

Se convocan, a través de la indicada Comisaría General, trescientas seis becas para alumnos de Seminarios Mayores y Universidades Pontificias, cuya distribución por Centros es la siguiente:

1. a) *Universidad Pontificia de Salamanca*: 35 becas de 6.000 pesetas.
b) *Universidad Pontificia de Comillas*: 35 becas de 6.000 pesetas.

2. *Seminarios Mayores*: 236 becas de 4.500 pesetas. (De las cuales, tres becas serán destinadas a alumnos de la *Escuela Superior de Teología de Vitoria*.)

La distribución de las becas entre los Seminarios se realizará por el Jurado Nacional correspondiente, teniendo en cuenta las modificaciones habidas durante el actual curso académico por la reorganización de las diócesis españolas, los datos facilitados por la Oficina de Información de la Iglesia en España y el asesoramiento del representante de la Comisión Episcopal de Seminarios que figura en dicho Jurado Nacional.

B. Becas para sacerdotes y religiosos que cursen estudios universitarios.

Se convoca igualmente concurso público para la prórroga o nueva adjudicación de quinientas cincuenta y seis becas de 6.000 pesetas para sacerdotes o religiosos que deseen seguir —durante el curso 1958-59, como alumnos oficiales, estudios universitarios que habiliten para el ejercicio de la enseñanza. Los beneficiarios tendrán derecho, además, a la matrícula gratuita correspondiente en los estudios facultativos para los que se les conceda la beca.

C. Becas para estudios misionales.

Se convocan por último 30 becas de 4.500 pesetas para realizar, de modo exclusivo, estudios de carácter académico, sean civiles o eclesiásticos, de utilidad misional. Las solicitudes —de prórroga o de nueva adjudicación— deberán dirigirse al Ministro de Educación Nacional en el modelo oficial ya indicado (acompañado, en

su caso, de la documentación que justifique la petición), y remitirse directamente por los candidatos al Registro General de MEN, antes del 15 de julio próximo.

PRUEBAS DE APTITUD PARA EL ALUMNADO DE LA ESCUELA DE PERITOS DE MONTES

Por resolución ministerio de 17-V-58, la Dirección General de Enseñanzas Técnicas ha reglamentado las pruebas de aptitud del alumnado y la constitución de Tribunales en la Escuela Técnica de Peritos de Montes. Ya la O. M. de 29-XI-57 dispuso que el primer Curso Selectivo de Iniciación para el ingreso en la Escuela Técnica de Peritos de Montes se desarrollase de enero a julio de 1958, verificándose las pruebas de aptitud en el último mes de los citados. En consecuencia, al finalizar en julio los Cursos Preparatorio y Selectivo de Iniciación para el ingreso, los alumnos oficiales serán sometidos a pruebas de conjunto, para cada una de las materias integrantes de los mismos, que podrán ser diferentes, según el comportamiento y las calificaciones obtenidas durante el curso. Las pruebas tendrán carácter teórico-práctico y serán calificadas conjuntamente con las notas obtenidas en el curso. Las pruebas de conjunto se repetirán en septiembre para los alumnos no declarados "aptos", eximiéndoles de ellas en las materias que hubiesen demostrado suficiencia en las pruebas anteriores. A continuación se examinarán los alumnos libres, sobre pruebas teóricas y prácticas dentro de los cuestionarios indicados por la Escuela. Existirán asimismo para los libres las dos convocatorias de julio y septiembre.

CONCURSOS DE BECAS "MARCH", LA RABIDA Y BOLONIA

El Consejo de Patronato de la Fundación "Juan March" ha aprobado la convocatoria de becas para estudios en el extranjero correspondiente a este año. Las becas serán adjudicadas a los españoles que deseen realizar fuera de España un trabajo, estudio o investigación de relevantes interés. Tales trabajos e investigaciones han sido divididos en siete grupos, a saber: Estudios Técnicos e Industriales; Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas; Ciencias Naturales y sus Aplicaciones; Ciencias Médicas; Ciencias Jurídicas, Sociales y Económicas; Ciencias Sagradas, Filosóficas e Históricas; Literatura y Bellas Artes.

