



Revista de EDUCACION

80



TEMAS PROPUESTOS.—MARÍA RAQUEL PAYÁ: Bibliotecas para educadores (57-8) * *ESTUDIOS.*—CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO: El pecado original de la Didáctica (58-61) * FELICIANO LORENZO GELICES: El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad: sus problemas (61-6) * *CRONICA.*—BENITO ALBERO GOTOR: Valor pedagógico actual de la enseñanza agrícola en España (66-8) * *INFORMACION EXTRANJERA.* — La Reunión Internacional de Sèvres sobre Educación Secundaria Europea (69-74) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (74-7) * *RESEÑA DE LIBROS* (77-8) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (78-84)

AÑO VII * VOL. XXVIII * 1.^a QUINCENA MAYO * NUM. 80
MADRID, 1958

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maílo * Arsenio Pacios * Pedro Puig Adam * Manuel M.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: Alcalá, 34, 1.º dcha. T. 322764 y 321300, Ext. 353.

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 81 (2.º QUINCENA MAYO 1958)

entre otros originales: ISABEL DÍAZ ARNAL: Criterios respecto de la formación del educador especializado * F. VIZOSO MARTÍNEZ: El Latín en un bachillerato anteuniversitario * JOSÉ A. PÉREZ RIOJA: La Literatura y la lectura infantil-juvenil * IGNACIO PÉREZ

LANZA: Comentarios a un Decreto de Educación, etc., 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 para educadores

UN ENSAYO.

"A título de ensayo, se ha reservado en algunas bibliotecas públicas una sala especial destinada a los escolares que deseen realizar en ellas sus deberes. Se ha tenido en cuenta al realizarlo: lo exiguo y cada vez más acentuado de los apartamentos familiares, a lo que se añaden las múltiples causas de distracción —radio y televisión sobre todo—, que impiden al niño concentrarse y consagrarse en serio a sus trabajos escolares" (1).

De esta manera se da cuenta de una medida de protección social al escolar tomada en el Reino Unido de la Gran Bretaña.

UNA REALIDAD NUESTRA.

La instauración de "permanencias" permite a los alumnos trabajar en los centros educativos en horas complementarias y en condiciones indudablemente superiores a las del propio hogar. Pero creemos que a las "permanencias" no se les saca todo el fruto educativo si no se permite, en "salas especiales", la estancia sin horario límite a los alumnos que deseen en ellas realizar sus trabajos escolares.

Se ha hablado muchas veces de "Escuelas de puertas abiertas" en las que el horario se continúa con actividades de extensión cultural: adultos, padres, bibliotecas, aulas para trabajo dirigido, clubs juveniles, etc. En nuestras escuelas se podría intentar, puesto que son muchas veces el único centro educativo de la localidad, constituir en ellas núcleos de "extensión cultural", iniciando la biblioteca como "cuarto de estar".

No esas bibliotecas tristes y silenciosas, siempre reñidas con el diálogo. Quisiéramos bibliotecas en que se pudiese sentir lo acogedor de la cultura. En las que pudiésemos dirigir las lecturas de los niños, asesorar la formación de los padres y ofrecer una posibilidad de "coloquios" sobre tomas de interés. Bibliotecas en que los escolares de primaria o de media se sintiesen ambientados para el trabajo, mejor que en sus casas reducidas, modestas y muchas veces ruidosas —ruidosas de niños pequeños, de conversaciones destempladas, de radios a "todo tono", aunque sin televisión—. Mucho más acogedoras todavía para aquellos "estudiantes en pensión" que se sienten "asolados" —de dejados a solas, y de derrumbados, caídos al suelo.

LAS BIBLIOTECAS EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO.

No se crea que esta iniciativa la ofrezco sin dirección. Al plantearla pienso concretamente en las Es-

cuelas del Magisterio. Da pena verlas cerradas cuando en ellas nuestros alumnos podrían trabajar mejor que en sus casas. En ellas se podrían crear "salas especiales para los deberes" destinadas a los alumnos primarios y a los "alumnos-maestros". De esta manera éstos aprenderían a convertir sus escuelas —el día que las tengan— en centros vitales, porque vivieron de estudiantes una realidad. Los escolares primarios serían el nexo con la experiencia valiosísima. Se nos censura de asilamiento, de teorización. Y no sin cierta razón, que vendría a derrumbar la iniciativa que proponemos.

Podrían prestarse, además, otros valiosos servicios: Biblioteca para padres. Todos reconocemos que los padres no están formados para serlo. Algunos por un "sexto sentido" realizan perfectamente su labor. Pero este sexto sentido falla a veces frente a niños difíciles o en padres "no entregados". Y la escuela debe hacer posible esta formación resolviendo los problemas ya presentados y formando a los futuros padres y madres...

CON QUÉ SE CUENTA PARA INICIAR ESTE SERVICIO.

La dificultad mayor está en ir contra la rutina. Pero rutina es morir. Y hemos de ir contra la muerte. Sería "extraño" que nuestras escuelas se cerrasen después de las diez de la noche. Sería muy extraño que la culturalización complementaria de los adultos se diese en los "Centros educativos por esencia". Sería muy raro que pudiesen encontrarse en ellas padres, hijos y nietos...

Pero ¿no sería magnífico que ofreciésemos nuestra cultura a los que voluntariamente quisieran venir por ella? ¿No sería muy hermoso que tuviesen en nuestros centros "cuartos de estar" en los que se encontrasen sin frío en el alma y sin frío en el cuerpo? ¿Por qué no darles algo más que una "clase de adultos" sin vida y mecanizada?

Una cosa hay cierta: las Universidades hace tiempo que tienen clases nocturnas —algo así como "Universidades obreras"—. Los Institutos de Enseñanza Media y Laborales han abierto sus puertas en "horarios de complemento" a la jornada laboral. Y las Escuelas del Magisterio pueden y deben hacerlo.

DIFICULTADES:

- Locales ruinosos en algunas ocasiones. Pero, ¿y en aquellos que no lo están?, ¿y dónde son mejores que algunas facultades universitarias?
- Falta de medios materiales. Mas ¿por qué no pedir la "cooperación social de Diputaciones Provinciales, secciones de cultura de los Ayuntamientos y particulares? Que la beneficencia no es sólo dar de comer y vestir. Es también enseñar al que no sabe.
- la dificultad mayor: falta de personal capacitado. Y eso sí que es serio. Porque las instituciones se crean, pero mueren donde las personas que pueden hacerlas vivir no existen.

Para resolver esto contamos, sobre todo, con el entusiasmo de los "alumnos-maestros". Estos quieren Normales de 1958. No centros de aprobar y suspender. Sino centros donde vivir. Y donde llegar a

(1) Pág. 159, núm. 121 del "Boletín del Bureau International d'Education" (4.º trimestre 1956).

comprender lo grande de su misión no cerrada dentro de los muros de la escuela pueblerina, sino integrada en un hacer humano, más que nacional ecuménico.

APORTACIONES POSITIVAS, DE REALIZARSE ESTA INICIATIVA.

1.ª Integración de los maestros-alumnos a una tarea social, educativa en el más amplio sentido.

2.ª Apertura de las Escuelas del Magisterio:

a) a la formación de padres. "Biblioteca para padres", dirigida a la mejor comprensión de las personas que integran la familia y no meramente de los hijos.

"Coloquios en los que se traten sus problemas de interés. En ellos pueden colaborar médicos, sacerdotes... etc.

"Escuela de formación pre-matrimonial". Hoy se avanza hacia la responsabilidad máxima de formar un hogar con la irresponsabilidad máxima de no estar preparado ni consciente de lo que se va a hacer.

b) a la formación de los adultos. Las "Clases de adultos" están integradas a la Escuela Nacional, pero ¿dónde se preparan para llevarlas a efecto con cierta garantía de eficiencia? Si pudiesen "entrar" en las Escuelas Normales, allí aprenderían los futuros maestros a dirigir esta "culturalización de adultos". No meramente alfabetización mecánica, sino formación vital.

3.ª Integración de los maestros en ejercicios. Actualmente los maestros rompen todo nexo con la Escuela cuando se les concede el título. Nosotros quisiéramos una Normal, "alma Mater" de la educación nacional. Nuestra biblioteca para educadores tendría una sección circulante y una sección dominical. Para que los fines de semana a la capital provinciana puedan tener el aliciente cultural de pasar por la Biblioteca... Que es además "cuarto de estar" con riñetes de club...

4.ª Conexión "Inspección de Enseñanza primaria" y "Escuelas del Magisterio". Nada inutiliza tan-

to nuestro común quehacer como la falta de diálogo. Y para hablar necesitamos dónde y de qué. Estas dos facetas nos las ofrecería la "biblioteca para educadores". Sería algo así como el Centro de Educación Nacional en cada provincia.

5.ª Bibliotecas circulantes dirigidas. Cada vez más la gente sabe leer y quiere leer. Lee lo que en esas bibliotecas de préstamo se les da por unos céntimos. Y esas bibliotecas se proliferan que da pena. Pero ¿qué hacemos nosotros por impedirlo? ¿Por qué no hacemos un ensayo en nuestras Escuelas del Magisterio? Al menos una por provincia. De otro modo siempre nos asaltarán la duda de si vale la pena enseñar a leer para lo que realmente se lee. Veamos si no qué ponen en sus manos los que viajan en la tercera de los trenes, los que viajan en el metro, en los autobuses de líneas de segundo orden. Si ellos no supiesen leer casi no se perdería nada y tal vez se ganase bastante.

6.ª Conclutorio sobre lecturas. De hecho ¿a quién preguntar hoy qué y cómo leer?

CONCLUSIÓN FINAL.

Dar alguna iniciativa es cosa fácil a los temperamentos meridionales. Realizarla hasta el límite es algo que se encuentra por excepción. No he pretendido resolver cuestiones pendientes desde años. No he querido más que dar un aldabonazo a las puertas de las Escuelas del Magisterio. De hecho se pide mucho a los maestros que realmente están en las escuelas de los pueblos españoles, pero ¿se les da en las Normales la preparación que realmente requieren?

Y para darla tal vez fuese importante, como perspectiva social, el ensayo de una "Biblioteca para educadores" abierta a la realidad, integradora de inquietudes, centro de culturalización de padres y de adultos, modelo de actividades escolares complementarias.

Una biblioteca para educadores vital y vitalizada.

M.ª RAQUEL PAYÁ.

estudios

El pecado original de la Didáctica

EL DOGMATISMO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

Cuando inicié mis estudios universitarios de Filosofía y Letras, pasé por una grave crisis: el derrumbamiento de casi todas las "síntesis" y "esquemas" con los que había ido formando mi concepción del mundo, de la vida y de la historia, durante la Enseñanza Media. Mis dos primeros años universitarios fueron un constante darme cuenta de que en la En-

señanza Media se me había estado dando gato por liebre. Esta constatación me produjo una fuerte prevención frente a todo dogmatismo. ¿Con qué derecho se me había inculcado que las Matemáticas son ciencias exactas, cuando no siempre lo son; que el átomo es como un pequeño sistema solar, cuando no se parece a éste en nada; que el poeta lírico español más perfecto es San Juan de la Cruz, por la única razón objetiva de que así se lo parecía a un profesor; que la lista de los reyes godos es tal como la tuve que aprender, cuando en bastantes casos no pasa de una hipótesis; que Alarico era un "bárbaro", cuando los que se dejaban conquistar por él no tenían catadura superior? En la Universidad tuve que volver a estudiar la Historia, pero en un plano "de investigación, es decir, viendo que los esquemas impartidos en la Enseñanza Media eran reconstrucciones subjetivas, casi siempre sin base suficiente; por ejemplo, me quedé helado ante la asombrosa seguridad

con que se me había asegurado que los godos eran germanos, cuando no hay ninguna prueba de ninguna clase que confirme tal suposición, excepto el deseo de buscarse antepasados rubios. Tuve que estudiar Lingüística y reducir la Gramática latina a eso y no más. Estudié Filosofía algo más en serio y aquí ya no eran solamente hipótesis, eran mentiras deliberadas lo que se me había estado explicando. Piénsese mi reacción cuando supe que Einstein había lanzado hacia ya muchos años unas teorías con las que la Física que yo había tenido que estudiar resultaba tan arqueológica como la de Aristóteles. ¿Con qué derecho se me habían ocultado cuidadosamente las teorías sobre la evolución, el principio de indeterminación del átomo y la poesía sin rima? Piénsese también en mi reacción al oír que "acaso" el manco de Lepanto no hubiera sido manco, sino perdido del movimiento de la mano. Podría seguir multiplicando los ejemplos; unos importantes, otros incidentales, pero todos bien asentados en el mismo principio; se me había garantizado la verdad de unas afirmaciones, las cuales, a la hora de la verdad, no pasaban de hipótesis o, en el mejor de los casos, de teorías medio siglo atrasadas.

Yo cursé un Bachillerato bastante bueno y tuve en general profesores aceptables. No es, por tanto, que trate de condenar lo que conmigo se hizo. Simplemente, me pregunté: ¿con qué derecho me han querido inculcar que Drake era un bandido y Viriato un patriota, cuando a un inglés le están inculcando lo contrario en estos mismos momentos?

Llevando el tema a sus aristas más agudas, queda problematizado así: la Enseñanza Media, en general y tomada "en globo", pretende darle al joven la ciencia hecha, la cultura ya digerida y bien masticada, enseñarle lo que debe pensar y lo que debe opinar. Así será un hombre "culto".

Mi reacción personal ya la he explicado: indignarme. La de la mayor parte de mis antiguos compañeros de Bachillerato la conozco perfectamente: indiferencia total.

INTENTOS DE JUSTIFICAR EL MAL.

¿Es éste un mal irremediable? ¿Habrá acaso quien diga que es un bien?

Yo he oído decir que es un bien. Al tipo medio de hombre hay que darle todo resuelto: que aprenda las soluciones a los problemas antes de que se planteen los problemas, pues podría no acertar con la verdadera solución. Así, por ejemplo, el profesor me inculcó que yo estaba equivocado en preferir a Garcilaso sobre San Juan, pues no tenía todavía bien educado el gusto y él sí. A quienes sostengan esto, yo sólo puedo responder que pecan del mayor fariseísmo imaginable, el del hipócrita que convierte sus propios gustos en dogmas a imponer. El profesor que explica unas teorías científicas anticuadas, y que sabe (o al menos está moralmente obligado a saberlo) que lo son, como si fueran la última novedad, simplemente está cometiendo una estafa.

Otra cuestión más delicada es la del mal irremediable. ¿Cómo les voy a explicar yo, me decía un profesor de Física, a estos niños la teoría de los quanta,

si no van a entenderla? ¿Cómo les voy a decir, me respondía otro, que Drake no era un bandido, si estaba matando españoles? A mis preguntas sobre las Matemáticas, me contestaron: para que resuelvan ecuaciones, no hace falta hilar tan delgado. Enseñar a los adolescentes los resultados de la ciencia, aunque sea un poco anticuada y un mucho estereotipada, es lo más que se puede hacer. ¿Cómo vamos a enseñar a "investigar"?

MI JUSTIFICACIÓN DEL MAL.

Esta afirmación del mal irremediable, ya la acepto como un hecho, pero, aquí, está mi punto de vista, no por defecto de los adolescentes, sino de gran parte de los profesores. Veamos un poco las causas.

Parte del profesorado, por razones de índole económica (?), no abre más libro que el de texto. Yo cursé el Derecho Romano con un texto redactado por el padre del profesor, y éste ya tenía más de sesenta años de edad y no solamente no lo había puesto al día, sino que lo había olvidado en gran parte. Lo asombroso no es que un profesional caiga en este pecado, sino que la institución lo vea con total indiferencia. Pero no es lo peor la indiferencia, sino el institucionalizar el "método", por ejemplo, cuando se trata de obras de texto oficialmente seleccionadas por los organismos a quienes compete.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO.

Pero vengamos al planteamiento didáctico.

Al adolescente se le enseñan en la Enseñanza Media los resultados de la ciencia del siglo XIX como si se tratase de la verdad infalible. Razones: eso es lo que estudió gran parte del profesorado al prepararse; eso es lo más fácil de enseñar; y eso es lo más prudente.

No necesitaré volver a decir que considero tales razones infundadas. Con un alumnado tipo medio se puede hacer mucho más. Se ha demostrado que los adolescentes entienden la nueva Física con mucha más facilidad que los hombres maduros. El mundo no está ya para seguir haciendo historias nacionales para uso de los Liceos a base del odio al extranjero. Y sobre todo, toda la ciencia y todo el saber de nuestra época están cimentados en su metodología. Pretender enseñar una ciencia sin enseñar a dar los pasos por sí mismo en ella es esterilizar las mentes de los jóvenes.

Un día cualquiera me hice esta reflexión: si Einstein se hubiera creído lo que sus profesores le explicaron, nunca hubiera inventado la teoría de la relatividad. ¿En qué consistía este no-creérselo que le explicaban? Ciertamente no en no estudiarlo, ni en no comprenderlo, sino simplemente en no tomarlo como un dogma, sino nada más que como una hipótesis científica, una más en la sucesión de hipótesis científicas que la humanidad ha venido elaborando. La ciencia, no como un saber dogmático y ultimado, sino como una constante y personal re-visión del saber desde sus mismos cimientos (que ya no se llaman cimientos). Y esto aplicado a cualquier cien-

cia, v. g., la Historia, la Biología o la Astronomía. Quien no conoce el método de una ciencia, en esa ciencia es un analfabeto, aunque conozca todos sus resultados.

¿Puede pretenderse enseñar así el saber en la Enseñanza Media? Si a veces cojea la misma Universidad, ¿cómo pretender *tanto* en el Bachillerato?

Cuando algunos, pocos, profesores de Literatura renunciaron a exigir a sus alumnos las listas de las obras escritas por todos los escritores de lengua española, para poder dedicar el tiempo a leer en concreto algunas, no hicieron otra cosa que aplicar un concepto crítico de la ciencia. Más vale que el alumno adopte una actitud crítica y personal, que no que sepa los pareceres de otro hombre y una lista de títulos vacíos de sentido. Un profesor que no despierte inquietudes por el cómo se elabora eso de que habla es mendaz, porque está falsificando la disciplina misma, que debería ser algo vivo y no un simple esqueleto.

Se dice muchas veces que el buen alumno es, no el que repite al profesor, sino el que supera al profesor. Pero, ¿cuántos profesores lo toleran? Y lo que es peor, ¿cuántos lo alientan? Mejor es, entonces, que el alumno repita, y que repita sin superar el estadio en que se quedó el profesor y sin abrir los ojos para que no vea que él es capaz de hacer vivir como algo propio eso que se le inculca como letra muerta; que es capaz de opinar de diferente modo en muchas de esas cosas, que no pasan de opiniones muy personales.

ARGUMENTO AD MOMINEM.

Para quien no se crea las cosas si no van con argumentos de autoridades, señalaré el parecer de Santo Tomás, que afirma que el saber elaborado por el alumno, con ocasión de la labor, estrictamente instrumental y subsidiaria, del maestro, es *similis* al de éste, pero no igual. Es el famoso problema de la no transmisibilidad del saber. El saber del alumno es, cuando más, *similis*, pero no idéntico. Por tanto, cuando se quiere inculcar un saber *igual*, se va contra natura. Y hoy en que la ciencia reconoce la modestia de sus límites, en que ha renunciado a verdades absolutas, en que lo más que osa afirmar son hipótesis útiles, sigue la Enseñanza Media (también mucho de la universitaria) falseándola.

Ortega y Gasset dice en alguno de sus ensayos que el pedagogo tarda una generación en aprender la concepción del mundo elaborada por el filósofo y el científico, y a su vez tarda otra generación en educar según ella a los jóvenes; es decir, el saber que llega a esos jóvenes, en el mejor de los casos, es un saber atrasado de dos generaciones. Pero lo malo no es tanto esto, como que ese saber, en ese transcurso, se ha quedado acartonado, ha perdido la savia fecunda y ha quedado convertido en esquemas estériles.

EL PECADO ORIGINAL.

El pecado original de la Didáctica fué la escisión entre investigación y enseñanza. Cuando se da este corte, los frutos son raquíuticos, pues el hábito de la creación personal es condición *sine qua non*.

Se dice que la separación de investigación y enseñanza nació con Aristóteles, pero sería más exacto decir que probablemente nació siempre que se quiso enseñar las teorías de un hombre genial por otros hombres no tan geniales. El creador se vió sustituido por el expositor; el filósofo por el profesor de Filosofía; el matemático por el profesor de Matemáticas; el francés por el profesor de Francés.

La razón fáctica de esta sustitución es la simple necesidad: no hay tantos hombres creadores como plazas a cubrir en la enseñanza. Aunque también es cierto que a veces la enseñanza repele al hombre creador; baste recordar el caso de Unamuno, que tuvo que dedicarse a enseñar Griego porque en sus oposiciones a Filosofía se le calificó como "demasiado personal", cuando, diría Unamuno, ¿cómo un hombre puede ser jamás "demasiado" personal? Eso sí, puede ser "poco" personal; y si la vida de una institución está en las manos de los hombres "poco" personales, pronto se forma el frente cerrado, por simple instinto de conservación.

Así nació la Didáctica: acumulación de experiencias sobre el cómo enseñar sin enseñar a investigar (que me perdonen los teóricos de la Didáctica, pues con gusto reconozco que también compete a ésta el cómo enseñar a investigar). Y la Didáctica tuvo éxito, pues logró agrandar grandemente el campo de los hombres "sabedores"; todo lo que sea rebajar el nivel, tiene el éxito asegurado. Uno de los primeros descubrimientos de la Didáctica fué el "cantar a coro", útil en mi opinión para aprender a cantar a coro, pero perjudicial muchas veces para aprender. Si Pitágoras hubiese oído cantar la tabla de multiplicar, hubiera gritado despavorido: No profanéis lo que de divino hay en el hombre; dialogad de inteligencia a inteligencia, en lugar de comulgar con el oído.

