

Revista de EDUCACION

69

ESTUDIOS.—JACQUES BOUSQUET: Replantear el problema de la educación (1-4) * ALBERTO SÁNCHEZ: La Literatura contemporánea en el Bachillerato (4-10) * *CRONICAS.*—JOSÉ MARÍA MILLÁS VALLICROSA: Congresos, coloquios y “convegno” (10-2) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—JUAN TUSQUETS: La situación pedagógica en el país de los satélites artificiales (12-6) * *LA EDUCACION EN LAS REVISITAS* (16-8) * La polémica sobre las Humanidades, por J. Vicuña y Adolfo Maíllo (18-9) * *RESEÑA DE LIBROS* (20-2) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (22-8)

AÑO VI * VOL. XXV * 2.^a QUINCENA NOVIEMBRE * NUM. 69
MADRID, 1957

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) * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maillo * Arsenio Pacios * Pedro Puig Adam * Manuel M. Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

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

* *

REDACCIÓN: 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 70 (1.ª QUINCENA DE DICIEMBRE)

entre otros originales: EUGENIO FRUTOS: La situación en la sociedad actual de los Institutos y Universidades * MIGUEL GARCÍA-SÁEZ: Acción educativa del sindicalismo * FRANCISCO SECADAS: Sobre la índole formativa de las lenguas clásicas (y II) * FELICIANO L. GELICES: La Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional español

para el curso 1957-58 * ENRIQUE CASAMAYOR: Perspectivas críticas de la reforma de la enseñanza en Francia, etc., y las habituales Secciones de *TEMAS PROPUESTOS* * *CRONICAS* * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* * *RESEÑA DE LIBROS* * *ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

estudios

Replantear el problema de la educación

Quando una técnica posee base sólida—como en el caso, por poner ejemplos, de los ferrocarriles, de la industria química o de la aviación—, el progreso consiste en avanzar y en construir; pero cuando una técnica está en su mayor parte construída sobre hábitos adquiridos al azar que vienen a reforzar torcidos intereses y sobre prejuicios recientes que quisieran parecer inmemoriales tradiciones—y éste es el caso de la educación—, el progreso no puede consistir sino en derribar todo este incierto edificio, a fin de encontrar el firme terreno de realidad sobre el cual sea posible comenzar de nuevo la construcción.

Desgraciadamente, los edificios, incluso los peor construídos, están habitados. Derribar exige aún mayor prudencia que construir. Se trataría más que nada de adoptar una nueva actitud espiritual, mejor que de un deseo de hacer tabla rasa de cuanto hay inútil, absurdo o nocivo en el sistema de educación del mundo moderno porque, lo queramos o no, ese absurdo sistema está ligado a nuestra sociedad y sólo lentamente podemos desembrollarlo.

Pero si no se trata de entrar a ciegas con la piqueta en el edificio de la educación, por malo que sea, si es urgente adquirir conciencia de que está mal construído, de que es un heterogéneo conjunto de pasillos sin salida, de salas sin entrada, de escaleras que no conducen a ninguna parte, de columnatas aisladas. No digo aquí que tal o cual detalle sea malo o tal o cual doctrina errónea; pero entiendo que, en conjunto y por lo que respecta al mundo entero, el sistema educativo actual *no es serio*, sino en su mayor parte un enorme bluff. El problema no consiste en reformar parcelas concretas o en imitar un poco de esto o de lo otro, sino en replantear la educación completamente. Tan sólo a este precio y con esta perspectiva obtendremos la posibilidad de ver claro.

Por de pronto, bueno será recordar que nuestras instituciones educativas en absoluto constituyen tradiciones que se pierdan en la noche de los tiempos, aunque gusten de tomar este aspecto. La educación del niño por la sociedad ha nacido con la sociedad; pero la forma particular de educación que conocemos—nuestras escuelas, nuestros colegios, nuestras universidades—tiene, a lo sumo, un siglo. Sin duda que hace mucho tiempo existen escuelas, colegios, universidades; pero, tanto por sus programas como por sus funciones y, sobre todo por sus dimensiones, tales instituciones nada tenían en común con las instituciones que hoy día ostentan esos mismos nombres. Ayer tenían a su cargo la instrucción de una minoría (nobles, ricos, clérigos, huérfanos); hoy han asumido la educación de grandes masas. Los nom-

bres son antiguos, pero sociológicamente el fenómeno ante el cual nos encontramos es totalmente joven y nuevo.

De suyo, no hay mal en que una institución sea joven. Los ferrocarriles, el correo, el telégrafo, la industria química, la aviación, etc., también son servicios que no datan sino de un siglo o de menor tiempo todavía y no por ello resultan malos serios. Pero el ferrocarril, el correo, responden a necesidades técnicas que los condicionan en sus menores detalles. Las líneas de ferrocarril no pasan por cualquier parte, sino que vienen establecidas conforme a necesidades regionales, adecuándose a posibilidades geográficas. La densidad de la red, la frecuencia de los trenes, la renovación y modernización del material, el baremo de precios, están más o menos ligados a la oferta y a la demanda de transporte. La sección de los railes, la forma de las curvas, el ángulo de las pendientes, la suspensión de las ruedas, la resistencia de la caldera, la velocidad de los trenes, los horarios, todo viene íntimamente ligado; más aún, forma un todo en el que nada se deja al azar, porque nada puede ser menospreciado.

Todo lo contrario ocurre con las instituciones educativas. La escuela moderna ha surgido sin duda ante la gran revolución industrial comenzada en el siglo XVIII y cuyos efectos aún sentimos. Hasta entonces, el niño era educado—es decir, insertado en la sociedad—por el conjunto de la sociedad misma, en la comunidad fuerte y trabada de la aldea. No había escuela, porque toda la aldea era escuela. No se aprendía a leer o a escribir porque todas las relaciones humanas eran de viva voz y por visión directa. El éxodo de la población hacia el anonimato de la gran ciudad, en donde nadie conoce a nadie, ha impuesto la creación de instituciones educativas con que reemplazar la educación comunitaria y natural de antaño. En una civilización cuyas habituales relaciones humanas son el periódico, el anuncio, el rótulo de la calle, el precio fijo, la fecha, la correspondencia, ha llegado a ser indispensable que todos sepan leer, escribir y contar.

Pero la presión de los hechos se detiene aquí. En cuanto al detalle, las instituciones educativas se han desarrollado a su placer. La naturaleza de las cosas no impone de manera evidente la conservación o la supresión del latín, el principio del castigo o el de la autodisciplina, el estudio teórico o el práctico. Prueba de ello es que son temas sobre los que nunca acaba de discutirse. Es evidente que la educación no viene visiblemente dirigida por la realidad exterior, lo cual quiere decir que su desarrollo se ha dejado enteramente al azar de modas del momento, de ideologías en el candelerero, de manías de pedantes, de intereses creados o que exigen satisfacción, de demagógicas sollicitaciones internas y de prestigio en el exterior. También la política, los intereses o la moda pueden jugar en los ferrocarriles; pero dentro de determinados límites. La moda puede orientar la decoración de los vagones de viajeros, la política puede desviar el trazado de una línea, los intereses particulares pueden favorecer tal o cual modelo de locomotora a expensas de otro. Pero no se pueden fijar arbitrariamente, so pena de catástrofe, las características de la locomotora, la aleación de los railes, la

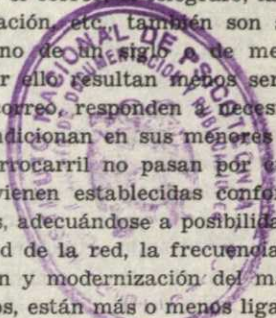


tabla de horarios. En materia de educación, por el contrario, el arbitrio y el capricho tienen casi libre curso. La educación no ofrece ninguna resistencia. El error en materia de educación tiene quizá consecuencias remotas más graves que el error en el trazado de la línea férrea; aunque aquél no se ve, al menos inmediatamente. En educación, las catástrofes suceden a largo plazo; a menudo, incluso, no se las relaciona con su causa y, ciertamente, tampoco con sus autores. La educación es uno de los raros dominios donde el error queda por lo general impune.

Ahora bien, es casi natural al hombre la impremeditación cuando actúa sin el acicate de la sanción, sea la sanción de la realidad o la sanción de las leyes. Cuando se trata de abrir una nueva línea férrea, de lanzar un nuevo tipo de avión, de poner en el mercado un nuevo antibiótico o una nueva vacuna, se realizan estudios interminables, se verifican una y otra vez los cálculos y los planes, se hacen ensayos de toda especie. Pero cuando se trata de establecer un nuevo plan de educación para la nación, ni siquiera los más concienzudos, inteligentes y trabajadores aportan a la tarea, en cantidad ni en calidad, una atención comparable a la que los ingenieros, los biólogos e incluso los banqueros aportan a la suya. Y no es que forzosamente los especialistas de educación valgan menos que los demás; es que en la industria, en biología o en la banca el error mata o arruina; y en educación, cuando menos de momento, el error ni arruina ni mata. Los partidarios y adversarios de los estudios clásicos pueden discutir hasta el infinito, pueden reemplazarse las escuelas unitarias por graduadas, pueden disponerse los cursos en horarios de 6-6-4 o de 6-3-3-2-2, puede incluirse o eliminarse la historia del arte en los planes de estudios, comenzar el álgebra un año antes o un año después, adoptar el método directo o imponer el estudio de memoria. La realidad no decide quién yerra o quién tiene razón: cuando decida, será demasiado tarde, al tiempo que los partidarios o los adversarios de los estudios clásicos ya no estén allí para asumir la responsabilidad.

El resultado es que el rendimiento de las instituciones educativas es extremadamente bajo. La educación actual cuesta muy cara y rinde muy poco. Los frutos de nuestras instituciones educativas son siempre escasos, con frecuencia nulos y algunas veces negativos, tanto en la práctica como en el campo de la cultura o en el de la moral.

La ineficacia de la enseñanza se ofrece particularmente clara en el Bachillerato. Es un hecho que liceos y colegios rehúsan enseñar una multitud de cosas directamente útiles en la vida, como escribir a máquina, cuidar de un automóvil, habérselas con los propios impuestos, administrar la fortuna particular si se da el caso, escoger una alimentación apropiada para la salud, ejecutar las menudas reparaciones de un hogar moderno. Y también es un hecho que esta enseñanza secundaria se desenvuelve con incompetencia singular en las materias más nobles que se digna abordar. ¿Es normal que después de seis años de estudios intensos el alumno medio de nuestros institutos no pueda leer corrientemente una página de Virgilio, o que sea incapaz de hacerse

comprender en las calles de Londres? ¿Resulta normal que diez años después del Bachillerato los alumnos hayan olvidado cuanto aprendieron de matemáticas, de la física o de la cosmografía que se les hizo ingerir, a menos que se hayan especializado en tales materias? ¿Puede asegurarse que la repetición de títulos de obras de Lope de Vega, o de fechas de la vida de Victor Hugo, constituya una buena iniciación a las bellas letras o contribuya grandemente al cultivo del sentimiento estético? ¿Es lógico que la formación de los futuros claustros desdeñe la educación del sentido y valor del tiempo, del deber cumplido, del rendimiento o del trabajo en equipo?

En la enseñanza primaria, aun cuando las cosas no han llegado al extremo que en la enseñanza media, tampoco son muy brillantes. Hace algunos años publicó Ángel Oliveiro Alonso en la *Revista Española de Pedagogía* (número de abril a junio de 1952) la encuesta realizada sobre un medio rural acerca de la utilidad de la escuela. De 115 campesinos interrogados, 54 opinaban que la enseñanza recibida no les había servido de nada en la vida; 35 creían que les había sido de relativa utilidad, y tan sólo 11 consideraban que les había resultado francamente provechosa. Y es de temer que análoga encuesta, hecha en los medios rurales de América del Sur, de África y de Asia—lo que representa más de la mitad de la Humanidad—daría resultados análogos. Es mala señal que la escuela deba ser gratuita y obligatoria; las cosas realmente útiles y agradables raramente lo son. Cuando Danton proclamaba que la escuela es, después del pan, la primera necesidad del pueblo, negaba paladinamente los hechos. Pocos gobiernos conocen que hayan impuesto la gratuidad del pan y de ninguno sé que haya hecho su consumo obligatorio.

Diréis que es una paradoja. No precisamente. Hace poco leía yo, en estas mismas páginas, un interesante artículo del R. P. Vázquez (1), donde resaltaba que los escolares madrileños consagran a la adquisición y lectura de periódicos infantiles una considerable parte de su presupuesto y de su tiempo, llegando algunos a hurtar para poder procurarse la revista ilustrada con que sueñan. El Padre Vázquez se inquietaba justamente por la calidad moral y cultural, con frecuencia dudosa, de estas publicaciones que tan señalado lugar tienen en la vida del niño. Pero, ¿por qué los niños leen con tal pasión este tipo de periódicos? ¿No será porque comercialmente están bien hechos? Y si a los niños les gusta también tanto el cine, cuyas virtudes morales y culturales son asimismo dudosas, ¿no será igualmente porque, en cierto modo, las películas, incluso las más mediocres, están bastante bien hechas, están hechas mucho mejor que la Escuela? Los educadores tienen razón al denunciar el peligro de las malas películas y de los malos cortometrajes cómicos. Pero deberían también extraer la lección de esta atracción que sobre sus alumnos ejercen las películas. Deberían comprender que actualmente la educación—no tal educador, no tal escuela o en tal país, sino la educación en general—

(1) Jesús María Vázquez, O. P.: "Sociología infantil. Encuesta sobre la lectura de los niños de un sector de Madrid", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 67. Madrid, 2.ª quincena de octubre 1957, págs. 41-8.

está técnicamente en un estadio incomparablemente inferior al de la prensa o el cine.

Antes comparaba las instituciones educativas con los ferrocarriles y la aviación; ahora se nos ofrece una confrontación real con el cine y la prensa. Aquí está el núcleo de la cuestión: *técnicamente, la institución educativa está muy por debajo de la mayor parte de las instituciones del mundo moderno.*

Ahora bien, por lamentable que sea la ineficacia de la escuela en materia de instrucción, más grave es su ineficacia en materia de educación. Las escuelas, a las que la sociedad dedica sumas astronómicas, fallan casi totalmente en lo que debería ser su fin primario: insertar al niño en su sociedad. Y no es menos cierto que la escuela, al agrupar los niños fuera de su medio social natural, haciéndoles vivir artificialmente entre ellos solos, contribuye a hacer de la juventud una especie de antisociedad que se opone a la sociedad de los adultos. Obsérvese que los Estados Unidos, que tienen la escolaridad más elevada del mundo—la escuela es obligatoria hasta los dieciséis y los diecisiete años—son también el país con mayor delincuencia juvenil. Es inquietante que, según ha demostrado una encuesta realizada con particular rigor, la cifra de delitos juveniles llega al mínimo durante los meses de vacaciones, en los cuales precisamente los niños son abandonados a sí mismos (2).

Lo menos que se puede decir es que la escuela ha fracasado completamente en la tarea de dar al niño la verdadera educación de base; es decir, la educación del sentido social que antaño deparaban la fuerte comunidad rural y la gran familia campesina. Y esto es tan cierto, que durante mucho tiempo ni siquiera ha sospechado la escuela que fuera asunto suyo el infundir en el niño el sentido de la sociedad y que tal tarea fuera esencial en ella; que la gramática y la aritmética no eran sino medios para alcanzar este fin, y no fines en sí mismos. Sólo hace veinte años que la escuela ha comenzado a adquirir conciencia de su carencia educativa. Entonces, los Ministerios de Instrucción Pública se han tornado en todas partes en Ministerios de Educación Nacional. Tales cambios de nombre nada modifican en realidad, pero representan en todo caso un testimonio significativo.

Suplico en este punto a mis lectores, educadores como yo, que no vean en estas líneas una crítica contra el cuerpo docente. La situación de la educación contemporánea no puede atribuirse a falta de persona determinada, sino a la sociedad toda. Los maestros que desarrollan los planes de enseñanza no son más culpables que los padres que llevan a la escuela a sus hijos; y los mismos dirigentes no son más responsables que la opinión general que expresan. Al nivel en que estamos, el problema no es profesional y mucho menos político, sino sociológico.

¿Qué convendría hacer? Por de pronto, tomar conciencia de la situación real de la educación; esto es, percatarse de que las instituciones creadas en el curso de los cien años últimos son extremadamente ineficaces, tanto desde el punto de vista educativo

propriadamente dicho, como desde el punto de vista cultural o práctico. Mucho me temo que ya este primer paso resulte muy difícil. Las instituciones educativas son sin duda un inmenso decorado de cartón, una formidable máscara; pero, tal cual es, esta apariencia ofrece buen aspecto, este decorado de cartón está ricamente pintado y nos sugestióna. Todo el mundo está completamente de acuerdo en que conviene introducir reformas—bien entendido que cada cual propone una reforma diferente—, pero en bien escasa medida, a mi entender, están dispuestos a admitir que las instituciones educativas actuales deben ser no parcialmente modificadas, sino refundidas en su totalidad. Se acepta acaso la supresión de los exámenes, pero no la supresión de los diplomas; se admite la sustitución del latín por una lengua viva, pero no la subordinación de las materias escolares, en general, a la adquisición de la técnica del trabajo, sentido del tiempo, sentido del rendimiento, sentido de la obra cumplida, etc.; puede aceptarse la implantación de métodos revolucionarios en la escuela, a condición de que se conserve la institución “escuela” en el centro mismo de la educación y se rechace que la educación pueda centrarse en torno a otro eje, un “movimiento de juventud”, por ejemplo. Llegaría a admitirse una reforma en el reclutamiento de los maestros, pero se retrocedería ante la idea de que éstos puedan no integrar un cuerpo especializado. En absoluto puedo sostener que la supresión de los diplomas, la educación del trabajo sustituyendo al estudio de determinadas materias, o la abolición del cuerpo docente profesional constituya la solución al problema; digo tan sólo que deberíamos estar dispuestos a enfrentarnos con mutaciones de esta envergadura; es decir, dispuestos a sacrificar incluso la estructura de las instituciones actuales si fuera necesario.

Suponiendo que tal paso pudiera darse y que la opinión pública—y, ante todo, la opinión de los educadores—aceptara la idea de una refundición completa de la educación, no habría evidentemente que precipitarse en cambios arbitrarios. Antes de hacer lo que sea—demoler o reconstruir—habrían de ponerse en marcha, tanto en el plano nacional como en el internacional, gabinetes de estudio, pero *verdaderos* gabinetes de estudio, como los implantados en la industria o las finanzas. Costara esto lo que costara y ocupara el tiempo que ocupara, habría de solicitarse la colaboración de todos los especialistas necesarios: sociólogos, economistas, financieros, juristas, demógrafos, especialistas en opinión pública, técnicos de las diferentes profesiones, profesionales y artistas de las diferentes ramas, maestros de los diversos grados de enseñanza, dirigentes de “movimientos de juventud”, historiadores y comparatistas de la educación. La elaboración de un sistema de educación es lo suficientemente grave como para que se consagren a él los cuidados que se consagran a la elaboración de un nuevo tipo de avión, de una nueva arma o de un nuevo antibiótico.

Previamente a toda investigación, un centro tal de estudios de educación debería fijar sus procedimientos de investigación—métodos estadísticos, tipos de cuestionario, clasificación y utilización de los

(2) W. C. Kvaracens: *Juvenil delinquency and the school*. N. Y., 1945, pág. 151.



resultados—, formar su personal propio (mediante la compilación y clasificación de las investigaciones precedentes, o mediante el contacto permanente con los organismos análogos de otros países, tanto como por intercambios regulares y periódicos de puntos de vista entre los diferentes especialistas), establecer un plan detallado y coherente de encuestas y experiencias. Tan sólo esto exigiría probablemente varios años. El centro de estudios debería no perder nunca de vista que no es un organismo de investigación "pura", instrumento al servicio de la curiosidad o de la ciencia, sino un organismo de investigación aplicada. No se trata de reconstruir la historia de la Pedagogía o de trazar un estado general de la enseñanza en el mundo, sino de obtener informaciones exactas y utilizables sobre cuestiones precisas. Consecuentemente, las encuestas recaerían menos sobre los grandes temas (la enseñanza en tal o cual país, los llamados "movimientos de juventud", la cultura clásica, etc., cosas todas ya por otros tratadas) que sobre problemas muy concretos. Por ejemplo: estadísticas sobre la eficacia profesional, la vida cultural, la moralidad de los antiguos alumnos de los diversos tipos de enseñanza, estudio de las causas del éxito o del fracaso de determinada experiencia pedagógica en diferentes países, relación con la economía (previsión de la demanda de mano de obra en los diferentes oficios), la cultura (radio, prensa, cine, turismo), los deportes...; las encuestas necesarias no son un número infinito. Pero es indispensable que las informaciones recogidas sean investigadas hasta el fondo, que sean confirmadas por otras encuestas hasta la certeza absoluta, que sean comprobadas por las más próximas experiencias que sea posible sobre la realidad misma y rigurosamente controladas.

Importa sobre todo, evidentemente, que un gabinete de estudios semejante sea estrictamente apolítico y adoctrinario. El mal de la Pedagogía estriba en que los "exploradores", en esta materia, no pretenden sino demostrar ideas preconcebidas. Quien tiene preferencia por el latín sólo encuentra hechos favorables, y quien lo combate, hechos desfavorables. Lo cual es una puerilidad. Un gabinete de estudios no puede tener opinión, es una máquina que registra la realidad. Nunca debe decir: "hace falta

hacer esto" o "es preciso hacer aquello". Un gabinete de estudios farmacéuticos que dirigiera su esfuerzo no a investigar, sino a demostrar los beneficios terapéuticos de determinada sustancia estaría abocado sin duda ninguna al desastre. No otra cosa sucede en educación. Quizá esta elemental honradez intelectual en los problemas de educación sea difícil de obtener. Pero por otra parte es esencial. La educación tiene fallos precisamente por haber confundido y seguir confundiendo burdamente los medios con los fines. El fin—la inserción del niño en la sociedad, moral, económica y culturalmente—es el mismo que hace diez mil años y creo que todo el mundo está de acuerdo en ello. Los buenos medios son los que mejor conducen a dicho fin. Esto se halla por descubrir todavía... Y saberlo, tener plena conciencia de ello (es decir, de que está todavía por descubrir), constituiría ya un serio avance. El progreso en la educación, hoy, viene marcado por el signo de la humildad. Pero la estructura educativa actual—en su organización, en sus planes de estudios, en sus métodos—está caracterizada por la vanidad. Es un enorme perro hinchado, un gran balón desmesuradamente lleno de aire. El primer punto consiste en percatarnos de esto, en ver claramente que nuestra educación es un vasto conjunto ritual que aparecerá sin duda ante las generaciones futuras tan fatuo y poco funcional como hoy se nos antojan las danzas africanas de iniciación; en comprender que el sistema actual no es sino el primer esfuerzo de este descubrimiento tan reciente que es la educación institucional. Dicho de otra manera, volver a la ductilidad de espíritu, estar prestos a rehusar todo camino en el momento mismo en que se advierte que es un callejón sin salida. Y, una vez verificado el reencuentro con esta agilidad de espíritu, unida a la clara visión del fin, no desviarse un ápice ante un nuevo plan, sino aprender a reflexionar, es decir, a esperar. La educación se encuentra actualmente, como en otro tiempo la astrología y la alquimia, en un estadio mágico; conviene hacerla pasar ya al estadio técnico. El paso desde el estadio mágico al estadio técnico es siempre el paso desde la soberbia a la humildad.

JACQUES BOUSQUET.

La literatura contemporánea en el Bachillerato

HUMANIDADES Y LITERATURA MODERNA
EN LA ENSEÑANZA MEDIA.

En diciembre de 1955 se debatieron en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, junto a París, cuestiones diversas bajo la preocupación general de la enseñanza moderna, replanteamiento de sus ideales y renovación de sus métodos.

Con la intervención de casi un centenar de profesores calificados, de Institutos o Liceos, Escuelas Normales y Colegios de Enseñanza Media, se conside-

raron puntos candentes de la educación juvenil, en vista de los problemas y exigencias de la sociedad actual; se disertó sobre los valores que encierran la enseñanza lingüística, las llamadas humanidades modernas, la lectura dirigida de los autores clásicos de la antigüedad, de los extranjeros y de los nacionales contemporáneos, sin eludir la cuestión del latín en la enseñanza media. Incluso dieron un salto premonitorio hacia un futuro no muy lejano, con la antevisión didáctica del hombre de 1975—*Homo faber? Homo sapiens?*—. Revisión y renovación parecen ser el emblema del conturbado mundo presente.