La fijación del número de becas, así como la dotación de cada una, incumben a los respectivos Jurados seleccionadores. Cada beca estará dotada con una cantidad mensual no inferior a 120 dólares, ni superior a 190 dólares, y el pago se efectuará por trimestres anticipados.

Los Jurados quedan facultados para, dentro de los límites señalados, variar el importe de cada beca, atendiendo a circunstancias excepcionales respecto al coste de vida del país donde hayan de efectuarse los trabajos, a las facilidades de residencia del becario, a la duración de la beca, etc. Con independencia del estipendio anteriormente señalado la Fundación abonará los gastos de ida y regreso del becario al centro de trabajo.

Podrán concurrir a las becas comprendidas entre el primer grupo señalado y el sexto, ambos incluidos, los españoles que estén en posesión de un título superior de Facultades universitarias, civiles o eclesiásticas, o de Escuelas y Academias Especiales o Superiores, siempre que conozcan suficientemente el idioma del país para el que obtengan la beca.

A las becas restantes podrán optar los españoles que profesionalmente se dediquen al cultivo de la Literatura o las Bellas Artes. Excepcionalmente podrán ser becarios quienes no reuniendo las antedichas condiciones, tengan méritos suficientes para ello a juicio de los Jurados.

La Universidad Hispanoamericana de Santa María de La Rábida, en colaboración con la Universidad y Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla, organiza su XVI Curso de Verano, que se celebrará entre el 3 de agosto y el 14 de septiembre.

Se ha abierto un concurso de becas, que pueden ser solicitadas por los doctores licenciados y estudiantes varones de todas las Facultades de las Universidades de España, o tengan análogos estudios en Hispanoamérica o el extranjero. El plazo de admisión de instancias se cierra el día primero de julio.

Las instancias y petición de informes pueden dirigirse al señor secre-

tario de la Universidad Hispanoamericana de Santa María de La Rábida, Alfonso XII, 12, Sevilla (España).

Ha sido convocada la provisión, en concurso de méritos, de las becas vacantes en el Real Colegio Mayor de San Clemente de los Españoles, de Bolonia (Italia), para los cursos de 1959-60. Las becas incluyen los gastos de viaje, manutención y albergue, derechos de estudio y 10.000 liras mensuales para gastos personales.

Los licenciados de las diversas Facultades españolas que deseen doctorarse en la Universidad de Bolonia enviarán sus solicitudes para tomar parte en este concurso al vocal secretario de la Junta del Patronato del Colegio, director general de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, acompañadas de los documentos necesarios para justificar los requisitos exigidos y cuantos tiendan a demostrar los méritos alegados.

Las Facultades dependientes de la Universidad de Bolonia son: Derecho, Economía y Comercio, Medicina y Cirugía, Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales, Química Industrial, Farmacia, Ingeniería, Agraria Veterinaria, Filosofía y Letras.

El plazo para la presentación de solicitudes y documentos expirará el día 1 de octubre del presente año.

2. EXTRANJERO

AUGE DE LOS ESTUDIOS TÉCNICOS EN LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA

Existen fundamentalmente dos posibilidades para cursar estudios técnicos superiores en Gran Bretaña: la Universidad y las escuelas técnicas (*technical colleges*). De las 21 universidades del Reino Unido, 18 tienen Facultades de Ingeniería en las siguientes especialidades: ingeniería civil, mecánica y eléctrica. Recientemente han adquirido, además, un notable desarrollo los departamentos de ingeniería química y aeronáutica. Se observa una fecunda especialización de los estudios técnicos universitarios en función de las principales actividades industriales de la región en que esté enclavada la universidad respectiva. Así, en las de Birmingham, Sheffield y Swansea (Gales) se registra una marcada especialización en metalurgia; las universidades de Glasgow, Liverpool, Belfast, Durham y Southampton ofrecen cursos de construcción e ingeniería navales, y en las principales áreas textiles, las universidades de Manchester y Leeds brindan programas de estudios particularmente completos en el campo de la transformación industrial de la lana y química de los colorantes y del tefido. La universidad de Sheffield goza de fama por su importante Departamento de Tecnología del Vidrio, y en las de Edimburgo, Glasgow, Londres, Leeds, Nottingham, Durham, Birmingham, Cardiff y Sheffield se puede cursar la carrera de ingeniero de minas.