Este ejemplo de la Matemática lo considero importantísimo, pues si alguna disciplina "sufre" de desgracia lo es ésta. Pocas exigen una creación tan personal y un elaborar individual en el seno de la mente de sus conceptos y pocas son "enseñadas" con mayor alejamiento de la llamada a la postura creadora.

CREACIÓN Y RE-CREACIÓN.

Sin embargo, es cierto que cada hombre no tiene que ser "creador" en todo el sentido de la palabra. La ciencia es creación, a través de los individuos, colectiva; sobre la herencia colectiva, cada individuo re-crea la ciencia a su propia medida y según sus propias fuerzas. De ahí que, hasta cierto grado, sea tolerable el enseñar sin investigar, siempre que ese enseñar consista en un poner sobre la pista del investigar. Y aquí es donde una de las categorías existenciales del hombre, la vanidad, sale al paso y adultera nuestro mundo. En lugar de incitar a la re-creación personal, halaga más la vanidad el incitar a repetir la voz del maestro. De ello provienen tantas de las falsías y sofisticaciones de la enseñanza: el callar el libro o los libros con que el profesor se prepara la lección; el contar con propias las teorías de otros; el creerse que lo que uno sabe es

lo mejor y lo definitivo; el opinar que quien no cante como uno no canta bien.

Menos mal que frente al pecado del dogmatismo se alza la innata capacidad creadora del hombre. Es significativo que a medida que el niño crece en edad, la enseñanza se ve forzada a atemperarse a otras actitudes. En la escuela primaria es raro que se dé problema; por eso el maestro es dogmático siempre. En la Enseñanza Media el alumno en general todavía se cree lo que le enseñan, pero ya a los quince y dieciséis años empieza a preguntar si es bastante prueba el que así lo dice el profesor; y van apareciendo los "rebeldes", que les gusta el verso libre aunque por ello les suspendan. El profesor, como decía, por inercia y vanidad, sufre la atracción de dogmatizar y, en general, cae en hacerlo. Por esta razón, didácticamente, la Enseñanza Media, hasta los quince años, forma un todo con la Escuela Primaria; sabios son los países en que el profesor de Liceo es llamado "maestro", con orgullo. En la Universidad todo depende del tipo humano del profesor, pero la actitud del alumno es muy diferente; ya ha abierto los ojos, ya "sabe" que no hay manera de saberlo

todo, ya se ha dado cuenta de que el profesor "bueno" es el que es sincero (si además es bueno); el olfato del alumno se ha desarrollado y descubre de inmediato la ciencia y la apariencia de ciencia, la ciencia re-creada y la ciencia "hecha".

La edad media de los investigadores de prestigio en Física nuclear es de treinta y cinco años, es decir, no se trata de viejos, sino de hombres de todas las edades, desde los veinticinco en adelante. ¿Cómo hay países que han logrado que un hombre de veinticinco años, sin ser ningún superdotado, esté en condiciones de llevar adelante el saber en campo tan difícil? La respuesta es sabida: educando la mente del hombre en una actitud crítica y personal; en lugar de enseñar a saber, enseñar a pensar. Y esto sólo se logra haciendo ver con diáfana claridad que una disciplina, todas las ciencias, no es un esqueleto a enumerar, sino un camino a recorrer cada uno.

El pecado que originó la Didáctica es un pecado original. ¿Será "lavable" en la vida cotidiana de la Enseñanza Media?

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO.

El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad: sus problemas

CONSIDERACIONES TEÓRICAS.

La racionalidad del hombre, cualidad que le distingue esencialmente de la bestia, constituye, sin duda, el radical fundamento que sirve de base al derecho a la enseñanza. Derecho éste, por consecuencia, íntimo, natural, que ha de acompañar a la persona por el mero hecho de serlo. El hombre en su tendencia a "llegar a ser", necesita desarrollar todas sus facultades potenciales, ya que al nacer se encuentra absolutamente desarmado e indefenso. Precisa de guía y aprendizaje para adquirir ese mínimo de adaptación al medio en el cual ha de vivir. Los más fundamentales principios e ideas del grupo social al que pertenece se van inculcando paulatinamente en su mente, y, así, gracias a la educación, el hombre recorre en un brevísimo espacio de tiempo el largo camino seguido por la Humanidad. El hombre, por su natural esencia, ha de tender a su propia perfección. Y por eso, en correlación con este deber, que ha de mantenerle en permanente aprendizaje, el hombre tiene derecho a la educación.

La creencia en este respeto a la dignidad de la persona, hecha a imagen y semejanza de Dios, constituye, o debe constituir, uno de los más profundos valores característicos de cualquier sociedad. Es la dignidad del hombre quien exige la eliminación de cuantos obstáculos se opongan al cumplimiento del personal destino. Y es el Estado, como órgano ges-

tor del bien común, quien ha de procurar la creación de las condiciones externas necesarias para que el conjunto de los ciudadanos desarrolle su vida natural e intelectual, en cuanto no sean suficientes las fuerzas y energías de la familia y de otros organismos inferiores a quienes corresponde, en primer lugar, la tarea.

A estas razones, que radican en el más profundo contenido del ser, hay que añadir otras que hacen referencia al hombre en cuanto ser social, que vive en una determinada comunidad y en un concreto tiempo.

La sociedad política en la que el hombre se encuentra inserto, ha de facilitar a éste, a través de las instituciones sociales, la garantía de sus elementales derechos sociales y políticos. Y en la raíz de éstos se encuentra, sin duda, el de la libertad, como opción posible entre dos o más posibilidades. Si el hombre no tiene tal posibilidad de elección o no puede ejercerla, no cabe afirmar que es un ser libre. Es el Estado, órgano visible de la sociedad que le integra, quien no sólo ha de proclamar tal derecho, sino que ha de garantizar su ejercicio en los diversos terrenos de la vida social. Así, en la educación que, si es reconocida como derecho personal, no puede quedar limitada a un reducido grupo de ciudadanos.

CONVENIENCIA SOCIAL DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

La evolución de la sociedad industrial moderna hace urgente la extensión de la cultura al mayor número posible. Ello es mucho más inmediato para aquellos países que se encuentran rezagados en el progreso técnico, por las favorables consecuencias que lleva consigo.

La principal riqueza de un país no la constituyen la abundancia de las materias primas fundamenta-

les, que condicionan la producción de energía, ni tampoco las mejores condiciones de clima, orografía o situación geográfica, que integran la infraestructura de la vida económica de una nación. La capacidad y la inteligencia del hombre han llegado a modificar profundamente los factores naturales, en todas las épocas de nuestra civilización, pero mucho más en los últimos años. Es el hombre, en términos económicos, la población activa, y su estructura, el más importante factor del progreso y bienestar. Lo que con frase desacertada, pero significativa, se ha llamado "capital humano".

Los países económicamente desarrollados tienen un elevado nivel cultural. La educación tiene en ellos el rango que por su valor intrínseco y social le corresponde, y existe una preocupación social constante por facilitar el acceso a los centros de enseñanza, no sólo elemental, sino también superior. En cambio, los países subdesarrollados presentan un índice cultural ínfimo. Sea causa o consecuencia, el hecho es evidente: los más elevados porcentajes de analfabetismo se dan en las naciones que tienen una renta por habitante más baja.

Un país, por muy pobres que sean sus recursos naturales, puede renovarse, y corregir su debilidad, si es capaz de crear una minoría dinámica que trabaje eficazmente en su progreso. Sus estructuras sociales se modificarán, rechazando los modelos de conducta anacrónicos, si se utilizan hasta el límite las inteligencias vírgenes del máximo de la población inculta. La finalidad de suministrar a todos los jóvenes con talento una formación adecuada, que les capacite para ocupar los diversos puestos de trabajo de la vida colectiva, se presenta así como el objetivo más inmediato de un gobierno consciente de su misión, en la seguridad de que realmente se trata de una formación de capital reproductivo, aunque la inversión se haga en personas y no en herramientas o instrumentos materiales de producción.

Cabe el examen de la cuestión desde el plano de la convivencia social. En nuestra idea de la sociedad consideramos axiomático el ideal de acercar entre sí las clases sociales. No es razonable, ni justo, ni cristiano que los hombres convivan, en un espacio y tiempo común, separados por abismos infranqueables, divididos en clases sociales cerradas, impermeables a toda promoción.

Tal es, sin embargo, la situación en que se encuentran principalmente los países atrasados. No ocurre así con los adelantados, en los que las diferencias entre las clases se van acortando, día a día. Piénsese por un momento, como simple ilustración, en dos potencias, que pueden representar casos límites actuales: China y Estados Unidos.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA LEGISLACIÓN.

El derecho a la enseñanza cuya justificación teórica ha quedado brevemente indicada, ha tenido su reflejo en normas programáticas y legales. Veamos algunas:

- 1) La Carta Mundial de los Derechos del Hombre, de 7 de marzo de 1948, en su artículo 26.
- 2) El Código Social de Malinas.

- 3) La Declaración de Principios sobre protección del derecho al estudio, de octubre de 1957 (Decl. I y II).

Con referencia concreta a España, cabe citar:

- 4) El Fuero del Trabajo, Ley fundamental, de 1938, en sus Decl. II, 6 y V, 2.
- 5) El Fuero de los Españoles, también Ley fundamental, en su artículo 5.º, que recoge el Punto de la norma programática de Falange Española.
- 6) La Ley de 19 de julio de 1944, de protección escolar.

OBSTÁCULOS DEL MARCO INSTITUCIONAL.

Una política educativa de signo renovador no puede constituirse, sin embargo, a base de buenas intenciones. Es preciso poner los medios conducentes a los fines propuestos, removiendo los obstáculos que a su consecución se opongan. Desde nuestro punto de vista, la extensión de la enseñanza que tantos países necesitan, no puede hacerse sin desbordar muy ampliamente la competencia de los Ministerios de Educación. La apertura de las aulas docentes a un mayor número no es, fundamentalmente, un problema de construcciones escolares. Cercana está en España la reciente experiencia de los Institutos laborales que, en algún caso, no han llegado a cubrir una mínima matrícula, a pesar de que en tales centros la inscripción es prácticamente gratuita.

El nivel de educación de una persona viene determinado, en general, por la clase social a la que pertenece. Pueden contarse con los dedos de la mano los centenares de muchachos que, procediendo de clases verdaderamente humildes, alcanzan títulos superiores.

Bastaría recordar aquí a Veblen, en su "Teoría de la clase ociosa", que escrita hace más de cincuenta años, sigue ofreciéndonos magníficas sugerencias.

La clase social, después de los análisis de Marx y de Weber, tiene un contenido marcadamente económico. La posesión de riqueza, o su ausencia, nos coloca en un lugar determinado dentro de la estructura social. Y hay una evidente relación entre la distribución de la riqueza y el saber a adquirir. La cultura es un bien cuya adquisición supone un gasto y cuya cobertura exige una capacidad adquisitiva por parte del que pretende conseguirla. La riqueza es, así, un elemento necesario para alcanzar el saber. A su vez, el saber adquirido engendra, posteriormente, riqueza. Conviene aclarar que hablamos del saber reconocido oficialmente, por medio de títulos formales. La simple posesión de múltiples saberes materiales, de una amplia cultura genérica, no es equivalente al hecho de poseer un título, expedido por un Centro oficial, en el que se reconoce una concreta competencia, saber formal. Esta calificación es la que confiere aptitud legal para el acceso a ciertos puestos profesionales para las clases no poseedoras. La fuente indiscutible de las rentas personales, o diciendo mejor, de las rentas familiares, de hecho las que nos interesan, son, de modo general, dos: o la posesión de capital transmitido por herencia, que tiene

una valoración monetaria, y un carácter más meritório, intrínsecamente honorable, o bien, su adquisición por la actual generación, ya sea en forma de honorarios, sueldo o salario y en retribución de servicios prestados.

EL COSTE DE LA ENSEÑANZA.

Dada una determinada renta familiar, veamos ahora las repercusiones que sobre su cuantía tiene el hecho de la educación de los hijos:

En primer lugar, sufragar los gastos de matrícula, libros, materiales, transporte al Centro, etc.

En segundo lugar, mantener en un determinado nivel al hijo en cuanto se refiere a presentación, vestido, calzado, dinero de bolsillo, etc.

Además, si el Centro de estudios se encuentra localizado fuera del lugar de residencia familiar, lo que es frecuente en la enseñanza media y más aún en la universitaria, esto supone un incremento, sobre los gastos anteriores, destinados a la manutención y alojamiento del estudiante, así como a los desplazamientos que ha de realizar no sólo al hacer su incorporación, sino también en los períodos de vacaciones.

Estos desembolsos son los costes "directos" e "indirectos" de la educación.

Pero aún hay más. Dar estudios a un hijo implica la renuncia al incremento de renta que la familia podría alcanzar, por el trabajo remunerado del estudiante, durante los años de estudio, en cualquier actividad laboral. Podríamos definir tal hecho como "ingreso cesante". Los costes de la educación y lo que hemos llamado ingreso cesante, permanecen, y todavía se incrementan, una vez que el estudiante llega al término de sus estudios oficiales. La prestación familiar ha de incrementarse para la preparación del ingreso en muchas profesiones que exigen varios años de esfuerzo para la instalación del recién graduado que va a ejercer una profesión de las mal llamadas liberales.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS FAMILIAS CON RENTAS BAJAS.

De hecho, las opciones que a un padre de familia se le presentan cuando tiene unos ingresos bajos se pueden reducir a tres, una vez concluidos los estudios obligatorios primarios, respecto de la educación posterior de sus hijos.

a) La entrada en el trabajo, con un rendimiento monetario mediocre, pero inmediato, quedando el hijo en el mismo nivel social del padre, poco más o menos, o acaso ligeramente más bajo.

b) La continuación de los estudios, en la vía técnica o profesional, a través de escuelas de aprendizaje, con un porvenir más rentable a plazo medio y con una ascensión social modesta.

c) La entrada en los estudios medios clásicos, que pueden conducirlo a la Universidad o a la Escuela Técnica Superior, con unos rendimientos económicos muy superiores, pero lejanos, y una ascensión consi-

derable, al precio de enormes sacrificios y con muchas probabilidades de fracaso antes de la terminación de los estudios.

Si la elección recae en torno a esta última vía, habrá de enfrentarse con los precios de las matrículas, de los libros de texto y consulta, de material de trabajo, de las pensiones y residencias, etc., y hacer la comparación con su volumen total de ingresos, que por proceder de un salario percibido en períodos semanales puede impedirle la realización de desembolsos considerables en épocas concretas del año. Por otra parte, la progresiva elevación de los índices del coste de vida en la mayor parte de los países en desarrollo, hace que los salarios nominales vayan perdiendo su capacidad adquisitiva. La atención de las más elementales necesidades —alimentación, vivienda, vestido— imposibilita el desvío de una parte de la renta, para la educación de un amplio sector de la población.

Aunque a título de mera hipótesis pensemos que todavía subsista la elección. Habría que superar una sutil consideración de tipo psicológico. El hecho de que el hijo de un obrero de bajo salario, o de un bracero campesino, llegue a la Universidad, supone una ruptura total con su mundo anterior. Significa su adscripción a un mundo cultural que antes le era totalmente extraño y, podríamos decir, hostil. Es corriente que los individuos que gozan de una posición considerable dificulten la admisión en su mismo rango de otros individuos de nivel inferior.

No sería difícil citar varios ejemplos.

LOS INTENTOS DE SOLUCIÓN EN EL ACTUAL SISTEMA.

A partir de la primera Guerra Mundial, y sobre todo, a raíz de la terminación de la segunda, los Estados han intentado llevar la educación a sectores que en otras épocas permanecían totalmente alejados. Es así como también ha ido cambiando el sentido de la obtención de los títulos universitarios, orientándolos adecuadamente hacia las profesiones más útiles para el desarrollo de las energías de cada nación. Ha procurado ir dirigiendo, de acuerdo con las aptitudes y la vocación personal, al estudiante. Se ha convertido el Bachillerato en un fin en sí, cual es el de hacer llegar al mayor número una cultura media suficiente, y no es ya el paso obligado para los estudios superiores. Cada día se discuten y perfeccionan más las técnicas pedagógicas de la enseñanza.

El progreso también se manifiesta en el terreno económico. La construcción de Ciudades Universitarias; Comedores, residencias y albergues para escolares; reducciones en tarifas de transportes, billetes de visitas a museos y espectáculos; extensión de la seguridad social; la edición de apuntes y los préstamos de libros; los préstamos en metálico sobre el honor; las bolsas de trabajo; la creación de cooperativas de consumo y, sobre todo, el incremento de la ayuda directa en forma de becas, constituyen otros tantos datos que manifiestan el interés de los Gobiernos por la política social escolar.

Y no podía ser de otra manera. Quiérase o no, el proceso de socialización crece de día en día, y el Estado es el sujeto activo que, en numerosas ocasio-

nes, ha de conducirlo. No es éste lugar apropiado para tomar posición ante el hecho. Sin embargo, conviene decir que cuantos más medios ponga la colectividad organizada al alcance del mayor número de miembros, para alcanzar la educación en sus diversos y más altos grados, mejor será atendida esa finalidad sustancial, que es el bien común.

Es indudable que tal supuesto implica una progresiva planificación estatal. Esto, para los epígonos del liberalismo clásico, es una grave consecuencia. Siempre he creído que los supuestos en los que se fundó tal modo de entender la actividad pública no han existido nunca. El Estado no puede ser neutral y debe ayudar a los que se encuentran, en los comienzos de su educación, en inferioridad de condiciones. En este sentido la socialización actual es el único camino para que surja el clima en el que se desarrolla floreciente un liberalismo, necesariamente renovado, en el que la personalidad sea, realmente, el centro y eje del sistema.

No hemos llegado, sin embargo, a que se adviertan los efectos de un excesivo dirigismo estatal en este aspecto de la política educacional. En la mayor parte de los países falta por recorrer un largo camino.

ALUSIÓN A LAS SOLUCIONES ENSAYADAS EN ESPAÑA.

En el terreno práctico, sabemos que el coste de la enseñanza propiamente dicha se compone de tres sumandos principales: matrículas, alojamiento y manutención. Más arriba han quedado señalados los demás, que pueden considerarse complementarios.

Así, desde 1939, la política de protección del derecho al estudio se ha concentrado esencialmente en dos aspectos principales: el incremento de las becas escolares y la construcción de Colegios Mayores. Política en la que el Estado ha llevado la iniciativa y a la que la sociedad, es decir, las instituciones sociales en que se encarna, ha vuelto de ordinario las espaldas.

Pero la contribución estatal ha sido pequeña. Los presupuestos destinados a protección escolar son mínimos: no llegan en el año actual a treinta y cuatro millones y medio para una población escolar de enseñanzas medias y superiores de más de 527.000 alumnos (unas 65 pesetas por alumno). El porcentaje de becarios estatales no llega al dos por ciento.

Tampoco los alojamientos presentan un balance favorable. Los Colegios Mayores, cuyo número se acerca a los noventa —incluidos los fundados por la Iglesia y el Movimiento—, ofrecen habitación a cerca de 7.000 colegiales alumnos, lo que supone una cifra inferior al 10 por 100 de los estudiantes matriculados en Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores.

Por otro lado, la cuarta parte de los Colegios Mayores tienen actualmente establecida una pensión superior a 14.000 pesetas al curso (más de 1.500 pesetas al mes).

Las matrículas mal llamadas gratuitas, prácticamente suponen una reducción, en el conjunto de tasas y derechos, que oscila entre el 30 y el 40 por 100 de las ordinarias.

Con todo, la actividad del Estado en este terreno supera muy ampliamente al conjunto de las demás aportaciones.

Sólo nos queda examinar algunos puntos que, dentro del planteamiento actual, ofrecen diversas dificultades, principalmente en el terreno de la ayuda directa, y especialmente de las becas.

a) *Escasa información popular.*

Aun siendo reducido el número de becas, la experiencia nos viene demostrando que los alumnos claramente capaces, en los que concurre la necesidad de recibir ayuda económica, no encuentran dificultad para obtener una beca de estudios. Una apreciación simplista llevaría a la creencia de que son suficientes en número. Esto es erróneo. Dentro de poco tiempo tendremos estadísticas acerca del origen social de nuestros estudiantes, y es fácil prever que el porcentaje de alumnos procedentes de familias humildes es mínimo.

La razón, a nuestro juicio, es otra. Se ignoran las posibilidades y se desconfía de la objetividad en las concesiones.

El organismo encargado de la gestión de la política de protección del derecho al estudio, la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, ha procurado, por esta razón, difundir, hasta donde le es a ella posible, las convocatorias. Es justo decir que la Prensa y la Radio han contribuido a esta difusión.

La publicidad es, sin embargo, escasa. Una breve información radiada o transcrita friamente en un diario no llega al que verdaderamente puede interesar. Hay que pensar que cerca de 7.000 pueblos españoles, concretamente el 73 por 100 del total, tienen menos de 2.000 habitantes (4.993 no llegan a 4.000) y su vida es, en general, cerrada al exterior.

La desconfianza no tiene motivos fundados de existencia. La Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social —órgano todavía muy joven, que acaba de cumplir los tres años— se caracteriza por su preocupación de evitar el discrecionalismo y el arbitrio en las adjudicaciones de becas. Las convocatorias se hacen por medio de concursos públicos que juzgan jurados independientes. De acuerdo con la legislación vigente, las recomendaciones privadas u oficiales se contestan posteriormente a la adjudicación, por circular. Domina una conciencia recta de responsabilidad en la aplicación de unos fondos públicos encomendados a su gestión.

b) *La selección de los becarios en cuanto a la capacidad para el estudio.*

Es sabido que los becarios deben reunir dos condiciones: aptitud intelectual y escasez de recursos económicos. ¿Cómo puede juzgarse que un alumno tiene capacidad para el estudio? En el momento presente se deduce de su expediente académico anterior, lo cual ofrece diversas cuestiones que podemos concretar en los siguientes puntos:

1. El expediente refleja calificaciones que miden el rendimiento efectivo del alumno, en términos re-

lativos, de comparación, con otro estudiante de la misma clase o Centro.