Durante el año 1956 las revistas francesas de la especialidad, singularmente los *Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré* (revista mensual publicada por la Comisión Universitaria de In-

formación Pedagógica), han acogido en sus páginas tan sustanciosos debates.

Por lo que se refiere a España, los problemas modernos de la enseñanza de las lenguas vivas han asomado reiteradamente a las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Y la controvertida cuestión del latín en la enseñanza media ha llegado a la popularidad, no siempre desinteresada y científica, de la prensa diaria, después de plantearse con la debida solvencia en esta misma REVISTA DE EDUCACIÓN o en la de *Estudios Clásicos*, entre otras.

No conozco, en cambio, estudios, artículos o ensayos españoles, que examinen la necesidad de prestar una atención, siquiera sea mínima, a la literatura contemporánea como tal—es decir, no como simple ejercicio de lectura—en la enseñanza media. La preocupación por este aspecto de nuestra disciplina, sin embargo, podemos calificarla de universal (1).

Podría pensarse que los profesionales de la enseñanza media española no se han planteado este problema porque aquí no existe, puesto que los diferentes planes oficiales de estudio tienen previsto su cuestionario de literatura contemporánea, más o menos extenso. Pero una cosa son las *desiderata* ideal de los programas y otra es la realización de ellos ante las implacables barreras del horario compartido en los límites de un curso escolar. Además, los profesores franceses que se han preocupado por esta cuestión, también tienen el deber oficial de asomarse a la literatura contemporánea. Y sus textos más consultados le dedican la debida atención (2).

No creemos, pues, ocioso razonar sobre los incentivos que abonan la explicación somera de la literatura contemporánea en el Bachillerato, aunque para ello hubiera que sacrificar alguna vez obras del pasado literario con más valor histórico que duradero.

(1) Cfr. Wilhelm Flitner, *Gund-und Zeitfragen der Erziehung und Bildung* (Stuttgart, 1954). En las páginas 66 y ss. encarece la necesidad educativa de leer los autores modernos de todas las literaturas, la literatura universal del presente, porque nos describen el mundo de hoy en su complejidad vital ("die modernen Realisten aller Völker, welche die Welt beschreiben, wie sie ist, die eigentliche Weltliteratur der Gegenwart").

En la publicación inglesa *Language: some suggestions for teachers of English and others in primary and secondary schools and in further education* (Ministry of Education, pamphlet No. 26, London, 1955), después de estudiar la misión del lenguaje y de la literatura en el conjunto cultural de la educación media, se dedica un capítulo especial a la literatura radiofónica de nuestros días.

Pierre Chambon, profesor del Liceo Condorcet, dedica específicamente un trabajo a la "Littérature contemporaine et enseignement secondaire", al que habremos de referirnos más adelante. Vid. *Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré*, 15 Mars 1956, páginas 413-416.

(2) En lo que se refiere al *Baccalauréat de l'enseignement secondaire*, podemos señalar, a guisa de ejemplo, los acreditados textos de Pierre-Georges Castex y Paul Surer, *Manuel des études littéraires françaises*. El fascículo VI de estos *Études* está dedicado exclusivamente al XX^o Siècle (Paris, Lib. Hachette, 1953). O la veterana obra de G. Lanson, *Histoire de la Littérature française, remaniée et complétée pour la période 1850-1950* par Paul Tuffrau (Paris, Hachette, 1952).

Y en la más neta línea de la práctica pedagógica, podemos citar *La Classe de Français (revue pour l'enseignement du français)*, que cada mes presenta "un tableau vivant et coloré d'un des aspects de la vie française, décrit par nos écrivains contemporains".

LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA EN LOS PLANES DEL BACHILLERATO ESPAÑOL.

Para no alargar excesivamente estas consideraciones, nos limitaremos a los planes de enseñanza promulgados por el Nuevo Estado, es decir, durante los últimos veinte años.

Los cuestionarios oficiales de nuestra asignatura muestran en todos esos planes una preocupación suficiente por la literatura contemporánea. Su estudio correspondía al final del séptimo curso en el plan de 1938, cuyos cuestionarios fueron aprobados por Orden de 14 de abril de 1939 (*Boletín Oficial* del 8 de mayo). La determinación de los temas era tan minuciosa que podía verse allí más un programa de clase que un cuestionario general. Constaba de los cuatro apartados siguientes, bien nutridos por cierto:

"La poesía española en el siglo XX.—Gabriel y Galán.—El "Modernismo".—Villaespesa.—Manuel Machado.—Antonio Machado.—Juan Ramón Jiménez.—Nuevas orientaciones de la poesía española.—Poetas actuales.

"La generación del 98.—Unamuno, autor dramático, novelista y ensayista.—Pensamiento, lengua y estilo de Unamuno.—Maeztu.

"Valle Inclán.—Poesía, teatro y novela de Valle Inclán.—Su estética y su estilo.—Azorín.—Pío Baroja.—Benavente.

"Otros escritores contemporáneos.—El teatro: los Quintero.—Marquina.—Arniches.—Muñoz Seca.—Nuevas tendencias.—La novela: R. León.—Concha Espina.—Gabriel Miró.—Sus novelas.—El ensayo.—Otras manifestaciones interesantes en la literatura actual."

Después de incluir individualmente a los grandes poetas del siglo XX, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez, las *Nuevas orientaciones de la poesía española: poetas actuales* y, con respecto a la prosa, *Otras manifestaciones interesantes en la literatura actual*, eran epígrafes que subrayaban de manera evidente la intención del legislador en este punto. Se pedía llegar en los programas hasta la literatura de nuestros días.

Como necesario complemento, se recomendaba en la tercera lista de obras para lectura y comentario en clase: "Rubén Darío: algunas poesías.—Valle Inclán: teatro o novela (selección).—Gabriel Miró: *El humo dormido*.—Antología de poetas contemporáneos.—Jacinto Benavente: *Los intereses creados*.—Maeztu: *Defensa de la hispanidad*, etc., etc."

Y se insistía a continuación: "es indispensable el frecuente manejo de una buena antología de poetas contemporáneos" (3).

(3) Terminaba este cuestionario con unas advertencias que conceptuamos de carácter general y no específicamente concernientes a la literatura contemporánea, si bien alcanzan en ella peculiar relieve:

"Los profesores deberán tener cuidado siempre que tengan que dar a conocer el nombre o las obras de algún autor de gran mérito literario, pero de carácter moral reprobable o de tendencias ideológicas o religiosas erróneas, de señalarlo y subrayarlo así a sus alumnos, recomendándoles la evitación de sus lecturas y poniendo bien de manifiesto el carácter de sus errores o de su inmoralidad. Siempre, sobre todo en la Enseñanza Media, se deberá, como regla general, huir de los autores que aunque tengan méritos literarios relevantes sean peligrosos para la buena formación moral y la in-

Por desgracia, la cantidad de asignaturas y la extensión de sus programas en el Bachillerato de 1938 hacían poco menos que imposible su acertado desarrollo en la práctica pedagógica.

Por lo que afecta a nuestra disciplina, se diluía muchas veces en una lista interminable de autores y títulos, que nada decían al alumno, por la imposibilidad temporal de lecturas y comentarios apropiados. Por otra parte, la prueba final de aquel Bachillerato, un solo Examen de Estado, convertido al correr de los años en caricatura de sí mismo, calificaba con urgencia la preparación literaria de nuestros alumnos por medio de preguntas orales y rápidas. De aquí el auge que adquirieron ciertas publicaciones con respuestas esqueléticas y prefabricadas, esquemas y cuadros sinópticos de la historia literaria universal, para afrontar unas pruebas de examen donde podían naufragar la inteligencia y la sensibilidad de los adolescentes, mientras sobresalía el psitacismo más extremado.

Afortunadamente, el plan de 1953 sustituyó el cuestionario de literatura universal por un reducido índice de autores y obras, algunas de lectura obligatoria; y planteó los exámenes de Grado Elemental y Superior, en lo que a nuestra asignatura concierne, sobre la base de la explicación o comentario lingüístico-estilístico y cultural de un texto literario. No puede negarse la necesaria renovación que esto ha llevado a la metodología de nuestra asignatura. La lectura intensa y la práctica lingüística más exigente contribuirán a la verdadera formación de los alumnos.

Tanto en los cuestionarios de 4.º curso como en los de 6.º, figuran autores de la llamada generación del 98 y alguno posterior, entre los contemporáneos. Y en los exámenes de Grado realizados en 1956 y 1957 se han propuesto para el comentario, por ejemplo, algunos poemas de Juan Ramón Jiménez.

En la primera reunión de catedráticos de Lengua y Literatura Española, convocada por el Centro de Orientación Didáctica del Ministerio de Educación Nacional y celebrada en Madrid del 2 al 7 de diciembre de 1956, se propuso una revisión de las lecturas que figuran en los cuestionarios oficiales. Y entre las nuevas lecturas preconizadas para el 6.º curso, de un total de 32, que abarcan los siglos XVIII, XIX y XX, las diez últimas corresponden al siglo actual, proporción que juzgamos estimable (4).

Finalmente, por decreto de 31 de mayo de 1957 (*Boletín Oficial del Estado* del 18 de junio siguiente) se establece el nuevo plan de Bachillerato, orientado para la reducción del número de asignaturas en cada curso y del contenido de cada una de ellas. La plausible reducción en el contenido—menos extensión con mayor intensidad—puede desvirtuarse en nuestra disciplina por la dificultad de explicar el nuevo cuestionario global de literatura del 6.º curso, pare-

cido al de 5.º de la misma materia en los planes de 1903 y 1938 (5).

En lo que atañe al tema que nos ocupa, la literatura estrictamente contemporánea tiene cuatro epígrafes suficientes: "El modernismo.—La generación del 98.—Juan Ramón Jiménez y la poesía contemporánea.—Teatro español del siglo XX". Pero habrán de ser considerados después de exponer, siquiera sea en líneas muy elementales, un panorama general de la literatura, que comienza con las orientales, sigue con las clásicas griega y romana, la literatura medieval, la Edad de Oro, el neoclasicismo y los encontrados movimientos literarios del siglo XIX. La nueva selección de lecturas para el ineludible comentario de textos deberá reducir sus ejemplos y afinar considerablemente la exigencia cualitativa: *non multa sed multum*.

Quizá el curso preuniversitario sea desde ahora el más propicio, por la edad, preparación y curiosidad de los alumnos, para desarrollar un ciclo monográfico de conferencias, secundado por lecturas y coloquios, sobre las tendencias dominantes y autores más representativos de la literatura de nuestro tiempo.

NECESIDAD DEL ESTUDIO DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA.

Nos parece obvio. Son muchas las razones que lo abonan. Y no basta la lectura de sencillos autores modernos en los primeros cursos del Bachillerato, o las antologías para dar modelos de redacción y composición en los cursos superiores con objeto de evitar la afectación o el brote de falsos estilos arcaizantes.

En primer término, debemos fomentar la curiosidad. Es natural que nuestros alumnos de los últimos cursos se interesen por los autores contemporáneos de que habla la prensa diaria, la radio y los noticieros cinematográficos. Son los autores que escriben en el lenguaje de hoy; reflejan las preocupaciones e incertidumbres de la vida que nos rodea y sostiene; comparten nuestras esperanzas y desilusiones colectivas; sufren, como nosotros, el desequilibrio entre el progreso técnico y el perfeccionamiento moral. En suma, viven en el mismo ambiente espiritual y material que nosotros.

Junto a estas consideraciones ampliamente humanas, anotemos otra de carácter estrictamente pedagógico. Si el alumno joven no encuentra un piloto experimentado que le dirija por los mares revueltos y sin orillas de la letra impresa de hoy, a la que no renunciará, se arriesga a encallar en las sirtes de una infraliteratura mercantil. Terminará por leer solamente las revistillas de resúmenes ligeros, en un estilo más ligero todavía (6); y novelas truculentas

(5) Por Orden de 5 de junio de 1957 fueron aprobados los nuevos cuestionarios para el Bachillerato. Véase *Cuadernos didácticos. Plan de Bachillerato 1957. Decreto de 31 mayo de 1957 y Cuestionarios* (Madrid, Publicaciones de la revista "Enseñanza Media", 1957).

(6) Copiamos algunos párrafos de una publicación de esta clase: "cómo marcar los libros", "los árboles cantan de Su poder", "habiéndome recibido una propuesta matrimonial de un apuesto tejano, una modelo neoyorquina quiso saber cuán rico era", "en el término de un día el corazón del adulto bombea unas quince toneladas de sangre"... Huelgan los comentarios.

tegridad de la Fe Católica en los alumnos. Y se evitarán temas que, aunque no sean inmorales, resulten inadecuados para la edad de aquéllos."

(4) Vid. *Guía didáctica de la Lengua y Literatura Españolas en el Bachillerato* (Madrid, Publicaciones de la revista "Enseñanza Media", 1957), pág. 49.

En esta *Guía* se recogen las nuevas orientaciones metodológicas de nuestra asignatura.

o morbosas de infima calidad moral y estética, de cuyo estilo anémico y desvaído más vale no hablar. Si logramos aficionar a nuestros alumnos a la lectura de los buenos autores de hoy, acabarán por desdefiñar a los mediocres. Su gusto depurado no encontrará sabroso todo alimento, cualesquiera que sean las condiciones en que se le presente. Gozosa misión la de nuestro profesorado: ayudar a que la buena literatura expulse a la mala; tal es la propuesta del profesor francés Pierre Chambon.

Y del mismo autor vamos a copiar un fragmento donde se expone otra fundamental ventaja que reporta la enseñanza de la literatura contemporánea: su ayuda inestimable para la comprensión de la literatura del pasado, de las letras clásicas de la patria, objeto sustancial de los estudios literarios.

"Que nos grandes écrivains", dice Chambon, "quelques larges qu'aient été les enseignements qu'on peut garder de leurs oeuvres, soient inséparables du temps où ils ont vécu, voilà ce qu'aucune histoire littéraire ne fera jamais comprendre et sentir aussi bien que l'observation actuelle de ce qui se passe aujourd'hui. Souvent leur génie, considéré dans sa réalité la plus générale, a consisté à comprendre et à exprimer leur temps et les problèmes de leur temps. Qu'ils aient su en dégager le valeur humaine, qu'ils aient su créer une oeuvre qui survivrait largement aux circonstances, sans doute. Mais croire et laisser croire que leur profondeur est due à une sorte d'intuition, à une sorte de vision miraculeuse et prophétique d'une humanité désincarnée et abstraite serait une duperie ou une bien dangereuse illusion.

"Si par contre nous acceptons de guider nos élèves dans leurs lectures, si nous nous efforçons de leur faire comprendre quelques-uns des écrivains d'aujourd'hui, nous aurons beaucoup plus de chances de leur faire comprender aussi ce qu'est la création littéraire. Ils saisiront beaucoup mieux qu'elle est un phénomène vivant, oeuvre à la fois d'un hombre qui sent et pense et de la société qui l'entoure. Au lieu que tant de fois nous avons eu l'impression que les oeuvres du passé n'étaient, au moins pour une partie de nos élèves, que des idoles inexplicablement surgies pour alimenter les livres de morceaux choisis.

"Ainsi croyons-nous qu'une initiation, même modeste, à la littérature actuelle, est sans doute l'un des meilleurs moyens de faire comprender à nos classes du même coup la littérature du passé" (7).

Se nos debe perdonar la longitud de esta cita, gracias a la verdad sustancial de su alegato, aun cuando no se esté de acuerdo con todas sus proposiciones.

La literatura de hoy es, en cierto modo, un producto vivo de la de ayer. Fernández Almagro, en la crítica de un libro del flamante académico Camilo José Cela, uno de los reconocidos valores literarios del presente más inmediato, se refiere a las fuentes clásicas de su lenguaje, entre las que cita al Arcipreste, Quevedo, Cervantes, el *Lazarillo*, Herrera y Gracián: toda esta riqueza literaria asistida por la lengua hablada de hoy y recreada vital y personal-

mente con la difícil elegancia de lo sencillo y directo (8).

La imitación literal de los clásicos puede conducir, por otro extremo, al estilo rígido y enfático de un contemporáneo como Ricardo León, de elevadas ideas y anacrónica expresión literaria.

Después de la imprescindible y educadora lectura de los clásicos, airear el aula de literatura con un soplo de las mejores creaciones contemporáneas, es llevar al alumno la convicción de que no estudia vanas abstracciones. Que la tradición literaria vive y se remoja cada día, con los sentimientos, las pasiones y los ideales de hoy o de siempre: lo fugaz y lo perenne. Buena gimnasia estético-intelectiva la lectura cuidada de los textos literarios de ayer y de hoy.

DIFICULTADES SEÑALADAS PARA LA EXPOSICIÓN DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA.

Se dice con frecuencia que falta la necesaria perspectiva histórica para juzgar con objetividad a los autores contemporáneos. Que nos arriesgamos a conceptuar de oro fino el similar, o viceversa. Que los autores clásicos han sido contrastados por la crítica de sucesivas generaciones y los modernos no.

Son todos ellos argumentos de valor relativo, verdades a medias. Incluso podríamos argüir que el mensaje de los clásicos ha tenido diversas resonancias en cada época, o en distintos críticos del mismo tiempo. La exaltación del Góngora de *Las Soledades* en 1927, cerró un largo período de crítica negativa; y no olvidemos que algunos gongoristas de 1927 elogian hoy con más empeño la poesía profundamente afectiva de un Quevedo, tan lejos de Góngora en su concepción de la poesía y tan cerca de él históricamente. Menéndez Pelayo, enamorado del genio prolífico de Lope de Vega, nos dió una crítica subestimadora de Calderón, revisada hoy en bastantes puntos.

Todo lo humano es controvertible. Si nos adelantamos a los finales del siglo XIX, veremos motejada la figura de Galdós por la generación siguiente, que encontraba su estilo vulgar y "agarbanzado". De la campaña sin cuartel declarada por los del 98 al teatro de Echegaray quedan huellas todavía. Ninguna, en cambio, de las burlas con que se saludó por entonces al modernismo poético promovido por Rubén Darío. Pero el mundo novelesco de Galdós, sin perder nunca el favor de los lectores, ha merecido la adhesión de la crítica y el estudio al promediar nuestro siglo; ahí están, entre muchos, el libro de Casaldueiro y el estudio de Gullón (9). Y el teatro de Echegaray ha sido juzgado más serenamente por los literatos y profesores de la generación siguiente a la del 98; para citar asimismo dos nombres solamente en la reivindicación del matemático y dramaturgo, primer Premio Nobel de la literatura española, ahí están los

(8) Vid. Melchor Fernández Almagro, de la R. A. E., *Crítica y glosa: "Cajón de sastre"*, por Camilo José Cela, "ABC", de Madrid, 6 oct. 1957.

(9) El de Ricardo Gullón es un extenso estudio galdosiano, con bibliografía completa, al frente de una nueva edición de *Miau*, la novela madrileña del funcionario cesante, escogida entre las obras de Galdós por la Universidad de Puerto Rico para su Biblioteca de Cultura Básica (Madrid, 1957).

(7) P. Chambon, art. cit. en la nota 1.ª, págs. 414-15.

del inventor de las *greguerías*, Ramón Gómez de la Serna, y Valbuena Prat, historiador de nuestra literatura y especialista notable del gran teatro español (10).

Un riesgo, ciertamente considerable, se encuentra en la forzosa elección de autores y obras ante la creciente producción literaria. Si consideramos literatura contemporánea a toda la del siglo XX, es natural que las dificultades selectivas disminuyan conforme nos remontamos en el tiempo. Al único superviviente de la llamada generación del 98, Azorín, y a casi todos sus compañeros de generación, cabe considerarlos ya como autores clásicos en el más amplio sentido de la calificación.

Si de la contemporaneidad nos vamos acercando a la coetaneidad—por lo menos de los profesores—aumentan los riesgos, pero debemos afrontarlos con ayuda de la bibliografía auxiliar a que después nos referimos.

Otro inconveniente propuesto es de tipo ideológico. Lo señala Kretzels al establecer "*Les embarras d'un professeur de Littérature*" (11). En síntesis, los apuros del profesor de literatura surgirán al pretender modernizar, o actualizar, los escritores antiguos, y al enfocar la dificultad filosófico-religiosa de los actuales. Pero ni todos los escritores actuales presentan esa dificultad, ni ella es óbice para estudiar en clase autores del siglo XVIII o XIX con ideas heteróclitas. La buena formación del profesor, su tacto y prudencia sabrán sortear estos peligros.

Ni podemos silenciar otra cuestión espinosa que plantea la literatura contemporánea, principalmente la poesía. Hay una aversión de la masa del público hacia la poesía de los últimos tiempos. Con ironía melancólica ha podido decirse en nuestra patria que nunca se ha escrito tanta poesía como hoy ni se ha leído menos. "La reacción de muchos lectores frente a ella ya no es de hastío o de indiferencia, como en

(10) De Ramón Gómez de la Serna son estas líneas prologales de *Nuevos retratos contemporáneos* (Buenos Aires, 1945), pág. 10: "creo por eso que he hecho igual justicia a los Machado que a don José Echegaray, el viejecito que antes de viejecito fué jovencito e imperó muchos años en el corazón de su pueblo—más de medio siglo—, en una hora social que si los siglos se diesen cuenta del gran sabor que tuvo, la envidiarían sin parar. ¡Yo no escribo para analfabetos de lo que son los distintos tiempos, y no ven cómo es distinto el lenguaje del suceder!".

Véase, además, el capítulo que dedica Valbuena Prat a estudiar "El teatro de Echegaray o *las manazas del gigante*" en su reciente *Historia del teatro español* (Barcelona, 1956). En esta obra se analiza la evolución temática del teatro español desde el siglo XIII hasta nuestros días; y se considera el promedio de siglo y comienzo de la segunda mitad del XX como una prometedora alborada del género dramático, iluminando "un horizonte que parecía desolador". Como ejemplo del cambio en la apreciación crítica, cfr. este juicio de Valbuena en la página 657 de su obra: "Al fuerte Echegaray, grande en sus efectismos y aún en sus caídas, sustituyó el débil Benavente, que, a pesar de sus cuatro o cinco grandes creaciones, es el responsable del teatro más banal, superficial y anodino, que puede escribir un gran talento que dice las cosas a medias y alterna el sí con el no. Es más responsable Benavente de lo que pueda creerse, ya que vivió en una época grande en que el teatro universal tenía problemas claros y figuras destacadas. Baste comparar su obra con la de un Shaw, un Pirandello, y hasta un Lenormand."

(11) Vid. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, revista católica belga, en su número de "Janvier 1956", págs. 281-87 (Malonne, Ecoles Normales).

el caso de ciertos escritores antiguos, sino de irritación y airada repulsa", dice nuestro colega García López (12). Evidentemente, la causa básica, es decir, la incompreensión, puede estar motivada por la falta de información, o quizá por deformación y pereza mental. También conviene puntualizar que la poesía española de la generación de 1920 a 1936 frecuentaba un hermetismo expresivo de acuerdo con los *ismos* europeos surgidos entre las dos guerras mundiales, mientras que la del período 1940-1956 prefiere un lenguaje más sencillo y directo, a tono con sus acordes religiosos y los temas de intimidad personal y familiar.

En cualquier caso, el estudio atento y desapasionado de cualquier fenómeno estético ha de conducir a la ecuanimidad y al robustecimiento de un amplio criterio personal. Si contribuimos a formarlo con el análisis de los mejores ejemplos de la poesía actual, junto a las consagradas en el transcurso del tiempo, enriqueceremos el espíritu de nuestros alumnos y su capacidad receptora vibrará ante cualquier estímulo del mundo en que viven.

ORIENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Ni siquiera puede servirnos de pretexto para soslayar la enseñanza de la literatura contemporánea española la falta de libros de consulta y estudios monográficos, puesto que los hay en abundancia. Cada día aumenta su número y pronto hará falta un estudio bibliográfico-crítico para ordenar y discernir tanto material de valores dispares.

Las historias generales de la literatura española, como las de Hurtado y G. Palencia, Valbuena Prat, Lacalle, García López, etc., en cada nueva edición dedican creciente número de páginas a la literatura contemporánea. Otro tanto puede afirmarse de los manuales escolares de texto para la Enseñanza Media.