Las universidades se encuentran en fase de ampliación activa, a la que el Gobierno consagra importantes sumas con el fin de que el número de

técnicos de título superior aumente sustancialmente en el curso de los años próximos. Así, por ejemplo, en el *College of Science and Technology* de la universidad de Manchester, se han invertido en años recientes 1,5 millones de libras esterlinas en edificios y nuevas instalaciones, y en la de Liverpool se está construyendo una nueva ala para la sección de física nuclear.

En el curso académico de 1954-55, más de siete mil estudiantes obtuvieron en las universidades británicas la licenciatura en ciencias y tecnología. Un 13 por 100 del censo de estudiantes total cursaba en este año estudios de ciencia aplicada (sin incluir los de agricultura y montes).

CONTENIDO Y PROPOSITO DEL PROYECTO PRINCIPAL DE LA UNESCO PARA HISPANOAMERICANA

A continuación se ofrece una síntesis de las manifestaciones del subdirector general de la Unesco, doctor Malcolm Adiseshiah, en relación con el desarrollo del Proyecto Principal y sobre las perspectivas que presenta la campaña de la Unesco en favor de la generalización de la enseñanza primaria en América hispana:

Cuatro de los Gobiernos americanos han adoptado disposiciones financieras para el año actual y su actitud señala un camino para el futuro asegurando la construcción de escuelas y la preparación de maestros, de tal modo que para fines de 1963 pueda ingresar en la escuela la mayor parte de la infancia.

En el campo de la preparación de los maestros, que es la metodología

esencial del Proyecto Principal, los Gobiernos, la Unesco y la O. E. A. han actuado con rapidez: bajo los auspicios de la O. E. A. funciona en Rubio el Centro Interamericano de Educación Rural, que preparará cada año a unos cien profesores calificados y encargados de dirigir las escuelas normales. En las Universidades asociadas de São Paulo y Santiago de Chile se atiende a la preparación de otros cien especialistas de alto nivel y de los administradores que más adelante han de tener a su cargo la aplicación del Proyecto Principal relativo a la educación primaria, gratuita y obligatoria en el Continente americano.

La Escuela Normal asociada de Pamplona (Colombia), la de San Pablo del Lago (Ecuador) y la de El Carrizal (Honduras) han preparado su programa de actividades y en el presente mes iniciarán sus trabajos las escuelas normales de Jinotepe y San Marcos. Todas ellas han sido organizadas por los Gobiernos y sobre la base del consejo de la Unesco, de tal modo que sean instituciones modelos en la preparación de maestros para el conjunto de cada uno de los mencionados países.

En el segundo semestre de este año se celebrará en Montevideo un Seminario sobre "Mejoramiento de los maestros en activo", para abordar el problema urgente de la formación de las enormes masas de maestros sin título, mediante la organización de cursos intensivos a cargo de expertos de la Unesco y de los que se vayan formando en las escuelas y universidades asociadas.

Los ofrecimientos de los Gobiernos de Argentina, Brasil, Chile, Checoslovaquia, Francia, México, España y Venezuela, han permitido ampliar el programa de becas y en este año cerca de 150 personas recibirán una preparación especial en los capítulos esenciales del programa de educación. El planeamiento escolar sigue también su marcha y en junio tendrá lugar un seminario con la asistencia de la Unesco. En Santiago de Chile, como complemento del tema anterior, funciona un curso especial para treinta funcionarios de estadística de los Ministerios de Educación. El Gobierno de España organizará en octubre, en la Universidad de Madrid y con el concurso de la Unesco, el anunciado curso de estadística de nueve meses, con el fin de dejar bien sentadas las bases del planeamiento educativo en América.

Un programa de entrenamiento para administradores y directores de enseñanza de las repúblicas centroamericanas y Panamá, tendrá lugar en San José de Costa Rica, con la intervención de treinta especialistas y la investigación pedagógica, en sus distintas formas, progresa rápidamente en el continente. Como ejemplo cabe mencionar la instalación de varios centros de documentación pedagógica. Próximamente tendrá lugar un curso de documentación bajo los auspicios de la O. E. I. de Madrid.

En las instituciones asociadas y en el Centro Interamericano de Educación Rural se estudian actualmente los problemas de la pedagogía, la escuela y la comunidad, sociología educativa, reforma de los programas y causas de la deserción escolar. Como complemento, la Unesco publicará una serie de monografías y encuestas, basándose la primera de ellas en el tema "La sociedad y la edu-

cación", y el segundo hará referencia a los principios de la educación.