Puede ser, o no, consecuencia de la capacidad potencial del estudiante.

2. No debe de tener la misma valoración el expediente de un alumno libre, que simultánea el estudio con el trabajo, y el de un alumno oficial.

Sin embargo, es difícil fijar objetivamente las diferencias, mientras se mantenga el criterio de considerar el expediente como base de selección, y, hoy por hoy, no es fácil prescindir de este fundamento.

3. El ambiente familiar en el que desarrolla la vida del alumno influye muy notablemente en su rendimiento.

Unas circunstancias materiales confortables y un clima espiritual adecuado facilitan el estudio. Y viceversa.

Cualquiera de las anteriores consideraciones influye a la hora de seleccionar a un candidato y ofrece especial importancia cuando se trata de realizar una nueva adjudicación.

Las prórrogas de las becas están normalmente previstas en nuestra legislación, si el alumno demuestra capacidad y persistencia en las circunstancias que motivaron la concesión por primera vez.

Suelen presentarse reparos por los estudiantes y sus familias, sobre todo, en cuanto al criterio de exigencia de notable aprovechamiento en los estudios. Se ha dicho que esta acuciante necesidad de obtener altas calificaciones en los cursos es como una espada de Damocles suspendida sobre el becario.

Caben, desde luego, diversas interpretaciones. Sin embargo, juzgamos que tal exigencia debe mantenerse con rigor. El becario es, por su propia valía y capacidad, el sujeto de un título de honor social. Tal título le otorga, además, un derecho de contenido económico: la ayuda concreta generalmente escasa, para proseguir unos estudios determinados. Si éstos se realizan con éxito y profundidad, el becario, al alcanzar su título formal que le posibilita el ejercicio de una profesión, tendrá muchas oportunidades para encontrar fácil encaje en tal marco. Serán sus aptitudes demostradas ampliamente los mejores instrumentos, a falta de medios económicos propios o familiares. Su esfuerzo personal y su inteligencia —insistimos otra vez—, manifestada y medida mediante unas calificaciones, arbitraria si se quiere, pero válidas siempre, son su único capital. Al estimular el rendimiento de este capital no hace sino favorecer al estudiante, aunque en una primera reflexión parezca lo contrario.

Han quedado expuestos en las líneas anteriores los fundamentos de la protección del derecho al estudio y la extensión actual de este derecho. Parece también demostrada la insuficiencia de los correctivos empleados. Es preciso caminar tras la búsqueda de soluciones más eficaces que hagan realidad, para el mayor número posible, la igualdad de oportunidades al bien social. En tal camino no debemos olvidar unos cuantos datos, cuando pensemos en la realidad española. A manera de enumeración basten los siguientes:

1) La población de España, según el último censo del Instituto Nacional de Estadística, era, en 1950, de 27.976.755 habitantes. De éstos, sólo 10.793.057 constituyen la población laboral o activa, un 38,6

por 100 del total; o lo que es igual, por cada dos personas activas hay tres inactivas.

En más de 4.000.000 puede cifrarse la población comprendida entre los 10 y 17 años (entre los 10 y 14 años suman 2.326.752). El número de alumnos matriculados en la enseñanza media (Bachillerato elemental y superior) es alrededor de 300.000 alumnos. Si a esta cifra se añade la de la población estudiantil que cursa en Institutos Laborales, Escuelas de Comercio, Magisterio y otros Centros de grado medio, podría alcanzarse la de 400.000 alumnos. Aproximadamente la décima parte de la población adolescente.

2) La renta media del 87,5 por 100 de los perceptores de renta —más de nueve millones— era en 1955 (según datos deducidos de la Memoria del Banco de Bilbao, correspondiente a tal fecha) inferior a 30.000 pesetas anuales.

Datos más recientes nos indican que la renta media por habitante es en España, para 1957, de unas 15.000 pesetas. El incremento de los ingresos nominales puede compensarse con el aumento de precios, aproximadamente un 15 por 100, de 1956 a 1957.

Tales cifras, citadas como curiosidad ilustrativa simplemente, y de las que el lector puede obtener algunas consecuencias, pretenden dar una idea remota de las magnas proporciones que presenta el problema de la protección del derecho al estudio.

Vamos a terminar reduciendo a esquema, a modo de conclusiones, cuanto hemos afirmado.

CONCLUSIONES.

1.º El derecho al estudio es un derecho natural de la persona, que debe ser, por ello, amparado y estimulado por el Estado y las instituciones sociales.

2.º El factor humano es, de los que entran en el proceso de producción, el más importante. Desarrollar hasta el máximo las capacidades potenciales de los hombres es una de las más urgentes tareas de los países atrasados en el progreso económico, que puede así adquirir en corto período de tiempo los beneficios de la técnica moderna.

3.º Las inversiones que se realicen en el terreno de facilitar acceso a los estudios a los más capaces miembros de la sociedad, con independencia de sus posibilidades económicas para hacerlo por sí mismos, constituyen una de las expectativas más rentables. Tal consideración se admite como rigurosamente cierta en los países desarrollados.

4.º Es injusto imposibilitar la promoción entre las diversas clases sociales. Las influencias accidentales de tipo económico, en el momento del nacimiento, no deben predeterminar el futuro de la persona en orden a su inserción en la vida activa de la comunidad, abierta a todos, en sus diversos campos. La permeabilidad o movilidad entre diversos géneros de vida es propia de países adelantados: los compartimentos estancos y el régimen de castas, de los subdesarrollados.

5.º El derecho a la enseñanza ha sido reflejado en normas programáticas y legales, aunque su efectividad dista mucho de ser real.

6.º La democratización necesaria de la enseñanza desborda muy ampliamente la competencia de los organismos directivos de la educación.

7.º Entre la riqueza y saber existe una indudable interrelación.

8.º A los costes directos e indirectos de la educación debe añadirse el "ingreso cesante".

9.º La renta familiar baja hace ilusoria prácticamente la igualdad teórica de oportunidades para todos los jóvenes que quieran adquirir un título formal en un Centro de enseñanza privado o público.

10. La participación de los organismos estatales en el allanamiento de los obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades ha de ser inversamente

proporcional al grado de solidaridad y colaboración que exista en la sociedad.

11. Las soluciones ensayadas en España han sido debidas en su mayor parte a organismos estatales que, a pesar de haber adoptado métodos, día a día, más precisos y justos, no han podido resolver el fondo del problema, y

12. Un planteamiento moderno y eficaz de la protección del derecho al estudio se hace conveniente para facilitar el acceso a las enseñanzas adecuadas a los más capaces.

En otro artículo intentaremos ocuparnos del tema.

F. LORENZO GELICES.

crónica

Valor pedagógico actual de la enseñanza agrícola en España

La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria, al igual que la de cualquier materia preceptiva, se justifica o tiene razón de ser, única y exclusivamente, en función de su valor pedagógico que interesa analizar en los dos aspectos fundamentales, educativo y práctico, como aspiración ideal a cuya consecución apunta directamente y como prolegómeno para adoptar una postura firme o con conocimiento suficiente de causas ante esas dos corrientes, humanista y realista, que se han disputado o siguen disputándose la primacía didáctica.

1.º *Valor educativo.*—En la legislación escolar vigente encontramos una manifiesta contradicción en lo que respecta al valor educativo de la enseñanza que nos ocupa, pues si bien es cierto que la Ley de Educación Primaria parece negárselo (incluyendo a la Agricultura dentro de las Ciencias de la Naturaleza y a éstas en el grupo de conocimientos que llama complementarios), no lo es menos que los preceptos legales referentes al funcionamiento de las escuelas de orientación agrícola lo sobrevaloran considerablemente (imponiendo programas de esa materia desde los primeros cursos de la escolaridad y centrando en ella todas las restantes).

A nuestro entender, lo primero sólo puede basarse en una visión superficial de la docencia primaria, y lo segundo, en un desmedido afán de originalidad, que no tienen ninguna efectividad real. Del valor educativo de la agricultura se encuentran ya referencias implícitas en la Mitología clásica, donde se considera al dios Baco o Dionisio como encargado de transmitir esos conocimientos a los hombres. La

Biblia habla de Gedeón mostrándolo como agricultor ejemplar que supo conducir a su pueblo y, tras alcanzar la victoria sobre los enemigos, no quiso ocupar el trono que se le ofrecía, o volvió a las faenas agrícolas con cuya práctica era feliz. Durante la Edad Media los monjes se consagraron a las prácticas agrícolas para disciplinarse y perfeccionarse. Lope de Vega, San Juan de la Cruz, Gerardo Diego, Sánchez Mazas y otros famosos escritores, en sus composiciones literarias, muestran a Cristo, ideal educativo supremo, como labrador perfecto. Rabelais quería que los niños se dedicasen a trabajos agrícolas. Pestalozzi hizo realidad ese deseo con sus alumnos en la granja de Neuof. Y, aunque las experiencias realizadas por Thorndike le atribuyan solamente el aumento de 0,15 en el nivel mental de los escolares, otros autores (como Ioddard) han llegado, por la misma vía experimental, a resultados mucho más favorables. Nosotros creemos que el campo, "vivero permanente de España", muestra cómo las plantas extraen los alimentos de las profundidades en donde tienen hincadas sus raíces a la par que elevan sus tallos a lo alto en busca de la luz celestial, dándonos un ejemplo permanente de práctico y buen vivir. Además, la agricultura responde a los intereses de los escolares quienes, naturalmente, ansían conocer las plantas y los animales útiles (interés empírico), las condiciones que favorecen o perjudican su vida (interés laboral), el medio ambiente de cuantos trabajan la tierra (interés social) y la intervención de la Providencia en algunos fenómenos que favorecen o perjudican la producción agrícola (interés religioso).

Así, pues, hay motivos suficientes para afirmar que la enseñanza de la agricultura en la escuela primaria puede educar los sentidos, desarrollar las facultades de observación, acostumar a la consideración causal y favorecer la evolución de los sentimientos profesionales, sociales e incluso religiosos, sin salirse de la realidad ambiental y atrayendo a los niños con el argumento de aquello que ha de serles más interesante, es decir, compartiendo la instrucción con el ofrecimiento de un contenido cultural y estando proyectada a la plasmación íntima de una forma espiritual, con lo cual excederá a la mera adquisición

de conocimientos y destrezas al convertir la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundado espiritualmente. Por consiguiente, no puede negarse que, incluso reducida al aprendizaje teórico, tiene valor propio para la educación intelectual o puede considerarse también como una disciplina formativa. Y la Pedagogía contemporánea reconoce el verdadero valor educativo de las sencillas experiencias agrícolas, como elemento de experiencia o deformación integral, contribuyendo a que algunas instituciones escolares modernas tengan amplios espacios de tierra cultivable donde los alumnos se entreguen con todo entusiasmo a las prácticas rudimentarias de agricultura (1).

Consecuentes con uno y otro, afirmamos que la enseñanza de la agricultura en la escuela primaria puede tener un valor educativo extraordinario y múltiple, aunque dependa mucho del método seguido o para ello precise dirigirse intencionalmente hacia el enriquecimiento espiritual de los escolares, así como que, en general, al abogar por otorgarle un puesto más honroso en nuestra Ley de Educación Primaria, no se trata de "un libre retorno a Rousseau" o de inculcar ideas naturalistas, "sino de que la educación primaria tenga su sede natural en el campo, en contacto de la Naturaleza", cuando deba tenerla (2).

2.º *Valor práctico.*—Respecto al valor práctico de la enseñanza de la agricultura en la escuela primaria, al cual parece reducirse en la Ley de Educación Primaria, es evidente si pensamos que "las mejoras económicas de nuestros tiempos y las ansias de armonía social hacen cada vez más necesario asociar al niño con las ocupaciones y preocupaciones del medio ambiente en que vivirá", así como que "la falta de hábitos laborales acertados debe ser enmendada por vía pedagógica".

En este sentido, a nuestro entender, no cabe duda que "ciertos métodos utilizados en la economía rural para el estudio de los trabajos de fabricación, podrían ser fácilmente adaptados a los problemas de organización científica propios de las explotaciones agrícolas y que la simplificación de los movimientos inútiles o la eliminación de las pérdidas de tiempo son susceptibles de aumentar el rendimiento de numerosos trabajos del campesino, tales como la recolección y la labranza, aunque se tropiece con el gran inconveniente de su reparto desigual durante los meses del año (periodos laborales sobrecargados o vacíos) o con el poco interés real que muestran los campesinos a la mejora de sus explotaciones. Y dicha enseñanza agrícola es necesaria, hasta a quienes se consideran maestros del campo, "unas veces para hacerles modificar aquellos procedimientos viejos y anticuados que la costumbre va dejando ya en desuso por su poca eficacia en relación con los medios actuales y otras para mostrarles los métodos que la ciencia y la técnica van implantando cada día y so-

bre los que pueden no estar al corriente porque su trabajo cotidiano no es ése, sino producir y arrancar de la tierra el fruto que Dios da al que lo merece con el bíblico sudor de su frente. Enseñar a fumigar, a manejar un tractor o una máquina nueva, a podar y a tantas otras cosas será un tipo de divulgación que por su concepto sencillo, su aplicación práctica y sus resultados, puede exponerse ante un grupo numeroso en seguridad de ser asilado con un elevado rendimiento" (3).

Además, creemos que servirían de muy poco las reformas de la tierra y otros factores del progreso agrícola si no se preparara debidamente a quienes la trabajan y que la solución de los problemas agrícolas radica no sólo en estimular la capacidad creadora de los técnicos, sino también la virtualidad de trabajo de los prácticos. Por otra parte, el acelerado progreso de la civilización, junto con las complicaciones administrativas de la vida moderna, han motivado la sustitución de algunos oficios rurales antiguos y el nacimiento de otros nuevos; las necesidades de los productos agrícolas cambian con el tiempo, al transformarse los gustos o varias las apertencias del mercado, causando grandes trastornos económicos a quienes se apegan a la rutina laboral o señalando nuevos horizontes laborales a cuantos saben modificar sus puntos de vista favorablemente. Y no cabe duda que ha llegado la época de las técnicas científicas o que los países en los cuales se han implantado obtienen mayor rendimiento productivo relativamente. También creemos erróneo afirmar que basta ponerse en contacto con las prácticas del campo para asimilarlas bien, pues, contrariamente a cuanto opinan algunos, incluso las operaciones agrícolas más sencillas requieren un aprendizaje consciente o saber aplicar las dotes intelectuales y las aptitudes físicas al trabajo laboral. Igualmente, el simple pisar más o menos la tierra tiene mucha importancia en determinadas ocupaciones del campesino, tales como binar, y algunos trabajos agrícolas, cual ocurre con la poda, "tienen de operación manual un simple coste, mientras que todo lo demás es elaboración mental y preparación cultural específica".

Por tanto, no debe olvidarse que a la escuela primaria se le pide "una acción constante dirigida a preparar la formación profesional del agricultor y la solución de todos los problemas rurales, así como que el aprendizaje agrícola necesita una motivación específica o se impulsa no sólo por móviles económicos, sino también afectivos, esto es, abriendo un surco profundo en el entendimiento del niño y depositando en él la semilla del amor a la profesiones agrícolas. Tampoco debe olvidarse que el mismo progreso de la técnica agrícola obliga a iniciar desde la escuela primaria el perfeccionamiento del futuro agricultor, adiestrándole en el conocimiento de las causas y fundamentos de su actividad laboral, así como que únicamente emancipando a los trabajadores del campo de la servidumbre a que le somete su ignorancia y haciéndoles partícipes o protagonistas de la técnica moderna y penetrándoles en lo que debe ser la vida industrializada y mecanizada del trabajo agrí-

(1) En la zona que desempeñamos, durante el curso pasado y el actual, los Cotos Escolares de Previsión, de modalidades agrícolas, se han elevado de 10 a más de 56 y hemos visto premiada esta labor no sólo por el Ministerio de Trabajo, sino también por el de Educación Nacional, lo cual indica evidentemente que se valora muchísimo.

(2) Boranga, Pierina: *La Scuola de differenziazione didattica "A Gabelli" di Belluno*. Génova, 1953, pág. 3.

(3) Beneyto, Ramón: *Divulgación y Enseñanza Agrícola*. Madrid, 1952, pág. 24.

cola organizado y metodizado, desde sus primeros años, es como conseguiremos impulsar por rumbos verdaderamente progresivos al agro español.

Consecuentes con esto, afirmamos que la enseñanza de la agricultura en las escuelas primarias emplazadas en núcleos rurales puede tener extraordinario y múltiple valor práctico, si bien para ello debería comenzarse por capacitar mejor al maestro y por dotarlas de medios adecuados, así como que, por tratarse de una disciplina científica, "no es fruto de la curiosidad, sino de la misma necesidad, del tiempo que empuja, del ímpetu de lo que fluye ávido de extenderse en realización" (4).

3.º *Principal discusión.*—Según lo expuesto, puede apreciarse que se admite unánimemente el gran valor pedagógico de la enseñanza agrícola en la escuela primaria, aun cuando se conceda a ella más o menos importancia con relación a otras materias docentes, y que la discusión principal está centrada en torno al predominio de uno u otro aspecto, educativo y práctico, que representan respectivamente dos posturas, humanista y realista, aparentemente irreconciliables pero que en realidad no lo son, ya que, pedagógicamente realizada, "lo educativo tiene valor práctico" y "lo práctico tiene valor educativo".

En este sentido y respecto a la valoración pedagógica de la Agricultura, el santo pedagogo italiano Dom Bosco afirmaba que "debe ser respetada como la primera de todas artes, como la que procura el nutrimento a los hombres y contribuye a convertirlos robustos y honestos". Y nosotros creemos que su enseñanza, debidamente realizada, puede contribuir a la educación completa e integral de los escolares combatiendo la ignorancia y la rutina, que son los dos mayores enemigos del campesino español, y preparando a los niños, adolescentes y adultos de ambos sexos, para que cuando lleguen a ser agricultores o aún siéndolos ya, sepan rectificar provechosamente algunas costumbres laborales y adopten otras nuevas, de acuerdo con las indicaciones o con los consejos del personal técnico que es, en definitiva, quien debe señalar los rumbos progresivos a las realizaciones agrícolas, por estar avizorados desde una atalaya elevada que les permite apreciar mejor sus males y remedios, es decir, enlazando la cultura primaria mínima, a través de la orientación y de la iniciación profesional agrícolas, con la enseñanza agrícola propiamente dicha que se proporciona en otras instituciones superiores, pues "la escuela influye, pero no decide".

Consecuentes con esto, afirmamos que trabajando para educar, primero, y educando para trabajar, después, o sirviéndose de una instrucción atenta a enriquecer el alma de los escolares mediante la ense-

nianza de la agricultura elemental y sin desdeñar las prácticas rudimentarias o la toma de contacto con algunas formas de actividad profesional agrícola sencillas, se podrá educar bien a los escolares, así como despertarles vocaciones agrícolas y desarrollar en ellos las aptitudes necesarias para las modernas explotaciones rurales. Con esto, al mismo tiempo, se convertirá la escuela primaria, de modo natural y real, en un centro de interés social cuyo ordenado y justo disfrute permitirá descubrir las cualidades morales de los alumnos y su leal empleo, cumpliendo un cometido propio, a saber: enseñando, orientando e iniciando prudencialmente en todo cuanto pueda constituir más tarde, o constituye ya, la ocupación laboral de los escolares, con el fin de despertarles el amor y la inquietud por todo aquello que se relacione con el medio ambiente, natural y social, o de fraguar en ellos una disposición de ánimo favorable al asesoramiento superior y un espíritu abierto a los cambios que impongan las nuevas directrices de la técnica y de la economía agrícolas.

De esa manera, vinculando las actividades escolares a la vida del campo sin caer en el utilitarismo de Stuart Mill, James y Dewey, que alcanza su punto álgido en la escuela productiva (fundamentada en la doctrina marxista por Pinkevich, profesor de la Universidad de Leningrado, y perfilada didácticamente por el comunista Blonski), creemos que la escuela primaria española puede salvar la prodigiosa diferencia que media entre una enseñanza vana o materialista y una enseñanza verdaderamente educativa y práctica a la vez, esto es, dando cabida plena al "realismo educativo" y al "humanismo del trabajo" mediante el entronque de la cultura elemental con la enseñanza agrícola propiamente dicha o con la vida laboral, a través de la orientación y de la iniciación profesional agrícolas, para asegurar al campo una corriente continua de trabajadores inteligentes y hábiles.

Resumiendo, el ideal supremo de la enseñanza de la agricultura en la escuela primaria española se halla representado en la ejemplar y simbólica figura de San Isidro Labrador, patrono mayor de la agricultura española, y no cabe duda que con ella, a la par que se amplía el contenido informativo y formativo de la educación, comienza una preparación peculiar adecuada para sembrar preocupaciones laborales y atender a las exigencias propias del trabajo agrícola, proporcionando determinados conocimientos científicos o técnicos y realizando unas actividades manuales o experimentales que "lo mismo pueden servir para la educación general de los escolares que para comienzo de la formación profesional" (5).

(5) Mallart, José: *La elevación moral y material del campesino*. Madrid, 1953, pág. 37.

(4) Alvareda, José María: *Las Ciencias Naturales en la Enseñanza*. "Bordón". Madrid, febrero de 1953, número 23.

inf. extranjera

La Reunión Internacional de Sèvres sobre educación secundaria europea*

Se ha celebrado recientemente en Sèvres una reunión en la que especialistas de 23 países europeos han examinado las tendencias actuales y los problemas relativos a la enseñanza secundaria europea. Durante sus jornadas de estudio se pusieron de manifiesto tanto las diferencias notorias que distinguen cada sistema nacional como numerosas coincidencias.

