

# Revista de EDUCACION

51

*TEMAS PROPUESTOS.*—JAVIER DE ECHAVE SUSTAETA: La enseñanza del vocabulario latino (1-2) ☆ *ESTUDIOS.*—LUIS ARTIGAS: Puntos críticos de la Educación actual (2-11) ☆ ADOLFO MAÍLLO: Causas del Analfabetismo (11-6) ☆ *CRONICA.*—JOSÉ MARÍA LOZANO: La XIV Conferencia Internacional de Ginebra (16-9) ☆ JOSÉ SIMÓN DÍAZ: Metodología de la Enseñanza Media en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" (19-20) ☆ MARIANO YELA: Meditación cordial sobre la educación norteamericana (*conclusión*) (21-3) ☆ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (23-5) ☆ *RESEÑA DE LIBROS.*—MILLÁN ARROYO: Bibliografía sobre psicología de la adolescencia (*conclusión*) (25-7) ☆ Tres notas de libros (27-8) ☆ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (28-32).

AÑO V ☆ VOL. XVIII ☆ 2.<sup>a</sup> QUINCENA NOVIEMBRE ☆ NUM. 51  
MADRID, 1956





# 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 ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. ★ Mariano Yela Granizo.*

★ ★

*Los artículos originales 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.*

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>	
España .....	12	POR 18 NÚMEROS:		POR 9 NÚMEROS:	
Iberoamérica .....	18	España .....	200	España .....	105
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	300	Iberoamérica .....	160
Número atrasado .....	20	Extranjero .....	360	Extranjero .....	190

SUSCRIPCIÓN ESPECIAL PARA 1956: 12 núms., 110 ptas.

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 36, 1.º dcha. T. 319386

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

(E s p a ñ a)

EN EL PROXIMO NUMERO 52 (1.ª QUINCENA DICIEMBRE)

*entre otros originales:* MANUEL CARDENAL DE IRACHETA: Cultura y libertad ★ JUAN GARCÍA YAGÜE: La juventud y el problema de la censura cinematográfica ★ ISIDORO SALAS PALENZUELA: Realizaciones y proyectos del cuarto período escolar ★ CARMEN RIBELLES: Problemas y métodos de enseñanza de una lengua extranjera en Francia ★ ADOLFO MAÍLLO:

Bibliografías selectivas para las bibliotecas de las Inspecciones de Enseñanza Primaria, etc., y las habituales secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española, iberoamericana y del extranjero.



# temas propuestos

## La enseñanza del vocabulario latino \*

*Doblamos el siglo con la más prometedora innovación en la enseñanza del Latín. Contábamos los estudiosos de Filología clásica de tiempo atrás, a partir de 1820, con la fecunda renovación que en los estudios de léxico latino abre Augusto Wolf y corona al filo de nuestro siglo el ingente empeño de Eduardo Wölflin, en su Thesaurus Lingua Latinae. Y aun con los vocabularios de cada uno de los grandes prosistas y poetas, a cargo en su mayoría de especialistas alemanes, que ven la luz al cabo del pasado siglo y en el primer tercio del presente. Mas faltaba beneficiar de su cumplida sazón nuestra enseñanza aprovechando*

\* En nuestro número 46 publicamos un trabajo de M. Mauricio MATHY, profesor en el Liceo de Annecy, acerca de "La enseñanza del Latín y el vocabulario básico". En la nota de la Redacción que acompañaba a ese artículo indicábamos que en fecha reciente se había ocupado del mismo tema don Javier de Echave-Sustaeta, catedrático en Barcelona. Ahora, en continuación del trabajo del señor Mathy, publicamos el presente del señor Echave-Sustaeta, que comparte con el profesor francés la creencia en la fecundidad del nuevo método.