Y contamos ya con obras dedicadas exclusivamente a las letras españolas de la era presente. Después del esbozo divulgador de Nicolás González Ruiz, *La literatura española del siglo XX* (Madrid, 1943), tenemos un completo *Panorama de la literatura española contemporánea* (Madrid, 1956) de Gonzalo Torrente Ballester, con una primera parte dedicada al estudio histórico-crítico de autores y tendencias, acompañado de la necesaria bibliografía; y una segunda parte antológica, lo bastante extensa y variada para que quepan en ella fragmentos escogidos de la poesía y la prosa de nuestro tiempo.

Sobre la generación del 98, que inicia la literatura propiamente contemporánea, disponemos de un buen número de estudios, algunos de consulta muy recomendable por su método y rigor expositivo, como los de Laín Entralgo, Melchor Fernández Almagro y Guillermo Díaz Plaja.

Los *Cuadernos de Literatura Contemporánea* (1942-1944), del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, contienen números monográficos dedicados al

(12) José García López, "Algunas reflexiones sobre la Literatura", en la *Enciclopedia Labor*, tomo VII, *La Literatura y la Música*, pág. xxxi (Barcelona, 1957).

estudio de autores como Azorín, Gabriel Miró, Pemán, Benavente, Valle Inclán, Arniches, los Quintero, etc.

En cuanto a los llamados géneros literarios en su individualidad—cada vez más confusa—es muy grande el desequilibrio, a favor de la poesía lírica, entre las publicaciones de antologías y estudios críticos. La razón posiblemente hay que buscarla en la pujanza de la poesía lírica española del siglo XX; quizá comience a nivelarse ahora con la producción novelesca de las últimas promociones de escritores.

Un conocido hispanista comparaba las décadas de 1874 a 1886 (apogeo de la novela realista española: Valera, Alarcón, Galdós, Pereda, Palacio Valdés, Leopoldo Alas) y de 1921 a 1931 (predominio de los poetas líricos, que dan el tono más elevado de nuestra creación literaria: Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Bastera, Espina, Salinas, Alberti, Cernuda, García Lorca, Prados, Guillén, Altolaguirre) (13). Como nuevo siglo de oro han sido calificados estos períodos de la literatura nacional.

Si ampliamos nuestro punto de mira, desbordando el concepto clásico de los géneros literarios, nos encontramos con la opinión de Salinas que encuentra la actitud reveladora de nuestra literatura del siglo XX en el signo lírico. "Ese lirismo básico, esencial (lirismo no de la letra, sino del espíritu), se manifiesta en variadas formas, a veces en las menos esperadas, y él es el que vierte sobre novela, ensayo, teatro, esa ardiente tonalidad poética que percibimos en la mayoría de las obras importantes de nuestros días" (14). Y contraponen unos versos prosaicos de López de Ayala, Núñez de Arce y Campoamor—siglo XIX—a unos fragmentos en prosa lírica de Azorín, Miró y Ortega—siglo XX—. La desintegración atomística de la prosa sería otro aspecto, patente en las "glosas" de nuestro Eugenio d'Ors, los "aforismos" de Bergamín y las "greguerías" de Gómez de la Serna.

Recientemente, el poeta Luis Cernuda señala con aguda originalidad y bastantes ejemplos la deuda en imágenes y metáforas de la generación poética de 1925 para con las "greguerías" de Gómez de la Serna (15).

Debe advertirse que la prosa de mediados del siglo XX pierde lirismo y se esfuerza en la búsqueda de un estilo sobrio y eficaz.

No es posible negar la abundancia y altura de los poetas líricos españoles de la primera mitad del siglo XX. Para su estudio y exposición contamos con las excelentes antologías de Federico de Onís (Madrid, 1934), con su amplitud española e hispano-americana, y de Gerardo Diego, solamente de poesía española (Madrid, 1934, 2.ª ed. aumentada).

Pero las promociones poéticas han ido creciendo hasta nuestros días. Y en las de última hora cuentan ya nombres valiosos como los de Rafael Morales, José Hierro, Ramón de Garcíasol y Leopoldo de Luis, entre otros muy estimables. Y si la generación de 1925 tiene un significativo grupo de poetas profesio-

nes—Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Jorge Guillén, Pedro Salinas—, en las generaciones siguientes también se configura, aunque con más dispersión poética y personal, un conjunto de buenos poetas entregados a la profesión docente: Alejandro y Vicente Gaos, José M.ª Valverde, Carlos Bousoño y Juan Ruiz Peñía.

Aunque se refiere a toda nuestra historia literaria, *La poesía lírica española* de Guillermo Díaz Plaja (Barcelona, 1948, 2.ª ed. aumentada) contiene al final las líneas generales, metódicamente expuestas, del panorama de nuestra lírica contemporánea. De gran valor pedagógico es también el libro *Introducción a la poesía moderna: antología y crítica de poetas castellanos del siglo XX* (Santander, 1948), por Luis Alonso Schökel, S. I.

Entre las obras de consulta, es muy útil la de Dámaso Alonso, *Poetas españoles contemporáneos* (Madrid, 1952), y las monografías sobre los poetas Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, García Lorca y Vicente Aleixandre, aparecidas en la Biblioteca Románica Hispánica que dirige el mismo Dámaso Alonso.

Tampoco faltan las antologías de la poesía de última hora (16). No puede decirse lo mismo de las antologías de prosistas, aunque presenciemos hoy un verdadero resurgir de la novela—Cela, Zunzunegui, Laforet, Núñez Alonso, Gironella, Arbó—y del cuento y narración breve—Jorge Campos, García Pavón, Lauro Olmo—. Las selecciones antológicas quedan aquí retrasadas o insuficientes; y, desde luego, no abundan como en el campo de la poesía; baste citar la de Juan del Arco, *Novelistas españoles contemporáneos* (Madrid, 1944), completada por dos apéndices muy útiles para nuestro propósito, aunque haya necesidad de continuarlos hasta el momento: "Cronología de la novela española" (1893-1943) y "Bibliografía general sobre la novela española contemporánea".

En otros rumbos de la prosa moderna, cabe utilizar la obra de Díaz Plaja sobre *El poema en prosa en España: estudio crítico y antología* (Barcelona, 1956), que empieza con los cuentos líricos de Rubén Darío en *Azul*, sigue con las ingeniosidades de Gómez de la Serna y llega hasta las más recientes muestras de nuestra prosa poética.

Pilar A. Sanjuán, en *El ensayo hispánico: estudio y antología* (Madrid, 1954), examina la evolución histórica, desde los orígenes hasta el momento actual, de esa manifestación literaria que tanta importancia ha ido adquiriendo en el mundo moderno, sobre todo por el desarrollo extraordinario de periódicos y re-

(16) Daremos una somera lista de ellas: Leopoldo Panero, *Antología de la poesía hispano-americana*, Tomo II: *Desde Rubén Darío hasta nuestros días* (Madrid, 1945). César González Ruano, *Antología de poetas españoles contemporáneos en lengua castellana* (Barcelona, 1946). Alfonso Moreno, *Poesía española actual* (Madrid, 1946). Federico Carlos Sáinz de Robles, *Historia y antología de la poesía castellana* (del siglo XII al XX), Madrid, 1946. *Antología consultada de la joven poesía española* (Valencia, 1952). José Luis Cano, *Antología de poetas andaluces contemporáneos* (Madrid, 1952). *Antología de "Adonais"*, con prólogo de Vicente Aleixandre (Madrid, 1953). Carmen Conde, *Poesía femenina española viviente* (Madrid, 1954). Rafael Millán, *Veinte poetas españoles* (Madrid, 1955).

(13) El paralelo es del profesor inglés Aubrey F. G. Bell en su *Castilian Literature* (1938). Existe versión española de M. Manent (Barcelona, 1947).

(14) Vid. Pedro Salinas, *Literatura española. Siglo XX* (México, 1949, 2.ª edición aumentada), pág. 34.

(15) L. Cernuda, *Estudios sobre poesía española contemporánea* (Madrid, 1957).

vistas. En este campo, una selección muy anterior, pero que conserva su valor pedagógico para la enseñanza secundaria, a la que iba destinada, es la de Alfonso Reyes, con el título simplemente de *Ensayos* (Madrid, 1920), y que termina con ejemplos de la generación del 98.

La crisis del teatro contemporáneo se refleja también en la escasa bibliografía de consulta, como puede verse en la mencionada *Historia del teatro español* de Valbuena, o en la extensa antología histórica del mismo teatro recopilada por Federico C. Sáinz de Robles.

Un ángulo, normalmente desdeñado en nuestros manuales, pero que ha conseguido alcanzar cierta entidad extensiva, y tal vez cualitativa, en la literatura contemporánea española, es el del humor. Si bien pueden leerse sus textos entre los de novelistas o comediógrafos que han logrado sobresalir por su *vis cómica*, también existen hoy antologías dedicadas íntegramente al humorismo, como la de W. Fernández Flórez, que contiene ejemplos de todos los países y épocas, y una extensa introducción doctrinal (Barcelona, Antologías Labor, 1957), o la de "El Club de la Sonrisa", *Antología del humor español* (Madrid, 1957), con datos biobibliográficos de nuestros humoristas actuales (17).

Las colecciones de textos literarios contemporáneos, con ágiles comentarios para la enseñanza media, faltan por completo en España. Si repasamos la biblioteca de *Classiques Larousse*, veremos que contiene una buena representación del siglo XX, con obras completas o selecciones de Anouilh, Claudel, Gide, Giraudoux, Mauriac, Montherlant, Valery, etc., tratadas con la misma atención pedagógica que las obras clásicas. Por nuestra parte, la magnífica colección escolar "Clásicos Ebro" solamente llega hasta Rubén Darío. Y la más breve, aunque excelente, "Biblioteca Literaria del Estudiante", se detiene en los umbrales

(17) El hispanista y filólogo de Suecia, Max Gorosch, editor del *Fuero de Teruel*, publicó una breve pero muy atinada selección de textos humorísticos contemporáneos para la enseñanza del español por radio: *Humoristas españoles modernos. Moderna Spanska Humorister* (Stoc-kholm, 1951), con fragmentos de Julio Camba, W. Fernández Flórez, R. Gómez de la Serna, Jardiel Ponceña, los Quintero, Alvaro de Laiglesia, etc.

crónica

Congresos, coloquios y "convegno"

Sin duda alguna la asidua celebración de congresos es uno de los mejores índices de la fecundidad, cohesión y solidaridad de la ciencia europea. Es notable cómo la Europa de la postguerra ha sabido recuperarse rápidamente en este sentido; pocos años

del siglo XX, con Galdós, la poesía, la prosa y el teatro modernos.

Quizá este sensible hueco puedan llenarlo con el tiempo los libros de la "Antología Hispánica" de la Ed. Gredos, mediante la serie titulada *Mis mejores páginas*, en la que ya han aparecido los tomos de Camba, Cela, Laforet, Aleixandre, etc.

CONCLUSIÓN.

No podemos sustraernos al imperativo cultural del arte literario del tiempo en que vivimos. Nuestra obligación profesional es acercar a los alumnos a la comprensión de ese arte, porque de lo contrario lo intentarán por su cuenta con más riesgos de extrañarse.

Para comprender plenamente la literatura clásica hemos de sumergirnos también en la que nos rodea. Hay rasgos permanentes en el arte de todos los tiempos, junto a lo circunstancial y transitorio. La mejor lección de literatura consistirá en modernizar y animar lo clásico a la luz de las ideas actuales y gustar en las letras de hoy lo válido de la tradición multi-secular. La evolución del arte literario no puede ofrecernos el progreso indefinido del conocimiento científico, sino los matices cambiantes de la sensibilidad y su expresión.

En los escritores de su alrededor comprenderán nuestros alumnos que la literatura no es entelequia ni arqueología, sino manifestación artística viva y palpitante.

No nos detenga la posibilidad de confundir en las letras actuales el valor documental momentáneo con el valor real, ni nos impresionen demasiado las fluctuaciones críticas.

Estimamos, por tanto, la explicación de nuestra literatura contemporánea como el necesario colofón de nuestra asignatura. Los alumnos la recibirán con gusto y nos lo agradecerán. Y esa gratitud es el premio culminante a que podemos aspirar los educadores de la juventud.

ALBERTO SÁNCHEZ.

después de firmada la paz, ya se celebraban congresos sobre las más diversas actividades científicas, en las ciudades que son las sedes clásicas de tales reuniones: París, Oxford, Florencia, Roma, etc., y muy pronto cundieron los congresos y reuniones científicas en la mayor parte de las capitales europeas, entre las cuales hemos de destacar particularmente Madrid. No puede negarse la particular atracción que ejercen estas periódicas reuniones científicas que son los congresos. Una atmósfera de compañerismo, de confraternidad, íntima y cordial, suele presidir tales reuniones. Allí podéis ver al sabio eminente, internacional, autor de obras cimeras que representan la colmada dedicación de toda una vida, produciéndose familiarmente a vuestro lado, con toda llaneza, sin sombra de engolamiento ni vanidad. Suelen formar-

se diferentes grupos de las más lejanas nacionalidades, pero a todos los cuales une el común denominador de una análoga afición científica, de una similar problemática. Todo el mundo procura ser amable, asequible, allegadizo. Diríamos que en los congresos la ciencia ha descendido de su alto pedestal y gusta de presentarse en estilo sencilló y familiar. Esto es un principal incentivo de los congresos; en ellos se pueden detectar las últimas cuestiones que se debaten en una ciencia, el estado actual de las cuestiones, allí se plantean nuevos puntos de vista, nuevos argumentos que otro día cristalizarán en monografías, en artículos y aun en libros. Los congresistas jóvenes, recién llegados a la palestra científica, aprenden un poco del viejo estilo de los maestros consagrados. En realidad, a lo largo de todos los congresos se cierne un auténtico clima científico, de siembra de problemas y enfoques intelectuales. Este es uno de los títulos principales que avalan la eficiencia científica de los congresos.

Al lado de este aspecto esencialmente científico de los congresos hay también el aliciente humanístico que ofrecen, en cuanto permiten admirar el aspecto artístico, la solera histórica de la ciudad sede del congreso respectivo, y de este modo permiten establecer una corriente de simpatía entre los diferentes países. Como hemos dicho, hay ciudades que son frecuentes sedes de congresos, que actúan como eficazísima propaganda de las virtudes y bellezas de su país. Pero por ahí mismo se infiltra uno de los argumentos que se han manejado en contra de la eficiencia científica de los congresos. Y es el querer reducirlos a mero turismo. Pero este argumento es del todo injusto. No negaremos que algunos miembros de los congresos, la mayor parte del elemento femenino que concurre a los mismos, esposas o familiares de los miembros congresistas, siendo del todo ajenos a la problemática del congreso, persiguen en primer lugar el aliciente del turismo, de las excursiones, de las visitas a monumentos y espectáculos, etcétera. Pero ello no obsta al carácter y eficiencia científicos de los congresos. Por el contrario, esta parte que podríamos llamar turística representa un agradable remanso a las duras e ingratas sesiones científicas del congreso, y gracias a este solaz se inscribe todo el quehacer del congreso en un marco más humano y más espiritualmente cultural.

Sin embargo, hay otro argumento en contra de la total eficacia de los congresos en orden a su rendimiento científico, y este argumento, que vamos a exponer, tiene una real base objetiva. Se objeta que, en general, a lo largo de las sesiones del congreso científico, internacional, generalmente dividido en varias secciones o grupos, se presentan una serie de comunicaciones que tendrán alta novedad científica, pero que carecen de un verdadero interés general. Diríamos que pecan de demasiado particularistas y fragmentarias o dispersas. Suelen ser, tanto en el campo de las ciencias naturales como en el de las ciencias morales o humanas, pequeños hallazgos de un investigador solitario, sin un notable valor de cambio en el comercio de las ideas científicas o de la especial problemática del congreso. Aquellas comunicaciones, tan heterogéneas, tan inconexas e invertebradas, in-

teresan a muy pocos científicos, de modo que vienen a caer como en el vacío; su lectura despierta muy pocos ecos, y cuando se publican las actas del congreso se nota que su contenido es un centón invertebrado e inorgánico de comunicaciones las más insospechadas. Claro está que dentro del congreso suele haber temas de una gran resonancia científica, que despertaron grandes ecos y cálidas discusiones, y que vienen a reflejar los nuevos rumbos en la problemática respectiva. Pero, como dijimos, ellos suelen ser una excepción, y las actas que publican las comunicaciones presentadas suelen ser un mosaico de cuestiones y problemas muy particularistas e inconexos.

Para remediar esta grave y verdadera dificultad, la organización de los congresos tiende, en los últimos años, a transformarse, tomando un carácter más orgánico, solidario y trabado. Esto es lo que vienen a representar los actuales coloquios, "convegnos" y "convivios". ¿Qué cosa serían éstos? ¿Acaso un congreso de más reducidas proporciones? En modo alguno, el cambio no afecta a la cantidad, sino a la cualidad; es un problema de estructuración y directrices. En los coloquios y "convegnos" se tiende a eliminar la anterior grave dificultad de lo inorgánico y heterogéneo. Pues en los coloquios y "convegnos" se propone ya anticipadamente una especial problemática, unos temas sobre los cuales va a recaer el trabajo de los congresistas. Estos colaboran de un modo también más orgánico, pues hay congresistas encargados de un modo especial de una ponencia, de un aspecto o faceta especial de aquella problemática general, en torno de cuya ponencia surgirán luego las discusiones que vienen a cotejar los diferentes puntos de la ponencia para darle ya una visión del todo definitiva. También hay comunicaciones que se enfrentan con problemas algo colaterales a los de aquellas ponencias y vienen a ser a guisa de complementos de aquéllas. Incluso en la distribución horaria hay una diferencia en la organización de los antiguos congresos y de estos modernos coloquios o "convegnos". En los congresos las comunicaciones solían durar de quince a veinte minutos, y se reservaban otros quince minutos para la discusión. De modo que el marco de tiempo era asaz limitado y el tema científico parecía como constreñido o simplificado. En cambio, en los coloquios y "convegnos" las ponencias pueden durar casi una hora, y a ellas se concede una gran amplitud de discusión con objeciones y contraobjeciones, réplicas y contrarréplicas. Y al imprimirse las actas de estos coloquios se nota cómo la temática del coloquio o "convegno" se presenta sumamente orgánica y vertebrada; la ponencia viene a ser como un capítulo de aquella doctrina propuesta y las discusiones que le subsiguen forman como un amplio comentario que resalta con todo relieve el problema debatido.

En España ya se celebró últimamente un congreso: el Congreso de Historia de la Corona de Aragón, celebrado en Palma de Mallorca, en el cual se dió todo resalte al estudio de unos problemas capitales dentro de una época; se distinguió muy eficazmente entre ponencias y comunicaciones, de modo que puede decirse que un congreso como éste viene a marcar un hito en la ciencia objeto del congreso. En la pri-



mavera del año pasado —1956— la Fundación “Alessandro Volta”, inscrita dentro de la “Accademia Nazionale dei Lincei”, convocó un “convegno” de ciencias morales, históricas y filológicas sobre el tema general: Oriente y Occidente en la Edad Media, en el cual pudimos tomar parte enviando una comunicación. Las sesiones estaban divididas en cinco secciones: 1.ª Historia religiosa, 2.ª Historia del Derecho, 3.ª Historia Económica, 4.ª Historia Literaria y 5.ª Historia Cultural. A dicho “convegno” acudieron los especialistas más destacados en las diferentes materias tratadas y sus comunicaciones dieron lugar a una amplia y fecunda discusión. Sobre la mesa tengo el volumen de las “Actas del “convegno” —denso vo-

lumen de unas 500 páginas—, que será siempre una guía inestimable para los estudiosos. También, a principios de julio del presente año, se celebró un coloquio en la antigua abadía cisterciense de Royaumont —abadía convertida hoy felizmente en círculo de estudios—, sobre el tema general: Historia de las Ciencias en el siglo XVI, tema también dividido en varias secciones según las diferentes ciencias consideradas. A dicho coloquio acudieron muchos especialistas y, según pudimos constatar, fué un gran éxito que habrá de reflejarse claramente en las Actas que se van a publicar.

JOSÉ M.ª MILLÁS VALLICROSA.

inf. extranjera

La situación pedagógica en el país de los satélites artificiales

Los éxitos cosechados por la educación soviética —por ejemplo, la victoria sobre el analfabetismo, y recientemente la producción y lanzamiento de satélites artificiales— convidan a la reflexión.

A mi modesto entender, son debido no sólo a la aportación de sabios no formados en su clima, sino en no menor grado a la introducción, en la educación pública, de una serie de principios y prácticas que contradicen abiertamente la ideología marxista.

De este hecho se colegirían trascendentales conclusiones. Pero lo que importa es demostrar el hecho. Voy a intentarlo, fundándome en informes y fuentes de primera mano.

I. DE 1918 A 1929, LUNATCHARSKY INTENTA DOTAR A RUSIA DE UNA EDUCACIÓN MARXISTA.

El 8 de noviembre de 1917, al anochecer, el Congreso de los Soviets eligió, antes de clausurarse, el primer gobierno de la revolución triunfante. Entre tempestades de aplausos, Lenin fué designado para la jefatura suprema; Trotzky, para el ministerio de Guerra, y Lunatcharsky, para el de Instrucción Pública (*Narkrompos*).

Lunatcharsky era su nombre de combate. En realidad se llamaba Anatolio Vassilievitch, y era hijo nada menos que de un consejero de Estado del zar. Mezcla extraña de aristócrata, dramaturgo y utopista, pareció el hombre adecuado para dar la batalla a la educación tradicional y forjar la que respondiera a la doctrina marxista. Se le dejó amplia libertad. Lenin lo mantuvo once años al frente

del *Narkrompos*. Sus principales inspiradores teóricos fueron Blonsky y la periodista Krupskaya.

El nuevo comisario o ministro debía, ante todo, puntualizar en qué consistía la herencia pedagógica de Marx y de Engels, su más señalado colaborador. No le fué difícil. Se reducía a cuatro postulados, rígidos, férreos, que cualquiera podía colegir de la ideología comunista.

El ateísmo, en primer lugar. Marx interpretó a Hegel en términos de materialismo histórico. No existe vida ultraterrena, y si existiera, no interesaría ocuparnos de ella. La Religión —dirá Lenin— es el opio del pueblo. La escuela tiene el deber de contribuir al desarraigo de la religiosidad.

Ha de contribuir asimismo a la demolición de la familia tradicional, e incluso a la supresión de la institución familiar. Marx, en *El Capital*, había promulgado, mucho antes que Elena Key, los derechos del niño y asignado al Estado la misión de convertir “esa fuente pestilencial de corrupción y esclavitud, que es la familia”, en un factor del progreso humano. Engels, en su divulgadísimo libro *Génesis de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, concretó y agudizó las ideas de Marx. Inspirándose en Morgan, quien por aquellas fechas acababa de publicar su *Sociedad antigua*, donde propugna que la familia ha evolucionado gradualmente desde una primitiva promiscuidad al matrimonio monogámico, sostuvo que la familia es un engendro de una situación económico-social pasada a la historia: la época de la tiranía de las clases acomodadas, de los derechos de propiedad, del derecho de sucesión, de las monarquías hereditarias.

Si la familia es responsable de tamañas irregularidades, no ha de sorprendernos que se haga preciso arrebatarle, por de pronto, la educación de los hijos. “Hay que sustraer a los niños de la influencia reaccionaria de sus padres —escriben Bukharin y Preobrajensky, en el *ABC del Comunismo*—. Un medio radical para alcanzarlo sería entregarlos absolutamente al Estado, separarlos temporal o definitivamente de sus progenitores.” Bien pesadas las cosas, la dictadura proletaria, paso obligado para acercarse al soñado paraíso en la tierra, lleva anejo el monopolio estatal de la educación.

Completa el esquema diseñado por Marx y Engels una norma relativa al contenido y estilo de la ense-

fianza. Tenderá ésta, lo mismo que la educación en general, formar productores, puesto que la valía y bienestar del hombre por la producción se miden. El *Manifiesto comunista* de 1848 preconizaba ya "la unión de la enseñanza con la producción". En 1897, Lenin decía: "Es imposible representarse el ideal de una sociedad futura sin vincular la educación con el trabajo productivo de la siguiente generación." O sea, que los centros docentes han de concebirse como antecámaras de la fábrica o miniaturas de la granja agrícola colectivizada.

Dentro de este marco—formado y cerrado por cuatro axiomas—debía encajar Lunatcharsky la educación bolchevique, empezando por liquidar la escuela antigua y construyendo sobre sus ruinas la auténticamente marxista. Lo primero fué fácil. La revolución, por sí misma, corrompe la actividad pedagógica y la pone al borde de la ruina. Bastó un empujón para arrojar al abismo todo lo que parecía oponerse a realizar los ensueños del ministro.