La Reunión fué organizada por la Comisión Nacional Francesa de cooperación con la Unesco, con el apoyo técnico y financiero de la Organización y en sentido histórico es la continuidad de reuniones similares que tuvieron lugar en Ginebra en 1954, en Wampaní en 1955 y en Karachi en 1956, para estudiar los programas de la escuela primaria.

En el discurso de introducción, M. Roger Gal, asesor del Ministerio de Educación de Francia, subrayó el fenómeno general de la necesidad de proceder a un análisis del contenido y propósitos de la educación secundaria. Esta necesidad se ha hecho cada vez más urgente con las espectaculares realizaciones científicas alcanzadas en los últimos tiempos. Con ellas ha pasado a primer plano de las preocupaciones pedagógicas un proceso que ya venía desarrollándose cuando menos desde los primeros días de la segunda guerra mundial.

Al analizar los informes nacionales presentados a la reunión, el señor Gal dió cuenta de la impresión general dominante en todos ellos sobre la necesidad de una revisión de la legislación escolar, sobre todo en el ciclo secundario, aun cuando no fuera fácil conocer los alcances de estos cambios escolares ni la forma en que habrían de emprenderse.

DURACIÓN DE LA ESCOLARIDAD.

Algunos países pretendían incluir en el programa de estudios nuevas materias, otros añoraban el concepto tradicional de la enseñanza, tal como se ha ido desarrollando en el curso de los tiempos y no faltó quien propusiera sistemas especiales de educación secundaria, de acuerdo con las diferencias de aptitud y de interés en el niño, con grupos de disciplinas distintos en el programa y aun con métodos diversos de enseñanza. Cualquiera que sea la orientación que se adopte, puede observarse una yuxtaposición de los tipos de enseñanza —clásica, moderna, técnica y vocacional—. Como consecuencia, en tales países las cuestiones generales de la enseñanza y la selección de los alumnos son materias de interés público y profesional.

* Agradecemos a la División de Prensa de la Unesco el envío del material que ha servido para redactar esta crónica.

Una actitud contraria pudo encontrarse en países que prefieren una ruptura total con las formas tradicionales de la enseñanza. El motivo principalmente invocado es el de proporcionar el máximo de enseñanza común a todos y el impulso principal para esta posición fué a veces el cambio radical, social o político. El señor Gal mencionó a la *U. R. S. S.* y a *Suecia* como arquetipos en la materia.

En esos dos extremos aparece el caso de países como *Francia* e *Italia* en los que se da una cierta prioridad al mantenimiento de un tipo clásico de educación para todos hasta llegar a una determinada edad. Tal es la propuesta presentada por el delegado francés, M. Langevin, basada en el principio de que todos los niños hasta la edad de quince años deben recibir el mismo tipo de educación ("tronco común"), para especializarse en un segundo ciclo, de acuerdo con sus facultades y el interés vocacional y en materias o ramas de su propia elección.

A la luz de este análisis, el presidente de la Conferencia, señor Brunold, Director General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación francés, formuló algunas preguntas, a las que cada educador ha de encontrar respuesta, y sobre las que la Reunión fué invitada a deliberar. He aquí el temario planteado:

- ¿Cuál debería ser la duración de la escuela obligatoria, examinada con arreglo a las condiciones conocidas en 1958 y en qué forma esta duración puede afectar a la educación secundaria?
- ¿Deberían recibir todos los niños la misma clase de educación secundaria?
- ¿Debería diferenciarse la educación desde el principio o en un punto determinado, a medio camino?
- ¿Hasta qué punto las enseñanzas técnicas pueden ser preparación profesional y hasta qué punto deben subrayar los valores formativos?
- ¿El programa debe ser idéntico para todas las zonas del país o ha de adaptarse a las condiciones locales?
- ¿Cuál puede ser el volumen óptimo del trabajo para un niño en la edad entre los doce y dieciocho años?
- ¿Cuál es el criterio que ha de regir la determinación de los temas a incluir en el currículum?
- ¿Cuál es el lugar que corresponde a los exámenes?
- ¿Cómo pueden ser relacionadas o agrupadas las materias?
- ¿Cuáles son los procedimientos de reforma y perfeccionamiento del programa escolar?

Todos estos puntos fueron discutidos con alguna extensión durante las deliberaciones, pero el desarrollo de la reunión, en comisiones, sesiones plenarias y mesas redondas, nos obliga, por razones de espacio, a exponer tan sólo algunos de los temas esenciales.

CONCEPTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN.

El examen, realizado en mesa redonda, sobre este punto y que abarcó la naturaleza, alcances y contenido de toda la educación secundaria, fué iniciado con un alegato sobre la filosofía que propugna el cultivo de las diferencias individuales, a cargo del delegado francés, M. Jacob. Tanto el tipo como el

contenido de la educación general dependen de lo que queramos enseñar a nuestros niños o, mejor dicho, de lo que queramos que sean. En la actualidad está en boga el concepto tecnológico del hombre. El individuo se halla cada vez más obligado a someterse a los intereses de grupo, viniendo a ser el siervo de la comunidad o de poderosas burocracias.

En vez de plegarse a estas exigencias, es recomendable un concepto más humanista de la educación. Sin caer en la adulación indebida a los estudios clásicos y del Renacimiento —dijo el delegado francés—, cuando menos debería mantenerse el espíritu del Renacimiento y reconocerse con él el valor del individuo. Ciertamente que hoy en día el individualismo no es un término muy popular; pero las humanidades están concentradas en la conciencia y en la inteligencia del individuo, y en este sentido puso frente a frente el humanismo radical y el tecnicismo radical.

Las consecuencias de ambos tipos de pensamiento fueron señaladas y sujetas a análisis. En primer lugar, la característica del humanismo es la del saber desinteresado, con independencia del fin utilitario. ¿Debe el sistema escolar preparar al alumno para sus ocupaciones futuras? Quizá, pero el desarrollo general de la personalidad y de la educación deben tener preferencia y la enseñanza profesional pudiera servir para despertar los anteriores propósitos.

En segundo término, y respecto al contenido general de la educación, lo esencial no es proporcionar un conjunto de conocimientos; el enciclopedismo es imposible, y "sólo nuestra ignorancia puede ser enciclopédica". Lo que interesa es la facultad de aprender y de comprender.

Para lograr el propósito educativo secundario deberían ser obligatorias las cuatro materias siguientes: la *Lengua materna*, la *expresión matemática*, la *Historia* y la *Geografía*. (Es oportuno mencionar, en relación con este punto, que en un documento distribuido durante la reunión, el profesor Lauwerys, de la Universidad de Londres, declaró que en los programas de enseñanza secundaria son esenciales cuatro esferas del conocimiento: 1) las *Artes de relación*, las *Artes visuales y plásticas*, 3) las *Ciencias físico-naturales* y 4) los *Estudios sociales*.) Otras materias pudieran incluirse, según M. Jacob, pero las adiciones tendrían sólo carácter facultativo.

El debate sobre la naturaleza de la *cultura* mostró tantas diferencias de matiz como de países representados. Los delegados de Italia contemplaron al hombre como a un ser histórico que sigue las leyes de su propia naturaleza y que, como resultado de sus estudios de carácter humanístico y filosófico, alcanza con la madurez el desarrollo de su personalidad.

Para el Reino Unido, la *cultura* se concibe mejor como uno de los "modos de vida", reacio a ser fijado o precisado con una definición, pero cuyo significado y consecuencias en la conducta se encuentran en la mente de todos, de todos aquellos de quienes se espera el cumplimiento del deber conforme a su leal saber y entender.

Para la U. R. S. S., el hombre es un ser en desarrollo cuyos actos y facultades han de cultivarse y encuadrarse en el seno y para el bien de la sociedad concreta en que vive y trabaja.

EL HOMBRE COMO SER HISTÓRICO.

Para quienes mantienen esta opinión, es difícil hablar de la educación del niño al margen de aquellas disciplinas que lo humanizan, tales como la Filosofía, las Artes, la Historia y la Geografía. La Ciencia es susceptible de contribuir a la suma total de tales estudios, pero en tanto en cuanto pueda contribuir a la comprensión del hombre y de sus obras. Por otro lado, la Ciencia puede deshumanizar al individuo, si se la emplea equivocadamente. El propósito de la educación tecnológica sería el de considerar el trabajo manual como un desarrollo, a través del manejo de herramientas y materiales, como una extensión de los aspectos estéticos y espirituales de la naturaleza humana y así impedir "la mecanización del individuo". En la Reunión fué invocado, pues, un primer tipo de programa adaptado a las facultades e intereses del niño y que proporcione un nivel de educación común para cuantos lo sigan, y otro programa para quienes se propongan pasar a los estudios superiores del "colegio" o de la Universidad. Mas incluso en este nivel superior el propósito supremo de la educación sería el de favorecer la cultura general del hombre.

LA CULTURA COMO MODO DE VIDA.

En ciertos países la palabra cultura no viene fácilmente a flor de labios ni es demasiado asequible. Pero existe, no obstante, *modos de vida* que requieren la prosecución de estudios en la expresión de las artes, en la música y en la pintura, en ciencia y matemática, en los trabajos manuales y en todo aquello implicado en la vida diaria del individuo. Cada cual debe tener oportunidad de lograr el mejor modo de existencia de que es capaz y, por ende, no puede existir un programa fijo o uniforme para todos. El conocimiento es uno de los elementos de la educación concebido en esa dirección, pero los fines reales de la educación son los de despertar la imaginación, ensanchar la simpatía, desarrollar las capacidades para la vida en sociedad con los demás. Para alcanzar tales propósitos y permitir al individuo sus propias aptitudes y circunstancias es imprescindible diferenciar claramente los programas escolares, con arreglo al interés y al valer personal.

LA EDUCACIÓN COMO PREPARACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA VIDA DE LA SOCIEDAD.

Quienes mantienen este punto de vista rechazan la idea de minorías; conciben la educación como un medio social para la preparación del pueblo, jóvenes y ancianos, para la participación en sus negocios y en orden a lograr el mantenimiento y el desarrollo de los fines sociales. Esta participación supone la producción económica, el cumplimiento de las obligaciones sociales, el enriquecimiento y participación en la vida cultural de la sociedad, moralmente equipada para vivir como miembros de la misma. Gracias y a través del trabajo productivo la educación es

básica para tal concepción y debe estar presente en los programas de todos los grados de enseñanza. Sin embargo, son esenciales también la formación religiosa y moral, la educación física y la educación estética.

Ciertos delegados, especialmente los de Polonia y Hungría, rechazaron la antítesis establecida entre humanismo y tecnología. El hombre y sus obras no pueden ser consideradas por separado, sino en su conjunto, por ser el trabajo algo esencial al hombre. Si es verdad que no tan sólo de pan vive el hombre, tampoco puede prescindir de él. Una distinción demasiado rígida entre enseñanza general y enseñanza profesional no puede ser admitida sin inconveniente para ambas. La reforma de los programas de enseñanza debería impulsarse en el sentido de una adaptación de los estudios a los intereses y capacidad de los estudiantes, prolongando la educación obligatoria y dejando la preparación demasiado especializada para una edad en que el alumno sea lo bastante mayor para conseguir el máximo provecho.

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DE LOS NIÑOS.

El debate sobre este punto surgió de una declaración del delegado ruso, señor Markouchevitch, quien expresó que las escuelas soviéticas sólo presentan diferencias de grado. Según él, en la U. R. S. S. existen tres tipos de escuelas: *escuela primaria* (grados I a IV), *escuelas secundarias, bachillerato elemental* (grados I a VII) y *escuelas secundarias completas* (grados I a X). Estas diferencias desaparecerán muy pronto, ya que se ha previsto que para 1960 todos los niños entre los siete y diecisiete años reciban educación durante diez años. (Pasada esta fecha, la preocupación consistirá en extender la escolaridad obligatoria más y más, habiéndose iniciado los ensayos correspondientes). Como no existe otro tipo de escuela posible o en preparación, se echa de ver que todos los niños hasta la edad de diecisiete años reciben o recibirán el mismo tipo de enseñanza. La diferenciación comenzará en el nivel de la enseñanza superior. Para los niños que no pueden seguir este programa, Rusia dispone de escuelas especiales para retrasados.

En cuanto al sistema británico, la práctica de delegar en los directores de escuelas la designación del programa, podría llevar a una evaluación subjetiva de los mismos en organizaciones escolares menos equilibradas. En Gran Bretaña se da una gran diversidad. Existen unas seis mil escuelas secundarias de uno u otro tipo y es posible que todas ellas sean diferentes. Lo único que tienen en común es la tradición nacional. La tendencia actual consiste en dar todavía mayor libertad a los directores de centros docentes, a fin de que puedan adaptar el programa a las facultades e intereses de los niños, y el ideal sería, para la realidad inglesa, poder disponer de un programa de estudios apropiado a cada niño.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.

La enseñanza de las Ciencias en la educación secundaria ha ganado considerable terreno en los últi-

mos cincuenta años, y la presión para que se extienda su campo en el programa es ahora todavía mayor. Los conocimientos se han desarrollado de modo espectacular y la demanda de la industria y de la agricultura crece sin cesar.

Dos cuestiones surgen a este respecto. ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a reducir o a eliminar otras materias como el Latín y la Historia, de manera que se disponga de mayor tiempo, y qué es lo que debería enseñarse en su lugar? ¿Un poco de cada cosa: física, química, astronomía, geología, biología, botánica, zoología, antropología, etc.? En caso afirmativo, ¿qué materias deberían tener mayor preponderancia, y en qué forma deberían estar agrupadas?

La Reunión de Sèvres analizó determinados criterios sobre selección de materias. En términos generales, los fines de la enseñanza de las Ciencias pueden ser agrupados en dos capítulos: 1) enseñar a los alumnos a pensar de manera científica, y 2) impartir conocimientos sobre el universo material. La impresión obtenida en la Reunión fué que las materias que tienen una relación o aplicación directa en la vida cotidiana deberían tener prelación. Sin pretender formar electricistas, se puede impartir prácticamente conocimientos de electricidad para que la enseñanza tenga la ventaja de despertar el interés del alumno.

También ha de prestarse cuidadosa atención a la capacidad del alumno para comprender ciertas materias del conocimiento. Cualquiera que sea la calidad de la enseñanza, algunos de los descubrimientos más importantes de la ciencia moderna pueden estar fuera del alcance de los alumnos de la escuela secundaria.

Aun cuando la mayor parte de los países dedican un cierto tiempo a la enseñanza de las ciencias en su plan de estudios semanales y en muchos de ellos se está dispuesto a ampliarlos, el número de clases varía enormemente entre los distintos programas considerados en Sèvres.

En el primer ciclo de la educación secundaria en *Checoslovaquia* —entre los trece y los quince años—, se ha previsto la siguiente distribución en la enseñanza de las Ciencias: la Biología se enseña en el primer grado (VI curso), en tres ciclos a la semana y en dos en los grados siguientes (VII y VIII). La Física (comprendiendo la astronomía) y la Química (incluida la mineralogía) comprenden dos ciclos por semanas en los grados VII y VIII. También se ha previsto cierto número de horas para trabajos prácticos de adiestramiento agrícola e industrial. Los alumnos que gozan de aptitudes especiales reciben lecciones extra y tienen oportunidad de realizar trabajos prácticos.

En las escuelas correspondientes de *Bélgica*, el tiempo destinado a las ciencias es de dos ciclos para Zoología y Botánica en los primeros grados; el mismo tiempo en el próximo grado, con una clase de Física; en el tercer grado, un ciclo cada semana para la Física, otro para la Biología y un tercero para la Química.

En la U. R. S. S., la enseñanza de las Ciencias y de la Matemática tiene singular primacía. En el gra-

do VI, a los trece años de edad, los alumnos tienen dos horas semanales de clase de Física y seis de Matemática. En los grados siguientes (VII a X), la Matemática prosigue con sus seis horas semanales y el tiempo dedicado a las Ciencias crece progresivamente: siete horas en el grado VII, ocho en el VIII, nueve en el IX y diez en el X.

En otros países, las Ciencias y la Matemática son facultativas, al menos en algunos de los grados. Los alumnos pueden escoger la escuela u optar por un curso de estudios en el que las Ciencias o la Matemática ocupan un lugar menos importante. En los países de sistema escolar único, no es posible, naturalmente, tal elección.

ENSEÑANZA DE LA ÉTICA Y DEL CIVISMO.

La unanimidad entre los delegados reunidos fué completa sobre el lugar esencial que estos temas deben tener en el programa. Sin embargo, se manifestaron ciertas matizaciones de enfoque, pues mientras algunos preferían que fueran tratados como temas independientes, otros eran partidarios de que todas las materias fueran organizadas y enseñadas de modo tal que el conjunto constituyera una lección de conducta ética y cívica. Las opiniones fueron distintas entre los educadores europeos sobre el lugar que corresponde a la enseñanza de la Religión. Algunos manifestaron que esta enseñanza religiosa debe ser obligatoria, no como una simple cuestión de creencia, sino como parte integrante de la conducta humana. Para otros, el problema es sólo cuestión de carácter familiar en la que la escuela no tiene por qué interferir. No faltaron quienes consideran que tal instrucción tendría carácter voluntario.

En general pudo apreciarse una mayor preferencia por el empleo de los métodos activos en la enseñanza del civismo, mediante la organización de parlamentos infantiles, o bien poniendo a los niños en contacto con las instituciones sociales. El propósito general fué aceptado en el sentido de permitir a los niños tomar a su cargo mayores responsabilidades en la vida escolar y en las actividades en el exterior, en los clubs infantiles. No es éste un terreno de conocimientos librescos, sino más bien una esfera de ideales, actitudes, hábitos, y los métodos de enseñanza han de ser adaptados para facilitar su desarrollo. El estímulo constante para despertar el interés, el sentido de responsabilidad, la conciencia de grupo y de la felicidad personal del niño, sería lo más indicado.

HORIZONTES NUEVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

El problema examinado en esta parte de las deliberaciones, fué el referente a la comprensión de las culturas extrañas, como por ejemplo las orientales.

Los reunidos mostraron unanimidad respecto al deber de enseñar estas civilizaciones en la escuela secundaria. Para permitir el estudio más profundo de otras culturas se sugirió la conveniencia de reducir considerablemente el espacio dado en los libros de

texto y el tiempo dedicado en clase a la historia política y militar, a algunos capítulos de la historia nacional, a los cambios de gobierno, luchas electorales y otros acontecimientos similares, de reducido interés general e histórico-informativo. Estimaron algunos delegados que podría establecerse un equilibrio más apropiado y que esta necesidad podría ser cubierta en parte gracias a actividades fuera de programa, mediante conferencias de fin de semana entre los alumnos más adelantados. Otros participantes insinuaron que las clases de lenguas podrían ampliarse con algunas lecciones que mostrarían las diferencias de estructura entre algunas lenguas y las de Europa occidental.

Es posible que el problema no consiste tanto en la presentación de nuevos hechos cuanto en la manera de presentarlos en su propia perspectiva. Por ejemplo, al estudiar la creación del imperio de Carlomagno sería interesante y justo recordar la posición de Bizancio y la importancia del Califato de Bagdad y también la situación creada en la India después de la época imperial, la magnitud del Imperio Chino de T'ang y, en el año 802, la aparición del Imperio Khmor que perduró hasta el siglo XIV y produjo uno de los estilos arquitectónicos más sobresalientes del mundo. A este respecto resultó muy interesante saber de boca del delegado austriaco que la Comisión Nacional de cooperación con la Unesco en su país celebrará una reunión en octubre de profesores de Historia y Geografía y editores de libros de texto para considerar la forma de mejoramiento de la enseñanza relativa al Asia.

ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA.

Nadie puso en duda la tesis de que el niño en algún momento a lo largo del período entre los once y quince años necesita una cierta orientación. Pero como el concepto de orientación difiere tan ampliamente entre los países, no hubiera sido posible salir de una declaración vaga y casi sin sentido, si se hubiera intentado llegar a una votación.

En dando no existe posibilidad de elección del programa, la orientación significa el estímulo de ciertas aficiones o del trabajo extraescolar, sin referencia a la elección de escuela. En otros países en donde la posición económica y social de la familia puede ser decisiva, la elección se realiza por el padre de familia, e incluso la intervención del psicólogo puede ser considerada como un entorpecimiento.

La orientación en algunos casos puede reducirse a niños con algún impedimento físico o mental, y entonces la preocupación es general para realizar el mayor esfuerzo a fin de colmar las deficiencias y prestar el mayor interés al desarrollo de todos los niños. Es interesante observar que en algunos de estos países (por ejemplo, Bélgica, Suecia, Suiza, Reino Unido) se da la tendencia a pasar de los tests a la observación y a la consulta. En el cantón ginebrino, por ejemplo, la orientación es obra del maestro y de los consejeros pedagógicos, que también son profesores. En Bélgica, la orientación corresponde a Centros especiales integrados por cuatro o cinco miem-

bros del personal entre los que se encuentran un psicólogo y un médico, pero a la cabeza del Centro de Orientación encontramos también un pedagogo que cuenta cuando menos con cinco años de experiencia docente.

Al propio tiempo, cada vez se retrasa más el momento de la elección de carrera. Entre la edad de once a quince años, esta elección se acerca más y más a los quince, al propio tiempo que disminuye la confianza en el valor de pronóstico de los tests psicológicos. Si el crecimiento reemplaza a las pruebas de inteligencia, entonces el crecimiento ha de ser observado a lo largo de un periodo de tiempo, antes de que las ramas del árbol deban ser orientadas en una determinada dirección.

Volviendo al punto de partida, es decir, al curriculum, es importante destacar un fenómeno: Si se da por sentada la tesis de que no debe existir una decisión definitiva en cuanto al tipo de enseñanza que deba seguirse, antes de llegar a la edad de quince años, el argumento en favor de una enseñanza diversificada, antes de llegar a esa edad, pierde mucho de su valor. Suecia, por ejemplo, no prevé llegar a esa diversidad hasta la edad mencionada. Ciertamente existen posibilidades en los grados VII y VIII; pero hasta no llegar al XI (a la edad de quince años) no se abren completamente las puertas que franquean uno u otro camino.