Encarecemos a los profesores de Latín de toda especie de Centros de Enseñanza Media la consideración más detenida del asunto, y el envío a nuestra Redacción de toda clase de sugerencias relacionadas con el mismo. La necesidad de una renovación de la didáctica de la lengua latina es evidente; a la larga, la supervivencia de esta lengua en la enseñanza pende de esa renovación. La elaboración metódica del vocabulario escolar es un buen punto de partida; ya es significativo el hecho de que, simultáneamente y sin previo acuerdo, lo hayan adoptado profesores de nacionalidades diversas.

Acaso cuando la gradación del vocabulario y su aprendizaje metódico se hagan habituales en nuestra enseñanza quepa concordar con este método los exámenes de grado. Hoy día, el alumno de Latín está esclavizado al Diccionario, incluso para el léxico que, de hecho, ya le es conocido por la práctica de clase. Si el vocabulario exigible llega a delimitarse de tal modo que el alumno sepa las palabras que debe poseer y el profesor las que puede exigir, esa esclavitud al Diccionario será menos gravosa, y podrá incluso desaparecer. El dominio habitual de una lengua exige que el recurso al Diccionario sea tan sólo excepcional, no acostumbrado y rutinario.

do en la medida procedente su generoso esfuerzo con la más práctica consecuencia: la delimitación del número de palabras que monopolizan, por decirlo así, los textos latinos al uso en nuestras clases.

Esta innovación la adeudamos en parte a un equipo de profesores franceses que capitanea Mauricio Mathy, profesor del Liceo Berthollet, de Annecy. El mismo acaba de darnos cuenta a los profesores españoles de su tarea y sus resultados en las páginas de esta misma REVISTA (núm. 46, págs. 35-38). He dicho en parte, y así es. Por obra de nuestra actual disociación espiritual, no menos que por el destino aislador de Britania, avizorado por Virgilio en la lejanía del destierro de Melibeo: "Et penitus toto divisos orbe Britanos" (B. I, 66), este mismo empeño venía gestándose de tiempo atrás por un grupo de profesores ingleses. Su aparición se anticipa en tres años al libro de Mathy, sin conocimiento de éste. El año 1949 ve la luz en Londres, publicado por la Centaur Books para la Orbilian Society, el primer vocabulario básico latino, reimpresso al año siguiente. Su iniciador es el profesor inglés R. D. Wordmald. Con paciente esfuerzo se había entregado, a lo largo de los quince años anteriores, a formar sus listas de palabras cerniendo todo el vocabulario de César y Virgilio, gran parte del de los discursos de Cicerón y los textos de Salustio, Tito Livio, Nepote y Ovidio, de uso en las clases inglesas.

De esta base arranca su trabajo, que comparte con Wordmald el profesor Lyne y sus compañeros de equipo, Morris y Protheroe. El plan de la obra es llamativamente práctico. La encabeza una primera lista de nombres, adjetivos y verbos, cada uno con sus principales derivados; en total, 1.600, sin contar los derivados. Todos ellos van aclarados con el significado con que aparecen en los textos de los autores seleccionados. La segunda parte abarca el total de palabras clasificadas en tres grupos: nombres, adjetivos y verbos—dos mil cien en conjunto—. De ellos, ochocientos, los de mayor frecuencia, van destacados en letra negrita. En la tercera se insertan los utensilios gramaticales, pronombres y partículas, hasta cuatrocientos setenta, de los que se distinguen en negrita trescientos noventa. Frente a cada página de texto de la primera parte va una en blanco para que el alumno anote las palabras no insertas en la lista o añadida una nueva acepción o una locución que le ha llamado la atención en la lectura del texto.

Me he detenido en exponer el plan del vocabulario básico inglés—que he seguido en gran parte en mi trabajo español—ya que el profesor Mathy no hace sino una ligera mención de él en su artículo. Está destinado al alumno. Campea en él ese admirable sentido práctico inglés al que adeudamos trabajos de la más ingeniosa utilidad en la enseñanza del Latín, como los de Bell, Appleton, Lupton, Gould y Whiteley, entre otros.

El vocabulario básico francés va, en cambio, destinado al profesor. Para él establece sus dos listas, la de orden de frecuencia decreciente y la de orden alfabético, precedidas de la de utensilios gramaticales.