Se estableció el laicismo, dándole un sentido descaradamente antirreligioso, y acentuándolo, fuera de los muros de la escuela, con las blasfemias y calumnias emanadas de todos los factores ambientales: los discursos, los periódicos, el teatro, el cinema, los carteles y las manifestaciones, y más adelante, la radio.

El *Código del Matrimonio, la Familia y la Tutela*, de 1920, se inspiró en la mencionada obra de Engels. A su amparo, el amor se rigió por lo que el populacho llamaba la "ley del vaso de agua": se tomó y abandonó una pareja con facilidad semejante a la que se emplea con un vaso de agua, que es el líquido más fácil de encontrar. Se llegó a pedir y obtener el divorcio con sólo remitir al juez una tarjeta postal. Surgió un tipo de mujer, las *sovietskiye barsysini* (damitas soviéticas), que hicieron de la desvergüenza, no ya de la prostitución, el lema de sus vidas. Hubo manifestaciones de muchachas desnudas, con pancartas declarando abolido el pudor. En las escuelas se implantó, en 1918, la coeducación, sin distinguos ni cautelas.

Las consecuencias de esta política no se hicieron esperar, y las agravó la destrucción de hogares ocasionada por la guerra con los rusos blancos, y el hambre originada no tanto por factores climatológicos como por el desorden económico y las prematuras nacionalizaciones. Millares—tal vez millones—de jovencitos sin hogar vagabundeaban, se agrupaban en pandillas y se dedicaban al pillaje. Lo práctico para poner remedio a tal situación hubiera sido volver atrás, restaurando, al menos parcialmente, los fueros del hogar. Pero ¿quién iba a pensar en ello, si Trotzky, el vencedor de los "blancos", no se cansaba de repetir que "la familia es una institución arcaica, cuna del individualismo capitalista", y si el genio pedagógico oficial, la señora Krupskaya, se regocijaba de que el azar proporcionase la ocasión de ensayar la educación bolchevique, en gran escala y con alumnos totalmente desligados de sus padres? Se prefirió continuar en la misma ruta: nacionalizar a los *besprizornye* (chicos vagabundos) y albergarlos en asilos o colonias que dirigió un personal escaso y casi siempre inepto, falto de los recursos indispensables y sujeto a la veleidad de los comisarios políti-

cos. Allí "los hijos de la República podrán vivir—dice el reglamento de los nuevos centros pedagógicos—sobre bases perfectamente socialistas".

A toda la instrucción—desde el grado elemental a las instituciones superiores, comprendiendo las mencionadas colonias y diversos centros especializados—se le impusieron planes y procedimientos que asegurasen aquella "vinculación de la escuela a la producción", recomendada por Marx, Engels y Lenin.

Por una parte, la formación general, que en la pedagogía clásica tiende a desenvolver las facultades superiores y abrir horizontes culturales, fué reemplazada por la *formación politécnica*, o sea, por los conocimientos más adecuados para transformar al alumno en un productor de bienes materiales. "El principio politécnico—declaró Lenin—no aspira a una instrucción sobre todas las ramas, pero reclama, ciertamente, el conocimiento de los fundamentos generales de la industria moderna... El problema de la nueva Pedagogía radica en atar la educación a las tareas de la organización socialista de la sociedad." Se adoptó para los centros de este tipo la denominación de *Trudovaia Skola*, que recataba, bajo un rótulo tan semejante a la *Arbeitsschule* de Kerschensteiner, un contenido tan distinto. A todas horas se reclamaba a los alumnos para tareas industriales o agrícolas extraescolares. Se prodigaban las visitas a talleres, granjas y fábricas. El trabajo manual ocupaba no ya un puesto honroso, sino el puesto de mando. Las disciplinas humanistas propiamente dichas se vieron desterradas de los programas.

No pararon aquí las cosas. Se pretendió, siempre copiando y estropeando modelos extranjeros, que los centros educativos reflejasen, en su estructura y funcionamiento, la gran maquinaria del Estado Soviético. Un "soviet" de alumnos se imponía a menudo a la autoridad escolar y conseguía la sanción o deposición de determinados profesores. Es típico el caso, consignado en el interesantísimo *Diario de la alumna Kostja Rjabzew* (1), de la sublevación de una Escuela Media contra el plan Dalton que se intentó establecer en estos primeros años. Se sublevaron al grito de "Abajo Lord Dalton", atribuyendo categoría de aristócrata inglés a la famosa localidad estadounidense. Muy a menudo, los trabajos docentes se interrumpían para asistir a manifestaciones o caminatas. Los alumnos eran utilizados en la propaganda atea y se les inculcaba una mentalidad implacablemente antifamiliar.

II. FRACASADO EL ENSAYO, SE ELABORA UNA PROFUNDA REFORMA EDUCATIVA.

No podían disimularse los funestos resultados del temerario ensayo emprendido por Lunatcharsky, con el apoyo de Trotzky. Era inútil escudarse en el produccionismo. La inmoralidad gangrenaba a los jóvenes obreros. La indisciplina frustraba el rendimiento en la escuela y en la fábrica. La falta de ideal familiar quitaba al trabajo uno de sus primeros alicientes. No se había logrado eliminar del todo las

(1) Malik-Verlag, 1922. Citado por: Carl Weiss, *Abriß der pädagogischen Soziologie*, 2.ª parte, pág. 32. Bad Heilbrunn, 1955.

"bandas" de muchachos abandonados, que se multiplicarían otra vez, a consecuencia de la guerra contra los *kulaks* (pequeños propietarios rurales). Además, al lado de las normas fundamentales, comunes a toda la enseñanza, y como medio para traducirlas en práctica educativa, se había apelado a los métodos en boga en el extranjero, relevándolos a medida que fracasaban, con lo que no se alcanzó otra cosa que difundir entre los profesores el desánimo y entre los escolares el desconcierto... Y mientras tanto, se divisaba en el panorama internacional el fantasma de otra guerra. De coger desprevenidos a los rusos, significaría el derrumbamiento del régimen. Era ingenuo confiar en que la revolución mundial, a la que Trotzky sacrificaba la consolidación de lo obtenido en Rusia, estallase y triunfase antes de la cercana conflagración.

En 1924 murió Lenin. En 1927 Stalin liquidó a Trotzky. En 1929 le desterró. Y en este mismo año, en otoño, Lunatcharsky se vió obligado a cesar en el cargo de ministro de Instrucción Pública, para lo que sirvió de pretexto un asunto de faldas, y le reemplazó el general Bubnov. "El hecho—comenta Volpicelli— es bien significativo: un militar al frente de la escuela" (2).

Sólo a este precio era posible que triunfase el audaz proyecto de Stalin: los planes quinquenales, el primero de los cuales se desarrolló de 1928 a 1932.

Con Bunnov se inicia una profunda reforma pedagógica, de la que forma parte la restauración de varios de los principios y normas de la enseñanza tradicional. Sus sucesores (Turkine, Potemkine, Kairov) acentuaron estas directrices, hasta cambiar por completo la índole, si no el rumbo, de la educación soviética. La reforma pedagógica fué precedida y acompañada, como es lógico, de disposiciones legislativas de carácter general, de las que son una simple aplicación las dictadas por el *Narkompros*.

Nada se ha modificado en la escuela respecto a la Religión, pese al sospechoso reconocimiento de la Iglesia cismática y a las efímeras atenciones a algunos clérigos protestantes y aun católicos que ilusionaron al inquieto deán de Canterbury. Nos consta por testimonios tan fidedignos y documentados como el de Lange (3) que, lo mismo en Rusia que en los países satélites, los maestros y profesores presentan la religión a título de curiosa antigualla y se esfuerzan por arrancar de sus discípulos cualquier creencia o sentimiento religioso. Sin embargo, algún influjo ha de tener el hecho de que los niños y sus padres puedan asistir, al margen de la vida escolar, a los actos de culto.

En cambio, ha sido notable el cambio en lo que se refiere al postulado marxista antifamiliar. Ya Lenin había mostrado su disconformidad con la teoría del "vaso de agua". "Cuando se tiene sed—dijo en cierta ocasión— no se va a beber de un charco." La rectificación se acentuó con Stalin y tuvo expresión jurídica en la *Ley de la Familia*, del 26 de junio de 1936, y en el decreto del 8 de julio de 1944 que fija el "nuevo orden familiar".

Se ha restringido la facilidad de divorciarse: "Hoy—escribe Dorotea Thompson— es más difícil conseguir un divorcio en Rusia que en la mayoría de los países de Occidente, incluyendo en esta mayoría *todos* (subrayado por la autora) los Estados de América... El adulterio no es causa legal de divorcio, a menos que vaya acompañado de otras circunstancias, tales como brutalidad, locura o prisión perpetua, de una de las partes" (4). La *Enciclopedia de la U. R. S. S.*, en su edición de 1950, registra la nueva orientación. En su artículo *Derecho familiar*, se lee: "El Derecho familiar regula el matrimonio, las relaciones domésticas y la protección de menores. Su finalidad es consolidar la familia, garantizar los intereses de la madre y del niño, facilitar la misión educativa de la mujer, y en especial de la madre, y salvaguardar a los niños de la corrupción." A renglón seguido da cuenta de la creación de la "medalla de la maternidad", del título de "madre gloriosa" y de la "orden de madres heroicas", y resume la legislación coercitiva del divorcio y del aborto.

Estas directrices se extienden a la moralidad pública y a la enseñanza. En los teatros han sido prohibidas, entre otras, las obras de Somerset Maugham por llevar a la escena el adulterio. En los centros docentes se suprimió la coeducación, por decreto de 16 de julio de 1943. Lejos de convertir a los alumnos en espías de su propio hogar, se les inculca el respeto y amor a sus padres y la obligación de ayudarles en los quehaceres y tribulaciones. Se proporciona a las niñas una instrucción complementaria con vistas al hogar y a la educación de los hijos. No sólo se pide la colaboración de los padres a la tarea educadora, sino que se les exige, llegando a multar con disminución de salario a los negligentes.

Todavía ha sido más radical la transformación en la estructura, los métodos y los objetivos de la enseñanza. Se ha restablecido la autoridad magistral y se ha suprimido el soviet de alumnos. Vuelven a estar en vigor los métodos coercitivos, sin incurrir en la violencia física, y de emulación (cuadros de honor, calificaciones, concertaciones, luchas entre equipos, etcétera). Se ha introducido el uniforme: el de los chicos es muy airoso y de talante militar. Se han adoptado programas sistemáticos, graduados, en los que se reduce el predominio tecnicista, se enfocan más imparcial y ampliamente la geografía y la historia, y vuelven del ostracismo los idiomas extranjeros, el latín, e incluso la filosofía. Se fomenta en los estudiantes la comprensión y admiración de egregios gobernantes y de héroes militares o científicos del presente y del pasado, de Rusia y del extranjero. Se sustituyen los manuales de la era de Lunatcharsky, llenos de divisiones arbitrarias y de espejismos partidistas, por textos más objetivos y mejor enterados. En 1934 dejó de existir la Escuela del Trabajo (*Trudovaja Skola*), para ceder su puesto a la Escuela Media Unica (*Sredniaja Skola*), que no quiere proporcionar a sus alumnos una *cultura política*, sino una verdadera *cultura general*, si bien de signo materialista-histórico, y que no pretende retardar de un modo excesivo la especialización, sino

(2) *L'évolution de la Pédagogie soviétique*. Trad. del italiano, pág. 115. Neuchâtel, 1954.

(3) *Totalitäre Erziehung*, págs. 106-109. Frankfurt am Main, 1954.

(4) *The Soviet School Child*, artículo en "Ladies'home Journal", febrero 1956.

descubrir, mediante *clubs* científicos juveniles de libre inscripción, hacia donde se inclina el educando, ya en la Enseñanza Media elemental. La disciplina ha vuelto a imperar en la escuela, y la cortesía mutua y con las personas mayores, dentro y fuera de aquella (en los medios de transporte, en las tiendas, en los jardines, en los espectáculos para niños y adolescentes, etc.).

Los frutos de estas innovaciones "reaccionarias" a la vista están: descenso del analfabetismo de un 96 a un 3 por 100, formación de ingentes muchedumbres de técnicos bastante capacitados y laboriosos, inventos sensacionales. "Dos extranjeros que enviaron sus hijos a escuelas soviéticas durante algunos cursos (uno, periodista americano; el otro, embajador de un país europeo), me dijeron —escribe la ya citada Dorotea Thompson— que sus chicos iban contentos a la escuela; que, más tarde, al regresar a sus países, llevaban varios años de adelanto a los estudiantes de su edad, y que ellos, los padres, agradecían que se hubiese enseñado a sus hijos a trabajar en serio".

III. LA ENIGMÁTICA FIGURA DE MAKARENKO.

Si Blonsky y Krupskaja impusieron sus alocadas iniciativas a la primera estructura educacional soviética, ¿quién infundió su espíritu a la segunda? ¿A quién debe atribuirse la solidez y relativa originalidad de la construcción? Indudablemente, a la enigmática figura de Antonio S. Makarenko, el amigo y protegido de Máximo Gorki, a quien debemos la más inspirada semblanza del pedagogo: "Makarenko es un hombre extraordinariamente huraño y lacónico, con una nariz enorme y unos ojos inteligentes y penetrantes: parece así como un militar o como un maestro rural con ideas propias. Habla broncamente, con voz de hombre resfriado; sus movimientos son lentos; y sin embargo está en todas partes, lo ve todo, y conoce a todos los muchachos de su colonia, y le bastan cinco palabras para diseñar el más exacto retrato del carácter de cada educando. Y constituye para Makarenko una necesidad irrefrenable mostrarse amable a cada *colonista*, dispensándole al pasar, casi imperceptiblemente, una palabra amistosa, una sonrisa, o un apenas esbozado saludo" (5).

Enigmático, pues, por su carácter; enigmático, por su herencia y educación hogareña, ya que su padre era serio y paciente y su madre habladora, alegre y ambiciosa; complejo, por la variedad de escenarios en que se desenvolvió su vida juvenil; y misterioso, en cuanto a la real finalidad de su sistema, que si tiene mucho de Tolstoi, parece tener no menos de Gorki.

Maestro de profesión, con medalla de oro en la Normal, y con ejercicio en poblaciones de muy diversa índole, fué elaborando una pedagogía original, a fuerza de lecturas y experiencias. De 1920 a 1936 rigió varias colonias de muchachos abandonados. Apoyado por Gorki, prescindió de las contradicto-

rias y absurdas directrices de Lunatcharsky y aplicó sus concepciones personales, no sin hacerse reo de sospechas y persecuciones. En 1932 inició sus publicaciones fundamentales. En 1937 apareció, con el significativo título de *Un libro para los padres*, la primera parte de una pedagogía familiar en cuatro volúmenes. Murió en 1939. Y al año siguiente fundaba la *Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS* un Instituto destinado a la investigación y ampliación de la pedagogía de Makarenko. Lo dirige su propia esposa, y, tras reunir los manuscritos y artículos dispersos, ha emprendido la publicación de las Obras Completas del egregio educador.

Describamos muy brevemente lo más peculiar de su sistema. Recomienda desenvolver y fortalecer la personalidad del educando, con mucho respeto a las bases naturales de la misma, y especialmente a la familia. Se trata de *proyectar* a alguien, y mal se puede proyectar si no se labra concienzudamente el proyectil, o sea, la personalidad. La inserción (o proyección) de esta personalidad (noble, con un concepto decoroso del amor, veraz, diligente, audaz sin temeridad, servicial sin servilismo) en el engranaje comunitario, debe realizarse sin violencia, humanamente, por medio de la *dialéctica* y de la *perspectiva*. Consiste la primera en suscitar una perenne conversación entre la personalidad del alumno, cada vez más robusta y deseosa de entregarse eficazmente a una misión revolucionaria, y las exigencias, duras e incondicionadas, de la Comunidad. Llegará un momento en el cual el discípulo, guiado por el maestro, que escudriñará y estimulará sus aptitudes, verá pasar ante sus ojos su *punto de inserción* y solicitará que le ayuden a adquirir los conocimientos y destrezas que le hacen falta para situarse en este *punto*. A partir de entonces, su personalidad quedará absorbida, pero no aniquilada, sino potenciada, por los ideales y tareas comunitarias. Son de veras notables los capítulos en que relata, refiriéndose a casos concretos, los dramáticos episodios de la *dialéctica*.

La *perspectiva* tiene por función presentar al educando, en forma dosificada y cada vez más grandiosa y fanática, el porvenir de la civilización soviética, la grandeza de inmortalizarse por ella, y la necesidad de rendir culto al guía supremo, que, por aquellas fechas, era Stalin.

La mayoría de prácticas educativas tradicionales son aceptadas y elogiadas por Makarenko, pero sujetándolas siempre a la *dialéctica* y a la *perspectiva*, lo que equivale, según dice, "a imprimirles la figura de la moral soviética". Muestra reiterado interés en que resalte la intención moralizadora de su pedagogía: "Nuestra actuación pedagógica nunca se construye sobre una lógica de tipo tecnocrata, sino sobre la lógica de la exhortación moral", escribe en el *Poema pedagógico* (6). Hace constar que, a su entender, la moral escolar soviética es mucho más exigente que la burguesa. Hay que conseguir, no obstante, que el niño y el joven la observen con gozo: el clima educativo ha de hallarse saturado de alegría y un vibrante optimismo debe informar los mandatos y las perspectivas. Las fiestas, los can-

(5) Citado por: Leonhard Froese, *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik*, pág. 150. Heidelberg, 1956.

(6) Trad. alemana, *Der Weg ins Leben: ein pädagogisches Poem*, pág. 640. Berlín, 1949.



tos, las excursiones y deportes fomentarán este estado de ánimo.

Los preceptos de esta moral se condensan en una máxima: servir al *partido*. El *partido*, que prosigue implacablemente la lucha de clases, que aspira a implantar en el orbe la dictadura del proletariado, que no da cuartel a ningún "explotador" ni transige con ninguna "visión" idealista del universo o de la convivencia económica, ha de convertir la tierra en un paraíso. Mas para ello se hace indispensable acatar la disciplina productiva, no ya con resignación, sino con fanatismo. La conciencia personal no tiene derecho a erigirse en definidora de lo lícito: su cometido se limita a examinar constantemente si se cumplimenta la disciplina, la cual es buena por definición. Entre estos imperativos disciplinares figuran, según hemos visto, estimables normas éticas, culturales y de buena crianza; pero el último fundamento de las mismas, que es Dios, y la caridad con el prójimo sin mirar si pertenece o no al partido, y el aprecio de los valores en sí mismos y no como instrumentos para el triunfo del sovietismo, son abiertamente combatidos o tendenciosamente ignorados.

No sólo esto. Ya hemos dicho que Makarenko es una figura enigmática. Su incomprendibilidad llega a lo absurdo, en textos como los siguientes: "Cuanto más lo reflexiono, mayor analogía encuentro entre el proceso de la educación y el de la producción de bienes materiales, y esta analogía nada encierra de espantoso, nada que pueda tildarse de mecanicismo" (7). "El espíritu colectivo de nuestros chequistas (policías de las Checas) posee todas las cualidades que yo, a lo largo de ocho años, he querido cultivar en los grupos de muchachos de mis colonias. Al relacionarme con los chequistas, vi repentinamente un modelo que hasta entonces había vivido solamente en mi fantasía" (8).

IV. CRÍTICA DE LA REFORMA EDUCATIVA SOVIÉTICA.

A lo largo de mi artículo no he ocultado los aciertos mesológicos de la reforma inspirada por Maka-

(7) Id., pág. 640.

(8) Id., pág. 713.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Con motivo de la celebración del Día del Maestro, en la fiesta de San José de Calasanz, encontramos en la Prensa un eco de calurosa acogida a la exaltación, que consigo lleva esta celebración, de la figura, tantas veces olvidada, del maestro. En algunas ocasiones son meras efusiones líricas, como el comentario aparecido en "El Magisterio Español" que retrata al maestro jubilado cual "sauce junto al río de la vida, añoso olivo en el pardo monte, ciervo sin saltos en el austero peñasco, flecha

renko e impuesta por el fracaso rotundo de la auténtica pedagogía marxista.

Pero lo que da consistencia a una estructura educacional no son sus planes, sus métodos y procedimientos, sino los principios que la sostienen y la impulsan.

En nuestro caso, estos principios incurren en flagrante contradicción. De ahí que Makarenko resulte enigmático, por no decir absurdo, y que la reforma produzca la impresión de inestabilidad.

El eminente pedagogo —y su reforma— aceptan de nuevo, en calidad de sillares de su edificio, la veneración a los padres, la autoridad de los maestros, el respeto a la personalidad del educando, la formación general propiamente dicha, el amor a la patria y a la tradición; y consideran medios indispensables de una educación eficiente que el discípulo rinda culto a la castidad juvenil, a la justicia y al honor. Todo esto, o bien ha de fundarse y terminar en Dios, o quedará montado en el aire. Makarenko —y su reforma— prefieren una tercera solución: Dios será Lenin (hoy, Kruschev), y sus ángeles serán los policías de las Checas.

Ahora bien: la historia y la educación se rigen, también, por una dialéctica. No pueden detenerse. Avanzan con una lógica a veces sinuosa, pero, a fin de cuentas, inexorable.

Si la pedagogía soviética vuelve atrás, se hundirá hasta un nivel más bajo que el de su partida. Repito que la reforma no se inició por capricho ni siquiera gustosamente. La reclamó la naturaleza humana, que ni producir bienes materiales puede cuando se contravienen las leyes constitutivas de su esencia.

Si la reforma es fiel a sus innovaciones ideológicas, eso conducirá, en plazo más o menos largo, a un régimen opuesto a la ideología marxista, y, en definitiva, abierto a la Religión verdadera.

¿Cuándo y cómo ocurrirá esto? O bien por evolución, o bien en el preciso instante en que, por cualquier accidente histórico, le falten fuerzas a la violencia para servir de soporte a una pedagogía contradictoria.

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

sin blanco en diana... Monólogo al sol, copia de apoyo jugueteando en la arena, barquito sin velas en el lago romántico" (1). En otras, se trata de algún artículo evocador y lleno de poesía, como el de Jaime Campmany, que dice no recordar de su maestro más que el que se llamaba "Don Antonio" y evoca el día de la jubilación con frases llenas de añoranza: "Yo no supe nunca su apellido, ni donde vivía Vd., ni si tenía hijos que fueran como yo, ni si se había muerto ya su madre. Yo sabía que todos los días, por la mañana y por la tarde, le encontraba a Vd. en la escuela. En mi casa, en la escuela, en la calle con los demás chiquillos, yo decía "Don Antonio" y todos me entendían. Un día en la clase nos dijeron: "Don Antonio se va. Desde mañana tendréis un nuevo maestro. Se llama "Don Julio", o algo así. Al otro día fué Vd. y nos dijo cosas que nosotros no enten-

(1) Luis María Burillo Sole: *La presente lejanía*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 27-XI-57).

dimos muy bien. Ni siquiera nos pusimos tristes. Vd. sí que se puso y me parece que al final sacó el pañuelo y se lo pasó por la cara mientras el director le daba palmadas en la espalda. En aquel momento no se me ocurrió preguntarle nada. Nosotros en aquellos tiempos no habíamos aprendido aún el truco de pedir tarjetas en las despedidas" (2).

También se ocupa de la situación del maestro jubilado una colaboración en la misma revista, de Alfonso Iniesta, que se preocupa sobre todo de los maestros jubilados que carecen de familia, para los cuales la vejez se ve entristecida no solamente por la escasez de medios económico, sino por lo que es aún peor, por la soledad y la falta de hogar. "Pensamos —dice el articulista— para remediar en alguna medida este mal, en una casa o residencia para el maestro jubilado. Una casa que pudiera denominarse así sencillamente: "Casa del Maestro"... Una pensión modesta serviría para justificar el alojamiento, sin que asome por un instante la menor sombra de asilo. Establecimientos de esta clase se justifican con arreglo a sus fines. Pero el Maestro debe sentir el calor de una clase social con manifestaciones de afecto y cariño en forma distinta" (3).