También es curioso señalar cómo Checoslovaquia y Suecia, por ejemplo, llegan a soluciones y sistemas que tienen mucho en común, partiendo de principios muy distintos. Educación general para todos hasta la edad de los quince o dieciséis años, es la base característica de ambos sistemas. En Checoslovaquia, el punto de partida es el del interés de la comunidad, y en Suecia, el del niño.

LOS EXÁMENES.

El lugar que corresponde a los exámenes y la necesidad de revisar su empleo, parece ser uno de los temas en que todos los países participantes están de acuerdo. Las materias de examen difieren de país a país, así como la composición de los cuerpos examinadores. La materia puede referirse a cualquiera de los temas enseñados en clase o puede ser limitada a aquellas esferas consideradas como de mayor importancia: la lengua materna, las lenguas extranjeras, la matemática. El tribunal examinador puede estar compuesto de los maestros de los propios alumnos, el director de la escuela, el director de otra escuela, el inspector, el delegado del Gobierno, un profesor de la Universidad o una combinación de las mencionadas fórmulas. Pero desde Turquía hasta Inglaterra, desde España hasta Ucrania, los alumnos de la escuela secundaria han de presentarse a los exámenes.

Algunos de los delegados hicieron referencia a los exámenes con un aire de amargura, como si en verdad fuera mejor no efectuar ninguna clase de prueba. Hubiera sido aleccionador para la Reunión si en este momento hubiera podido escuchar los delegados la opinión de los alumnos de secundaria. Posiblemente un delegado-alumno hubiera preguntado, quizá con un tanto de inocencia: ¿para qué celebrar exámenes?

y ¿por qué las autoridades continúan manteniéndolos, si ustedes parecen estar en contrar?

Se mantienen —esta es la creencia general— en beneficio de los alumnos, como puede colegirse de las declaraciones registradas entre los asistentes a la Reunión de Sèvres. En el examen, el alumno tiene la posibilidad de mostrar su valer, y el examen es la coronación de un año de esfuerzos. Aquellos que no trabajaron lo bastante, sólo aspiran a su propia condena. Por otro lado, quienes realizan brillantemente un examen, encuentran la recompensa de su trabajo: obtienen una medalla, un diploma o una beca, y el examen es así un rico estímulo.

Bélgica significa una ruptura con la tradición y un alumno de dieciocho años que ha pasado de uno a otro grado de la escuela secundaria, puede obtener su certificado del director de la escuela sin examen alguno. Este título le da derecho a ingresar en la Universidad. Si otro alumno no ha pasado regularmente por cada uno de los grados, la escuela puede someterlo a un examen oral antes de recibirlo en el grado superior. Si este alumno logra un buen resultado y si durante el último año escolar da las suficientes pruebas, recibe entonces el certificado correspondiente. En el caso contrario, puede ser obligado a sufrir un examen completo.

El derecho a expedir títulos en Bélgica no está reconocido a todas las escuelas secundarias. Ha sido creado un comité para obtener la seguridad de que el programa y el nivel de instrucción cubren las exigencias debidas. En algunos casos, el comité requiere inspeccionar el trabajo de los alumnos de los grados superiores y puede seguir haciéndolo año tras año hasta quedar satisfecho de los resultados de la escuela, de conformidad con las disposiciones nacionales. El principio básico del sistema escolar belga consiste en que las autoridades centrales administran las escuelas y cada una de ellas responde de sus propios alumnos.

CONCLUSIONES.

La Reunión ha servido para poner de relieve que el sistema escolar de segunda enseñanza en Europa permanece tan diverso y vigoroso como siempre y que en él se encuentran diferencias y virtudes susceptibles de desarrollo en Europa y en el mundo entero. No existe una respuesta única para un problema pedagógico concreto y menos que nada para poder encontrar una educación sólida y equilibrada que convenga a los estudiantes de un determinado país. Aun cuando fueron subrayadas preocupaciones idénticas y ciertas convergencias en la orientación, los educadores presentes en Sèvres no han querido llegar a conclusiones carentes de sentido, en un intento por lograr reconciliar las diferencias registradas.

Los informes sobre los diversos temas discutidos fueron aprobados, pero en algunos casos se limitaron a hacer constar las diversidades antes apuntadas, así como puntos de coincidencia en la práctica. Una de las consecuencias más claras, en las que todo el mundo estuvo conforme, reside en que cualquiera que sea el programa, en definitiva casi todo depende de la calidad del maestro y de sus relacio-

nes con el alumno y con los padres. Al establecer el curriculum, la administración tiene que interesarse principalmente con la preparación de los maestros que han de utilizarlo.

La Conferencia no adoptó ni podía adoptar resoluciones o recomendaciones. No se dió una respuesta clara a las preguntas formuladas por el Presidente al comienzo de la reunión. ¿Cuál debe ser la duración de la enseñanza secundaria? ¿La educación secundaria debe diferenciarse desde el principio o a medio camino? ¿El programa debe ser idéntico para todo el país? ¿Qué lugar corresponde a los exámenes? ¿Cuál es el sistema más adecuado para reformar o mejorar el programa escolar?

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

El tema de las relaciones entre la Escuela y la familia ha sido objeto de tratamiento por parte de las revistas dedicadas a la enseñanza. En "Servicio" aparecen dos artículos. En el primero de ellos se trata de la formación de las convicciones en los hijos, es decir, de la necesidad que tiene la familia de lograr que en sus hijos arraiguen con firmeza ciertas ideas que habrán de convertirse en normativas como único medio de superar la crisis de la conciencia característica del momento histórico en que vivimos. Se señala como uno de los enemigos de la familia la *despersonalización* y se confía a una profunda formación religiosa de los hijos la salvación de la continuidad familiar (1).

En el segundo de los artículos arriba aludidos se encarece también la necesidad de una estrecha cooperación entre el hogar y la Escuela para una más completa consecución de los fines de la educación y se establecen una serie de medios adecuados al logro de que el hogar forme una unidad con la Escuela y ésta sea una continuación de aquél. Tales serían la creación de Asociaciones de Amigos de la Escuela, integradas principalmente por padres de familia y personas interesadas en fines culturales, reuniones familiares de padres, educandos y maestros de carácter cultural con proyecciones de películas o ciclos de conferencias. Intervención de los familiares de los niños acogidos en cada escuela en las cantinas y roperos escolares para que estas instituciones adquieran un auténtico carácter hogareño y, por último, instalación en todas las escuelas de su correspondiente Biblioteca con servicio de préstamo de libros extensivo al ambiente familiar (2).

De carácter más especializado es otro artículo en el que se estudian los problemas de la familia que sólo posee un hijo único y se precisan cinco soluciones para solucionar, o al menos atenuar, las dificultades que la educación de esta situación excepcional puede presentar (3).

En forma de expresiva conversación entre los padres de un estudiante y el profesor que dirige sus estudios se desarrolla el tema del muchacho que no quiere seguir una carrera y a quien la terca obstinación de sus

(1) Petra Lloent: *Las convicciones en la educación familiar*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(2) Hermenegildo de la Corte: *La Escuela y el Hogar*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(3) Oscar Alberto Sáenz Barrio: *Si no tienes más que un hijo...*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

Al decir que no hubo un acuerdo general en estas cuestiones, no se expresa íntegramente la verdad de lo ocurrido. Nadie intentó siquiera suponer que lo que es bueno para su propio país, podría serlo igualmente para el resto de Europa. En este sentido todos estuvieron de acuerdo en la diversidad.

A pesar de todo, las delegaciones estimaron que había sido una excelente Conferencia, ya que dió oportunidad a comparar informes, a verificar ideas tomadas como infalibles, a observar las prácticas pedagógicas en una nueva perspectiva y, en una palabra, a aprender de la experiencia lograda en otros países.

R. DE E.

padres lleva a deambular por los pasillos universitarios tratando de superar unos exámenes y de adquirir un título mediante todos los recursos de la picaresca estudiantil (4).

En la revista "Mundo Escolar" encontramos un comentario precisando la obligación que tienen los padres de contribuir al aprovechamiento de las dotes mentales de sus hijos: "nos será posible enriquecer y estimular el espíritu de los niños si les preparamos el ambiente en que no sólo dispongan de la libertad de indagar, sino también de los materiales con que experimentar y aprender. Tenemos que facilitarles a los niños los medios de llevar a cabo las cosas a que les impulsa su ardorosa curiosidad, ya sea con herramientas, arcilla, pintura, aguja e hilo o un juego de imprenta" (5).

Una colaboración publicada en "El Magisterio Español" estudia las principales características de la *inteligencia* y, en un terreno más concreto, de los que se llaman *hombres inteligentes* para llegar a la conclusión de que es un error juzgar como únicamente inteligente a los niños o a los jóvenes que poseen inteligencia para estudiar, excluyendo de tal grupo a otros individuos de mayor capacidad en un terreno no precisamente intelectual (6).

El "Boletín de Educación Primaria", de Castellón, dedica su editorial a precisas las obligaciones municipales en materia de enseñanza primaria, la cual —se dice allí— "es un servicio que se presta en el ámbito más próximo a la vida familiar y, por lo tanto, se encuentra íntimamente ligada al desenvolvimiento vital de la familia y de las instituciones sociales más inmediatas a ella. De aquí el que los organismos municipales participen en cierto modo en la misión de proporcionar la cultura mínima a todos los ciudadanos, unas veces siendo promotores y ejecutores plenos de los servicios destinados a este fin y otras colaborando con el Estado cuando las obligaciones correspondientes a este grado de enseñanza tienen carácter nacional. Nuestra actual legislación centra el eje de la vida escolar de cada pueblo, no en los centros docentes del mismo, sino en la Junta Municipal de Enseñanza que, investida de ciertas prerrogativas y, como natural compensación cargada de inalienables y sagrados deberes, ha de velar en todo momento para que la Escuela cumpla dignamente el fin que tiene asignado" (7).

Reflejando una vez más el problema de las relaciones entre la familia y la Escuela y referido a un tema de

(4) Juan García Bellver: *Si tu hijo no quiere una carrera... no insistas*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(5) *Los padres deben contribuir al aprovechamiento de las dotes mentales de sus hijos*, en "Mundo Escolar". (Madrid, abril de 1958.)

(6) Juan B. Torrijos González: *Sociedad y Escuela*, en "El Magisterio". (Madrid, 12 de abril de 1958.)

(7) Editorial: *Obligaciones municipales en materia de enseñanza*, en "Boletín de Educación Primaria". (Castellón, marzo-abril 1958.)

gran actualidad durante el mes de mayo, como es el de las primeras comuniones, Alfonso Iniesta publica una colaboración para delatar un vicio de las costumbres familiares que consiste en la manera ostentosa e independiente que prefieren adoptar los padres de los niños a la hora de celebrar con un lujoso desayuno la fiesta familiar de la Primera Comunión, no participando en el desayuno colectivo que la Escuela ofrece después de la misa a las familias de los niños que acaban de comulgar: "Los Directores tienen que sostener una casi auténtica batalla para que no queden vacías las mesas adornadas y preparadas con tanto amor y cuidadoso esmero... Es triste, pero así se nos presenta la realidad. Cada año más aumentada, porque, en afán que reputamos legítimo, las gentes desean mejorar de posición y gozar los bienes de consumo. Mas hecho todo con tal ritmo de rusticidad, de orgullo, de bastedad, que hace pensar en cursos más indispensables para los adultos así, burdos y zafios ante la vida espiritual, que para los niños, preparadas sus almas con tan exquisitos mimos en los centros a que concurren" (8).

Problemas particulares, que determinadas enseñanzas de la Escuela Primaria plantean al maestro, son los tratados en el artículo de Aurora Medina referente al programa de costura que se debe seguir durante los años escolares con niñas de cinco a quince años y que ofrece de manera esquemática y cronológica coincidente con los períodos escolares, "por estimar que la habilidad manual, bien que interferida por aquellas observaciones y experiencias de que hablábamos al principio se haya vinculada al desarrollo físico y psicológico de la niña". La autora pone un especial interés en manifestar que "este programa se lanza no sólo para orientar el trabajo diario de la maestra, adecuado al grado de desarrollo de la niña, sino también como globo-sonda de experimentación para ver si la niña es capaz de alcanzar las metas propuestas". Y ruega a las maestras que hayan realizado íntegramente el programa que comuniquen sus resultados para realizar en común una interesante labor experimental (9).

Una colaboración de la "Revista Española de Pedagogía" trata de difundir algunos métodos para la enseñanza de la ortografía, tal como hoy es adoptada por la Academia de la Lengua, que se han podido comprobar experimentalmente en tres cursos de escuelas nocturnas de un barrio madrileño. Comienza por subrayar la importancia que para la desaparición de ciertas "vallas sociales" tiene el conocimiento de la ortografía, y señala la necesidad de enseñar la ortografía con mayor eficacia de la que hasta ahora viene siendo habitual. Recomienda la aplicación de un criterio cuantitativo para medir la eficacia en la enseñanza de la ortografía aunque no olvidando que además de la necesidad de conocer la correcta grafía de una palabra para decir que se sabe ortografía es necesario poderlo demostrar en un plazo muy breve y dando la respuesta con entera seguridad y pleno acierto. Basándose en estos tres criterios: el de la cantidad de palabras que se deben conocer ortográficamente escritas, el de la rapidez y el de la seguridad, deduce el autor tres conclusiones prácticas que —en su opinión— si se tienen en cuenta, aumentarán notablemente la eficacia de la enseñanza de la ortografía (10).

ENSEÑANZA MEDIA

Continúa inspirando nuevos comentarios de prensa el problema de los deberes escolares durante la enseñanza primaria y media. Pertenecientes a la encuesta que sobre este tema mantiene abierta el diario "Ya", son

(8) Alfonso Iniesta: *Empiezan las primeras comuniones...*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 10 de mayo de 1958.)

(9) Aurora Medina: *El programa de costura en la Escuela*, en "Boletín de Educación". (Pamplona, abril de 1958.)

(10) Ignacio de Cuadra Echaide: *La productividad y la enseñanza de la ortografía castellana*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, octubre-diciembre 1957, año XV, núm. 60.)

las conversaciones con importantes personalidades del mundo de la enseñanza. El Director General de Enseñanza Media ha manifestado que la opinión del Ministerio no puede ser más clara en el espíritu y letra de la ley: "Queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del centro. Se deja, sin embargo, en libertad a los centros no oficiales, aunque a nadie se le ocultará la fuerza de ejemplaridad que esta disposición tiene". La Directora del Instituto de Selección Escolar, doña María Laura Luque, afirma que en aquella Institución se tiene como norma que los alumnos no lleven trabajo escolar para realizar en casa, por diversas razones de orden pedagógico, higiénico y familiar, habiendo prohibido incluso que los niños lleven cartera al colegio. El Director del Instituto Ramiro de Maeztu, don Luis Ortiz Muñoz, confirma que los alumnos de aquel Centro oficial, salvo casos excepcionales, no deben hacer nada en sus casas, pues la aplicación de la fórmula clase-estudio, establecida en el Maeztu desde 1942, y que ahora el ministerio ha instituido como unidad didáctica de hora y cuarto de duración permite que el profesor no se limite únicamente a dar la clase, sino que enseñe a estudiar al alumno en el centro que frecuenta (11).

También participan en esta misma encuesta el doctor López Ibor, que asegura que el trabajo escolar fuera de las horas de colegio no tiene justificación; José Luis Pinillos, que expresa su temor de que el exceso de los deberes pueda perturbar seriamente el equilibrio psíquico de los alumnos, y el profesor Mariano Yela, que ofrece la fórmula de unos deberes escolares para casa concebidos de tal manera que acostumbren al alumno a disfrutar de las horas libres, pues "todos tenemos que aprender a trabajar en soledad, recogidamente; a sentir la necesidad y la fruición del esfuerzo personal. Y la mejor manera de aprenderlo es haciéndolo desde el principio. Un medio para ello pueden ser los deberes escolares" (12).

La revista "Fotos" publica una colaboración en la que se contrastan dos opiniones, la de los padres de los escolares, que expresan su deseo de que los deberes escolares no se realicen en los hogares, sino en la Escuela; y la de algunos ilustres pedagogos, como la profesora Galino y los catedráticos Galindo y García Hoz, cuya opinión en síntesis podría ser ésta: "la supresión total del trabajo doméstico de los escolares dañaría profundamente su formación y lo que conviene es que los trabajos domésticos del escolar sirvan para desarrollar en él su capacidad de reflexión y de interés por realizar un trabajo personal sin la presencia constante del profesor" (13).

En la revista "Razón y Fe" el Padre jesuita Juan Pastor, congratulándose de la aparición del Calendario escolar oficial, que determina las fiestas escolares anuales, según el cual se ha tratado de aumentar el número de días de trabajo, trata de ofrecer unas consideraciones sobre las vacaciones escolares en nuestra patria. Comienza por aludir a la actual situación del calendario escolar en los centros de enseñanza media y lo compara después con los vigentes en otros países. Conclusión de esta investigación estadística es que España resulta ser una de las naciones que concede mayor número de vacaciones —especialmente en verano— a sus alumnos de enseñanza media. Pasa a exponer después las evidentes ventajas de las vacaciones de verano: de orden higiénico, mental y físico, de carácter familiar, como complemento de la formación cultural y artística del alumno e, incluso, favorecedoras, en algún aspecto, de la educación moral y religiosa del adolescente, pero inmediatamente se enumera lo que el Padre Pastor llama "reverso desastroso de las vacaciones" a las que considera *antiinstruccionales, antieducativas, antisociales* y

(11) Venancio Luis Agudo: *Encuesta de "Ya" sobre los deberes escolares*, en "Ya". (Madrid, 17 de abril de 1958.)

(12) Venancio Luis Agudo: *Una encuesta para "Ya" sobre los trabajos escolares domésticos*, en "Ya". (Madrid, 2 de abril de 1958.)

(13) J. F. P.: *Los escolares, los "deberes", los pedagogos y los padres de familia*, en "Fotos". (Madrid, 13 de abril de 1958.)

antihigiénicas. Analizadas después las causas de este "desastre educativo", ofrece una serie de *soluciones insuficientes* que pueden evitar algunos de los riesgos señalados, pero que no son capaces de frenar las malas consecuencias de las vacaciones. Así se propone como única solución efectiva abreviar las vacaciones y se precisa el *cuánto* y el *cómo*. En la última parte del artículo se responde a las más usuales objeciones que suelen ponerse a la reducción de las vacaciones estivales, ya sea por parte de las familias, o por las exigencias de la reglamentación oficial o por parte del profesorado (14).

Dos artículos dedicados a problemas didácticos del bachillerato. Un primero, sobre la didáctica de las Ciencias Naturales, cuya idea clave consiste en que son *ciencias experimentales* y, por tanto, se debe dar en ellas primacía a la observación y a la experimentación, base obligada de toda la metodología de las ciencias de la naturaleza. A continuación se detallan los diversos medios concretos (audiovisuales, excursiones, colecciones o álbumes, jardín de experimentación, etc., de que debe servirse el maestro para realizar el estudio de ciencias naturales, "con las manos ocupadas y con los ojos en activa observación" (15).

En el segundo artículo se trata de la didáctica del latín en el bachillerato y se estudian detenidamente los tres instrumentos con que un profesor de latín debe contar para enseñar su disciplina: la gramática normativa, los textos de traducción y el diccionario. Termina el artículo con una consideración sobre los exámenes y con una escogida bibliografía sobre didáctica del latín (16).

ENSEÑANZA LABORAL

Ante la posible desaparición de las enseñanzas de carácter artístico en la Escuela Oficial de Formación Profesional Industrial de Badajoz, la prensa de aquella provincia se manifiesta a favor de la continuación de tales enseñanzas artísticas y en un artículo expone, junto con el historial de la Escuela de Artes y Oficios de aquella capital, los triunfos alcanzados por tantos años de labor fructífera y ejemplar, formulados por su Director, el señor Sánchez Redondo (17).

En "Informaciones", de Madrid, aparece una crónica del corresponsal en Badajoz, Gabriel Ramírez, que también refleja la intranquilidad causada en aquella ciudad, sobre todo en los medios de la enseñanza, por el anuncio de la próxima supresión de las enseñanzas artísticas en la Escuela de Maestría Industrial de aquella provincia (18).

Un artículo da cuenta de la primera experiencia docente llevada a cabo para transformar a bachilleres universitarios (con examen de grado superior en Ciencias) en bachilleres laborales superiores, especialidad en torneros fresadores. Mediante un curso que se celebra en la Escuela de Peritos Industriales de Madrid y que durará nueve meses. Y cuyas experiencias serán muy valiosas para el futuro de un gran número de alumnos que después de haber cursado el bachillerato universitario clásico o científico se sienten ahora llamados a una orientación técnica (19).

BELLAS ARTES

Una conversación en el periódico local "Jornada" con el Director del Conservatorio de Música de Valencia, don Manuel Palau Boix, da cuenta de la creación en aquel

Centro de dos becas con los derechos de autor del maestro Lope que se destinarán a alumnos y profesores para verificar ampliación de estudios en España y en el extranjero y se da a conocer la cifra "record" de alumnos matriculados durante el pasado curso, que ascendió a 2.137 (20).

Una conversación con el Jefe del Servicio de Actividades Culturales del SEU se refiere a la exposición de 74 cuadros y 10 esculturas creados por estudiantes universitarios que se celebra en la Delegación Nacional de Sindicatos de Madrid. A través de ella conocemos cuál ha sido el criterio selectivo aplicado, qué estilos son los que prevalecen, la igualdad de condiciones que, como asistentes a ella, han tenido los estudiantes de Bellas Artes y los de Universidad, las provincias representadas, la cuantía de los premios y los proyectos para el futuro en ésta y otras actividades culturales (21).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Una carta abierta del profesor mercantil Uceda Gavilanes, Presidente del Colegio Oficial de Titulares Mercantiles de Badajoz, trata de perfeccionar y perfilar las ideas y pensamientos expuestos ya en otras ocasiones en la revista "Técnica Económica" acerca de la revalorización y reivindicación de las enseñanzas mercantiles, como enseñanzas técnicas. Después de fijar unos cuantos *principios incontrovertibles* que justificarian la necesidad urgente de esta revalorización, expone un plan de estudios y termina con unas conclusiones generales (22).