Su aportación fundamental estriba en que nos da con toda precisión el coeficiente de frecuencia decreciente de las palabras básicas latinas. El resultado de su estadística es de valor decisivo para perfeccionar nuestros métodos de enseñanza. Nos revela que de las cincuenta mil palabras que insertan los diccionarios amplios latinos, no más de cien aparecen con tanta frecuencia como todas las restantes; que con sólo un millar se alcanza el 80 por 100 y con tres mil se llega al 90 por 100 de frecuencia total, quedando reducidas las cuarenta y siete mil a sólo un 10 por 100.

No creemos imprescindible para los años de iniciación ampliar la base de los autores seleccionados, con la salvedad de la inclusión de Horacio en el libro II de sus Odas. El caudal de palabras necesarias, el que es obligado poseer para el seguro frente con los autores leídos en nuestras clases, no es otro que el recogido en el vocabulario básico de Mathy.

Y si saber un idioma es, en gran parte, saber su vocabulario, la reveladora aportación del grupo de profesores ingleses y franceses que nos delimitan las tres mil palabras fundamentales, acompañadas de su coeficiente de frecuencia, nos abre las más provechosas perspectivas.

Una de las primeras es la desviación de la enseñanza de la Gramática como fin y la atención preferente al vocabulario, graduando en los primeros pasos su dificultad con exquisita solicitud, como lo hacen, por ejemplo, los profesores norteamericanos Scott, Horn y Gummere en su Using Latin.

Y a una con ella la liberación del alumno de los andadores del diccionario. Al hojear incesante de sus páginas queda reducida hoy día la tarea del estudiante de Latín en el país vecino—comenta Mathy—, lo que puede extenderse al nuestro. Hemos de enseñarles a evitar esta inane rutina y lamentable pérdida de tiempo. Y a enriquecer su mente con las palabras esenciales recogidas en el vocabulario básico. Ciertamente a cada dedada de voces, en vista a la cabal asimila-

ción y germinación en la mente del alumno, debe preceder con cauta medida el esclarecimiento, la vivificación de su sentido. Contamos para ello, entre otras, con las orientaciones que nos da un benemérito profesor francés, Marouzeau, en los ejemplos de casa y villa desde la primera charla de su áureo libro *Le Latin*, o el sagaz maestro alemán O. Weise en sus reveladores *Caracteres de la lengua latina*, editado en francés por Klincsieck y aun con la preciosa ayuda de los tratados de sinónimos, ya clásicos, de Altenhoven y Faba. Con ello lograremos ese objetivo esencial, no alcanzado todavía, en general, entre nosotros—ni siquiera en los prósperos años del Bachillerato humanístico—: que el alumno lea con soltura los textos de mediana dificultad, que trabaje diálogo con los autores en su frente con ellos.

Conste aquí nuestro reconocimiento a los profesores Wordmald y Mathy por su reveladora aportación, que nos depara un más preciso instrumento con que hacer trabajar a nuestros alumnos sobre la realidad concreta de la lengua latina. Desconocemos el espacio de que dispondremos en adelante para beneficiar de él a los alumnos de Bachillerato y aun el número de éstos. El eco de la polémica cruzada en Italia en torno a la crisis de las Humanidades latinas—de que tan cabal cuenta nos da Luis Artigas en esta misma REVISTA—parece ha halagado los oídos de la opinión pública, “siempre ignorante—nota Artigas—de lo que constituye su propio bien”.

Hacemos nuestra en todo caso esta fecunda innovación, este don de los profesores hermanos que renueva la áurea edad en que eran desconocidos el tuyo y el mío, don, al cabo, del mejor humanismo. Y nos aprestamos a dar con él un firme paso adelante en nuestra diaria desazón de perfeccionar la enseñanza de la lengua de Roma, que bien podemos llamar nuestra.