Respecto al porvenir, es necesario examinar la manera cómo los Gobiernos y la Unesco pueden integrar mejor todos los recursos destinados a la generalización de la enseñanza, cualquiera que fuere su procedencia y desde luego aquellos dimanantes de la Asistencia Técnica, del programa de participación en las actividades de los Estados Miembros y del Proyecto Principal. La coordinación efectiva, dentro de cada país, de cada uno de estos tres capítulos constituirá un adelanto muy eficaz y rápido para el logro de los fines del Proyecto Principal.

En todo Hispanoamérica tienen lugar demostraciones y experimentos modelo sobre formación de maestros, como por ejemplo en el norte del Uruguay y en los alrededores de Buenos Aires. La economía social y los problemas culturales son tomados cada vez con mayor consideración. El Servicio Cooperativo Interamericano realiza actividades muy significativas que podrían ser ligadas a la acción de la Unesco en la nueva categoría creada de centros o instituciones asociadas, ya que todo ello tiende a una mejor preparación del magisterio. Debe considerarse la acción de la Unesco como una acción basada en cuatro puntos esenciales: la participación de los Gobiernos, la de la Universidad y dirigentes intelectuales, la de los maestros y la de los padres de familia.

LA ESCUELA, LA MEJOR INVERSIÓN DEL CAUDAL NACIONAL.

A los Gobiernos y Parlamentos corresponde dictar las disposiciones financieras para que en los próximos diez años se cuente con las escuelas necesarias y con los maestros que puedan mejorar el nivel general, de tal modo que los propósitos del Proyecto Principal, indispensables desde el punto de vista económico, puedan ser alcanzados.

A las universidades, escuelas normales y dirigentes de la educación incumbe una grave responsabilidad en la preparación de los maestros, en el mejoramiento y difusión de métodos y técnicas apropiados para educar a los niños. Las universidades pueden efectuar investigaciones sobre los distintos aspectos de la enseñanza, los programas escolares, las causas de la deserción escolar, el mejoramiento de los libros de texto, tan necesarios actualmente. A los Gobiernos corresponde la responsabilidad financiera, pero a las universidades y a las escuelas normales estimular a la docencia a los mejores hombres, con los medios espirituales y materiales necesarios para el cumplimiento de la tarea.

Los padres de familia tienen también una grave misión para asegurar el triunfo del Proyecto Principal. Ellos deben colaborar en llevar a la realidad la Declaración de los Derechos Humanos y a veces tendrán que sacrificar las ventajas de una ganancia monetaria inmediata para que los niños vayan y permanezcan en la escuela. Deben estar vigilantes para que el niño obtenga la consagración de su derecho.

4.514 TÍTULOS DE INGENIERO EN FRANCIA

En 1957 se han otorgado por los centros autorizados franceses 4.514 títulos de ingeniero de las distintas

especialidades, de los cuales 214 han correspondido a alumnos extranjeros. Esta cifra supone un aumento de 5 por 100 en los diplomas expedidos a los estudiantes franceses; de las 77 escuelas que han sido tenidas en cuenta en esta estadística, muestran incremento 34.