Una colaboración de E. Vidal Abascal estudia los problemas de la enseñanza de las ciencias matemáticas en relación con la reforma de las enseñanzas técnicas. El temor que ha provocado este artículo es que dicha reforma tenga "una inesperada repercusión en la casi desaparición de los matemáticos españoles" que antes formaban un grupo pequeño y selecto dentro de la Facultad de Ciencias Exactas. "No bastará —se dice allí— que se dividan las ingenierías y para una sirva el selectivo de ciencias y para otras el selectivo de matemáticas, o que el selectivo de ciencias se haga también común a matemáticas; esto sin duda haría aumentar los alumnos de Exactas con gran parte de los fracasados en ingeniería, pero el problema exige otro espíritu. Lo importante es lograr que los mejores pretendan ir a lo más difícil y trascendente: la investigación". Y en otra ocasión se precisa "es muy importante que haya muchos y buenos ingenieros, pero incluso para esto y para el progreso de España es mucho más importante que haya buenos matemáticos, astrónomos, físicos, químicos y biólogos" (23).

Una crónica informativa de Barcelona da cuenta de las diversas innovaciones que la Universidad de Georgetown ha implantado para revolucionar la enseñanza de los idiomas, institución aquella donde, por primera vez, se instalaron cabinas en las que los estudiantes, mediante auriculares, escuchan cintas magnetofónicas, pues "la ayuda acústica, a decir del doctor Dostert, es tan importante en la enseñanza de lenguas habladas como lo son la máquina de imprenta y los libros para un escritor". También en aquella Universidad se creó la primera institución académica de los Estados Unidos para entrenar sistemáticamente a intérpretes de conferencia (24).

Una noticia informativa en la revista "Teresa" da a

(14) Juan Pastor Gómez, S. J.: *La duración de las vacaciones de verano*, en "Razón y Fe". (Madrid, mayo 1958.)

(15) Pedro Legórburu, S. M.: *Ciencias naturales*, en "El Pilar". (Madrid, marzo-abril 1958.)

(16) E. Gancedo Ibarrodo, S. D. B.: *Didáctica del latín en el bachillerato*, en "Atenas". (Madrid, abril 1958.)

(17) *Se pedirá continúen las enseñanzas artísticas en la Escuela de Artes y Oficios de nuestra capital*, en "Hoy". (Badajoz, 11 de abril de 1958.)

(18) Gabriel Ramírez: *Revuelo en Badajoz al anunciarse la supresión de las enseñanzas artísticas...*, en "Informaciones". (Madrid, 18 de abril de 1958.)

(19) *De bachilleres universitarios a bachilleres laborales*, en "Región". (Oviedo, 1 de abril de 1958.)

(20) Jesús Morante Borrás: *Conversación con el maestro Palau*, en "Jornada". (Valencia, 8 de abril de 1958.)

(21) Juan Blanco: *Setenta y cuatro cuadros y diez esculturas en la Exposición de Arte Universitario*, en "Diario de León". (León, 16 de abril de 1958.)

(22) Antonio Uceda Gavilanes: *Ante la revalorización y reivindicación de las Enseñanzas Mercantiles, como Enseñanzas Técnicas*, en "Técnica Económica". (Madrid, marzo 1958.)

(23) E. Vidal Abascal: *La reforma de las enseñanzas técnicas y matemáticas*, en "La Noche". (Santiago de Compostela, 2 de abril de 1958.)

(24) *La Universidad de Georgetown revoluciona la enseñanza de idiomas*, en "La Prensa". (Barcelona, 2 de abril de 1958.)

conocer el funcionamiento de la Escuela de Calzadores y Delineantes Industriales que, creada por los alumnos de la Escuela de Ingenieros Industriales, funciona oficialmente desde mayo de 1954. Las clases se celebran en las últimas horas de la tarde, y por tratarse de una profesión que requiere minuciosidad y paciencia es muy apropiada para las mujeres a las que puede ofrecer la seguridad de un trabajo inmediato a la obtención del título (25).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Debemos recoger en esta crónica, que hace referencia a los periódicos y revistas que tratan cuestiones de enseñanza, las líneas de bienvenida que el semanario "La Hora" dedica a una serie de revistas universitarias que han ido apareciendo durante todo el año como publicaciones de las Universidades españolas. Los títulos citados, de las ya existentes o de reciente aparición, son los siguientes: "Universidad", en Sevilla; "Claustro", en Valencia; "Proa", en Zaragoza; "24", en Madrid; "Mundo Universitario", del C. E. U.; "Libra", de la Facultad de Derecho de Madrid; "Moncloa" y "La Encina", también madrileñas; "Orbita" y "Estilo", en Barcelona; "Autenticidad", en Oviedo. Ante la diversidad absoluta de pensamiento, el comentarista, Juan José Bellod, hace estas reflexiones: "No pueden encontrarse en ellas una misma línea que sea común a varias publicaciones diferentes. Los mismos temas son vistos de modo muy distinto. No me parece mal. La diversidad es saludable y garantía de fecundidad para el mañana. La monotonía de pensamiento suele equivaler a su ausencia. Pero hay que señalar el hecho, para que nadie piense en una juventud rígidamente alienada tras unos mismos criterios intelectuales" (26).

Una colaboración de Rodolfo Gil Benumeya trata de demostrar que el hecho de que los problemas universitarios sean tratados frecuentemente por los diarios y revistas y hayan ocupado de pronto un primer término de

la actualidad callejera se debe a que la Universidad y sus proyecciones sobre la vida entran en unos momentos de revisión, porque se observa que hacia ella concluyen tanto como el Estado, los profesores y los estudiantes, otros muchos sectores de la sociedad moderna. Así sucede que la "faceta del profesorado y de las cátedras es aquella en la cual la actualidad reciente hace más ruido y presenta más relieve, porque se refiere a problemas concretos y polémicos. También es característica de la situación universitaria actual la desaparición de las fronteras: "uno de los fenómenos más asombrosos de este 1958 en el mundo consiste en el crecimiento del número de alumnos de todos los países que afluyen a Universidades extranjeras. Según datos de la Unesco, resulta que se acerca a la cifra de 160.000 la cantidad de estudiantes matriculados en centros de enseñanza superior de países ajenos a los de sus nacimientos. En un sentido absoluto, no parecen demasiados, si se quiere deducir de un total de casi 8.500.000 a que ascienden los universitarios de los países de las naciones unidas. Pero el mayor valor es, en lo relativo, el de la tendencia al aumento" (27).

Recogemos también la noticia de la conferencia dada por López Medel en el Colegio Mayor "Menéndez Pelayo" sobre el tema "Viabilidad de los cuerpos de aspirantes a cátedra", en la que el tema tratado fué un desarrollo de la idea contenida en su libro "El problema de las oposiciones en España", consistente en el estudio de la aplicación extensiva a las cátedras, total o parcialmente, de los cuerpos de aspirantes, ya existentes en la Administración pública. Explicó las peculiaridades del sistema de cátedras en relación con las demás oposiciones, distinguiendo dentro del catedrático al funcionario y al maestro. Aludió al interés de estos cuerpos, tanto para los candidatos como para la propia Administración y sobre todo para la enseñanza universitaria, pudiendo conseguirse, entre otras ventajas, la de que permanezcan en la Universidad los de una vocación más clara y que se puedan cubrir todas las cátedras, cosa que desde hace siglo y medio no sucede.

(25) Isabel Cajide: *La Escuela de Calzadores y Delineantes Industriales*, en "Teresa". (Madrid, abril 1958.)

(26) Juan José Bellod: *Revistas Universitarias*, en "La Hora". (Madrid, 17 de abril de 1958.)

(27) Rodolfo Gil Benumeya: *Universidades sin fronteras*, en "Madrid". (Madrid, 3 de abril de 1958.)

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

reseña de libros

MAURICE R. AHRENS: *Perfeccionamiento del personal docente en ejercicio en los Estados Unidos de América*. "Revista analítica de educación", vol. IX, núm. 10. Unesco. París, diciembre, 1957. 20 págs.

Los problemas con los que tropiezan los maestros en la clase no pueden preverse y examinarse en el programa de formación anterior al período de servicio. Los colegios universitarios de tipo norteamericano no disponen de fondos ni de personal suficiente para proporcionar a los maestros y profesores los servicios que requieren después de obtener su título y de comenzar a dedicarse a la enseñanza. Por ello —y así lo afirma la obra que comentamos—, muchas escuelas y sistemas escolares de los Estados Unidos han reconocido y aceptado la responsabilidad de proporcionar esos servicios, organizando experimentos y actividades que favorezcan el perfeccionamiento del personal docente que trabaja con los

niños y los jóvenes. En muchos Estados las instituciones de formación cooperan en esos programas. Se estima, por consiguiente, que la formación en el período de servicios comprende todas las actividades y experimentos en los que participa el personal profesional en ejercicio, es decir, maestros, profesores, funcionarios administrativos e inspectores, y que preparan y organizan las escuelas, en ciertas ocasiones en cooperación con las instituciones de formación, para ayudar a los educadores a perfeccionarse personal y profesionalmente.

El presente estudio, publicado por la Unesco en su *Revista Analítica de Educación*, es el primero de una serie especial de estudios sobre temas esenciales en la administración de la enseñanza y el ejercicio de la docencia. Al que se hace referencia ahora está preparado por Maurice R. Ahrens, Director del Departamento de Educación Primaria en el Colegio de la Universidad de la Florida.

En él se presenta la primera parte de una bibliografía muy completa y algunas anotaciones muy agudas sobre la labor que realizan multitud de instituciones en los Estados Unidos para que los maestros y las escuelas cumplan su misión con las mayores garantías y haciéndose cargo de todas las innovaciones científicas que se producen.

Recientemente, en la reunión celebrada en Panamá por el Comité Consultivo que asesora al Director General en la ejecución del Proyecto Principal relativo a la generalización de la enseñanza primaria en Hispanoamérica, se puso de manifiesto el interés y la urgencia de encontrar medios adecuados para el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, como la manera más práctica de provocar una mayor eficacia del sistema docente que impera en los distintos países de habla española y portuguesa. El ejemplo de los Estados Unidos ofrece muchas ilustraciones, ya que en los años transcurridos de 1945 a 1955, la matrícula de las escuelas públicas, elementales y secundarias aumentó en un 34 por 100, lo que supone más de ocho millones de alumnos y el nombramiento de 250.000 nuevos maestros y profesores.

Esta tendencia al aumento de los

efectivos es la característica esencial de la educación moderna, y en el caso de los Estados Unidos, el mejoramiento del profesor ha podido realizarse en condiciones ventajosas debido a que se dispone del material para las clases en cantidades ilimitadas. "En algunas disciplinas—dice el documento de la Unesco—existen hasta veinticinco textos básicos diferentes", bibliotecas, obras de consulta, películas, grabaciones sonoras y medios audiovisuales. Las comunidades cuentan con valiosos recursos y los ponen a disposición del maestro, hasta el punto que resulta difícil utilizarlos todos.

A pesar de esta riqueza de medios, y quizá precisamente por ello, el ejemplo norteamericano es muy digno de tenerse en cuenta en estos momentos en que la América española se decide a mejorar su sistema de enseñanza. Recuérdese que más del 90 por 100 de los sistemas escolares de las ciudades norteamericanas han organizado programas de perfeccionamiento del magisterio y existe el deseo de ampliarlos y completarlos.

LUIS REISSIG: *La era tecnológica y la educación.* Losada, S. A., Buenos Aires, 1958.

Para Luis Reissig el lanzamiento del primer satélite artificial significa la aurora de una nueva era en la historia del hombre. Nuevos caminos, de enormes posibilidades, se ofrecen a la Humanidad. Para nosotros el estado actual de los descubrimientos científicos y de la técnica es un remate de la milenaria actividad inventora de nuestra especie; para los hombres del futuro, el arranque de una nueva vida, con respecto a la cual la nuestra será poco más que prehistoria.

La técnica liberará al hombre —ya lo viene haciendo desde que, por una feliz mutación biológica, nuestros antepasados primates se transformaron en hombres. Pero técnica no significa mero aprendizaje, repetición mecánica de saberes; técnica es rectificación e invención, es decir, pensamiento. El pensamiento tecnológico no aspira a la perfección, considerada como quimérica, sino a la paulatina mejora de todas las actividades humanas. La idea de perfección o de destino es propia del pensamiento mágico, es decir, de la infancia de la Humanidad, perdurada y esgrimida hoy muchas veces como instrumento de lucha por las clases dominadoras. Sólo de esta forma aparece en la concepción tecnológica restric-

tiva o conservadora, todos los países del mundo, especialmente los más adelantados, se preocupan de las investigaciones científicas y técnicas, que acabarán por liberar al hombre incluso de las esclavitudes sociales y políticas.

El libro hace historia de la evolución del hombre, considerado biológicamente y en relación a su ambiente; estudia la inteligencia animal a través de los varios experimentos realizados, que resaltan lo específico de la inteligencia humana; y es un canto a la técnica como creadora de nuevas formas de vida. La técnica resuelve problemas y suscita otros nuevos. Hay varias técnicas, pero el hombre establece entre todas ellas una interacción constante.

"La técnica es el medio de que el hombre se ha valido para evolucionar: la domesticación del fuego, de los animales y las plantas; la fabricación de utensilios; la invención de la rueda, del arado, del telar, del arco y de la flecha; el labrado de la piedra; la función de los metales; la producción de energía, que culmina con la desintegración del átomo; el lenguaje y la escritura, constituyen algunos de los grandes momentos del hombre en su camino desde su más primitiva selvática hasta las más altas cumbres de la civilización y la cultura" (p. 51).

Libro optimista, penetrado de entusiasmo, ve en la técnica no la negación de lo humano —ese terror al maquinismo—, sino, al revés, su elemento natural de desenvolvimiento. El hombre no se hace esclavo de la máquina, sino que ésta, al servicio de la inteligencia, le permite lanzarse a nuevas conquistas. El hombre escapa así de la pura biología y del ambiente natural, común a todos los animales, al ambiente cultural, creación exclusiva suya.

Reissig anticipa algunos de los caminos de lo que va a ser en el futuro la vida humana. Pero estos logros no vendrán como el maná; es preciso trabajar y prepararse para ellos. De aquí la importancia de la educación. Ya no basta la enseñanza primaria obligatoria. Es precisa también, en todos los países, pero especialmente en los atrasados o menos adelantados, una intensificación de los estudios técnicos; de lo contrario, la diferencia actual entre unos países y otros va a crecer a pasos agigantados. Reissig piensa fundamentalmente en Hispanoamérica. Sus palabras valen también para España. Establece una tremenda distinción entre países directores, de enorme esfuer-

zo técnico, y países *folklóricos*. Con todo respeto para lo que el folklore significa, y para el estudio y conservación de las tradiciones, el mote es insultantemente peyorativo. Además tradición y novedad no son conceptos antagónicos. Es necesario, pues, un esfuerzo en este sentido. La actitud de mirarse a la barriga es tristemente anacrónica, más propia del chimpancé que del hombre.

La tesis de Reissig, un cántico *in crescendo*, nos arrastra y nos convence. Pero en algunas de sus formulaciones secundarias nos hace dudar. Acaso Reissig, llevado de su entusiasmo, ha padecido un exceso de imaginación. Escribe, por ejemplo: "Se podría hasta preguntar: ¿subsistirán, serán necesarios al hombre los clásicos reinos animal y vegetal que heredó del pleistoceno?" (p. 81). Se trata del hombre dueño del Universo, y de infinitas técnicas creadoras de energía. Es posible, pero así la vida sería un gigantesco laboratorio, una especie de colmena macroscópica. (Colmena no perfecta como la de la abeja, paralizada en sí misma, pero para el caso igualmente pesimista.) En otra parte habla Reissig de que la vida contemplativa va resultando un anacronismo. ¿Quiere esto decir que la poesía, las artes, el cultivo del espíritu son actividades impropias del hombre futuro? Evidentemente, no. Como muy bien observa Reissig, también el arte implica una técnica, absolutamente necesaria, aunque para mí no sea sólo técnica. Si lo propio del hombre es el mundo cultural, éste se verá engrandecido con el "tiempo libre" de que la era tecnológica le faculta. De otra manera, chocamos, por segunda vez, con el espectro de la colmena. Si hago observaciones, no es porque crea que es éste el pensamiento de Reissig, sino porque algún lector pudiera interpretarlo así. El incremento de los estudios técnicos no significa tirar por la borda nuestro acervo humanístico.

El hombre no puede ser el niño que al poseer un nuevo juguete olvida o destroza los anteriores. Reissig demuestra que la técnica no es ese nuevo juguete; pudiera serlo la técnica atómica o la electrónica. Pero el optimismo que éstas engendran, supone la perduración de todo lo que ha permitido al hombre ser lo que es, y lo que va a ser. Nunca, pues, la educación técnica verá un enemigo en la humanística, sino que ambas se complementan. El olvido de la tradición humanística puede ser también —y no es paradoja— una técnica de dominio.—ALBERTO GIL NOVALES.

actualidad educativa

I. ESPAÑA

EL PROBLEMA ESPAÑOL DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

"Mientras todo el mundo procura canalizar hacia las enseñanzas científicas y técnicas la mayor cantidad de estudiantes posible, en España no

podemos seguir rechazando, año tras años, a más del 90 por 100 de los candidatos ni hacer que los que ingresan lo consigan después de un esfuerzo que en un plan racional hubiera bastado para cursar una carrera técnica completa y a una edad en que ló-

gicamente debieran haberse incorporado ya a sus puestos de trabajo." Esto dijo el ministro de Educación Nacional al Pleno de las Cortes Españolas sobre la reforma de las enseñanzas técnicas.

Si echamos una ojeada a las estadísticas relativas a los candidatos presentados e ingresados en las distintas escuelas técnicas superiores en el último año, tendremos las siguientes cifras:

En las escuelas superiores de Arquitectura de Madrid y Barcelona, en el curso 1956-57, los candidatos matriculados en el examen de ingreso fueron 477, de los cuales ingresaron 85; en la de Ingenieros Aeronáuticos de

Madrid, en el curso actual de 1957-58, de 1.060 admitidos 39; en la de Ingenieros Agrónomos no se han podido obtener cifras, por ser libre el ingreso; en la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, de Madrid, en el curso 1956-57, de 1.669 sólo ingresaron 95; en las de Ingenieros Industriales de Madrid, Barcelona, Bilbao y Tarrasa (sección textil), en el curso de 1956-57, de 4.896 aspirante a ingreso sólo fueron admitidos 422; en la de Ingenieros de Minas de Madrid, en el mismo curso que la anterior, de 1.025 sólo ingresaron 82; en la de Ingenieros de Montes de Madrid, de 407 presentados solamente entraron 53; en la de Ingenieros Navales de Madrid, de 596 ingresaron 46, y, finalmente, en la Escuela de Ingenieros de Telecomunicación de Madrid, de 1.292 candidatos únicamente fueron admitidos 40.

EL CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria que ha creado el ministerio de Educación Nacional estudiará los problemas didácticos y de organización de este grado docente y elaborará y difundirá las normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas generaciones.

Serán misiones del Centro de Documentación, entre otras: reunir, ordenar y mantener actualizada la documentación relacionada con la organización, metodología y rendimiento de la educación primaria, fundamental y de adultos; realizar encuestas, formular y revisar periódicamente los cuestionarios nacionales de enseñanza primaria, los de educación preescolar fundamental y de adultos y las pruebas para la obtención del certificado de estudios primarios; publicar libros, revistas y folletos; facilitar información y orientación a las personas interesadas en el estudio de los problemas educativos y proponer a la Dirección General de Enseñanza Primaria las reformas e innovaciones de toda clase que aconseje el perfeccionamiento del sistema escolar.

PRUEBAS DE MADUREZ DEL CURSO PREUNIVERSITARIO

Se ha regulado por el ministerio de Educación Nacional las pruebas de madurez del curso preuniversitario en el presente año. Se celebrarán en dos convocatorias, cuyas fechas serán determinadas por los rectores; la ordinaria no deberá comenzar antes del día 15 de junio próximo y la extraordinaria, antes del 25 de septiembre siguiente. El lugar de las pruebas será la capital del distrito universitario correspondiente.

El ministerio, por conducto de la Dirección General de Enseñanza Media, enviará a los tribunales de exámenes, en sobres cerrados, los temas para los ejercicios escritos. Estos sobres quedarán bajo la custodia del presidente del tribunal.

Las materias para los ejercicios orales de este año serán elegidas por el tribunal de acuerdo con las normas del decreto de ordenación de los exámenes.

PRUEBAS DE MADUREZ

Las pruebas de madurez serán de dos clases: una prueba común para todos los alumnos y otras específicas para cada una de las secciones de Letras o Ciencias.

La prueba común constará en 1958 de dos ejercicios: uno escrito y otro oral. El primero será redactado en contestación a las preguntas de un tema sacado a suerte entre los enviados por el ministerio de Educación Nacional referente a las materias estudiadas en el curso preuniversitario actual, que son: Calderón de la Barca y su época, con estudio especial de "El gran teatro del mundo"; el problema social de nuestro tiempo; Portugal.

El ejercicio oral consistirá en lectura y traducción directa, sin diccionario, de cualquier texto del idioma moderno en que el alumno se hubiera matriculado.

PRUEBA ESPECIAL DE LA SECCIÓN DE LETRAS

La prueba especial de la sección de Letras constará de dos ejercicios, ambos escritos. Consistirá el primero en la traducción, con diccionario, de un trozo latino de unas 100 palabras, propuesto por el ministerio, de cualquiera de las obras de Salustio; y el segundo, en la traducción, con diccionario, de un fragmento griego de unas 80 palabras de cualquiera de las obras de Jenofonte, propuesto también por el ministerio de Educación.