El editorial de "La Escuela Primaria", Boletín de la Inspección profesional, está también dedicado a la formación que debe poseer el maestro. Expone las condiciones de que debe estar adornado: "El maestro de Escuela Primaria tiene que ser un hombre idealista, con afanes de superación y con arrestos biológicos nada comunes, para enfrentarse con la vida ciudadana de tanto núcleo urbano que no son un modelo, precisamente, por su civildad. El alma del educador tiene que ser un campo virgen, un campo donde no florezcan los abrojos de lo concupiscente, de lo egoísta y de lo excesivamente personal; de donde se impone como primera condición la de que el Maestro como la Maestra, deben ser auténticamente jóvenes, tanto por su edad como por sus reacciones anímicas" (4).

En relación con lo anterior está el editorial de "El Magisterio Español" que al comentar la sanción oficial de la festividad de San José de Calasanz ve en ella una iniciativa feliz que tiene la virtud "no sólo de refrendar lo establecido certeramente por la iniciativa del propio Magisterio Nacional para honrar anualmente la festividad del patrocinio de San José de Calasanz, sino la de canalizar las actividades de dicha festividad y vigorizar la efemérides patronal con la concesión de premios distinguidos a los Maestros y a los alumnos de las Escuelas del Magisterio" (5).

"Escuela Española" comenta el estreno en el cine "Albéniz", de Madrid, de la película "El Maestro" que, según el autor, "supone un nuevo y definitivo avance" en la recuperación social del maestro. La finalidad principal de este comentario es "felicitarnos de la aparición de esta película que exalta esta figura y que muestra, ante una sociedad indiferente, las excelencias y los goces de una profesión que antes era amor y sacrificio" (6).

ENSEÑANZA LABORAL

Tres reportajes sobre las recientemente creadas Universidades Laborales nos dan noticia detallada de su funcionamiento. Uno de ellos es el primero de la serie titulada "La verdad sobre las Universidades Laborales" y comienza desarrollando esta idea: "El peonaje debe dejar más cada día su puesto a la máquina, la máquina debe hacerse cargo de las faenas más duras, en tal forma, que el hombre redimido no sólo va mejorando su salario, sino que sus condiciones de vida sean también cada vez más dignas". "Pero —dice más adelante— en

España no se piensa solamente en que el peón gane más y vea suavizadas sus condiciones de trabajo, sino que también se procura exaltar su espiritualidad. De esta forma se consigue que el hombre sea mejor y piense más en su salvación eterna; que pueda aprovecharse de los placeres de la cultura, que goce con la lectura de un buen libro, o que pueda apreciar la belleza de una obra musical, que sepa manejar el tenedor o que comprenda las ventajas de la higiene total" (7).

Hay otro que es el reflejo de una visita a las Universidades Laborales de Córdoba y Sevilla, está constituido principalmente por el diálogo con las personas que dirigen la vida de aquellos centros (8).

El tercero de los reportajes a que aludíamos, es también fruto de una visita colectiva, recientemente girada a las Universidades Laborales de Córdoba y Sevilla por un grupo de periodistas españoles y extranjeros. Para poner de relieve la sobriedad que ha presidido la creación material de ellas, el articulista dice: "Nosotros, la verdad, en nuestro minucioso recorrido, no hemos encontrado ningún detalle de lujo, ni exceso exterior o interior digno de ser anotado. Claro que esta misma opinión sería muy distinta si la expusiera alguien de los que todavía estiman necesario mantener en el país las mismas categorías que tienen los ferrocarriles para los viajeros: "españoles de primera, de segunda y de tercera". Las Universidades Laborales han nacido para hacer españoles de "primera" y borrar las otras categorías. En definitiva, para formar una clase única de hombres dispuestos a trabajar por su patria..." (9).

Es interesante también la noticia sobre la creación con validez académica del bachillerato radiofónico en el Instituto Laboral de Guadix, en colaboración con las instituciones de formación laboral y de formación del profesorado de Enseñanza Laboral. Parece ser que la idea está inspirada en los experimentos radiofónicos de educación fundamental compulsada por la oficina de asistencia técnica de la UNESCO, en distintos países de América del Sur y del Oriente, y sobre todo en la organización educativa de Radio de Colombia (10).

ENSEÑANZA MEDIA

Son muy interesantes dos artículos dedicados al curso Preuniversitario por el catedrático de Universidad Isidoro Martín. Frente a la actitud, casi general, del profesorado, los padres, los alumnos, la sociedad, en suma, de enfrentarse con este curso pensando que no sirve para nada, el autor cree que se trata de un gran acierto pedagógico y expone su firme esperanza en él (11). Aunque no quiere dejar de señalar el importante escollo que significa el haber fijado unos temas monográficos de estudio, sobre los cuales versarán las pruebas finales y que crea el peligro de que al alumno se le den ya elaborados esos dos temas, dictándole unos apuntes que se limite a aprender de memoria. Y para ello en su segundo artículo insiste en la decisiva importancia que tiene el acentuar el cariz inicial de esta prueba, su primordial finalidad: comprobar la madurez de los bachilleres, universitarios en ciernes (12).

También alude al curso preuniversitario —ese "incomprendido" como lo llama en sus artículos el profesor Isidoro Martín— un editorial de "Ya" que considera que

(7) J. Martínez-Tessier: *La verdad sobre las Universidades Laborales*, en "El Ideal Gallego" (La Coruña, 14-XI-57).

(8) A.: *Cuando funcionen todas plenamente acogerán 16.500 alumnos*, en "Madrid" (Madrid, 5-XI-57).

(9) Juan Francisco Puch: *Las Universidades Laborales, por dentro y por fuera*, en "Pueblo" (Madrid, 6-XI-57).

(10) *En el Instituto Laboral de Guadix se cursará el bachillerato por medios radiofónicos*, en "Patria" (Granada, 13-XI-57).

(11) Isidoro Martín: *Mérito y riesgo del curso preuniversitario*, en "Ya" (Madrid, 23-X-57).

(12) Isidoro Martín: *La eficacia formativa del curso preuniversitario, condicionada por el tono de las pruebas finales*, en "Ya" (Madrid, 1-XI-57).

(2) Jaime Campmany: *Busco a un maestro*, en "Arriba" (Madrid, 28-XI-57).

(3) Alfonso Iniesta: *Protección al jubilado sin familia*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 27-XI-57).

(4) Editorial: *La formación del maestro*, en "La Escuela Primaria" (Cuenca, mayo de 1957).

(5) Editorial: *El Día del Maestro*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 9-XI-57).

(6) Editorial: *Un maestro en la pantalla*, en "Escuela Española" (Madrid, 21-XI-57).

el profesorado de Enseñanza Media tiene su piedra de toque en la eficacia y resultados de esta prueba (13).

EXTENSION CULTURAL Y PROTECCION ESCOLAR

Un reportaje aparecido en "Blanco y Negro" da cuenta de la presencia española en el III Congreso Iberoamericano de Educación. Se dan noticias del interés que suscitó entre los asistentes al Congreso la nueva ley española de reforma de las Enseñanzas técnicas, de los problemas que plantea el analfabetismo en el mundo iberoamericano, del esfuerzo creciente por remediarlo que ha dado lugar a la formalización de un plan conjunto que lo ataje (14).

La protección escolar ha inspirado un editorial de "Arriba" en el que su autor confiesa la dificultad que encuentra para pronunciarse decididamente sobre la mayor o menor eficacia de la fórmula para llevarla a cabo, pero, en todo caso, dice que "parece lo más aconsejable multiplicar poderosamente los fondos de ayuda y aplicarlos con tacto y realismo a través de todos los instrumentos de protección y asistencia disponible, previniendo un sistema de coordinación que facilite un máximo aprovechamiento de los recursos movilizados" (15).

Otro editorial del mismo periódico se ocupa de comentar la preocupación que en nuestro país existe respecto del acuciante problema de la ampliación de la enseñanza a círculos cada vez más dilatados, preocupación que, por otra parte, está justificada no sólo con la actitud paralela en los demás Estados europeos y en Estados Unidos, sino también por la demostración de cómo "la batalla de la hegemonía se sitúa cada día con mayor claridad en el campo de la enseñanza" (16).

Por último, con la protección escolar tiene directa el editorial dedicado a comentar el problema de los Bancos Educativos, recientemente abordado en el III Congreso de Educación Iberoamericana. "Los Bancos Educativos—dice—se nos muestran inicialmente como un elemento válido de colaboración entre el Estado y la so-

ciudad. Se trata de crear un instrumento de crédito, sobre la base de un capital integrado por aportaciones públicas y privadas, en el que recaerían las obligaciones de financiación de las múltiples actividades que integran los planes de desarrollo de la enseñanza" (17).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Las relaciones que se establece entre Universidad e Investigación son consideradas por un editorial del semanario juvenil universitario "La Hora". Conclúyense de él estas categóricas afirmaciones: "La Universidad no puede, pues, estar ausente de esta tarea de la investigación que ha engendrado entre sus muros. Podrá posteriormente ser completada y perfeccionada por otro género de instituciones. Hay un primer momento en el que es insustituible, en cuanto que a ella está confiada la formación de los hombres que un día han de ser investigadores. Despertar vocaciones hacia la investigación es tarea docente de primera magnitud" (18).

Por su parte, Fray Juan Zarco publica un denso artículo sobre las barreras que existen entre la recta comprensión popular y la Ciencia. Cree que "en los años venideros, el mundo acudirá más y más a la Ciencia en busca de solución a los graves problemas que se le plantean. La respuesta de ésta será muy entusiasta, pero habría que ser sumamente optimistas para creer que no surgirán desengaños". Y más adelante dice: "La medida en que la Ciencia puede ayudar al mundo está limitada por el número de personas que cuentan con la capacidad y el deseo de tomarse el tiempo y molestias necesarios con objeto de adquirir un conocimiento científico adecuado a sus propósitos". No parece, pues, inoportuno relacionar estos dos problemas y deducir que la misión y responsabilidad de la Universidad en lo que se refiere al fomento de vocaciones para la investigación tendrá en el futuro una resonancia que traspasará los límites de la Ciencia en sí (19).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(13) Editorial: *El preuniversitario, piedra de toque*, en "Ya" (Madrid, 22-X-57).

(14) F. Costa Torro: *Como el pan, la cultura*, en "Blanco y Negro" (Madrid, 23-XI-57).

(15) Editorial: *Protección máxima a la Enseñanza*, en "Arriba" (Madrid, 22-XI-57).

(16) Editorial: *Extensión de la enseñanza*, en "Arriba" (Madrid, 14-XI-57).

(17) Editorial: *Los Bancos Educativos*, en "Arriba" (Madrid, 19-XI-57).

(18) Editorial: *Universidad e Investigación*, en "La Hora" (Madrid, 17-X-57).

(19) Fray Juan Zarco: *Limitaciones a la divulgación científica*, en "Arriba" (Madrid, 28-XI-57).

La polémica sobre Humanidades

NOTA A LA RÉPLICA DE A. MAILLO, por J. Vicuña.

Alguna interpretación inexacta y ciertas deducciones exageradas que A. Mailló hace de mis puntos de vista, me obligan a añadir esta nota.

Proclamo en primer lugar mi conformidad con mucho de lo que dice en el ponderado párrafo "Escuela Intermedia".

No me interpreta rectamente cuando ve una contradicción entre la frase "podemos afirmar que no es posible ni siquiera escribir ortográficamente francés, etcétera, sin nociones de latín y griego" y no hay inconveniente en admitir que sin estudios de latín un francés, etc., puede escribir bien su idioma vernáculo", pues por el contexto (línea siguiente) resulta claro que ese "un" significa "un hombre de notables cualidades" y no "un cualquiera". Y tal es la tesis que sigo manteniendo, a pesar de la mala ortografía de ese especialista

en románicas, que cita, pues seguramente estaba ayuno de latín. Pretender zanjar el problema con el caso de Cervantes (un cualquiera, como quien dice), es aducir una prueba a mi favor, pues en el mismo Prólogo del Quijote nos encontramos, con sorpresa, con un hombre que hace de las citas latinas un uso tan discreto como divertido y está en latín a un nivel que desearíamos para nuestros bachilleres. Del caso de Homero, "que no conocía la gramática", vale más no hablar.

Ejemplo de exageración, con pretensiones de chiste, es deducir, de la afirmación nada tajante del P. Ruiz Amado (la doctrina moralmente sana de los clásicos, que fué una *praeparatio evangelica* para el mundo pagano, "puede ser para los adolescentes un preámbulo a la del Cristianismo"; es mero chiste, digo, deducir de ahí que ha faltado poco para que yo declare hereje, en sentido teológico, al señor Mailló; también es pura broma sugerir que yo llevo a "afirmar, poco más o menos, que no hay salvación cultural, ni apenas religiosa, sin leer a los clásicos grecolatinos en su propia lengua" o asegurar que "ya no hay esclavos mientras los hombres libres huelgan". Dentro del mismo tono suena la extemporánea explicación del término "burgués" según la "Sociología sería" (?).

En mi artículo me limitaba a defender las humanidades clásicas, más que en el Bachtó., en general. Por eso, ni profetizo que el mundo irá a la deriva, si la gente no empieza a estudiar latín a los once años, ni presupongo que las lenguas clásicas sean más importantes que la nacional, ni niego las humanidades modernas. Para que vean cuán equivocado anda en atribuirme todo eso, le diré que estoy casi tan escandalizado

(*) En el número 66 de esta Revista (páginas 9 a 18) se publicaron, bajo la rúbrica común de "Una polémica sobre Humanidades", dos trabajos de los señores J. Vicuña y A. Mailló. Publicamos ahora dos nuevas ampliaciones de cada uno de ellos, con las que queda la polémica concluida.

como Vd. de que los estudios de Bachtó. comiencen a los nueve años prácticamente y los de latín antes de haber adquirido el alumno un cierto dominio en el propio idioma. Que el español es básico, primario, fundamental, lo afirmo yo también con Dámaso Alonso y con todos los hombres sensatos; pero sostengo contra Vd., que nuestros estudios no sólo no producen perturbación, sino que reportan una serie de ventajas (en parte enumeradas en el § 1, pág. 2 y ss.) en el dominio del idioma patrio y de los otros.

Si Vd. cree que el contenido de los clásicos es la antítesis del Cristianismo y que quien afirme lo contrario sólo hace "literatura", allá Vd. Evidentemente estamos en campos opuestos y es inútil que le pida una explicación de problemas como el siguiente: Si el mundo clásico tiende de suyo a la destrucción del Cristianismo ¿cómo es que la doctrina de Cristo fué mejor recibida en el mundo helenizado que en otras partes y sólo echo raíces permanentes y dió frutos exquisitos únicamente en las provincias del Imperio; y cómo es que de éstas sólo ha desaparecido cuando otro tipo de cultura (como, p. e., la árabe en África) ha sido impuesta por la fuerza de las armas? (1).

Donde A. Maillo ha sacado de quicio mis palabras hasta atribuirles una intención que en absoluto hubo, es al interpretar el § 5, pág. 11. El tono irónico de un pasaje (francamente aquello de "latinistas de oficio" me hizo reír) no ha de tomarse como signo de animosidad hacia su persona. Ni le imputo ideas de materialismo marxista (y menos insidiosamente), ni hay, pues, por qué hablar de "golpes bajos". En efecto, lea con cuidado el fragmento correspondiente y verá cómo los defensores de la técnica juegan en él clasificados en tres categorías: 1.ª, la de los innocuos; 2.ª, la del materialismo tecnocrómico; 3.ª, la de quienes aceptamos toda mejora técnica ("admiremos la técnica..."), digo para situarme en esta casilla sin renunciar a las conquistas espirituales, que no limito, como Vd. se empeña en afirmar, al conocimiento de la antigüedad clásica, sino que la extendo a otros campos ("religión, filosofía, historia, filología, etc." estampo allí mismo). Por tanto, Vd. puede quedar incluido en esta categoría desde el momento en que proclama "rechazo toda alusión de materialismo". Si digo que el "materialismo se disfraza a menudo con la careta del anticlasicismo", en ese adverbio tiene la retirada todo el que la pida.

Por ninguna parte afirmo que por la mera supresión del latín y griego en la Enseñanza vayamos a entrar en esa tenebrosa era de la tecnocracia inhumana, pero sí defiendo que la eliminación de estos estudios (por exigencias del progreso técnico, según Vd. reclama) y de los demás que expresamente indico —todos íntimamente trabados entre sí— nos llevaría a ella a pasos agigantados. De ahí que señale el peligro, que no es ningún "cuento de miedo". El exclusivo entusiasmo por la técnica es un peligro real y patente, que incluso ha merecido un toque de atención de un calificadísimo especialista en cuestiones de actualidad, que se llama Pío XII, y una de las más acertadas maneras de contrarrestar tal exageración es el estudio de los venerables restos de la antigüedad. Esto, que excita la risa de algunos por decirlo yo, quizá lo tomen en serio cuando lean estas palabras del especialista aludido: "Nos no ignoramos, ni mucho menos, la tendencia presente de la técnica a prevalecer cada vez más sobre las ciencias especulativas. El peligro sería que os sumergierais tan profundamente en el elemento material como para perder o debilitar el sentido de la cultura cristiana, riquísima en valores de verdad y sabiduría y toda ella impregnada de aquello que la antigüedad tenía de eternamente bueno. Pero tal peligro será más fácilmente evitado, si estimarais digno de vuestras diligentes atenciones el volveros protectores de la lengua latina".

El documento citado continúa con una entusiasta alabanza al latín, que, para no ser largo, omito.—J. VICUÑA.

PALABRAS FINALES, por Adolfo Maillo.

Un deber de cortesía me mueve a dedicar unas palabras a la "Nota" anterior. Y, para no consumir mucho

(1) Encuentro en la réplica de A. Maillo algún punto oscuro, al que, por lo tanto, no puedo contestar, como p. e., cuando pretende refutar esta afirmación mía: "La supresión del latín y del griego priva del conocimiento directo de un verdadero tesoro de léxico a los estudiantes de lenguas modernas". Tampoco entiendo el razonamiento del párrafo que comienza (pág. 5): "La Historia nos dice..."

espacio, lo mejor será numerar unos cuantos apartados a manera de afirmaciones, cuya demostración sólo podrá ir en forma de alusiones leves, que ha de completar la adivinación del lector.

1.ª Que Homero no conoció la gramática se infiere claramente desde el momento en que las reflexiones gramaticales sobre el griego fueron iniciadas por el círculo de los sofistas, y principalmente por Protágoras, al que se deben "los comienzos de las investigaciones gramaticales, especialmente el intento de distinguir las diversas clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) y de oraciones" (1). Por otra parte, fué bastante después cuando Dionisio Tracio, discípulo de Aristarco, escribió la primera gramática del Occidente (*techné grammatiké*), ya que en la época helenística (2). Respecto a Cervantes, sus citas latinas son pegadizas. *El Quijote* no tiene tras sí ninguna clase de antigüedad, ninguna dedicación arraigada hacia lo grecolatino. Vive en él la España de su tiempo, clara y poderosa. Tal es su encanto y su valor incomparable.

2.ª Creo que una lengua muerta, por ofrecer a los estudiantes sólo lo que podríamos llamar asideros filológicos (textos) o histórico-culturales (instituciones), reclama una madurez de los correspondientes intereses, y es sabido que los intereses filosóficos no existen antes de los quince años. Lo que llamo el tedio del estudio del latín y del griego tiene su raíz aquí, toda vez que el adolescente y el niño piden concreciones, referencias vitales del saber, objetos en que prender la atención, de un modo más eficaz que en otros peldaños del conocimiento filológico.

Esto no ocurre con el idioma nacional ni con uno extranjero, pero vivo. Por ello todo el tiempo que dediquemos a tal aprendizaje antes de que en el muchacho estén maduros los intereses culturales de carácter más abstracto, lo considero pérdida de tiempo y, en el fondo, estudios que perturban, en vez de facilitar la cultura. Cada cosa en su tiempo...

Queramos o no, el "mundo" cultural de que nos hablan el latín y el griego es un mundo fenecido, y el chico no tiene vocación arqueológica, sino apetito de actualidad.

3.ª Mi afirmación de que cuanto no son postulados y evidencias fundamentales es "literatura", necesitaría mucho espacio. No es que desprecie la literatura, mucho menos las formas simbólicas en que se traducen y manifiestan los estilos de vida y de cultura. Estimo haber apuntado algunos de los principios incansables a que obedecen la concepción del mundo grecolatino y cristiano. En cuanto a *estilo*, dando a la palabra su acepción más amplia, ni la libre investigación de la verdad (Grecia), ni las galas del discurso (Roma) son realidades actuales, ni exigencias evangélicas. Hoy andamos embarcados en menesteres muy distintos; no ciertamente sólo los de la técnica (que no pueden soslayarse, a beneficio de ningún humanismo periclitado), sino, de modo principal, los de la ampliación del círculo de los participantes en el banquete de la cultura.

Un humanismo cristiano, esto es, universal, reclama ahora el ensanchamiento de toda clase de perspectivas, a virtud del cual es la cultura misma la que está sufriendo una versión, para que su actualización permita su universalidad y para que las visiones estrechas de los humanismos antiguos, obedientes a tipos de sociedades que no son la nuestra, dejen su lugar a un concepto del hombre menos exquisito, no tan aparatoso, en el plano estético, acaso; pero más robusto, más viril, más exigente también en el plano religioso-moral. Pues ya no va a ser *sabiendo*, como se prueba la "humanidad", sino *sirviendo* a Dios y al prójimo.

A mí me seduce mucho más que una brillante disertación sobre el "Symposio", un acto concreto de cristiano amor hacia nuestros semejantes, mediante el cual elevemos, ennoblezcamos o, más modestamente, facilitemos su vida. Creo que vendrá un humanismo integral, no bajo ninguna forma de pragmatismo, sino en cuanto *testimonio* (participación en la verdad, más "humana" que la simple "aletheia" griega) de convicciones que exigen un tributo más serio que el puro ocio contemplador de esencias.

Es hacia este plano de "humanidad" hacia el que yo desearía que se orientasen las "humanidades", así dignas de nuestro tiempo. ¿Comprenderá el señor Vicuña ahora mejor si le digo que todo lo demás es "literatura"?
ADOLFO MAILLO.

(1) Augusto Messer: *Historia de la Filosofía*. Filosofía antigua y medieval. Madrid, 1927, pág. 71.

(2) Augusto Messer: *Historia de la Pedagogía*. Barcelona, 3.ª ed. 1935, pág. 42.

reseña de libros

FRANCISCA BAUMGARTEN: *Exámenes de aptitud profesional*. Traducción española revisada y puesta al día con la colaboración de J. Germain, J. Mallart, M. Rodrigo y P. García Villegas. Labor, Barcelona, 1957. XII + 722 págs. en 8.º.

La autora es bien conocida y bien merecida en el mundo de la Psicotecnia, y no son sus obras de las menos difundidas entre los prácticos de la Orientación Profesional. Es concededora de las realizaciones más destacadas, desde los orígenes, y disfruta el raro privilegio de la longevidad fecunda, si que, como es de suponer, menoscabada en la originalidad propia de los años que suelen ser pródigos en obras y en ideas. La obra que reseño es de aquellos años. La autora la dió a la imprenta hacia 1927, en que fecha el prólogo de su primera edición. La traducción debió de estar preparada y dispuesta para las prensas hacia 1936. La presente edición incrementa la de hace veinte años en algún que otro resumen de comunicaciones y ponencias del Congreso Internacional de Berna de 1949, cuyas actas fueron editadas por la autora, no ciertamente a conformidad de todos los comunicantes, con el título de *La Psychotechnique dans le Monde Moderne* (París, Presses Univ. de France, 1952).

En la primera de las dos partes de que consta el tomo, se introduce al lector en los conceptos más usuales de la Psicotecnia y en algo de la metodología propia de su realización práctica. En la segunda, registra distintos procedimientos empleados por psicotécnicos o por centros de renombre, en la selección práctica de operarios de algunas profesiones: conductores de vehículos, telefonistas, profesionales comerciales, oficinistas, etc.