PREPARACION CIENTIFICA DE LOS FUTUROS ALUMNOS DE LOS "TECHNICAL COLLEGES" INGLESES

Los estudiantes que acuden a las Escuelas técnicas británicas (al igual que los que se matriculan en las universidades), proceden de uno de los tres tipos siguientes de centros o institutos de enseñanza media: *grammar schools* (son los centros tradicionales, de orientación humanística), *modern schools* y *junior technical schools*. En los establecimientos de enseñanza media citados en segundo y tercer lugar, se concede atención preferente a las disciplinas científicas, técnicas y de carácter manual práctico. Así, en las *modern schools*, se dan semanalmente de cinco a seis horas de clase de ciencias y matemáticas, y en las *junior technical schools*, que a menudo no son sino el paso preliminar para desempeñar un empleo de tipo medio en la industria o en un taller, se suelen cursar de treinta a cuarenta horas semanales de disciplinas científicas y tecnológicas, con predominio de estas últimas. La mitad de las clases consiste en estas escuelas técnicas elementales en prácticas de taller y laboratorio; la formación teórica se limita a matemáticas (álgebra y trigonometría plana), rudimentos de ciencias naturales y sus aplicaciones prácticas (sobre todo, química y física) y dibujo técnico. La escolaridad es, para los tres tipos de establecimientos de enseñanza media, obligatoria hasta los dieciséis años, lo que corresponde a cinco años de estudios de enseñanza media en cualquiera de sus modalidades. Al cabo de estos estudios, el alumno puede optar al título llamado *General Certificate of Education*, que puede ser "ordinario" o "avanzado", según que los bachilleres se examinen en las asignaturas generales o, además, sean aprobados en otras especiales de tipo más avanzado. En unas y otras, la reforma del año 1948 (que abolió el *Ordinary School Certificate* y el *Higher School Certificate*, sustituyéndolos por el título mencionado) deja al alumno una gran libertad de elección y combinación (que ha sido criticada a menudo). La mayoría de las universidades británicas eximen del examen de ingreso a los bachilleres en posesión del certificado de estudios medios avanzados.

ENCUESTA DE LA UNESCO SOBRE PERSONAL DIRECTIVO DE EDUCACION EN HISPANOAMERICA

El director general de la Unesco ha pedido a todos los Gobiernos de Hispanoamérica que indiquen antes del 15 de agosto cuáles son sus necesidades en el campo de la formación de directores e inspectores de enseñanza, estadísticos, profesores de Escuelas Normales y altas jerarquías de la organización docente. La Unesco, dentro de su Proyecto Prin-

cipal, ha otorgado este año más de 230 becas, a las que han de agregarse las concedidas por la O. E. A. Convendría por ello fijar un programa a largo plazo que permita obtener los mejores resultados de este gran esfuerzo.

El Comité Consultivo, reunido en la ciudad de Panamá, recomendó que se procediera a la realización de esta Encuesta, ya que así se conocerá mejor el deseo de los Gobiernos y se crearán las becas que convenga destinadas a la mejor formación del personal directivo del sistema docente de Hispanoamérica.

De las respuestas que se reciben de los distintos Gobiernos sobre el personal directivo de que disponen y sobre las necesidades del futuro, dependerá la estructura del capítulo de becas en el Proyecto Principal de la Unesco, que tendrá una duración de diez años. La Unesco ha enviado un cuestionario muy detallado en el que se fijan las preguntas oportunas sobre los directores y supervisores empleados en las oficinas del Ministerio y en las dependencias departamentales o provinciales, el número de estadísticos, especialistas en psicología infantil, personal encargado de la preparación de libros de texto, investigadores dedicados a estudios pedagógicos, especialistas en enseñanza de la lectura y la escritura, en medios audiovisuales, en organización de bibliotecas escolares y en orientación profesional.

La importancia de la Encuesta radica en la autenticidad de los datos que reciba la Unesco, para una mejor coordinación de esfuerzos entre los Gobiernos, la Unesco y los Estados Miembros que ofrecen facilidades para el desarrollo del Proyecto Principal.

ESTUDIOS Y TRABAJO RETRIBUIDO EN LA ENSEÑANZA TECNICA BRITANICA

A los *technical colleges* británicos llegan alumnos de quince a dieciséis años de edad en su gran mayoría y que, en buena parte, ya en los institutos de enseñanza media (*modern schools* y *junior technical schools*) han recibido una formación científico-técnica más o menos avanzada y especializada. Como singularidad destacada de las Escuelas de tecnología británicas hay que mencionar la de que todas ellas prevén en un plan normal de estudios que el alumno simultanee éstos con un trabajo retribuido en la industria. En el escalón inferior de estas Escuelas —aquel cuyos alumnos aspiran al grado de oficial, capataz o maestro de taller en cualquier oficio— hasta un 70 por 100 de los matriculados cursan los estudios en horarios diurnos con autorización de las empresas en que trabajan; 20 por 100, en clases nocturnas, y sólo el 10 por 100 restante, en horarios normales, es decir, con dedicación plena y exclusiva al estudio y sin trabajar, a la vez, en ninguna industria. Los estudios de este tipo suelen durar de cuatro a cinco años.