JAVIER DE ECHAVE SUSTAETA

## estudios

### Puntos críticos de la Educación actual

#### EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Se ha hablado mucho de los derechos del niño en la educación y de la exigencia de que los medios docentes se subordinen al educando como principal sujeto de derechos. Y si esto es verdad en un plano estrictamente teórico, sucede naturalmente en la práctica que debe ser la sociedad quien determine cuáles sean estos derechos y se comprometa a otorgarlos. Según cuál sea la idea que la sociedad tenga de la educación, así se conformarán a ella los planes de estudios, las clases de enseñanza y la preparación del profesorado.

A su vez, la idea que la sociedad tenga de la edu-

cación viene condicionada por sus necesidades inmediatas, por el estado de la opinión pública, etc., y, en último término, por las opiniones particulares privadas, que, en definitiva, llegarán a constituir este clima de opinión que influirá directamente en las autoridades docentes a cuyo cargo esté la educación del Estado. El ejemplo de la última reforma del Bachillerato en España es una prueba clara de estas afirmaciones. Los motivos que contribuyeron a la formación de este estado de opinión, de este malestar social, fueron diversos. Unos, señalados en el menor número de las ocasiones, respondían a defectos reales; pero la mayor parte podían reducirse a uno primordial, el más evidente de todos: el número creciente de suspensos anuales en las pruebas de reválida. Lo curioso es que el tanto por ciento se mantenía invariable; lo que aumentaba, hasta llegar en 1950-51 a un 50 por 100 más que en 1941-42, era el número de alumnos (1). Había más suspensos porque había más alum-

(1) J. TENA ARTIGAS: “Aspectos numéricos de la Enseñanza Media”, REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, año 1953, págs. 257-270.



nos, y, sin embargo, la proporción se mantenía prácticamente invariable (2). Eso sí, por otro lado se observaba un descenso en el nivel exigido por los tribunales universitarios que daba una voz de alarma en cuanto a la eficacia de nuestro Bachillerato. Esta debía haber sido la razón que aconsejase una revisión de nuestra Enseñanza Media. Y, sin embargo, fueron las voces hechas clamor de los padres de familia, incrementadas en números absolutos, ya que no relativos, las que crearon una opinión que se reflejaba en la prensa y llevaron alarma y preocupación a las autoridades educativas.

El examen de conciencia ministerial encontró tres principales pecados docentes: el exceso de asignaturas, la sobrecarga de trabajo diario de los escolares y el examen de Estado como control demasiado lejano del comienzo de la carrera media. Tres excesos para los cuales se adoptaron soluciones tajantes: menos años de Bachillerato, menos asignaturas—y, por tanto, diversificación a partir del cuarto curso de esta enseñanza como concesión además a la tradicional enemiga de las Humanidades—y, por último, menos distancia de las reválidas, gracias a las de cuarto y sexto cursos. El segundo “menos”, por cierto, pese a la diversificación, sólo tuvo algún éxito en los primeros cursos del Bachillerato actual.

#### LA REFORMA DE UN PLAN Y EL PROFESORADO

Lo que tuvo realmente que preocupar en el examen de conciencia docente fué el buscar una explicación al descenso del nivel del examen de Estado y la invariabilidad, no obstante, del tanto por ciento de suspensos. Bastaba con echar una mirada a las estadísticas para darse cuenta del aumento creciente de alumnos en el Bachillerato entre 1940-41 y 1950-51 (3). Por ahí tenía que haberse buscado una razón del fracaso. Todo plan es bueno si los métodos de aplicación y el profesorado son buenos. Podrá haber planes más o menos adecuados para obtener mejores resultados de los métodos y de los profesores. Así lo creíamos, y lo creemos todavía, cuando en esta misma REVISTA publicamos un artículo sobre el plan de 1938 (4).