Para Ciencias, la prueba especial se divide en dos ejercicios: el primero, escrito, y oral, el segundo. El escrito será redactado en contestación a los ejercicios y preguntas propuestos en un tema sacado a suerte de entre los enviados por el ministerio, que versará sobre las materias estudiadas en el curso. Estas materias han sido dos: una, los cereales de invierno, y la otra, el automóvil.

El ejercicio oral consistirá en la exposición por el alumno, utilizando el encerado, del desarrollo de tres problemas de matemáticas, como máximo, elegidos por el tribunal entre los publicados a efectos de estas pruebas en el "Boletín Nacional" de 20 de enero último. El tribunal podrá formular al examinando las preguntas que estime necesarias.

Los alumnos que al término de la convocatoria de septiembre no hayan sido aprobados en la prueba común repetirán el curso preuniversitario completo, previa nueva inscripción con abono de la tasa reglamentaria y, en su día, de la correspondiente a las pruebas de madurez.

Los que no hayan sido aprobados en la prueba específica de una sección tendrán que inscribirse sólo en la parte especial del curso preuniversitario, bien repitiendo o bien matriculándose en la otra; en todo caso con pago de la mitad de la tasa reglamentaria del curso y, en su día, de la correspondiente a la prueba de madurez.

MATRÍCULAS DE HONOR

Cada tribunal podrá otorgar una matrícula de honor por cada 20 alumnos examinados o fracción de 20 superior a 15.

INSCRIPCIÓN DE MATRÍCULA

La tasa abonable para la inscripción de matrícula en las pruebas de madurez será de 250 pesetas, sin que haya bonificación más que para los alumnos beneficiarios del régimen de familias numerosas, los cuales tendrán la rebaja del 50 por 100 o la exención total de la tasa, según se trate de familias numerosas de primera o de segunda categoría. Con independencia del pago de la tasa, el alumno habrá de abonar el precio del impreso-solicitud editado por el Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados y aportará los timbres correspondientes.

ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

Con este título publica el Instituto Nacional de Estadística un volumen de 845 páginas, correspondiente al curso 1954-55, el cual contiene los cuadros y datos concernientes a todas las modalidades que la enseñanza tiene en España, a través de las cuales se advierte el gran desarrollo de este aspecto social en los últimos años, tanto en la enseñanza elemental como en la superior y carreras especiales.

Comienza con la población en edad escolar, estimada para los años 1940 a 1954, considerando como tal las edades de 6 a 11 años, la cual alcanza en el último año citado a 3.148.935 niños y niñas, y los clasifica según sexo y por provincias y capitales.

Un cuadro muy expresivo del analfabetismo, clasifica éste por zonas: urbana, intermedia y rural, según el Censo de 1950, considerando como tales los mayores de 10 años que no saben leer ni escribir, advirtiéndose un gran descenso del índice de analfabetismo, que de 24,91 por 100 habitantes, en 1930, pasa a 14,24 en 1950.

Especialmente se dedica atención a la enseñanza primaria, tanto oficial como privada, con un resumen desde el curso 1941-42 al 1954-55 de unidades escolares de cada sexo y mixtas, maestros y maestras, y otras varias clasificaciones de gran interés, como la del número de alumnos matriculados por provincia y capitales, grupos de edades, unidades escolares clasificadas por distancia a las tres más aproximadas, causa de la falta de matrícula, etc., etc.

Respecto de la anterior publicación contiene unas nuevas clasificaciones de la Enseñanza media, pues las pruebas de Grado Superior se presentan ahora por Institutos en lugar de resumirse por Universidades; asimismo se publican por primera vez las cifras correspondientes a la prueba de madurez, y se enriquece la información relativa a Institutos Laborales con catorce nuevos Centros, diez de modalidad agrícola y ganadera y cuatro de industrial y minera.

LA CONFEDERACION DE PADRES DE FAMILIA Y LA CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS

En nuestro número 77 (segunda quincena de mayo, págs. 83-4) publicábamos el texto del Decreto por el cual se establecía el Certificado de Estudios Primarios. Damos seguidamente el texto de una carta dirigida

al ministro de Educación Nacional en la que expone sus puntos de vista acerca del Certificado:

a) Responde el decreto al deseo de elevar el nivel formativo y cultural de los españoles, exigiendo que todos éstos posean un mínimo de cultura imprescindible para el ejercicio de los derechos públicos y poder ser admitidos al trabajo en talleres y empresas. A estos fines conducentes consideramos sería suficiente el que tales conocimientos culturales fuesen prudentes, bastantes y congruentes con la labor o trabajo a realizar, pues que parece excesivo que para un simple peón de albañil o aprendiz de carpintero, por ejemplo, se exijan materias que rebasen el concepto de "primarias". Bastaría un mínimo de cultura que podría ser: el saber leer y escribir, las cuatro reglas aritméticas, catecismo y nociones de Geografía e Historia españolas.

b) Reconoce el decreto la posibilidad de que, cuando no se hayan alcanzado los conocimientos propios de la enseñanza primaria, podrá otorgarse al alumno un certificado de escolaridad, con simple eficacia a efectos laborales y públicos.

Pues si se reconoce la posibilidad de que los estudios, en sus efectos, se limiten a los laborales y públicos, parece hubiera sido mejor hablar y distinguir las dos clases de certificados: de estudios y de escolaridad, ya que, de no ser así, los segundos encierran implícitamente un reconocimiento de no estar en posesión de los conocimientos y formación propios de la enseñanza primaria, que sólo se acreditarán mediante el certificado de estudios, según el artículo primero, llevando ello consigo un menoscabo para el que tan sólo alcance el de escolaridad.

c) Se sobrevaloran en la disposición ministerial el tiempo de escolaridad con desprecio de los conocimientos, que es lo esencial. El artículo segundo, en su epígrafe b), exige, para obtener el certificado, acreditar cinco años de escolaridad mínima, lo que ratifica el artículo 12, en que se refiere al cumplimiento del tiempo de escolaridad normal. Todo lo cual nos conduce a la conclusión de que, al parecer, interesa más el tiempo de permanencia que el fruto que se obtenga.

d) Establece el artículo tercero del decreto que en el último trimestre del curso escolar los maestros ordenarán y realizarán en las escuelas las pruebas que han de comprobar los resultados del trabajo escolar, a cuyas pruebas o a la calificación podrá asistir el inspector de Zona, que podrá vetar la concesión del certificado. Entendemos que tal facultad que se otorga al inspector de Zona habrá de ser con efecto en las escuelas nacionales, pues que las de la Iglesia habrían de estar sometidas a su inspección, puesto que, de no ser así, tal facultad otorgada al inspector estatal entrañaría una violación de los derechos docentes de la Iglesia, y aún estaría en contradicción con la interpretación dada al término "maestro" por el mismo decreto, que en su artículo cuarto se refiere tanto a los nacionales como a los de las escuelas de la Iglesia o privadas.

e) Bien parecen las pruebas que para aprobación de materias y para el tercer curso del Bachillerato establece el decreto; mas para estas últimas, o sea para el examen para seguir las enseñanzas del Bachillerato,

general o laboral, entendemos que habrán de realizarse ante catedráticos de Instituto, si el escolar ha obtenido el certificado de estudios primarios en escuelas nacionales, o ante los profesores del mismo centro de la Iglesia o privado, donde hayan de proseguir las enseñanzas medias. Ello parece lógico y natural; y el dicho examen sería así mismo preceptivo, cuando al alumno hubiese de cambiar de centro.

f) Establece la disposición que comentamos, en su artículo 13, la aludida facultad de ingresar directamente en el tercer curso del Bachillerato, cuando se posea el certificado de estudios primarios, más "sin perjuicio del abono de los correspondientes derechos académicos". Expresado de esta forma, parece lógica la interpretación de que tales derechos se refieren a los cursos que se conmutan; y si esto fuese así, entrañaría un gran absurdo, pues que no debe hacerse efectivos derechos por estudios que no se han cursado. Tal vez procediese una rectificación o aclaración del particular.

g) Sin llegar a un examen exhaustivo del decreto, todavía cabría contemplar algún otro aspecto, cual la burocratización que lleva consigo la forma de expedición de los certificados, así como la reseña de los mismos y archivo de las matrices en el Registro Civil, y el carácter de gratuidad que deberían tener los certificados, dados los caracteres de obligatoriedad y generalidad que a los mismos se concede, y las pruebas —siete— que para la obtención del certificado señala la norma 22 de la orden de 5 de mayo; y aún cabría insistir en la elemental previsión en el sentido de hacer el decreto posible y eficaz, merced al número suficiente de profesores y escuelas, o sea con capacidad suficiente para absorber la masa escolar que se pretende atender; no ocurra cual en otras disciplinas docentes que se ha dado la ley, bien orientada y encaminada, pero sin medios para que su puesta en marcha pudiese dar los resultados apetecidos. Mas, en este último aspecto, es de reconocer y celebrar las acertadas medidas y proyectos que abraza el Ministerio y la Dirección General.

BECAS ESCOLARES PARA EL CURSO ACADÉMICO 1958-59

El "Boletín Oficial del Estado", de fecha 2 de mayo de 1958, publica una Orden del Ministerio de Educación Nacional, por la que se dictan instrucciones para las convocatorias de becas escolares en el curso académico 1958-59. Todos los organismos o servicios de carácter oficial o público que adjudiquen con cargo a sus respectivos presupuestos becas escolares, habrán de convocar la concesión de las mismas a concurso público. Las convocatorias serán remitidas, cuando tengan ámbito nacional, al "Boletín Oficial del Estado", debiendo los Servicios que las anuncien enviar copia de las mismas a la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social de este Departamento.

La documentación exigible a todo solicitante de beca será la de una instancia, con las certificaciones relativas a la situación económica del solicitante y al aprovechamiento en los estudios. Los peticionarios de prórroga de becas deberán acompañar a su

instancia los documentos probatorios de sus alegaciones. Los solicitantes de nueva adjudicación solamente lo harán en el caso de que hayan sido provisionalmente seleccionados para la concesión.

Para el caso en que los solicitantes presenten alegaciones deliberadamente falseadas, será de aplicación la Orden de este Ministerio, de 24 de marzo de 1958, pudiendo los Organismos o Servicios oficiales o públicos que convoquen las becas, enviar las oportunas notificaciones a los respectivos rectores de Universidad, a los efectos de las sanciones académicas que procedan.

Asimismo los padres de familia o encargados legales de los solicitantes podrán presentar, en el plazo de los diez días siguientes a la publicación de las actas de resolución de los concursos, las reclamaciones que consideren justificadas. Un mismo becario no podrá disfrutar de dos o más ayudas simultáneas. No obstante, en casos excepcionales—cuando por la insuficiente dotación económica de las becas concedidas en relación con la carencia de medios familiares, y la relevante aptitud para el estudio así lo justifique— podrá ser solicitada la compatibilidad de dos ayudas de protección escolar directa. Estas solicitudes deberán ser presentadas, después de conocida la adjudicación de las becas, al rector del Distrito Universitario correspondiente, quien podrá conceder la oportuna autorización, previo informe de la respectiva Comisaría de Distrito.

Resueltos los concursos de adjudicación, las relaciones de beneficiarios deberán hacerse públicas, consignando los siguientes datos clasificados por grados de enseñanza: a) Apellidos y nombre de los beneficiarios. b) Dotación económica de la beca, o tipo de exención que se le ha otorgado. c) Centro donde sigue—o piensa realizar—los estudios para los que se le concedió el beneficio y año académico que cursará. Estas relaciones serán enviadas a las respectivas Comisaría de Distrito y a la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social.

CURSOS DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Organizados por la Universidad de Barcelona se celebrarán dos cursos sobre Lengua y Cultura españolas, independientes entre sí, aunque sujetos al mismo plan general de estudios. Variarán los temas de las conferencias para que los cursillistas puedan matricularse a los dos cursos sin peligro de enojosas repeticiones, brindándoseles así la oportunidad de conocer regiones distintas de España. El curso de Mallorca se desarrollará entre los días 13 de julio al 3 de agosto y está organizado en colaboración con el Estudio General Ludiano de Mallorca. Las enseñanzas, distribuidas en lecciones, cursillos monográficos y conferencias, se ajustarán al plan común de estudios. El curso a realizar en Barcelona se efectuará entre los días 6 al 27 de agosto.

OCHENTA PLAZAS PARA MAESTROS INSTRUCTORES

La Escuela de Magisterio de la Delegación Nacional de Juventudes Miguel Blasco Vitela, adscrita a la oficial del Estado Pablo Montesinos,

convoca examen de ingreso para cubrir 80 plazas, a fin de que los admitidos realicen en régimen de internado los estudios, correspondientes a maestros instructores.

El ingreso para la realización del curso será por concurso previo y examen de aptitud. Los aspirantes admitidos realizarán para su ingreso en la Escuela un examen, que dará comienzo en el mes de junio, en los días que oportunamente se señalarán. Los cursos propiamente dichos darán comienzo en el mes de octubre. Los admitidos que sigan los cursos con aprovechamiento alcanzarán los títulos de maestros de primera enseñanza y de instructores de juven-udes.

Para optar al concurso será necesario ser español, haber cumplido catorce años de edad o cumplirlos antes de octubre inmediato, hasta la edad tope de dieciocho años, inclusive. Estar en posesión del título de Bachiller elemental, acreditar buena conducta mediante informe del cura párroco y del delegado provincial de Juventudes, respectivamente. Presentar el libro de calificación escolar, en el que se anotará información de carácter personal del alumno y ocho fotografías, y abonar por derechos de inscripción en la Escuela Oficial del Magisterio 75 pesetas. Las instancias de los aspirantes a ingreso en la Escuela serán cursadas por la Delegación Provincial de Juventudes, respectivamente.

NUEVO CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL ACELERADA EN JAEN

La comisión políticoadministrativa de la Organización Sindical ha aprobado el proyecto y presupuesto de obras para la construcción de un Centro Sindical de Formación Profesional Acelerada en Jaén, por un importe total de 22.500.000 pesetas. Dicho Centro constará de 17 talleres de 300 metros cuadrados de superficie; un edificio central destinado a recepción, dirección, administración y servicios anejos; almacén y oficinas; comedor, cocina, servicios higiénicos, etc.

En el mismo se cursarán las enseñanzas de Metal en sus especializaciones de torno, fresa, maquinaria agrícola, ajuste, electricidad, chapistería, carpintería metálica y soldadura, y de Construcción, las correspondientes a carpintería de armar, albañilería, carpintería de taller, solado y pintura.

Su edificación se levantará sobre 14.000 metros cuadrados de terreno, cedidos por el Ayuntamiento jiennense. En este nuevo Centro podrán ser transformados centenares de peones, en cursos de seis meses de duración, poniendo así a disposición de las Empresas un elevado contingente de trabajadores aptos para cubrir sus cuadros de especialistas y contribuyendo eficazmente a la desaparición del paro, tanto estacional como permanente.

BECAS DE RELACIONES CULTURALES PARA ESTUDIOS EN ALEMANIA

La dirección general de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores ha convocado los siguientes concursos entre españoles para la adjudicación de Beca en Alemania.

a) Cuatro becas de diez meses de duración (a partir de primero de noviembre), de 300 marcos mensuales, más una ayuda de 500 marcos para los primeros gastos y reintegro del importe del viaje desde la frontera alemana hasta el lugar en que se vayan a realizar los estudios. También se otorgará matrícula gratuita.

Pueden solicitar estas becas los estudiantes del tercer curso al menos, o graduados de Facultades, Escuelas Superiores o Especiales que dominen el alemán.

b) Una beca para seguir estudios en la Universidad de Hanburgo, de nueve meses de duración (del primero de noviembre de 1958 al 31 de julio de 1959), de 300 marcos mensuales y matrícula gratuita.

Pueden solicitar esta beca, estudiantes y graduados que deseen ampliar estudios en alguna de las Facultades de aquella Universidad.

Los solicitantes de cada una de estas becas deberán formular su petición en un impreso especial que se facilitará en la dirección general de Relaciones Culturales (Plaza de la Provincia, 1, Madrid).

Por la Comisaría de Protección Escolar de este Distrito (Patio de Ciencias de la Universidad, primer piso), se aclararán cuantas dudas se presenten respecto de estas convocatorias.

LOS "CURSOS SELECTIVOS" Y LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

Damos seguidamente el texto de la entrevista que publica el diario matritense *Ya* (4-V-58) con el Director General de Enseñanzas Técnicas, sobre los problemas que plantea la instauración de los "cursos selectivos".

—Los fines principales que se persiguen con estos cursos selectivos —comenzó diciendo el señor Millán Barbani— es comprobar dos aspectos del candidato: su aptitud para el tipo de estudio que quiere cursar y el aprovechamiento, así como que al mismo tiempo le sirva de orientación.

—¿De qué forma?

—Este curso selectivo, que actualmente se lleva a cabo en las universidades y en las tres escuelas de ingenieros industriales de España, está estructurado de la siguiente forma: una primera fase de cuatro convocatorias, o sea, cuatro exámenes (en junio y septiembre) en dos años, y en los cuales se cursan las materias de matemáticas, física, química, geología, y biología. Aprobado esto se logra el acceso a la Facultad de Ciencias y a cualquier escuela técnica superior.

—En dos años, aprobado o suspenso.

—La ley es un poco flexible y concede un examen más, al final del cual, si se aprueba, se pasa a la segunda fase del curso selectivo.

—Segunda fase...

—El alumno se decide por una escuela fija, y entonces se pone en marcha el llamado curso de iniciación, de otros dos años e igual que el anterior, que consta de un primer grupo de asignaturas, como matemáticas, física y dibujo (común para todas las escuelas), y un segundo grupo integrado por las disciplinas características de la escuela donde cursa sus estudios. Aquí existe la particularidad de que, de ser sus-

pendido al final, se le permite acercarse a otra escuela de distinto ramo o especialidad del que hasta la fecha hubiera seguido. Esto sólo podrá hacerse en un curso única y exclusivamente.

—¿Y los que llevan el plan antiguo de ingreso?

—Durante tres años, es decir, durante el 58, 59 y 60, ambos cursos de ingresos coexistirán. Al final del 1960 seguirá solamente su camino el sistema de cursos selectivos.

—¿Ventajas del uno sobre el otro?

—El ingreso por el plan antiguo —llamémosle así— era dificultoso en extremo por el contenido de las materias y por las pruebas a que había de someterse el aspirante. Ahora puede estudiar más gente y los cursos selectivos permiten un horizonte más amplio a los estudiantes.

—En la actualidad existe —y ha existido siempre— el ingeniero que, al salir de la escuela, llevaba un título con el que tenía que enfrentarse a innumerables facetas que componían la carrera. ¿Se ha tenido esto en cuenta?

—Indudablemente. Una de las cosas que establece la ley es una mayor especialización. En cada escuela técnica superior se implantarán unas secciones de especialidades, que, apoyadas en las enseñanzas básicas, se bifurcan al llegar a cierto término, al igual que ocurre en ciencias. En este sentido se va a dar una fundamentación científica suficiente, un conocimiento de la técnica a todas las especialidades de la escuela y un conocimiento más profundo de cada una de las especialidades.

—Es decir, ¿que el futuro ingeniero español...?

—Tendrá una formación científica sólida y operará en un campo lo suficientemente amplio, huyendo de una especialización excesiva, que a lo largo es perjudicial.

—Se ha tenido siempre la idea de que el ingeniero en España es un señor que no sale de su despacho.

—En absoluto. Esto lo dice quien no conoce el tema. Hay ingenieros que bajan a las minas, que están en contacto con la tierra, con el campo, con el banco de trabajo, en suma.

—¿Cuál es la opinión de los directores de las escuelas ante la avalancha de futuros ingenieros que se les viene encima ante las facilidades de los cursos selectivos?

—Se están adoptando las medidas necesarias para que puedan comenzarse los cursos de iniciación con la máxima eficacia. Así, pues, conviene destacar cuatro puntos: uno, que la enseñanza se hará en grupos reducidos de 50 alumnos como máximo; los alumnos conocerán de antemano los programas de las clases teóricas y prácticas; se dotarán los laboratorios del material necesario para las clases prácticas y se convocarán los profesores suficientes para atender a estas necesidades. Precisamente el pasado día 20 la Comisión de Presupuestos de las Cortes dictaminó favorablemente, y sin enmiendas, el proyecto de convocatorias para estos profesores de las escuelas técnicas. Simultáneamente con este programa de organización se está estudiando el del aumento de locales, laboratorios y talleres, y esperamos que antes del verano se habrán iniciado. Lo que nos preocupa en principio es poner las escuelas existentes en forma que puedan acoger a toda la población estudiantil. Más

tarde nos ocuparemos de crear nuevas escuelas en provincias.

—Finalmente, ¿qué recomendaciones daría usted a los preuniversitarios ante los cursos selectivos?

—A mi juicio, el curso selectivo está concebido de tal manera que un alumno normal, con un esfuerzo razonable, puede superarlos. Entonces tendrá además una perspectiva de los fundamentos de un conjunto de ciencias y la posibilidad de elegir entre un extenso campo de carreras científicas y técnicas. Por consiguiente, creo que debe considerárselo como una buena oportunidad que habrá de aprovechar con el interés y con el rigor intelectual que el acceso a los estudios superiores exijan.

Existe el conocimiento de que en todos los países se está llevando a cabo una renovación de los sistemas de enseñanzas técnicas superiores, a fin de aumentar el número de ingenieros. Al introducirse esta modificación en España esperemos que el ingreso en las escuelas pierda esa rigidez, esa dureza que ha sido su característica esencial durante muchos años, constriñendo la salida de técnicos necesarios y suficientes para nuestras necesidades.