Lo que antecede ha sido dicho con designio puramente descriptivo. El hacer una estimación justa del valor del libro no es muy difícil, toda vez que para conseguirla es preciso localizarle en una situación histórica. No es un libro de hoy. Los retoques de actualidad que representan las mencionadas actas del Congreso de Berna son accidentales y se me antojan a modo de los focos luminosos situados a cierta distancia del edificio y separados de él, para hacer resaltar todavía más su carácter de monumental, de típico, de histórico. Esta última es la impresión que produce el libro y en la que descubro su verdadero valor. Lo cual no es de extrañar, dado que ya en su original enfoque la obra respondía "al convencimiento de que era necesario presentar los exámenes psicotécnicos de aptitud desde el punto de vista histórico, es decir, siguiendo la línea de su desenvolvimiento", según palabras de la misma autora en el prólogo. La cual puntualiza, a renglón seguido, que "no siempre ha presentado los exámenes de modo que, basándose en su descripción, puedan ser fielmente aplicados (en principio, para aplicarlos conviene consultar el trabajo original del autor), sino que más

bien ha procurado que el lector tenga una idea exacta del carácter de los mismos y pueda seguir el desarrollo del problema". Como es de suponer, este carácter de histórico se acentúa todavía más a la distancia de un cuarto de siglo de la época en que se centra el contenido, según se desprende de las citas, de las referencias y del espíritu que informa la obra entera: carácter descriptivo de los indicios de aptitud profesional, predominio de los aparatos, ausencia de comprobaciones de validez de los pronósticos, tanteamiento discursivo de la relación entre el test y el criterio profesológico, inferencia del pronóstico a partir del valor puramente diagnóstico de la prueba, sin suficiente contraste del estrictamente profesológico y operativo; todos ellos, vestigios de una tendencia psicofisiológica que completaba su ciclo, más bien que indicios de la operativa que comenzaba a imponerse por el entonces.

El carácter predominantemente histórico del libro no anula el valor para la práctica en la actualidad. El lector encontrará sistematizaciones, cuadros esquemáticos, experimentos inspiradores, ideas luminosas, fuentes de información, recopilaciones ciertamente valiosas para todo aplicador de la Psicología. El mismo juicio se entiende hecho del medio centenar de páginas de bien ordenada bibliografía, referente, sobre todo, a obras publicadas hasta la fecha de aparición de la edición original. En este sentido considero de positivo valor, como obra de consulta, el nuevo volumen con que se acrecienta nuestro exiguo repertorio de obras de Orientación Profesional, valor análogo al de otros publicados por la Editorial Labor, salidos de plumas bien enteradas en los problemas teóricos y prácticos de la Psicotecnia de aquellas épocas (Giese, Chleusebaigue). Es encomiable la labor de la Editorial, tan destacada en este campo sobre la mayoría de las entidades publicitarias españolas, y que permite esperar que su misma tradición la impulse y estimule a seguir poniendo a los prácticos de la Psicología al corriente de los logros más recientes.

La presentación de la obra da la medida del buen gusto y de la experiencia gráfica de los adaptadores. La traducción es modelo, por cuanto reúne los efectos de un análogo dominio de la especialidad técnica y del idioma.—F. SECADAS.

E. LÖFFLER: *Sozialkunde im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht*. Con la colaboración de W. Dreetz, W. Flörke, Th. Litt, E. Sellien y W. Siedentop. Verlag Quelle & Meyer. Heidelberg, 1957. 202 + 24 ilustraciones.

Pertenece a uno de los postulados más fundamentales de toda radical reforma escolar, y siempre como preparación para la vida futura, hacer convivir el presente que vivimos a la juventud en desarrollo físico e intelectual que se forma en nuestros centros docentes, y hacerla convivir este presente activa y racionalmen-

te. Otro postulado de la reforma consistirá en hacer inteligible a esta misma juventud la estructura de nuestra existencia social y política. Esta preocupación de introducir al estudiante en el ámbito social de la nación está profundamente arraigada en la tradición escolar germana, habiéndose agudizado muy particularmente en los últimos años, a lo largo de los cuales han ido sedimentándose, acrisolándose, las forzadas normas y criterios democráticos, hasta formar cuerpo vivo en la estructura orgánica de la escuela alemana y su proyección en la arquitectura social.

La presente obra, en la cual figura como autor el sociólogo y educador E. Löffler, presenta, no obstante, los criterios coordinados de cinco especialistas de la educación en Alemania, siempre en relación con el fenómeno sociológico y político, pasado a través de enseñanzas como las de la Matemática y las Ciencias Naturales. La Sociología o ciencia de la comunidad se comporta, en la obra que reseñamos, como principio y disciplina que introduce y lleva hasta la educación social en la escuela alemana. Pero para evitar equívocos al lector español poco avezado a la situación político-social germana, debe tenerse en cuenta que al hablar aquí de Sociología, se hace siempre referencia a aquel saber especial que se ocupa de la Educación Política. En Alemania es habitual desde hace mucho tiempo considerar a la Historia y a la Geografía como asignaturas "sociales". La representación del desarrollo y la evolución de las sociedades humanas muestra, en una acepción más amplia del vocablo "social", las relaciones del individuo con un determinado grupo o grupos sociales. Gracias a la Geografía podemos enseñar cómo se estructuran las comunidades humanas, en cuanto a localización terrestre y en cada circunstancia particular, en relación con el individuo. Pero he aquí el interrogante que le surge a los coautores del libro: ¿Podrá también el físico, al igual que el geógrafo y el historiador, convertirse alguna vez en educador político? La respuesta es radical: "No sólo puede, sino que debe convertirse en educador político, siempre que tome su cometido con la suficiente seriedad". El lector de este libro hallará en sus páginas las posibilidades que se le ofrecen en directrices aplicadas a la problemática actual, utilizando para ello materiales que ofrecen asignaturas como la Física, la Química y la Biología. La Matemática, incluso, es disciplina adecuada al caso. Hasta la fecha, no abundan los estudios sobre la materia. Este auténtico "manual del profesor" cubre un defecto tradicional en la literatura pedagógica germana. Sus ricas y varias insinuaciones son útiles no sólo para su empleo en las escuelas medias superiores (gimnasios, ramas de lenguas modernas, matemáticas, etcétera), sino también para su aplicación en la Escuela primaria y en la media elemental (Mittelschule), cuyo profesorado encontrará en sus páginas orientaciones valiosas para la selección de materias para el estudio y la consideración sociológicos. Más de un comentarista de esta obra la recomienda para su inclusión en las Librerías del Profesorado.

Tras una exposición fundamental

sobre "Formación política y enseñanza sociológica en la instrucción escolar", original del Dr. Löffler, el Prof. Litt analiza el tema "Ciencia de la naturaleza y técnica como potencias histórico-formativas". Los trabajos subsiguientes afectan a la forma en que pueden utilizarse las diversas posibilidades que se le brindan a la enseñanza de la Física, de la Química y de la Biología como beneficiosas a la Sociología. El tratamiento de temas como el de las Cajas de Ahorro, los seguros o los sistemas electorales evidencian, en el campo de las matemáticas, las fuerzas que actúan eficazmente en nuestra vida comunitaria.

Por último, cada estudio presenta a su terminación una selección bibliográfica sobre cada materia, publicados en revistas hasta el año 1956. Asimismo la obra ofrece varios cuadros sinópticos muy útiles y dos índices, por materias y onomástico, de positivo valor.—ENRIQUE CASAMAYOR.

L'analphétisme dans le monde au milieu du XX^e siècle. Monographies sur l'éducation de base. París. Unesco, 1957, 216 págs. y un mapa anexo.

El fomento de la cultura, si es importante en un sentido vertical para empujar hacia cimas progresivamente más altas a los en ella iniciados, no lo es menos en un sentido horizontal, ya que la capacitación mínima para la convivencia civil supone una ganancia, tanto para los individuos como para los pueblos, en todos los órdenes de la existencia, y es condición necesaria para que cada uno alcance logros de humanidad que de otra suerte le estarían vedados. He aquí el punto de arranque de un nuevo humanismo, sin duda menos brillante y espectacular que el greco-latino, pero más eficaz, más realista y más cristiano.

El libro que acaba de publicar la Unesco es un estudio del analfabetismo desde el punto de vista estadístico, que da la situación del problema en todo el mundo a mediados del siglo XX.

Tomando como punto de partida la edad de quince años, existen actualmente en el mundo unos 700 millones de analfabetos, o sea, un 44 por ciento de la población adulta. Más de la mitad de los países del globo cuentan con un 50 por 100 o más de analfabetos. El problema es, por consiguiente, gigantesco.

Pero interesa mucho su distribución geográfica. En este libro se distinguen las zonas principales de analfabetismo y las zonas secundarias. África, "el continente negro", es la zona más sombría del analfabetismo, junto a algunos países de Asia y cinco del hemisferio occidental. En ellos el analfabetismo oscila entre un 50 y un 99 por 100.

España se encuentra entre los países de analfabetismo secundario, más cerca, con su 17,3 de porcentaje entre los individuos de diez y más años, de Estados Unidos, que tiene sólo el 3,2, que de Portugal, con un 44,1 por 100.

En el análisis del analfabetismo por países, se señala la disminución constante de la tasa de analfabetos en nuestro país a partir de 1900, y se subraya el volumen del analfabetismo femenino, que demuestra "el serio retraso que ha sufrido la educa-

ción de las niñas en las generaciones anteriores. Este retraso parece haber sido felizmente neutralizado en el curso de los últimos años". Se cita la obra *Causas y remedios del analfabetismo en España*, publicada en 1955 por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, cuyos datos han sido utilizados por los autores del presente estudio.

En el capítulo titulado "Analfabetismo y escolarización" se reconoce que el mejor medio de eliminar este mal social consiste en dar a todos los niños la instrucción suficiente. En cuanto a la relación entre analfabetismo y renta nacional, más que las cifras globales importa su distribución por habitante, pues "cuando la renta está concentrada en las manos de una pequeña parte de la población, ésta permanece analfabeta". Existe también relación entre los porcentajes de analfabetismo y la porción de renta nacional representada por el presupuesto de Educación Nacional. España se encuentra entre los países que dedican a atenciones educativas en globo menos del 2 por 100 de la renta nacional, mientras que los países más adelantados dedican una cantidad superior al 2 por 100.

Se da asimismo una relación inversa entre analfabetismo y nivel de industrialización urbana. España, con un 53 por 100 de hombres dedicados a la agricultura, va acelerando su industrialización y, por consiguiente, adquiriendo una estructura económica propicia a la disminución del analfabetismo.

Se trata, como puede verse, de un estudio muy interesante, que permitirá establecer comparaciones provechosas en orden a la evolución del nivel de cultura elemental. Yo me permitiría, no obstante, discutir el concepto de "instrucción funcional", tomando de William S. Gray, en cuanto "segundo nivel" para la determinación del analfabetismo. Por un lado, la idea misma de Gray es poco clara. ¿Quién y cómo determina los conocimientos teóricos y prácticos que permitan a una persona intervenir con eficacia en las actividades del grupo cultural? Por otra parte, la variabilidad de modalidades de esa participación, dependientes de las exigencias que el tipo de vida formula en cada país, imposibilitaría manejar estadísticamente este concepto. Pero hay más: en el momento en que hacemos intervenir en la noción de alfabeto la "cultura", es decir, los conocimientos poseídos, entramos en una gama infinita de situaciones prácticamente inabarcables, que no sabemos la relación que tienen, en verdad, con la "eficacia en la realización de las actividades sociales"; pero, además, nos salimos de la cuestión, que se ciñe a determinar el conocimiento de los símbolos alfabéticos y su utilización eficiente. Es innegable que esa utilización desemboca en la adquisición de cultura; pero la finalidad de las estadísticas de analfabetismo no puede ser distribuir en grados, separados entre sí por distancias irreductibles a medida, la instrucción de sus habitantes, sino dar las cifras de los que no están en condiciones de comunicarse con los demás mediante los signos alfabéticos.

De aquí que nos inclinemos decididamente por la adopción del *nivel inferior*, como único a considerar, al menos durante muchos años. Si se nos invitase a establecer una clasi-

ficación modesta, pero clara y "operatoria", diríamos que es *analfabeto instrumental* el que desconoce los símbolos aunque sepa firmar dibujando su nombre, y *analfabeto funcional* el que conociéndolos, no los utiliza suficientemente y, por tanto, no ha alcanzado el nivel cultural correspondiente a cuatro años de escolaridad, en cuanto se refiere a las nociones y métodos de pensamiento fundamentales.

Es lo que en la Reunión de Estudios sobre Analfabetismo celebrada en Ciudad Real en 1956 se definió como *analfabeto absoluto* y *analfabeto relativo*, nociones, por otra parte, preferibles a las de analfabeto y semi-analfabeto, del Comité de Expertos de la Unesco de 1951, pues excepto en países de muy retrasada metodología escolar, desde hace cuarenta años, por lo menos, la lectura y la escritura se enseñan de un modo simultáneo, por lo que apenas se da el tipo del que sabe leer, pero no escribir, salvo en los adultos de más de cincuenta años, o en contados casos de analfabetismo de retorno.—ADOLFO MAILLO.

Eduard Spranger. Bildnis eines geistigen Menschen unserer Zeit (Retrato de un intelectual de nuestro tiempo). Homenaje de amigos y colegas con ocasión del 75.º aniversario de su nacimiento. Publicado por Hans Wenke. Verlag Quelle & Meyer. Heidelberg, 1957. 612 páginas.

El 75.º aniversario del nacimiento de Eduard Spranger, celebrado recientemente, constituyó un acontecimiento para el conjunto de la vida intelectual alemana, cuya sociedad y círculos profesionales saben usar justamente de la memoria para no incurrir sensiblemente en olvidos de los llamados "imperdonables". En Heidelberg y en los grandes centros universitarios alemanes la fecha del 75.º aniversario de Spranger ha conmovido a muchas personalidades intelectuales hasta cuajar en un homenaje cristalizado en la materia idónea de un libro de ensayos sobre el gran filósofo y educador germano, a cuya redacción han contribuido no sólo los pedagogos, esto es, el gremio de la pedagogía a cuyo ámbito estaba adscrito "oficialmente" Spranger. Porque apenas cabe abarcar mejor la importancia de Spranger que si en relación con su vida y obra, se le confiere el título de *Praeceptor Germaniae* del siglo XX. Este título honorífico, que ya dice mucho de por sí, pertenece, sin embargo, a un largo pretérito. Porque Spranger nunca intentó formar a su país con productos típicamente escolares o docentes. El magisterio de este educador excepcional no tiene aplicación inmediata en la escuela o en el Instituto o en la Universidad; antes bien, la acción pedagógica de Spranger consiste propiamente en el arte de formular, en determinadas circunstancias temporales, un contenido vivencial de experiencias de su propio pueblo y despertar en él una conciencia universal, de tal modo que a su través se opere un estímulo sobre la nación. De Spranger irradia permanentemente una energía centralizadora, vinculante y al mismo tiempo vinculada, y esta energía se hace patente de forma admirable en el presente documento homenaje en el que colaboran desde muy diversos ángulos

de interpretación de una obra, hasta 77 amigos, colaboradores y colegas sprangerianos.

En esta obra ha participado Hans Wenke no sólo como "editor", en el sentido usual de la palabra, sino como un "Regisseur" capaz de mantener a 77 autores diferentes, y con diferencias profesionales y de experiencia vital con Spranger muy acusadas, dentro de un plan arquitectónico perfectamente estudiado, que habría de conducir premeditadamente a una interpretación directa y personal de la vida y obra del homenajeado. El punto de partida y el término de casi todos los trabajos aportados son entrevistas o encuentros con Spranger. W. penetra en el carisma de estos contactos humanos: "Los encuentros tienen el carácter de lo momentáneo y simultáneamente el carácter de lo total" (página 476). El ser humano y la obra del intelectual se reflejan de modo unitario en las descripciones, frecuentemente maestras, de los trabajos reunidos. Spranger tomó siempre muy serio sus entrevistas con ami-

gos, estudiantes, colegas y colaboradores, y el lector encontrará aquí suficiente pretexto para admirarse de la energía intelectual y anímica y del tacto social que despliega el viejo pensador en sus "coloquios" con el prójimo.

Dada la extensión de este comentario, es materialmente imposible proceder a un análisis particular de cada uno de los trabajos publicados. La presente obra (bellamente editada y valorada por el prestigio editorial de la Verlag Quelle & Meyer) no pretende conquistar nuevas cimas científicas, sino la presentación de varios decenios de la historia cultural alemana: el orbe espiritual del "altos Berlin" (el viejo Berlin) de los años 1900 a 1945, desde el "Grauser Kloster" hasta la Freie Universität; la transformación de las ciencias fertilizadas por Spranger, las fuerzas operantes sobre las culturas de todo el mundo, y en especial sobre las de Alemania y el Extremo Oriente; la historia de la reforma de la Pedagogía alemana de los últimos decenios, y, finalmente, las "di-

rectrices del intelectual" Spranger, quien tras 1945 hubo de construirse una nueva patria en Tubinga, encontrando allí como "su" propio mundo el mundo de Hegel, de Schelling y de Höderlin.

Este libro de homenaje podría calificarse de atractivo solamente por la contribución de nombres importantes que ofrece: de Theodor Heuss y Werner Jaeger a Reinhold Schneider y Helmut Thielicke. Pero la obra no despierta su merecido interés por causa de estos nombres, sino por su carga y testimonio de humanidad. Toda la obra está inspirada por el llamado "pathos de la distancia" y por aquello que Goethe llamaba "gesellige Kultur" o "cultura para lo social". Ya las solas cadencias de anécdotas, las observaciones brillantes y los comentarios agudos hacen más sugestiva la lectura. Pero el interés sube a su cumbre al comprobar cómo los grandes sabios pueden convertirse en ocasionales y oportunos narradores y ensayistas. En homenaje al permanente *Praeceptor Germaniae*.—C. RODRÍGUEZ.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO (*)

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: 1. Por O. M. de 1957 (BOE 5-X-57) se incluyen en el apartado tercero de la letra d), art. 58 de la Ley de 29-VII-43 a los profesores de la Escuela de Derecho establecida en Pamplona por la Institución del Opus Dei. Al comienzo de cada curso se comunicará al Rectorado de la Universidad de Zaragoza el cuadro de profesores que ha de actuar en el mismo, y al final del período electivo se enviará certificación de asiduidad en la enseñanza.

ENSEÑANZA MEDIA: 1. Los Institutos Seminarios didácticos y personal docente para los mismos podrán admitir Ayudantes becarios en Seminarios dirigidos por catedráticos. Por O. M. de 14-IX-57 se crean plazas de Ayudantes becarios nombrados entre licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias. El nombramiento se hará por el MEN mediante concurso y por el plazo de un curso académico prorrogable exclusivamente por otro. Se faculta a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social para proceder a la convocatoria de concesión de las becas (BOE 23-IX-57).

2. Se convoca a concurso de méritos para la concesión de 100 becas de 12.000 pesetas anuales para Ayudantes de los Institutos durante el curso escolar 1957-58 (O. M. 16-IX-57, BOE 23-IX-57).

3. Un Decreto de 13-IX-57 (BOE 7-X-57) establece la Ordenación del Curso Preuniversitario. El nuevo Decreto configura de modo estable la

estructura del Curso Preuniversitario, con dos propósitos principales: un contenido más formativo y hacer congruente con éste el de las pruebas de madurez establecidas en el artículo 94 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

4. Por O. M. de 11 y 18-IX-57 (BOE 7-X-57) se autorizan 37 libros de texto para su utilización en el Bachillerato, previo informe del Centro Orientación Didáctica y de acuerdo con el dictamen de la Comisión Delegada del Consejo Nacional de Educación.

5. Una O. M. de 17-IX-57 (BOE 8-X-57) establece el desarrollo del Decreto de 13-IX-57 sobre el curso preuniversitario en las materias que se refieren al art. 6.º del citado Decreto.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: 1. Se implanta el curso selectivo de ingreso en las Escuelas Técnicas superiores (O. M. 20-IX-57, BOE 23-X-57), que será el de las facultades universitarias de Ciencias, integrado por Matemáticas, Física, Química, Geología y Biología. Podrá seguirse indistintamente en las facultades o escuelas técnicas superiores que lo establezcan, por enseñanza oficial o libre, y su aprobación deberá efectuarse en un plazo máximo de dos cursos académicos, capacitando para proseguir estudios en las facultades universitarias concurso selectivo de tipo científico y los correspondientes al de iniciación en cualquier escuela técnica superior. Podrán matricularse en el curso los bachilleres superiores con derecho a ingreso en la Universidad, los bachilleres laborales superiores y los técnicos de grado medio (Aparejadores, Ayudantes, Facultativos y Peritos).

2. Por resolución ministerial (BOE 28-IX-57) se convocan exámenes de Reválida en las Escuelas de Peritos

Industriales y se designa el tribunal asesor.

3. Se determinan los deberes docentes de los catedráticos de Escuela de Comercio para el curso 1957-58 y se prorrogan los nombramientos de profesorado interino (O. M. 30-IX-57, BOE 4-X-57.)

4. Por O. M. de 30-IX-57, BOE 9-X-57) se aprueba el Reglamento Orgánico provisional de la Junta de Enseñanza Técnica, creada por la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas de 20-VII-57. La Junta es el órgano consultivo del MEN en lo referente a la enseñanza técnica, y le compete todo cuanto se refiere a los centros técnicos, a la formación y modificación de los planes de estudio, planes de coordinación de enseñanza, convalidación de asignaturas, nombramiento de catedráticos extraordinarios, titulación, redacción de reglamentos de régimen interior, determinación de especialidades, etc.

5. También se fijan las tasas académicas en las Escuelas Técnicas (O. M. 30-IX-57, BOE 9-X-57).

ENSEÑANZA PRIMARIA: 1. Se crean definitivamente escuelas nacionales en 35 provincias españolas, según las siguientes características: párvulos, 11; secciones de niños, 4; secciones de niñas, 1; graduadas niños, 4; unitarias niños, 22; unitarias niñas, 18; mixtas, 6; graduadas niñas, 15; grupos escolares niñas, 2; grupo escolar niños, 1; con un total de 82 centros docentes primarios (O. M. 27-VII-57, BOE 23-IX-57).

2. Por O. M. de 27-VII-57 (BOE 26-IX-57) se crean 10 escuelas nacionales parroquiales; una escuela nacional preparatoria en el Seminario de Barbastro (idem), y 21 escuelas nacionales dependientes de consejos nacionales primarios (idem).

3. Por O. M. de 19-IX-57, BOE 4-X-57, se establecen los requisitos que cumplirán los maestros nacionales que obtengan licencia por estudios al amparo del art. 68 de la Ley de Educación Primaria y O. M. de 9-X-54.

PROTECCIÓN ESCOLAR: 1. Se faculta a la Comisaría para proceder a la convocatoria de concesión de becas

(*) Comprende disposiciones aparecidas en el *Boletín Oficial del Estado* del 21-IX-57 al 10-X-57, ambos inclusive.

de Ayudantes en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (O. M. 14-IX-57, BOE 23-IX-57).

2. También por O. M. de 16-IX-57, BOE 23-IX-57, se convoca a concurso de mérito para la concesión de 100 becas para Ayudantes de Institutos.

3. Y se convoca concurso de méritos para la concesión de 100 pensiones de estudios para graduados españoles en facultades universitarias y escuelas superiores. Estas ayudas se otorgan para realizar trabajos concretos de investigación y perfeccionamiento profesional, con un período mínimo de disfrute de un mes y máximo de tres cuando se trata de pensiones para estudios en el extranjero y de cuatro si han de realizarse en España. Se otorgarán 80 pensiones para España, de 3.000 pesetas mensuales; y 20 para el extranjero, de 3.500. Las pensiones se distribuyen en cuatro secciones: Ciencias y Técnica, Medicina, Farmacia y Veterinaria, Estudios Jurídicos y Económicos, Letras y Bellas Artes.

SUBSECRETARÍA: 1. Se clasifican como benéfico-docentes de carácter particular la "Fundación Jiménez Coronado", de Madrid, y la "Fundación instituida en la Villa de Gómara (Soria)" por el cabildo eclesiástico y el Ayuntamiento soriano, y la "Fundación Domingo Romero Grande", instituida en el Colegio de Abogados de Madrid (OO. MM. 5-II-57, BOE 24-IX-57).

2. Por O. M. de 6-II-57 se refunden varias fundaciones en la provincia de Santander (BOE 2-X-57).

DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION EN EL DIA DEL MAESTRO

Con ocasión de celebrarse el 27 de noviembre, por vez primera, con carácter nacional, el Día del Maestro, el Ministro de Educación Nacional dirigió, a través de los micrófonos de Radio Nacional de España el siguiente mensaje al Magisterio primario:

Me es muy grato, como Ministro de Educación Nacional, dirigir estas palabras, pronunciadas ante esta primera fiesta de San José de Calasanz, consagrada como Día del Maestro, a los docentes españoles de Enseñanza Primaria.