Allí decíamos que la concentración de las asignaturas, y no la dispersión de las mismas en pequeñas dosis, sería favorable para el alumno y para los mismos profesores. Pero los buenos profesores con el plan de 1938 obtenían resultados decorosos hasta que el número de alumnos sobrepasó los límites de su aplicación personal. Entonces hubo que improvisar centros, reorganizar los ya existentes y colocar a un número de licenciados que, en buena proporción con aptitudes para la enseñanza, se introducían de pronto en la docencia sin ninguna preparación pedagógica; tumultuosamente, echaban sobre sus hombros la res-

ponsabilidad de enseñar unos planes de estudio difíciles, sin el menor conocimiento de la metodología adecuada. El plan de 1938 era un plan culto y refinado que alcanzaba éxitos evidentes donde existía una buena tradición docente, como, por ejemplo, en Francia, de cuyos planes en grandes rasgos fué copiado el nuestro. La prueba de lo que aseguramos está en los primeros años del examen de Estado, en los que el nivel era decoroso y la preparación de un buen porcentaje también. Después el mismo plan se hundió y fracasó rotundamente. La solución simplista es: trabajar menos, durante menos tiempo y de acuerdo con las aptitudes de los muchachos, para que todo el proceso sea más sencillo.

El viejo aforismo de Séneca *discemus docendo* pudo convertirse en realidad en una serie de profesores—tres o cuatro por centro bastaban para dar un mínimo de verdadera formación—a lo largo de varios años de enseñanza; el profesorado oficial y buena parte del privado se preparaba así, ya que, excepto en el Instituto Escuela—con sus inconvenientes—, no hubo nunca en España un centro de formación del profesorado; pero este viejo aforismo no tuvo tiempo ni pudo cumplirse nunca en la mayor parte de los licenciados que la demanda producida por el número creciente de estudiantes trajo a las aulas de los más diversos centros. Porque ¿era enseñar lo que ellos hacían? Explicando varias disciplinas ajenas a su especialidad muchas veces, dando un número de clases elevado para poder subvenir a sus necesidades, reuniendo en una misma aula a alumnos de cursos distintos, ¿pudieron, enseñando en estas condiciones, aprender algo para ellos mismos? Naturalmente que esto era imposible. Y si además les aguardaba en su tarea un plan tan depurado y culto como el del 38, los resultados sólo podían ser negativos. Por ello, expresadas las razones todavía en forma no muy consciente, postulábamos en el referido artículo un plan más simple, menos sutil, con clases diarias y pocas asignaturas por curso. En un plan de estas dimensiones tal vez el profesorado se hubiera podido ir formando solo, y los muchachos, sin duda alguna, hubieran aprendido más, independientemente de la valoración del plan en sí mismo.

Actualmente se ha implantado una organización de los exámenes de grado que indirectamente influye sobre los métodos y el profesorado al tener éste que ajustarse a su preparación. Como se ve, es un esfuerzo más, otro parche en la docencia media española, muy útil y necesario, pero que no responde directamente al problema fundamental de la formación del profesorado de Enseñanza Media.

#### LA TUTELA DE LOS DERECHOS DOCENTES

No era, sin embargo, el objeto principal de este artículo tratar de los temas antes aludidos; los citábamos de ejemplo para comprobar cómo la opinión pública puede condicionar una reforma educativa y cómo una reforma de este tipo puede tomar lo accidental por lo esencial y, con arreglo a criterios accidentales, modificar unos planes de enseñanza. No obstante, los derechos del niño a ser enseñado siguen siendo los mismos y, como toda modificación, se ha creído servir así más adecuadamente estos derechos.

(2) *Ibidem*. El tanto por ciento de aprobados en el examen de Estado en el curso 1941-1942 fué el mismo que en el curso 1950-1951: el 42 por 100. En los intermedios se llegó como mínimo al 33 por 100 en los de 1943-44 y 1944-45, y a un máximo, con el 43 por 100, en el de 1946-47.

(3) Año 1940, 157.707 matriculados; año 1950, 218.739.

(4) L. ARTIGAS: “Formación e información en el Bachillerato (Una revisión del plan de 1938)”, REVISTA DE EDUCACIÓN, número 6, año 1953, págs. 13-18.