Pero también en los escalones medio y superior de la enseñanza técnica en Gran Bretaña, el trabajo remunerado de los estudiantes constituye prácticamente la regla, precisamente porque a ellos acuden los jóvenes que carecen de medios económicos para estudiar en las universidades. Así, al menos en el cam-

po de la ingeniería y las carreras técnicas en general, la solución británica representa tal vez una afortunada solución a un problema, más que nada social, que, en Alemania, por ejemplo, preocupa profundamente a las autoridades académicas. Por otra parte, esta solución supone un elevado grado de colaboración y penetración entre la industria y las escuelas especiales y universidades, cuyo análisis nos llevaría en estas páginas demasiado lejos, pero que queda reflejado de un modo tangible en la impresionante cifra de 42 millones de pesetas que una sola firma inglesa —el gran consorcio de industrias químicas *Imperial Chemical Industries*— suele conceder *anualmente* a las universidades del Reino Unido en forma de subvenciones y becas en el campo de la química, ingeniería química y disciplinas afines.

350.000 DOLARES DE LA FUNDACION FORD PARA EL INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS INTERNACIONALES DE GINEBRA

La Prensa suiza anuncia que la Fundación Ford acaba de entregar un donativo de 350.000 dólares para el Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales de Ginebra. Dicha cantidad, otorgada para un período de cinco años, se destinará a ampliar el claustro de profesores especializados, a comprar nuevas obras para la biblioteca, a conceder un mayor número de becas y a fomentar las investigaciones. Se trata de un justo premio para un centro, que desde hace unos treinta años viene realizando una labor meritoria en este campo de actividades.

El número de estudiantes suizos y extranjeros que acuden al Instituto va aumentando cada año, planteando de este modo un grave problema de locales. La Institución se encuentra instalada en la villa Barton, propiedad del Gobierno, mientras las autoridades cantonales de Ginebra se encargan de los gastos de conservación del edificio. Sería preciso ampliarlo, construir nuevos alojamientos para los alumnos, dotarlo de un salón de actos... Se esperaba que el Parlamento Federal, durante su última sesión, votaría los créditos necesarios para tales fines y prometidos por el Departamento Federal del Interior. Pero no ocurrió así, y la lentitud de Berna para resolver este problema ha provocado cierto descontento a orillas del lago Lemán...

PROXIMA CONVENCION IBEROAMERICANA DE CONVALIDACION DE ESTUDIOS

A su regreso a Madrid tras un viaje de tres meses por la República Dominicana, Cuba, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Paraguay y Brasil, el secretario general de la Oficina Iberoamericana de Educación, profesor Carlos Lacalle, ha hecho interesantes declaraciones al diario matritense *Arriba*, de las cuales recogemos aquellas más relacionadas con la actualidad educativa iberoamericana. Durante esta larga jira, la Misión presidida por el Sr. Lacalle ha celebrado entrevistas con los Ministros de Educación y Asuntos Exteriores, para tramitar materias de

orden jurídico, administrativo y técnico relacionados con la educación hispanoamericana y, concretamente, con las actividades de la OEI. Del extenso programa desarrollado destacamos cuatro puntos de especial interés: 1) Cuestiones jurídico-administrativas relativas a la organización interior de la Oficina y sus Congresos; 2) Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios; 3) Proyecto de creación de un Centro Iberoamericano de Altos Estudios, y 4) Intercambio educativo y cultural con Filipinas.

CUESTIONES JURÍDICO-ADMINISTRATIVAS NEGOCIADAS Y RESUELTAS.

Los puntos esenciales de la misión encomendada por el Consejo Directivo consistían en negociar la ratificación del Acta de Protocolización de los Estatutos, suscrita con ocasión del III Congreso Iberoamericano de Educación; gestionar que los Gobiernos se pusieran al día en el pago de sus cuotas y obtener su aprobación a la nueva escala de contribuciones. En estos aspectos la misión logró alcanzar todos sus objetivos, pues en todos los países la ratificación solicitada está o ya lograda o en las últimas etapas de su proceso parlamentario; se aceptó la nueva escala de contribuciones, y la casi totalidad de los Gobiernos se han comprometido a liquidar sus cuotas atrasadas antes del 31 del próximo mes de julio.