En primer lugar, porque hablar a corporaciones o grupos de personas determinadas evita el riesgo de caer en vacías formalidades, propias de las palabras sin destinatario preciso. Pero, sobre todo, por la fuerte personalidad colectiva del Magisterio. Constituye éste un estamento profesional de gran solera en la vida española, al que hoy aspiran—según nos muestran los incrementos de matrícula en las Escuelas del Magisterio—un número crecido de nuestros jóvenes; más quizás, en proporción, que en muchos países extranjeros con índices de cultura básica superiores al nuestro. Ello supone, en este nuestro tiempo, de crisis universal de vocaciones, un motivo de gran esperanza.

El Día del Maestro, que se celebrará con carácter nacional, a partir de este año, en la fiesta de San José de Calasanz, está instituido cabalmente para avivar y fortalecer la

esperanza. El Magisterio es el hogar natural de tan maravillosa virtud. La sociedad pone entre las manos de él algo muy superior a una rama de la producción económica o un servicio público: pone la clave de su destino futuro. Lo que sea el Magisterio hoy—lo que seáis hoy, hora a hora y jornada a jornada, quienes me escucháis—lo será toda la Nación mañana. En cierta medida, quizá cualquier clase profesional pueda decir lo mismo; pero vosotros lo podéis decir y pensar en una medida absolutamente superior. Vuestras virtudes y defectos, como las palabras que se gritan en lo alto de una montaña, están destinados a despertar innumerables ecos y a multiplicarse por toda la geografía del futuro. Lo cual se traduce en una máxima responsabilidad por vuestra parte, y también en una máxima responsabilidad—cifrada en asistiros, pero también en exigiros—por parte de las instituciones públicas y, en general, por parte de toda la comunidad.

Esta vuestra íntima destinación al día de mañana—esta vuestra calidad de embajadores de hoy cerca del mañana, me atrevería a decir—os obliga especialmente a tener una noción clara de la trayectoria colectiva que sigue nuestra comunidad; porque el presente nunca es estático, sino que aloja en sí dialécticamente al futuro, y conocer aquél tanto vale como capacitarse para afrontar éste. Y si algún rasgo caracteriza al presente español, es el rápido proceso de transformación que afecta a nuestra sociedad, y que se manifiesta en la industrialización, en el trasiego demográfico, en el deseo general de complementar nuestra vieja economía agraria con una nueva economía y con unos modos de cultivo más eficaces. Son cosas éstas muy sabidas y de las que la Prensa diaria nos da a todos profusos testimonios; lo importante es, en lo que a nosotros respecta, percatarnos de que no afectan tan sólo a los encargados de la gestión material ni a nuestra sola condición de consumidores y participantes pasivos en la economía, sino que significan también un programa lanzado al intelectual y al educador. El Magisterio está obligado a encajar todo este vasto movimiento social dentro de los disciplinados cauces del espíritu. El Magisterio tiene que enraizar en la tierra nutricia de nuestra tradición nacional y de nuestra cultura a esta España hoy levantada en vilo, a estas masas campesinas que se transforman en población urbana y al propio campesinado, que lucha por lograr una vida mejor; y donde tal movimiento de renovación no haya llegado aún o haya llegado débilmente, el Magisterio está incluso obligado a suscitarlo y avivarlo.

No quiero decir con esto que el Magisterio haya de asumir hoy una función inmediatamente utilitaria y pragmática. La existencia de una cultura nacional básica es ciertamente condición necesaria para que la transformación de la economía española pueda realizarse; y al Magisterio toca impartirla. Pero por encima de la economía está el espíritu—y digo esto a conciencia de que la frase es tópica, pero a la vez terriblemente cierta—; el espíritu siempre sediento de justicia y de verdad. Y este espíritu es el que vosotros estáis llamados a insuflar en los nuevos hogares y en los nue-

vos hombres. Debéis hacer vivir a aquéllos y a éstos sobre la persuasión de que el mejoramiento material vale, ante todo, en cuanto nos permita engendrar una España más justa—esto es, en cuanto sirva para crear un riqueza que se difunda y evite las tristes desigualdades sociales presentes—y, por más justa, más limpia y más cercana a Dios.

Estos propósitos y exigencias, por supuesto, no pasarán de buenas intenciones si no se instrumentan debidamente; si cada cual no cumple con la obligación que tiene asignada y en el lugar donde debe cumplirla; si las buenas intenciones no se enriquecen y hacen eficaces por virtud de una preparación profesional seria y nunca abandonada a la rutina. Los inspectores, los directores y profesores de Escuelas del Magisterio; los directores de escuelas graduadas; los maestros de escuelas unitarias, forman y deben formar una unidad viva, en la cual todos se sirvan y ayuden recíprocamente. Un Magisterio unido y a la vez flexible, que convierta en amor las leyes y en práctica viva los programas y las orientaciones pedagógicas, puede llegar a tener en la presente coyuntura nacional una incalculable importancia, y no empleo el adjetivo por pura inercia retórica, sino en el sentido más preciso; en el sentido de que no es humanamente posible calcular la importancia de que la transformación social de este país se haga a derechas; esto es, se haga desde la raíz viva del alma, y no se reduzca a pura exterioridad y materia.

La fiesta de San José de Calasanz es buena ocasión para reflexionar sobre estas cosas. El Día del Maestro se ha instituido, ciertamente, como un homenaje a vuestra labor y a vuestra vocación; pero también como una llamada que toda España os hace para que ayudéis, desde el preciso puesto de vuestras aulas, a crecer y a dignificarse.

EL ACCESO A LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En una breve entrevista sobre el panorama futuro de las Enseñanzas Técnicas, el periódico universitario *Noticia* aborda en un diálogo la cuestión con el Sr. Millán Barbany. Recién empezado el curso, el primer curso de transición tras la promulgación de la nueva Ley de reforma de las Enseñanzas Técnicas, todavía los problemas están sobre las mesas, sin que esto constituya en absoluto un retraso. Recién creada la Junta que entenderá en todas las cuestiones referentes a Enseñanzas Técnicas, desde planes de estudio, lo más urgente, y hasta la cuestión de las convalidaciones, se reunió ésta por vez primera el día 22 de octubre último.

Respecto al problema del acceso a la Enseñanza Técnica, los actuales estudiantes de grado medio de las distintas ramas, por ejemplo, que ingresarán, probablemente, con un régimen especial en las Escuelas de Grado Superior, se verán precisados este curso a acogerse normalmente al paso por el Selectivo.

Se trata de un curso de transición. Es una situación de excepción que no se había producido en muchos años y tardará seguramente en volverse a producir. El régimen especial depende de los nuevos planes de es-

tudio, y éstos no pueden, naturalmente, improvisarse. La Junta necesita la experiencia de este curso para elaborar todos los planes de estudio.

Como órgano que entenderá en los problemas del Curso Selectivo, figura una Comisión mixta Facultades-Escuelas. Si de momento el Selectivo actual parece un adecuado medio de acceso a los estudios superiores técnicos, puede ocurrir que se vayan planteando problemas de ampliación o reajuste del plan de estudios del mismo, problemas que pueden suscitar en esta Comisión tanto los representantes de las Facultades Científicas como los de las Escuelas Técnicas Superiores.

Pero por los alumnos del Selectivo, quizá más afectados por la aglomeración que por esto mismo, se ha comentado el hecho de que los grupos formados con ellos no atiendan a su dedicación futura. El Director General explica la inexactitud de estas afirmaciones:

"Nada tiene por qué distinguir dentro del Selectivo a unos de otros. El estudio de las materias del Selectivo ha de proporcionar una formación inicial en las cinco ciencias básicas que lo forman, de gran utilidad para cualquier orientación futura, tanto científica como técnica. No parece adecuado en tal momento limitar excesivamente la validez de los estudios realizados, los cuales han de contribuir a precisar la vocación de cada uno. Recuerde que una de las preocupaciones de la nueva Ley ha sido el que aún una vez en la Escuela no falte a los estudiantes técnicos el ambiente universitario y universalista, que les proporcione una adecuada perspectiva del momento."

Y en cuanto a las Escuelas privadas—sigue preguntando *Noticia*—, existe en algunos sectores intelectuales el recelo de que significarán en algunos casos una mayor diferenciación clasista. No podría hablarse de ello si se estableciera, por ejemplo, la igualdad de tasas entre las Escuelas privadas y las oficiales.

"Aún es pronto para hablar de ello—termina el Sr. Millán Barbany—. No obstante, ésta será una de las que tendrá que estudiarse con preferencia en cuanto en la práctica surja el problema.

Si se acuerda, por ejemplo, establecer un sistema flexible de tasas en las Escuelas Técnicas, que responda a la situación social de cada uno, este mismo principio podría hacerse extender a las Escuelas privadas. De todas formas, no parece tampoco lógico cortar "a priori" la libertad de decisión de las Escuelas privadas en terreno no académico." (*Noticia*, 6. Madrid, 13-XI-57.)

SE IMPLANTA EL PERITAJE DE MONTES

El Ministerio de Educación Nacional ha implantado los estudios de la carrera de peritos de Montes, creada en la ley de 20 de julio de Ordenación de la Enseñanza Técnica.

Inicialmente, y hasta tanto se constituya la Escuela de Peritos, se confía la organización de estos estudios a la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes, en cuyos locales se darán, a partir de enero, las enseñanzas correspondientes a los cursos preparatorio y selectivo de la fase de ingreso, a lo largo de

un curso intensivo, que terminará en julio de 1958.

Dada la limitación de locales y profesorado, la matrícula oficial de estos cursos se limitará a los siguientes cupos máximos: curso preparatorio, 100 alumnos; curso selectivo, 150 alumnos.

La selección de los aspirantes para estos cupos se realizará teniendo en cuenta los respectivos antecedentes escolares y profesionales, las condiciones económicas familiares y el hecho de haberse presentado en anteriores convocatorias del ingreso en ayudantes de Montes. Los aspirantes deberán presentar sus solicitudes en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes antes del día 23 de diciembre. Los seleccionados formalizarán las matrículas durante los siete primeros días del mes de enero de 1958.

Quienes no puedan acogerse a tales cupos y deseen efectuar los estudios, podrán hacerlo por enseñanza libre, a cuyos efectos el director de la Escuela señalará el plazo de matrícula correspondiente, así como las fechas en que deberán verificar las pruebas y exámenes.

De acuerdo con lo que establece la ley de Ordenación de la Enseñanza Técnica de 20 de julio, para matricularse en el curso selectivo será necesario ser bachiller laboral, bachiller general superior, perito mercantil, maestro de primera enseñanza, maestro industrial o estar en posesión del certificado académico de oficial industrial establecido en la ley de 20 de julio de 1955.

Los alumnos que se hallen solamente en posesión del título de bachiller elemental o sean operarios clasificados como oficiales de primera o equiparados, con una antigüedad mínima de dos años en tal categoría, deberán seguir previamente el curso preparatorio.

Las materias del curso preparatorio serán: *Matemáticas, Física y Química*. Las del curso selectivo serán: *Matemáticas, Ciencias Fisicoquímicas, Ciencias Naturales y Dibujo*.

MÁS DE 8.000 BECAS HA DISTRIBUIDO EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Damos a continuación algunos datos relativos a la campaña más inmediata de becas, realizada por el M. E. N. en los distintos niveles de enseñanza.

CUANTÍA DE LAS BECAS.

La dotación anual de cada una de las becas convocadas en concurso público por el Ministerio varía según los tipos de estudio: De 12.000 pesetas, para Colegios Mayores; de 6.000 pesetas, para alumnos de todos los grados docentes cuyas familias residen fuera de la población donde están enclavados los centros de estudio, y de 2.250 pesetas, para aquellos cuyos familiares o encargados residen en la misma población de los centros. Sobre estos tres tipos generales existen, además, otros módulos propios de la Enseñanza Laboral: De 8.500 pesetas, para los bachilleres laborales que cursan el ciclo superior de estas enseñanzas en los centros especializados fuera de su localidad; de 2.400 pesetas, para los alumnos del Bachillerato Laboral elemental que acuden a los respectivos Institutos Laborales de otras

localidades distintas, y de 1.125 pesetas, para quienes viven en la localidad donde radica el Instituto Laboral. En los centros de Formación Profesional Industrial las cuantías son de 4.500 y de 2.250 para los alumnos de más de diecisiete años, las primeras, y de edad inferior, las segundas. Los últimos tres tipos reseñados de becas se conciben principalmente como auxilio a las familias de los alumnos que cursan esta clase de estudios, ya que sus enseñanzas son netamente gratuitas.

Como se ve, han quedado unificados los módulos o cuantías de las becas escolares, para evitar desigualdades de trato. Dentro de semejantes circunstancias, los becarios reciben el mismo apoyo económico del Ministerio.

Todo becario—de cualquier centro docente—, además del beneficio económico de la beca (es decir, además de recibir la asignación económica mensual correspondiente) tiene derecho, según el artículo 14 de la vigente ley de Protección Escolar, a la matrícula gratuita ordinaria en el respectivo centro oficial docente donde se matricule.

DATOS ESTADÍSTICOS.

Se han adjudicado en el Distrito Universitario de Barcelona 872 becas; en el de Granada, 644; en el de La Laguna, 259; en el de Madrid, 1.174; en el de Murcia, 294; en el de Oviedo, 398; en el de Salamanca, 375; en el de Santiago, 643; en el de Sevilla, 879; en el de Valencia, 575; en el de Valladolid, 888; en el de Zaragoza, 543.

Por ramas de enseñanza, las becas convocadas suponen, globalmente, los siguientes créditos:

Para Enseñanza Universitaria, pesetas 5.807.250. En Enseñanza Media Preuniversitaria, 15.260.250 pesetas. En Enseñanza Laboral, 4.604.950 pesetas. En Enseñanza Primaria (escuelas del Magisterio), 3.420.000 pesetas. En Enseñanzas Técnicas, 3.930.500 pesetas para alumnos que cursen estudios de grado medio y superior y 681.000 para los de ingreso y cursos selectivos; es decir, un total de 4.611.500 pesetas. En Bellas Artes, 1.333.500 pesetas.

Todos los centros de grado medio y superior de enseñanza tienen, por tanto, oportunidad de contar en las filas de sus alumnos con becarios. Pero, para garantizar el libre juego de méritos, ningún centro docente tiene asignada una cantidad fija de becarios, sino que los cupos se establecen en conjunto, para cada grado, en cada uno de los Distritos Universitarios. Aclaremos esta afirmación con un ejemplo: El Distrito Universitario de Barcelona dispone de 2.421 becas para los alumnos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media de su demarcación. Y puede ocurrir que al producirse la selección un Instituto de escaso número de alumnos tenga tantos becarios o más que otro de matrícula más numerosa. La existencia de un Tribunal único por cada Universidad garantiza la uniformidad del nivel de exigencia en todos los aspirantes. Y su distribución por centros se realiza en razón del mérito personal de cada candidato, cualquiera que sea la institución docente donde cursa sus estudios.

También en este aspecto los nuevos procedimientos de selección de becarios por el Ministerio de Educación ha servido para garantizar la

posible igualdad de oportunidades a todos los solicitantes.

CARA AL CURSO ACADÉMICO.

Hasta hace poco tiempo el becario quedaba abandonado respecto a la observancia y estímulo de su conducta a lo largo del curso académico. Las Comisarias de Protección Escolar de los Distritos están introduciendo una nueva experiencia que evitará tal abandono: los rectores de Universidades piden a cada centro docente que les nombre un "tutor", encargado de la orientación especial de estos alumnos y del contacto con sus familias. En algunas demarcaciones universitarias esta experiencia es casi general. En otras se intenta conseguir su aplicación rogando la pertinente colaboración de los directores de centros.

De este modo las familias pueden colaborar estrechamente en el estímulo de la conducta social y académica de sus hijos becarios, ya que pueden saber con tiempo si serán o no acreedores de obtener la prórroga de estas ayudas en sucesivos años académicos. Por desgracia, esta falta de colaboración familiar ha sido causa en no pocos casos de que en la presente convocatoria de protección escolar antiguos becarios no hayan podido obtener la prórroga de sus beneficios.

Y aunque en varias ocasiones, a lo largo del pasado curso académico, los servicios correspondientes advirtieron a las familias que la prórroga de las becas quedaba supeditada a los resultados de un libre y general concurso de méritos, parece probado que no pocos se descuidaron o se confiaron excesivamente.

Como se ha proclamado frecuentemente en las páginas de este periódico, los beneficios de protección escolar se otorgan con cargo a fondos públicos, y por ello su adjudicación debe hacerse en igualdad de condiciones para todos los españoles aspirantes a las mismas, lo cual únicamente puede garantizarse por el sistema de concursos públicos y a través de la propuesta de Jurados o Comisiones de especialistas, constituidos de modo que el margen de discrecionalidad de otorgamiento quede virtualmente suprimido.

Podrán existir, como en todo, los naturales fallos humanos. Pero parece innegable el que la actual reglamentación de protección escolar del Ministerio de Educación representa un notable esfuerzo para convertir en realidad el principio doctrinal que reza así:

"La cultura se organizará en forma de que no se malogre ningún talento por falta de medios económicos. Todos los que lo merezcan tendrán fácil acceso incluso a los estudios superiores."

BECAS PARA COLEGIOS NO ESTATALES DE ENSEÑANZA MEDIA

La Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Distrito Universitario de Madrid ha hecho pública una nota para que llegue a conocimiento de las familias necesitadas de ayuda para los estudios de sus hijos.

Por razones que este Rectorado y la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social han estimado explicables—dice la nota—, son numerosas las plazas que en co-

legios no estatales de Enseñanza Media de este Distrito Universitario han quedado sin proveer en el concurso convocado al efecto en julio próximo pasado hasta alcanzar el cupo legal que les corresponde.

Consta, por otra parte, a ambas autoridades que son igualmente numerosas las familias que aspiran a ellas. Por consiguiente, a pesar del inconveniente de haber empezado el curso, y sin que sirva de precedente para años sucesivos, han tenido a bien acceder, de acuerdo con la correspondiente autorización del Ministerio, a que se conceda una última oportunidad a los interesados, convocando por la presente nuevo concurso, que terminará el día 12 del corriente mes de diciembre.

Según dispone la orden ministerial de 3 de junio de 1957, las solicitudes se redactarán conforme al modelo expuesto en la Comisaría de Protección Escolar del Distrito Universitario, pabellón de Gobierno, Ciudad Universitaria, y serán presentadas en los colegios respectivos, los cuales deberán hacer sus propuestas a la Comisaría del 13 al 16 de diciembre actual.

En el plazo de cinco días la Comisaría resolverá las propuestas de los colegios, a fin de que los beneficiarios puedan solicitar de los señores directores de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media los cambios de matrícula que se produzcan con anterioridad al 31 de diciembre, conforme les autorizan las disposiciones vigentes.

INDICES DE LA "REVISTA DE EDUCACION"

La REVISTA DE EDUCACION, órgano quincenal de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional, acaba de publicar unos índices en los cuales se recogen los trabajos insertados en la publicación en sus 65 primeros números, esto es, de marzo de 1952 a junio de 1957, ambos inclusive. En folleto aparte, dentro de las mismas características de formato de la REVISTA, estos índices ofrecen al lector una triple clasificación:

1) Un *Índice sistemático* por materias, redactado por el técnico de archivos y bibliotecas don Angel Oliveros, en el cual se ordenan los trabajos publicados, según la clasificación decimal Universal, siguiendo para ello el "Plan de clasificación de la documentación pedagógica", establecido oficialmente por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. La clasificación por materias de este índice queda ordenada del siguiente modo: Bibliografía (0.01), Biografía de Educadores (37. C), Periódicos (37. F), Teoría de la Educación (370), Aspectos generales de la Educación (371), Enseñanza Primaria (372), Enseñanza Secundaria (373), Educación de Adultos (374), Didáctica Especial (375), Educación según el sexo y la edad (376), Educación de la personalidad (377), Enseñanza Superior (378) y Administración escolar (379). Un sumario que el lector podrá encontrar en las últimas páginas, le facilitará el hallazgo de las materias solicitadas.

2) El folleto presenta asimismo un *Índice Alfabético por Secciones*: Editoriales, Temas propuestos, Estudios, Cartas a la Redacción, Información extranjera, Crónicas y Reseñas de libros. Se ha prescindido aquí natural-

mente de la "Actualidad educativa nacional y extranjera", cuya abundancia de temas tratados hace prácticamente imposible toda clasificación. En este Índice se hace referencia a los tres números monográficos publicados por la REVISTA DE EDUCACION: el dedicado a Temas de Enseñanza Media (diferenciado con un (1), el dedicado a la Enseñanza de la Filosofía (2) y el número monográfico sobre el Curso Preuniversitario (3). Un cuarto recoge los trabajos publicados en homenaje a don José Ortega y Gasset, con ocasión de su muerte. Estos trabajos llevan la signatura especial de (4).

3) Por último, se incluye un *Índice Alfabético de Autores*, con indicación de los números de la Revista en que se han insertado colaboraciones firmadas por el correspondiente autor.

Con estos tres índices, más el Sumario final, se pone a disposición del lector unas tablas que pueden serles útiles para localizar los trabajos deseados y las materias que se precisen.

LA NUEVA LEY ESPAÑOLA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS Y SU REPERCUSION EN EL III CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACION

Como es sabido, el Ministro español de Educación Nacional asistió al III Congreso Iberoamericano de Educación, celebrado en Ciudad Trujillo, en el que presidió la Comisión de Enseñanzas Técnicas. Reproducimos seguidamente algunos fragmentos de las declaraciones del señor Rubio al diario *Arriba*, en las que toca importantes aspectos del porvenir de las enseñanzas técnicas españolas en relación con Iberoamérica.

—*En qué estaba fundada, señor Ministro, la felicitación a España por nuestra ley de Enseñanzas Técnicas?*

—En la satisfacción que produjo ver que los acuerdos tomados en el Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, celebrado en Madrid en 1956, estaban presentes en la ley que va a regir la educación técnica española. No hay que olvidar que en aquel Seminario se reunieron las figuras más representativas de la enseñanza técnica iberoamericana y que el tema de la formación de los técnicos constituye hoy una honda preocupación en todo el mundo, y especialmente dentro de la región iberoamericana, que, disponiendo de una riqueza extraordinaria, no posee el potencial humano necesario para obtener de ella los frutos adecuados. Nuestra ley de Enseñanzas Técnicas ha causado una viva impresión, y por parte de numerosos delegados he sido sometido a largos y amables interrogatorios sobre las posibilidades que para el futuro representa la citada disposición. Los componentes de la Comisión de Enseñanzas Técnicas, que presidi, me pidieron ejemplares de la misma con verdadero interés.

—*¿Sería posible entonces el intercambio de técnicos? O más concretamente, ¿es viable la emigración de españoles formados que sustituya con ventajas notables a la actual, reducida al envío de mano de obra?*

—Desde luego, el técnico español tiene un gran porvenir en Iberoamérica, y he podido percibir a lo largo de mi viaje, forzosamente corto, aun-



que mis deseos hubiesen sido su prolongación a otros países, que el Ingeniero español y, en general, el Técnico formado en nuestras Escuelas, es solicitado y deseado. Pero para poderlos enviar hace falta resolver primeramente nuestro problema interior de dotar al país del potencial humano necesario para llevar a cabo la labor que se nos presenta en un futuro próximo, y que ha de conducir a una industrialización efectiva, que ha de redundar en beneficio de la economía general española.

—*Volviendo a nuestra ley de Enseñanzas Técnicas, ¿podría preguntarle, señor Ministro, qué ventajas vieron en el texto y qué ejemplos pueden ser tomados por los diversos países allí representados?*

—La primera ventaja que subrayaron de nuestra ley es la flexibilidad que tiene para poder conducir hacia la enseñanza técnica, y con ella hacia la formación de los técnicos a través de diferentes vías, desde la que pudiéramos calificar como base preparatoria general para todas las carreras superiores—el bachillerato clásicos—hasta aquella que, partiendo del mundo laboral, permite que un obrero calificado y con condiciones intelectuales adecuadas pueda alcanzar los más altos estamentos de la técnica. Este sentido social y el acento puesto en las ayudas y concesiones de beca ha sido subrayado reiteradas veces en las conversaciones mantenidas con los diversos delegados, y creo interpretar las conversaciones con algunos de ellos, en el sentido de que nuestra ley puede servir como ejemplo para diferentes países.