CURSILLO SOBRE "LA PREVISION Y EL SEGURO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA"

El Instituto Municipal de Educación, en sesión plenaria del 27 de marzo, aprobó la celebración de un cursillo para difundir entre el Magisterio lo legislado en los artículos 8 y 46 de la Ley de Educación Primaria (que obligan a la educación social y creación de instituciones sociales en la escuela), así como lo establecido en la ley de 17 de julio de 1953 sobre la implantación del Seguro Escolar.

Este cursillo, autorizado por el Ministerio de Educación Nacional, con el tema general "La previsión y el seguro de la Enseñanza Primaria", ofrece el siguiente programa:

Primero. Del 26 al 31 de mayo, ambos inclusive, se desarrollará un ciclo de lecciones, seguidas de una parte práctica, con el temario y profesorado siguiente:

Primera lección.—"El ahorro como medio educativo", por don Alfonso Oniesta, inspector jefe de Enseñanza Primaria: anotaciones prácticas del Monte de Piedad, Caja Postal, etcétera.

Segunda lección. — "Una institu-

ción para la educación social del niño y adolescente", por don Serafín Cuenca Fuentes, licenciado en Pedagogía y maestro del Patronato Municipal.—Exposición práctica por don Alfredo Santos Tuda: "Procedimiento para implantar Mutualidad; realidades".

Tercera lección.—"El Coto escolar de previsión como elemento biológico", por don Antonio Lleo Silvestre, secretario de la Comisión Nacional de Mutualidad y Cotos escolares de Previsión.—Exposición práctica por don Alfredo Santo Tuda: "Cómo se crea un Coto de Previsión; patrimonios escolares".

Cuarta lección. — "El Mutualismo laboral en la Previsión española. Su realización: las Universidades Laborales", por don José María García de Viedma, jefe del departamento de Información y Difusión del Servicio de Mutualidades.—Parte práctica, correspondería a dos entrevistas con el jefe del departamento docente de Universidades Laborales y el subdirector general del Servicio de Mutualidades.

Quinta lección.—"Ensayo y..." (un proyecto del Instituto Municipal de Educación), por don Alberto Grande, intendente mercantil y funcionario del Instituto Nacional de Industria. Encuesta con los cursillistas.

Sexta lección.—"La Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social" (Sus relaciones con la Enseñanza Primaria), por don José Navarro Latorre, comisario de la misma.

Segundo. La matrícula para el cursillo será gratuita. Podrá hacerse por escrito solicitando la inscripción (indicando nombre, apellidos y destino) al Instituto Municipal de Educación, calle de Alfonso VI, 1, antes del día 20 del corriente mes de mayo.

Las lecciones tendrán lugar fuera del horario normal de clases de la escuela.

Tercero. A los asistentes se les extenderá un certificado del Instituto Municipal de Educación, con el visto bueno de la Dirección General de Primera Enseñanza y de la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares.

Cuarto. Como complemento del cursillo se estudia la posibilidad de realizar un viaje de estudios y con itinerario-visita a distintos centros escolares, para finalizar en la capital de Tarragona, visitando la Universidad Laboral y la Ciudad Residencial.

2. EXTRANJERO

EL PROFESORADO HELVETICO Y LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACION

El Gran Consejo Federal suizo votó, en octubre último, un aumento del doce por ciento de los sueldos del profesorado e introdujo en la ley sobre Institución Pública un artículo —número 157 bis— que prevé condiciones económicas muy favorables para los nuevos profesores con conocimientos prácticos excepcionales, aparte de los títulos universitarios requeridos, condiciones que consisten en tres pagas anuales extraordinarias. El total de gastos suplementarios provocados por las recientes disposiciones representa, para

el presupuesto de 1958, 804.000 francos suizos. Además, se ha prometido para los meses venideros el estudio de una escala profesional modificada y mejorada. Medidas que, en su conjunto, superan las reivindicaciones presentadas por las organizaciones sindicales del profesorado en 1958...

Sin embargo, sigue el malestar en las filas del profesorado, como lo revela un comunicado dado a conocer por la "Union du corps enseignant" recientemente. El problema más grave, en realidad, no se refiere tanto al aspecto económico como al número de profesores. En las Universidades, sobre todo, se hace cada día más necesario un aumento de cate-

dráticos y la contratación de personal auxiliar —auxiliares de cátedras, de laboratorios, etc.—, para permitir a los titulares disponer de más tiempos para dedicarse a la investigación. Nuevas asignaturas, principalmente en las carreras científicas, deberían disponer de cátedras independientes.

En la actualidad, numerosos jóvenes graduados prefieren emigrar hacia países que les ofrecen condiciones económicas mejores, sobre todo hacia los Estados Unidos. Casi siempre se trata de especialistas de nuevas disciplinas tecnológicas. Ahora bien: según las opiniones expresadas por muchas personalidades helvéticas, la industria suiza, que goza de una justa fama de prestigio y seriedad en el mundo, sólo podrá seguir compitiendo con las naciones económicamente fuertes si desarrolla en sus laboratorios y en sus centros científicos las investigaciones puras o aplicadas. De ahí la necesidad de ampliar los medios para lograr tales finalidades. Desde hace varios años, el Fondo Nacional para las Investigaciones Científicas lleva a cabo una labor meritoria, completada por los trabajos realizados bajo el patrocinio de otras instituciones similares subvencionadas por empresas privadas. Sería de desear que las autoridades competentes tomen las medidas encaminadas a organizarlas de un modo racional y a dotarlas de los medios económicos, del material y del personal precisos. (ARTHUR LINDER. *Journal de Genève*.)

LAS "ALDEAS DE NIÑOS" PARA HUÉRFANOS

Un hombre ha revolucionado en Europa los métodos de instrucción y de educación de los huérfanos. Este gran pedagogo se llama Herman Gmeiner, y es austriaco. Su método de las "aldeas de niños" ha sido adoptado no solamente en su patria, sino también en Alemania, en Francia y en Italia.

Gmeiner condena la forma de comunidad de los campos y de los orfanatos donde los jóvenes huérfanos llevan una vida gregaria bajo la vigilancia de instructores e instructoras, sin cariño ni vida familiar para calmar su angustia. La idea de Gmeiner es que estos niños, que el destino ha privado de padres, deben de ser instruidos y educados en una atmósfera semejante lo más posible a la de la vida familiar normal.

Después de haber reunido los fondos necesarios, obtenidos gracias a donantes particulares, Gmeiner fundó sus primeras "aldeas de niños" en Imst, Viena, Almünster, Mooshung y Linz, en Austria. Las dos más importantes, la de Viena y la de Imst, cuentan cada una con 20 casas. Gmeiner ha hecho construir en total 64 casas donde residen 600 huérfanos.

En Alemania, Francia e Italia existen dos "aldeas" de siete casas en cada uno de estos tres países, y próximamente se construirán otras. En Francia esta organización está bautizada con el nombre de "S.O.S.", y las dos "aldeas" francesas se encuentran en Buzigny (Norte) e en Gonnelle (Eure).

Cada aldea tiene como ley fundamental el amor materno. Gmeiner ha sido meticuloso en la elección de las mujeres destinadas a convertir-

se en madres adoptivas. Ha exigido de ellas que tengan una moralidad ejemplar, quieran a los niños, sean buenas amas de casa y cuiden ellas mismas de los niños.

Una "familia" de una de estas aldeas de niños se compone de diez niños y niñas, cuya edad oscila entre los tres meses y los catorce años. Los que han sobrepasado este límite son enviados a las "casas de estudiantes", en la misma aldea, pero pueden visitar a sus "madres" cuando lo deseen.

La "madre" es el jefe de la familia y debe asegurar la educación de sus "hijos" cuando no tienen edad suficiente para ir al colegio. Cuando llega ese momento, realizan sus estudios en la escuela más próxima. Cuando son ya mayores, son libres de escoger la carrera u ocupación que les guste. (*Opera mundi & Ms.*, art. de Morton von Duyke.)

LA ENSEÑANZA EN LA EXPOSICION UNIVERSAL DE BRUSELAS

En la Expo-58 de Bruselas está representada igualmente la enseñanza en todas sus facetas, con predilección y más abundancia, la Enseñanza Primaria. Destaca la muestra del Jardín de la Infancia anejo al Pabellón austríaco, que consta de tres plantas. El Pabellón de los Estados Unidos presenta dos escuelas, de niños y niñas, en pleno funcionamiento. La novedad más destacada en estos dos Pabellones y en el inglés y el alemán, es el material de enseñanza, realizado conforme a novísimas técnicas. Asimismo los métodos docentes están en consonancia con la novedad del material. Existen también varias exposiciones de libros escolares, siendo los mejores los norteamericanos y alemanes. Los libros expuestos se apoyan mucho en la imagen y presentan aspecto muy atractivo. No faltan exposiciones gráficas de estadística pedagógica en cada uno de los países. En el Pabellón alemán puede observarse gráficamente el proceso lógico y normal formativo del escolar, desde el Kindergarten hasta el último año universitario, con correlación y dependencia en los diversos grados intermedios. La Sección educativa del Pabellón ruso destaca por su magnitud, y en ella no faltan los consabidos fines propagandísticos.

REUNION DE LA UNESCO EN PANAMA

Plana informa sobre la II Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal de la Unesco, que tuvo lugar en el Palacio Legislativo de la ciudad de Panamá, del 29 de marzo al 2 de abril. Esta Reunión ha permitido establecer el balance de la labor desplegada por la Secretaría y, además, tener una idea aproximada de los alcances que va tomando en los países de habla española y portuguesa esta campaña en favor de la escuela para todos los niños.

La sesión fué abierta por el Ministro panameño de Educación, y la primera conclusión que se deriva de los debates es que cada día son más numerosas las instituciones y entidades comprometidas en esta labor de la Unesco. Al igual que la Oficina de Educación Iberoamericana y que la Organización de los Estados Americanos, junto al Proyecto Principal

se encuentran las confederaciones de maestros, las Universidades de São Paulo y Santiago, las escuelas normales asociadas de Pamplona (Colombia), San Pedro del Lago (Ecuador), El Carrizal (Honduras), Jinotepe y San Marcos (Nicaragua), donde tienen lugar cursos de mejoramiento del magisterio y de los altos administradores de la enseñanza, así como otros centros que en un nivel universitario desean contribuir al estudio y solución de los problemas de la educación primaria en América, ya sea desde el punto de vista pedagógico, el administrativo o el del mejoramiento de métodos y manuales escolares.

En las deliberaciones intervinieron, como miembros integrantes del Comité Consultivo, delegaciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos, Guatemala, Haití, Méjico, Nicaragua y Venezuela y, a título de observadores, representantes de Ecuador, República Dominicana, Cuba, Francia, Liberia, Panamá, España e Italia.

Los países, por su parte, no han permanecido sordos al llamamiento de la Unesco y el caso de Colombia ilustra bien el afán de todos los países hispanoamericanos por una educación primaria bien lograda. El doctor Carvajal Peralta, Ministro de Educación de Colombia, ha puesto en marcha la primera parte del Plan quinquenal de mejoramiento de la educación, gracias a haberse duplicado el caudal de fondos destinados a estas atenciones. El primer fruto de tal ampliación lo encontramos en los cursos de didáctica y pedagogía para los bachilleres que en el plazo de nuevos meses desean adquirir el título de maestro. Han sido otorgadas 800 becas, sin contar el esfuerzo de creación de una escuela piloto en cada uno de los departamentos colombianos, donde serán experimentados los nuevos métodos y manuales que más tarde llegarán a todas las escuelas de la nación. En poco más de un año será posible atender a 148.000 niños más de los que ingresaban en las aulas siguiendo los planes ordinarios. Municipios y autoridades estatales contribuirán también a la construcción de edificios.

ACTAS DE LA XX CONFERENCIA DE INSTRUCCION PUBLICA

En las actas de la XX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación y que tuvo lugar en Ginebra en julio de 1957, encontramos los antecedentes y motivos que sirvieron de base a la redacción de dos series de recomendaciones sobre las construcciones escolares y la formación de los maestros de primera enseñanza. Ambas aparecen a la luz de los debates celebrados como de primordial importancia en el desenvolvimiento de la educación moderna. En el informe general del relator, Roger Franck, se precisan los aspectos legales y administrativos del problema, los económicos y los estudios preliminares a realizar para conocer bien las necesidades propias de cada país.

La encuesta realizada a este respecto por la Oficina Internacional de Educación muestra que en ciertos países se construye una clase, por término medio, por mil habitantes de menos de veinte años, mien-

tras que en otros de menor desenvolvimiento económico las construcciones son tan sólo de una clase por cada cien mil habitantes de menos de veinte años.

De aquí a 1960, por otra parte, en 24 países que facilitaron sus programas de construcciones escolares y que cubren la cuarta parte de la población mundial, se van a construir escuelas de primero y segundo grado capaces de contener cuarenta millones de alumnos, de ahí la multitud de medidas, de procedimientos ingeniosos, de métodos económicos de construcciones y de racionalización del trabajo a que se ha llegado para obtener el máximo fruto de los caudales que se invierten en la construcción de escuelas.

Del debate presidido por el doctor José Martínez Cobo, ex Ministro de Educación del Ecuador y miembro del Consejo Ejecutivo, resulta también que el maestro es la piedra angular de todo sistema educativo y que en su preparación han de tenerse en cuenta las nuevas aportaciones científicas y en particular los datos que proporcionan la psicología y la pedagogía. Las minutas presentan multitud de datos en la materia y de ejemplos y estímulos, ya que fueron discutivos en detalle informes correspondientes a Australia, Bulgaria, Dinamarca, Egipto, Estados Unidos, Canadá, España (V. R. DE E., número 79, 2.ª quinc. abril 1956, páginas 43-5), Checoslovaquia, Venezuela, Alemania, Bélgica, Honduras, Marruecos y Túnez, es decir, sistemas en grado distinto de evolución, mantenidos con recursos más o menos cuantiosos y sujetos a orientaciones de todo tipo y condición.

MATRICULA UNIVERSITARIA EN SANTO DOMINGO

La Universidad de Santo Domingo, en el curso lectivo 1956-57, tuvo una matrícula total de 3.828 alumnos, que se distribuyen de la siguiente forma: Ciencias Exactas, 970; Medicina, 944; Derecho, 789; Economía y Comercio, 467; Filosofía, 246; Farmacia y C. Químicas, 242; Cirugía Dental, 119; Agronomía y Veterinaria, 46 y Periodismo, 5.

CRISIS ECONOMICA EN LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA

El actual receso económico en los Estados Unidos ha tenido como resultado una disminución en las ofertas de empleo para los universitarios graduados en 1958, pero se espera que los salarios iniciales permanezcan al mismo nivel del año pasado, con pequeños aumentos en algunos casos.

Stuart Clement, director de Colocaciones de Yale, y John Butler, de la Universidad de Trinity, coinciden en que no hay signos de reducción de salarios, pero dijeron que las grandes empresas comerciales están seleccionando con mayor cuidado a los universitarios graduados que contratan.

Citando un ejemplo, Clement dijo: "Todavía hay demanda de ingenieros, pero ya las Compañías no tratan de raspar el fondo del barril contratando al primer ingeniero que se les presente por temor de no conseguir ninguno."

"Hemos tenido varias cancelacio-

nes de entrevistas", dijo Clement. "Algunas Compañías se encuentran preocupadas por el receso económico, y están centrándose en el presente en lugar de mirar hacia el futuro. Van a lamentar el haberse puesto fuera de contacto si la situación comienza a mejorar el año entrante."

Clement dijo que había mucha demanda de matemáticos, físicos y químicos, e indicó que aunque no hay sobrante de ingenieros, ahora es más difícil para los interesados escoger el trabajo "ideal", como podían hacerlo hace dos años.

Los graduados en profesiones liberales, también siguen teniendo demanda, aunque sus oportunidades son ahora menos numerosas. Este año, los graduados en Humanidades de la Universidad de Yale se verán nuevamente obligados a ofrecer sus servicios por un salario de 50 a 75 dólares; inferior al de los técnicos, que esperan exigir un salario mensual de 450 a 500 dólares.

"Las industrias más técnicas están entrevistándose con los bachilleres", observó Butler. Esta misma tendencia ha sido observada en Yale, donde la demanda de bachilleres ha estado mejorando durante los últimos tres años.

"Los Bancos también están mostrando interés en contratar bachilleres —informó Clement—, y lo mismo se aplica a las Agencias de Propaganda y a las Compañías de Seguros."

En la Universidad de Trinity, Butler ha notado un creciente interés por la profesión de enseñanza, e informó que el 35 por 100 de los estudiantes se habían matriculado en la Escuela de Postgraduados. Los estudiantes técnicos también están proyectando obtener grados más avanzados.

"Muchos ingenieros proyectan continuar sus estudios en la Escuela de Postgraduados, y por consiguiente no hay muchos de ellos buscando trabajo", reveló Clement, expresando además la esperanza de que todos los ingenieros graduados en Yale serían contratados.

Butler dijo que había observado otra tendencia: "Muchas Compañías están contratando a los estudiantes para trabajar durante el verano, con el fin de familiarizarlos con la industria."

"En un principio, sólo las industrias técnicas hacían esto con los estudiantes de Matemáticas e Ingeniería, pero ahora parece que todo el mundo ha adoptado el sistema, y en especial las Compañías de Seguros."

LAS "VOLKSHOCHSCHULEN" SUIZAS

Una de las peculiaridades más interesantes de los centros de enseñanza superior suizos consiste en la

labor realizada por las "universidades populares". La *Volkshochschule*, de Zurich, por ejemplo, creada hace treinta años, cuenta anualmente con más de 6.000 oyentes matriculados. Durante cada semestre, un centenar de cursillos de una duración de seis a doce semanas ofrece al público la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre casi todos los grandes problemas de nuestro tiempo y del saber humano. Algunos de estos cursillos se van completando año tras año, permitiendo así a los alumnos espontáneos —muchos de los cuales son hombres cuya edad y cuyas actividades profesionales no les darían la posibilidad de figurar en el censo de estudiantes normales de las Facultades— completar su formación general o especializarse.

El programa de los cursos de este año se divide en las grandes secciones siguientes: 1) Matemáticas, ciencias naturales y geografía; 2) Medicina y problemas de la existencia; 3) Religión y filosofía; 4) Idiomas y literatura, bellas artes y música; 5) Historia, derecho y ciencias sociales. Como puede verse, no hay rama del saber que no abarque este programa. La matrícula más numerosa ha sido registrada por una serie de conferencias sobre Sicilia, que culminará con un viaje de quince días a la isla italiana en abril, con cuatrocientos oyentes. Pero el promedio de asistencia a los demás cursos es también muy alto, oscilando normalmente entre los doscientos y los trescientos alumnos. Uno de ellos se titula: "¿Cómo el hombre de hoy en una sociedad donde el individuo se ve cada día amenazado por mayores peligros, puede dar una "forma" a su existencia?"

700 MILLONES DE ANALFABETOS EN TODO EL MUNDO

¿Está aumentando el número de analfabetos en el mundo, a pesar de los notables progresos realizados en muchos países en favor de la enseñanza primaria obligatoria? El censo de la población mundial que se realizará hacia 1960 podrá responder a pregunta tan vital, según se lee en el número de marzo de "El Correo", que publica la Unesco en París.

El número de analfabetos adultos se calculaba en 1950 en unos 700 millones, es decir, algo más de las dos quintas partes de la población mundial de quince años de edad. El panorama que resulta del estudio publicado en "El Correo" es estimulante en su conjunto, ya que señala una corriente favorable en todas las partes del mundo, pero no justifica una actitud de satisfacción por parte de los especialistas educativos de cada país.

A menos que se hagan esfuerzos concertados para que en el mundo asistan cada vez más niños a la es-

cuela, la presión inevitable del crecimiento de la población, que ya ha aparecido en muchos países, neutralizaría todos los progresos conseguidos por la educación y estabilizaría el número de adultos analfabetos en el mundo o tal vez lo aumentaría.

Las naciones realizan esfuerzos muy considerables de alfabetización. Por su parte, la Unesco creó el Centro de Pátzcuaro, para la preparación de especialistas en la educación fundamental, con la colaboración del Gobierno mejicano, y el centro de Sirs-el-Layan, dos experimentos que un día han de figurar entre los más importantes de este siglo para encontrar nuevas técnicas destinadas a fomentar en las poblaciones indígenas el espíritu de la cultura y el nacimiento de fuertes estímulos que aseguren el progreso de las poblaciones autóctonas.

BIBLIOGRAFIA UNESCO SOBRE EDUCACION COMPARADA

Prosigue la Unesco la publicación de bibliografías sobre todos los temas relacionados con la enseñanza. La titulada "La educación comparada" reseña en cuatro partes las obras generales publicadas en diversos países y que permiten el conocimiento de las soluciones adoptadas en las distintas naciones para atender al desarrollo de sus respectivos sistemas docentes.

Según se hace constar en el prefacio de este documento, hace ya ciento cuarenta años que el pedagogo francés Marc-Antoine Jullien planteó la necesidad de llegar a cotejos en la rama educativa, con el fin de impulsar el progreso de los métodos respectivos, y lo que en aquel momento fué una simple aspiración teórica, se ha convertido en una necesidad al multiplicarse las reuniones internacionales y las ocasiones de contacto entre todos los especialistas del mundo.

Encontramos en esta bibliografía, además de las obras generales editadas por la Unesco como "La educación en el mundo", las publicaciones de la Oficina Internacional de Educación, los anuarios y trabajos de la Organización de los Estados Americanos, un informe del doctor Francisco Miró Quesada sobre la formación del profesorado secundario en Francia, Italia e Inglaterra, un análisis del profesor Laureço Filho, sobre los programas de enseñanza primaria en América latina y unas anotaciones del profesor G. Anzola Gómez sobre los sistemas educativos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. No pretende la Unesco agotar el tema y cabe hacer resaltar la última línea del prefacio por la que se solicita información a este respecto de todos aquellos que puedan proporcionarla.

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. Maíllo: *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 Maíllo: *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.