CONVENCION IBEROAMERICANA DE CONVALIDACION DE ESTUDIOS.

Doce de los quince países consultados han convenido en firmar el protocolo de la Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios de Nivel Primario y Medio, cuyo proyecto fué aprobado por el Congreso Iberoamericano de Educación celebrado el pasado mes de octubre. La firma de este instrumento multilateral de convalidación de estudios significa que los Gobiernos vuelven a emprender la obra de la unificación académica del bloque cultural hispánico, abandonada desde hace medio siglo, y prepara el ambiente para la aprobación de un instrumento similar relacionado con los estudios superiores, que será considerado en el IV Congreso Iberoamericano de Educación. El protocolo será firmado en Madrid, en fecha a fijar del próximo mes de octubre.

Todos los países visitados se interesaron y prometieron su participación activa en el Seminario Iberoamericano de Enseñanza Normal y Técnica, que convocará la OEI para el mes de mayo de 1959. El Gobierno del Paraguay se ofreció para que Asunción sea la sede de dicha reunión, en la que serán estudiados los problemas de las enseñanzas medias referidas al ambiente rural.

Por otra parte, los Ministerios de Educación han contestado afirmativamente a la consulta formulada por la Secretaría General sobre "el interés de una reunión interministerial de nivel técnico, es decir, de altos funcionarios técnicos de los Ministerios de Educación, para tratar sobre organización y administración educativas." En vista del unánime asentimiento, se propondrá su convocatoria al Consejo directivo, a quien corresponde pronunciarse al respecto.

Los centros de Documentación Pedagógica, instrumentos en la actualidad imprescindibles para toda acción ordenada en materia educativa, son inexistentes o muy imperfectos en los países visitados. La OEI ha montado este servicio en forma ejemplar, se han ofrecido los servicios del Departamento de Documentación de la Oficina, para coadyuvar a instalarlos o perfeccionarlos. El ofrecimiento ha sido aceptado por los Ministerios de Educación.

La OEI ha centrado sus actividades en la normalización de las enseñanzas técnicas, y ocho países han solicitado los servicios del Instituto Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, que, a un año de su creación, está en condiciones de prestar un asesoramiento eficaz en el planeamiento y la organización de dichas enseñanzas.

CENTRO IBEROAMERICANO DE ALTOS ESTUDIOS.

El Gobierno de Guatemala ha autorizado a la OEI para estudiar y presentar el proyecto de creación de un Centro de Altos Estudios Iberoamericanos que tendría por sede la "Casa de Alcántara", situada en la ciudad de La Antigua y donde funcionó desde el siglo XVII la Universidad de San Carlos.

Esta iniciativa fué muy bien acogida, pues se trata de dotar a los países iberoamericanos de un centro donde se concilien, mediante una nueva síntesis científica, el neohumanismo y el saber tecnológico.

Sorprenden los progresos alcanzados por el arte infantil en estos países. Cuando se resolvió convocar la Exposición de Arte Infantil en Madrid para enero de 1959, estábamos lejos de prever el general entusiasmo que ha despertado la iniciativa. Todos los Ministerios se han comprometido a colaborar en la organización de la Exposición y han dotado Premios Estimulo.

En San Salvador se han sentado las bases del proyecto para un acuerdo de cooperación mutua entre la OEI y la ODECA, que pasará al Consejo Directivo para su consideración.

INTERCAMBIO EDUCATIVO Y CULTURAL CON FILIPINAS.

No podían faltar entre los temas tratados con los señores Ministros los relacionados con la política cultural y educativa, respecto a los cuales traigo sugerencias e ideas muy útiles y eficaces. Entre estos temas, se trató extensamente el de la posibilidad de incrementar el cambio cultural entre los países hispanoamericanos y Filipinas. Todas las autoridades gubernamentales estuvieron de acuerdo con la imperiosa necesidad de establecer lazos con Filipinas y se mostraron dispuestas a participar en un programa de intercambio cultural con la avanzada de nuestra civilización en el mundo oriental asiático.

Además de estos puntos de la Misión, se resolvieron otros de carácter práctico sobre la distribución de las publicaciones de la OEI —entre las cuales *Plana* goza de gran prestigio— y sobre los enlaces entre los Ministerios de Educación y la OEI, designación de representantes, etc.

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, Rosalia 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.