—*En cambio, ¿hay alguna experiencia ajena que pueda tener una ventajosa aplicación en España?*

—La relación que se mantiene entre los diferentes delegados en los Congresos internacionales es siempre fructuosa, porque todos tenemos que aprender de todos. Aunque en líneas generales conocía ya la orientación de la educación en diversos países de Iberoamérica, pude comprobar allí la preocupación en tres aspectos fundamentales: uno, el referente a la alfabetización y la lucha contra el analfabetismo. Impresionó la conferencia que el Director general de Enseñanza Primaria dió sobre el programa que en España se lleva a cabo sobre esta materia. El crédito extraordinario de 2.500 millones y el proyecto de la construcción de 25.000 escuelas fueron considerados allí como la firme postura del Gobierno español de afrontar decididamente el problema en nuestro país. Nuestra situación es diferente, por no tener, como sucede en muchos países, regiones prácticamente inaccesibles y recintos que se encuentran todavía habitados por personas que hablan idiomas primitivos. Pero de las soluciones que se han adoptado hay algunas que pueden ser aplicables, como todo lo referente a escuelas radiofónicas, que permiten, mediante una organización adecuada, hacer llegar la enseñanza a lugares de otro modo comunicados.

Otro aspecto en el cual la preocupación es grande es en lo referente a la enseñanza técnica. Hay que destacar el acierto con que el Brasil ha resuelto el problema gracias al S. E. N. A. I., fórmula seguida también por Colombia con el S. E. N. A. La colaboración de las industrias y de las empresas en la labor de formación de obreros cualificados y

maestros de taller es una realidad que no hay que olvidar en ningún momento, y cuya realización presenta aspectos cuya aplicación en España, introduciendo las modificaciones propias del lugar y circunstancias, no debe dejarse a un lado.

El tercer aspecto que quiero destacar es el referente a la preocupación por la financiación. Indudablemente el ritmo de la vida actual no permite al Estado afrontar en un cierto momento, en toda su magnitud, el problema de la financiación de la enseñanza, y como este punto es capital, según se ha destacado en varios acuerdos, se consideraron varias soluciones, una de las cuales es digna de elogio por las facilidades que representa y por su viabilidad. Me refiero a la creación de los "Bancos Educativos", cuyo capital está formado, parte por una aportación estatal y parte por la obligación de la Banca privada de destinar parte de sus reservas a este fin. Una vez asegurada una subvención durante un cierto tiempo en el presupuesto, es posible que un centro solicite un préstamo que le permita en un plazo muy breve realizar un programa que, de otra forma, habría de extenderse a lo largo de muchos años. No solamente los centros estatales, sino los privados, pueden beneficiarse de esta institución, y mediante las garantías que en cada caso se fijan pueden obtenerse los créditos necesarios para la puesta en marcha de sus instalaciones. Recuerda en muchos aspectos la política seguida últimamente en España al calificar a ciertos centros de interés social, percibiendo así una ayuda; pero esto, que en nosotros está limitado a la Enseñanza Media, puede extenderse mediante los "Bancos Educativos" a todos los grados de la enseñanza. Destaca también la organización que permite una formación en el extranjero; no a costa de los presupuestos estatales, mediante becas, sino por medio de la concesión de unas ayudas de las que el beneficiado se hace responsable y que devuelve con el producto obte-

nido en el ejercicio de su propia profesión, debido al beneficio adquirido. Se establecen ciertas condiciones, que no suponen una amortización fija, que podría crear dificultades en algún momento, sino mediante una cierta proporción de los ingresos; de tal modo, que si en algún momento se presenta una crisis económica no tiene que devolver nada mientras duren esas circunstancias, y en cambio, en momentos de desahogo, su aportación ha de ser mayor. Siguiendo este criterio, un soltero ha de pagar más que un casado con mucha familia.

—*Hemos visto, señor Ministro, a través de sus palabras, que en el Congreso se ha destacado un sentido de colaboración entre los diferentes países; ¿podría decirnos alguna palabra sobre la convalidación de estudios?*

—Se presentó un proyecto amplio que abarcaba todos los grados. A causa de dificultades internas en algún país, quedó excluido de momento todo lo referente a la Enseñanza Superior, que ha de ser motivo de estudio especial en el próximo Congreso, que ha de reunirse en Caracas en el año 1960. Lo acordado se refiere a la Enseñanza Primaria y a la Enseñanza Media, estableciéndose unas normas generales que, una vez estudiadas por los respectivos Gobiernos, pueden dar lugar, bien a acuerdos bilaterales, bien a un convenio de carácter general dentro del área iberoamericana. Esta convalidación ha de referirse fundamentalmente a aquellas materias de carácter general que son comunes, quedando siempre para la convalidación en cada caso particular aquellos estudios que se refieren estrictamente a un país. Es lógico, por ejemplo, que una geografía de carácter general puede ser equivalente en cualquier plan de estudios, y, sin embargo, el estudio particular de cada nación, desarrollado en cada país, necesite un estudio especial en el momento de la convalidación. (Arriba. Madrid, 17-XI-57.)

2. EXTRANJERO

LA ÚLTIMA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA CREA LAS "ESCUELAS MEDIAS DE ORIENTACION"

El punto más importante y trascendental de la reforma de la enseñanza en Francia lo encontramos en la creación de las llamadas *Escuelas Medias de Orientación*.

La misión de estas escuelas consiste en coordinar, unir, entrelazar y soldar la enseñanza primaria con la secundaria, en sus distintas modalidades, constituyendo la verdadera enseñanza media, desprendiéndose las características siguientes:

a) Recoger en tales escuelas a todos los alumnos el primer ciclo de sus estudios, en locales comunes.

b) Decidir, después de haber descubierto las aptitudes de los escolares, y con conocimiento de causa, los que se encuentran en condiciones de proseguir los estudios, más allá de la edad de dieciséis años.

c) Formar cultural, profesional o socialmente a todos los pequeños, cualquiera que sea su procedencia social o familiar, en condiciones de igualdad, para que puedan tener acceso en cualquier rama de la cultura.

d) Orientar a los alumnos en los diversos y variados estudios y trabajos o profesiones posteriores teniendo en cuenta sus aptitudes, sus gustos y las salidas que ofrezca la nación, en cuanto a su ulterior colocación.

Esta enseñanza comprende dos años de estudios y se otorga a los escolares de once a trece años, pasando a dicha enseñanza después de haber acabado el ciclo de la escolaridad primera elemental, sin necesidad de examen, estando limitado el número de alumnos a 25 y prosiguiéndose la orientación en el transcurso del tiempo de los estudios posteriores a los trece años cualesquiera que sea la enseñanza ulterior que realice el escolar.

El primer curso, denominado de "observación", común a todos los alumnos, lleva aparejada la enseñanza de una lengua viva, las ciencias de la observación, las actividades constructivas ligadas al Cálculo, a la Mecánica, a la Geometría, a los Trabajos manuales, a la Instrucción artística, a las Ciencias plásticas, a la Música y, finalmente, al estudio del medio ambiente.

El segundo curso, llamado de las "opciones", otorga al alumno, ya ini-

ciado, la facultad de escoger entre las distintas materias que partiendo del latín llevan a las ciencias teóricas y de los estudios de los mecanismos elementales a los superiores trabajos que concurren la vida práctica o a cualquier otra especialidad.

A tal fin, es original, en esta reforma, la llamada "orientación", la cual crea los reglamentados "Consejos de Orientación", que los integran los maestros de las diferentes ramas de la enseñanza, los padres, tutores, representantes o familiares de los escolares, a los que se asocian médicos y psicólogos especializados en el reconocimiento de la infancia.

Por los expresados Consejos se quiere dar a los familiares una información completa de las condiciones del escolar y cuantos consejos útiles pudieran influir o afectar al ingreso del mismo en el campo social, en el del trabajo o en el de estudios superiores, señalando la orientación adecuada sin que ello implique obligación de ser aceptada por los familiares, porque la ley les reserva el derecho a ellos, "solamente a ellos", categóricamente dice la ley, de decidir la suerte de los estudios posteriores del escolar, cualquiera que sea el centro de estudio que eligiese para proseguir sus estudios, hasta completar la permanencia obligada de escolaridad de dieciséis años marcada.

Los Consejos de Orientación han de emitir sus pareceres o dictámenes basándose en el expediente personal del escolar, que se establece como obligatorio desde el comienzo al fin de la escolaridad, integrado por un acervo de documentos, fichas y datos referidos al resultado pedagógico, evolución del alumno, condiciones médicas, psíquicas, antecedentes familiares y, en general, lo que pudiera dar lugar a la formación de un baremo lo más complicado posible de su educación integral, capacidad instructiva y condiciones éticas en cuanto a actuar en la órbita social.

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN 1955 Y 1956

Las repercusiones sociales del desarrollo tecnológico e industrial se reflejan con extraordinaria nitidez en el movimiento educativo de los últimos años, hasta tal punto que siguiendo las declaraciones de los Gobiernos parecería haberse iniciado una verdadera competencia por el mejoramiento de la educación. El Anuario Internacional correspondiente a 1955 y 1956, publicado bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación, prueba con cifras el interés de la escuela en todos sus grados: ordenado por países, este libro refiere, tomándolo de los informes suscritos por los respectivos Ministerios de Educación de setenta naciones, las reformas legales intervenidas, los aumentos presupuestarios, el crecimiento de la matrícula, las experiencias y modernizaciones efectuadas para asegurar el porvenir de la juventud.

Este inmenso desarrollo ofrece gradaciones y diferencias según las regiones y el grado de su industrialización. No puede quedar por alto, sin embargo, el hecho de que en los ESTADOS UNIDOS figuren matriculados

en los establecimientos docentes de toda clase unos cuarenta millones de ciudadanos, lo que equivale a decir que en la nación norteamericana de cada cuatro habitantes, uno sigue curso de alguna naturaleza. El presupuesto aumentó considerablemente hasta alcanzar la extraordinaria cifra de 380 dólares por alumno de primero y segundo grado.

Ese mismo informe norteamericano menciona brevemente las causas de esta progresión inconcebible hace siquiera cinco o diez años. El aumento de la natalidad interviene en el esfuerzo, pero además se han mejorado considerablemente los servicios escolares, el transporte, las cantinas, los programas de higiene, los servicios extraescolares y las escuelas profesionales. "Este impulso está destinado a dar a todos una instrucción cada vez más profunda..."

Pero el caso no es exclusivo de este país, y más de una lección provechosa podrá ser extraída del ejemplo de la UNIÓN SOVIÉTICA, que en 1955 registró una matrícula de 1.959.000 alumnos en establecimientos técnicos y escuelas secundarias especializadas, explicándose así el adelanto técnico, que obedece, como siempre, a causas fáciles de descubrir. Para no alargar los ejemplos, conviene decir que muchos países, y cada vez con mayor rapidez, amplían el período de asistencia a la escuela, que prácticamente ha dejado de ser de los seis años. Muchos son los alumnos que permanecen en las aulas cuando menos durante diez años.

Refleja el Anuario ese aumento considerable de la matrícula en las escuelas secundarias, que ha sido en 1955-56 entre un 10 y un 11 por 100, como ocurre igualmente en el número de edificios construidos y que sobrepasan las cifras correspondientes a la primaria. El movimiento obliga a encontrar para los alumnos de bachillerato nuevas salidas y profesiones.

El caso de FRANCIA es bien ilustrativo al respecto, y los alumnos de diecisiete años que hayan alcanzado la nota de "sobresaliente" en la primera parte del bachillerato "no técnico", pueden aspirar a su ingreso en los grandes establecimientos nacionales de artes y oficios. Por otra parte, las zonas rurales no son ajenas a ese progreso tecnológico, y la reorganización de los cursos complementarios de orientación agrícola y explotación del campo tienden a crear un nivel intermediario entre la enseñanza post-escolar y la superior, para que agricultores informados de la legislación y de la técnica moderna, puedan ser capaces de llevar a la práctica con ventaja los consejos de los grandes técnicos e ingenieros.

En un área más conocida, la de los países hispanoamericanos, pudiéramos mencionar esfuerzos notables en todos los comprendidos en el Anuario Internacional de Educación: Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, Méjico, Portugal, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela. BRASIL inauguró los servicios de su Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos para llevar a buen término las investigaciones iniciadas en todo el país y que permitirán un conocimiento exacto de su estructura cultural, económica, geográfica y social. Los presupuestos aumentaron por millones y cientos de millones y por brevedad sólo mencionaremos algunos de sus porcenta-

jes: BRASIL, 19,44 por 100 de aumento; CHILE, 12,5 por 100; COSTA RICA, 18,18 por 100; ECUADOR, 18,75 por 100; ESPAÑA, 10,8 por 100; MÉJICO, 17,4 por 100; VENEZUELA, 9 por 100.

Otro tanto pudiera decirse del número de escuelas construidas, pues de los setenta considerados, sólo cinco países permanecen dentro de una cierta estabilidad. BRASIL construyó 451 escuelas de una clase, 144 de cinco y 15 escuelas normales. CHILE publicó una ley creando el fondo de construcciones para la enseñanza pública. MÉJICO construyó 1.038 salas de clase y otras 1.666 se hallan en curso de construcción. URUGUAY construyó dos nuevos liceos, y VENEZUELA, 16 grandes edificios para la enseñanza primaria.

A la vista de estas cifras y al ponerse en ejecución el Proyecto Principal de la Unesco relativo a la educación gratuita y obligatoria, la pregunta que surge de inmediato es la de si será posible mantener por mucho tiempo fuera de la escuela a los alumnos que hoy no disfrutan de los beneficios de la enseñanza. El esfuerzo es muy considerable y a juzgar por el Anuario ha de verse incrementado extraordinariamente en los años venideros. Ya las horas de clase de un muchacho cualquiera de un país industrializado pueden cifrarse entre ocho y doce mil.

El niño, como la planta, necesita de un período de insolación, y todo país que quiera jugar un papel en la vida internacional tendrá que prestar atención preferente a los problemas de la enseñanza. Dos años de escuela, dos, tres, cuatro, o cinco mil horas de clase no bastan para asegurar el progreso científico, industrial y agrícola de un pueblo.

BECAS UNESCO PARA ESTUDIOS SUPERIORES DE EDUCACION

Finalidad.—Un buen número de educadores hispanoamericanos, altamente calificados, desempeñan funciones importantes en el sistema educativo de sus países y, por lo tanto, influyen o pueden tener la oportunidad de influenciar la marcha del sistema escolar o las decisiones educativas de sus Gobiernos, ya sea porque son profesores universitarios o investigadores de problemas educativos.

La Unesco ha decidido, como una de las actividades importantes del Proyecto Principal, otorgar diez becas a educadores hispanoamericanos altamente calificados para realizar estudios superiores de educación, a fin de que profundicen sus conocimientos y amplíen su experiencia en la especialidad de su preferencia.

Beneficiarios.—Las diez becas Unesco para altos estudios en Educación se ofrecen a candidatos de todos los países latinoamericanos.

Programa de estudios.—Con estas becas podrán realizarse estudios sistemáticos superiores en algunos de los siguientes campos: fundamentos de la educación, sociología o psicología aplicadas a la educación, planes y programas de estudios, didáctica, administración y organización escolar, investigación pedagógica, estadística aplicada a la educación, formación y perfeccionamiento del magisterio, etc.

Los estudios deben realizarse en universidades europeas o norteamericanas de reconocido prestigio en el campo de la educación.

En lo posible, los estudios deben conducir a la obtención de un diploma o certificado de especialización.

Duración de las becas.—Las becas tendrán una duración de un año académico.

En casos excepcionales y tomando en cuenta la índole de los estudios y el rendimiento obtenido por el candidato, la Unesco podrá considerar la renovación de la beca.

Condiciones que se exigen de los candidatos.— Los candidatos deben reunir los siguientes requisitos: i) Poseer título universitario para ejercer la docencia, o su equivalente; ii) tener por lo menos ocho años de servicios en el sistema escolar de su país, ya sea en el nivel primario, ya en el secundario, en el normal o en el superior; iii) haber revelado interés por el estudio de problemas educativos mediante la publicación de obras o artículos o la realización de investigaciones, ensayos pedagógicos, etc.; iv) tener conocimiento suficiente de, por lo menos, un idioma extranjero y dominio adecuado del idioma del país en el cual piensa realizar sus estudios; y v) tener buena salud y no menos de veintiocho ni más de cuarenta años de edad.

Excepcionalmente, y en casos en que no haya habido en el país oportunidades para realizar estudios superiores de educación, se podrán considerar los antecedentes de candidatos que no reúnan el requisito de título universitario o su equivalente.

Preparación de los expedientes de los candidatos.—Los interesados deberán presentar sus solicitudes por duplicado al Ministerio de Educación de su país antes del 15 de marzo de 1958, acompañadas de los siguientes documentos: i) Formulario de solicitud de beca de la Unesco debidamente llenado; ii) certificado médico de la Unesco, debidamente completado y firmado por un médico, acompañado de una radiografía torácica; iii) certificado de idiomas de la Unesco; iv) una exposición breve (hasta cuatro páginas que pueden ser manuscritas) de los motivos que lo impulsan a solicitar la beca, de su apreciación de los problemas de la educación en su país para cuya solución estima indispensable especializarse, y de los planes que espera realizar después de terminados sus estudios; y v) una declaración de los estudios profesionales y superiores realizados y de los títulos o diplomas obtenidos, con indicación de las fechas e instituciones en las que se ha estudiado.

Selección de los candidatos.—Para la selección de los candidatos, dado el grado de alta especialización de los estudios a que se refieren estas becas, se sugiere el procedimiento siguiente:

En cada país, asesorado por un Comité de Selección que podría integrarse con representantes del Comité Nacional de este Proyecto Prin-

cipal o de la Comisión Nacional de la Unesco —o de ambos a la vez— y de la Misión de la Unesco donde la hubiere, el Ministerio de Educación designará dos candidatos por lo menos.

El Ministerio de Educación enviará antes del 31 de marzo de 1958 por correo aéreo un ejemplar de cada una de las solicitudes presentadas con todos los documentos anexos al señor William D. Carter, Director del Servicio de Intercambio de Personas, Unesco, 19, Avenue Kléber, París, y el otro al señor Oscar Vera, Coordinador del Proyecto Principal número 1, Centro Regional de la Unesco, Apartado 1353, La Habana, Cuba, acompañados de una nota en la cual se señalen los nombres de los dos candidatos que presente oficialmente el Gobierno para esta beca.

Concesión de las becas.—El Director General de la Unesco, considerando las recomendaciones de los Gobiernos, las normas que al efecto se fijan en el Plan de Trabajo del Proyecto Principal número 1 aprobado por el Comité Consultivo Intergubernamental sobre Enseñanza Primaria en la América Latina, los resultados de entrevistas personales con los candidatos cada vez que sea posible, y una valoración cuidadosa de los antecedentes de todos los candidatos presentados por los diversos países, hará la atribución final de las becas.

Los candidatos seleccionados recibirán, junto con la carta en que se les anuncia la concesión de la beca, toda la información relativa a las medidas tomadas por la Unesco con respecto de sus viajes, subvenciones, etcétera.

Facilidades ofrecidas a los becarios.—La Unesco abonará los gastos de viaje, por avión, desde el país de origen del becario hasta el país de estudio y regreso.

El becario recibirá, también, un subsidio mensual para su manutención, que variará según el país de estudio. Estas pensiones mensuales bastan para cubrir los gastos normales y se revisan ocasionalmente para ajustarlas a las modificaciones del costo local de vida.

La Unesco cubrirá, además, los gastos de matrícula, estudios, laboratorio, libros y otros que sean necesarios para garantizar las mejores condiciones de trabajo del becario.

CIFRAS UNIVERSITARIAS DEL NUEVO CURSO EN FRANCIA

El Presidente de la República ha inaugurado en la Universidad de París el año académico de 1957-1958. El acto se celebró el 7 de noviembre en el aula magna de la Sorbona. En el acto recibieron el título de doctor "honoris causa" por la Universidad

parisina. El doctor Sarrailh pronunció el discurso tradicional de apertura, sobre el tema "La misión de la Universidad no es solamente la de instruir, sino la de ser una conciencia y formar conciencias".

Se ha efectuado, pues, la apertura de las 17 Universidades francesas. Cada Universidad contará este año con más estudiantes que el año pasado. Este año habrá en la Metrópoli 160.300 estudiantes, en lugar de 151.045 en 1956-1957. Es en las Facultades de Ciencias donde el aumento es más sensible: 45.000 en lugar de 40.200 en 1956. Por el contrario, los efectivos de las Facultades de Medicina no varían o casi no varían: 27.710 en lugar de 27.365. En Derecho, el aumento es insignificante: 600 estudiantes más. En Letras, 41.100 el año pasado y este año más de 44.000. (*Servicio Francés de Información*, noviembre 1957.)

ORIGEN ECONOMICO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTE BRASILEÑOS

La Universidad de São Paulo ha organizado una encuesta cuyo resultado señala la gran mayoría de clase media o clase media superior entre los estudiantes de primer año de estudios superiores. La clasificación por profesión paterna de los estudiantes dió el siguiente resultado:

1. Profesiones liberales; altos cargos administrativos: gerentes, directores (38,3 por 100 del total de alumnos);
2. Altos cargos de supervisión, inspección, etc. (36,4 por 100);
3. Cargos inferiores de supervisión, inspección, etc. (16,1 por 100);
4. Oficios manuales especializados, oficios manuales rutinarios, 7,6 por 100; y
5. Artesanía semiespecializada y no especializada (1,6 por 100).

El mayor porcentaje de alumnado proveniente de las clases media y obrera correspondió a las Facultades de Politécnica, Ciencias Económicas y Filosofía; las de Arquitectura no dieron alumnos de esta extracción social. La clasificación de estudiantes de los grupos sociales cuarto y quinto por Facultades fué la siguiente:

Facultad de Politécnica ...	11,8 %
Filosofía	11,7 %
Ciencias Económicas	12,5 %

en tanto que los estudiantes correspondientes al primero y segundo grupos alcanzaban en las mismas Facultades el 80,3 por 100, el 70,8 por 100 y el 87,4 por 100 respectivamente. Se observa que los estudiantes de extracción modesta tienen tendencia a ingresar en las nuevas carreras universitarias, mientras que los de origen más elevado prefieren las carreras tradicionales. (*La Educación*, 5. Washington, 1957).

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

P A G I N A S DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

OBRAS PUBLICADAS:

1. Eduard Fueter: *Studium generale. Interpretación. Necesidad. Evolución.*
5. Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
6. Adolfo Maíllo: *Problemas de la Educación Popular.*
7. Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos.*
8. Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*
10. Varios autores: *La enseñanza de la Religión.*
13. Pedro Lain Entralgo: *El comentario de un texto científico.*
14. José Luis L. Aranguren: *Comentario a dos textos de Quevedo.*
16. Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental.*
18. Varios autores: *Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra.*
20. 1951-1955: *Cuatro años de política educacional.*
21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 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.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

ACABA DE APARECER:

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

OTRAS PUBLICACIONES

G. CUISENAIRE y C. GATEÑO: *Números en Color. "Cuadernos didácticos"*. Madrid, 1956. 83 págs., 20 pesetas. Nuevo procedimiento de cálculo por método activo, aplicable a todos los grados de la Escuela Primaria. Presentación del sistema de regletas coloreadas para su aplicación a la enseñanza de la Aritmética y un primer paso para una posible reforma de dicha enseñanza.

JOSE MARIA LOZANO IRUESTE: *La convalidación de estudios extranjeros y eclesiásticos en el Derecho español (Doctrina y procedimiento)*. Madrid, 1956. 175 págs., 29,75 ptas. Resume y comenta toda la legislación vigente en materia de convalidación de estudios cursados en el extranjero o en Universidades Pontificias y da normas precisas para solicitarla. Incluye asimismo formularios de instancias para los distintos casos y textos de los trabajos y disposiciones vigentes.

FERNANDO VARELA COLMEIRO: *Las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos. "Memorias de enseñanza profesional y técnica"*. Madrid, 1952. 131 páginas, 15 ptas. Estudia los diversos escalones de las enseñanzas de Ingeniería en los Estados Unidos, desde su iniciación en el Grado Medio hasta las Escuelas de Ingeniería, con planes de estudio, licenciatura en las trece especialidades existentes y los estudios del "Mastership" y del Doctorado. Contiene asimismo apéndices sobre cuestionarios y horarios de clase de las especialidades de Ingeniería Mecánica, Civil, Eléctrica, Industrial o Administrativa, Arquitectónica, Naval, Aeronáutica, Metalúrgica, Cerámica, Agronómica, Ingeniería de Minas y Geología e Ingeniería del Petróleo.

Enseñanza Media. Ley de Ordenación. Plan de Estudios. Cuestionarios. Un volumen de 209 págs., 40 ptas.

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.