Derechos que de una manera natural son delegados en la familia, en la Iglesia y en el Estado. El niño esgrime, pues, hacia los demás la obligación que ellos tienen de enseñarle. Pero ¿enseñarle qué? Y entonces, al descender al plano más concreto de la determinación de lo que debe ser objeto de enseñanza, es cuando surgen las dificultades y las imprecisiones. En primer lugar, la sociedad cree su deber adaptar al muchacho a su propio modo de ser, aunque sólo sea para que no la perturbe más adelante. Su permanencia estará condicionada por la identidad de los futuros súbditos de esta sociedad hechos a imagen y semejanza de los que actualmente la constituyen y no de una manera reflexiva, sino como una evidencia social, se manifiesta esta pretensión en los miembros adultos de toda sociedad. Pretensión que, por otra parte, la Historia se encarga de desmentir. En segundo lugar, la sociedad tiene unas necesidades que subsistirán en el tiempo, y quiere preparar a las futuras generaciones para que las cubran con toda dignidad e incluso con más eficacia. En otro plano, la familia también esgrime unos derechos delegados y pretende que el hijo sea como ella, o más si es posible; que viva bien, que gane dinero cuanto antes, que obtenga una buena colocación. La Iglesia, por su parte, razonablemente, exige que la educación de los muchachos esté de acuerdo con el espíritu católico.

El niño se queda aparentemente sin derecho alguno después de habersele concedido todos. Los demás eligen por él lo más conveniente para ellos mismos en la creencia de que también lo es para él. Y digo aparentemente, porque el sentido común y la Psicología intervienen también en estos cuidadosos desvelos por los muchachos y advierten en ellos una serie de aptitudes a las que deberán servir en bien de todos. Esto último no sucede en gran escala todavía en España. La orientación profesional está luchando, primero, por adivinar estas aptitudes, no ya de una manera general, sino, a ser posible, pormenorizada, y, en segundo lugar, contra los prejuicios familiares y sociales que eligen por los muchachos profesiones para las que no son más aptos.

#### APTITUDES Y EDUCACIÓN

La determinación de las aptitudes se junta con la aspiración social de llenar todos los huecos y ampliaciones de su "nomenclátor de profesiones". Si en España se conocieran con precisión estadística las necesidades profesionales en años sucesivos y, al mismo tiempo, se encontrasen suficientemente organizados y extendidos los centros de orientación profesional, no nos cabe la menor duda de que se habría ya propugnado una completa atomización de la Enseñanza Media para que, teóricamente al menos, nadie echase a perder sus aptitudes en bien de la misma sociedad. Prácticamente, sin embargo, durante muchos años, los prejuicios sociales empujarían a muchos muchachos por sendas distintas a las que aptitudinalmente les pertenecieran: un marqués nunca permitiría que su hijo "cursase los estudios" de peón de albañil, aunque los tests más caracterizados le hubiesen mostrado como el muchacho más idóneo para este oficio. Sin duda exageramos—y no sólo con el ejemplo—, pero

mucho nos tememos que sea ésta la dirección a donde actualmente nos conducen las prácticas imitativas, por otra parte ya en crisis, de los países supertécnicos.

Por otro resto de sentido común, estas cosas no se llevarán al límite, es decir, la especialización no comenzará al concluir el aprendizaje de leer y escribir, pero se tenderá a ello. Junto con la especialización inicial se estudiarán otras disciplinas—las llamadas de cultura general—que tratarán de compensar una laguna que la civilización de la sociedad actual reclama para todos sus miembros. No se favorecerán exclusivamente las aptitudes naturales, sino que se las contrariará en una pequeña parte. Y ¿por qué sólo en una pequeña parte?

Volvamos a nuestra indagación inicial: ¿qué tiene derecho el niño a que le sea enseñado? Habíamos visto que era la sociedad la que se arrogaba unos derechos de acuerdo con las exigencias familiares que originaban una opinión pública (5), de acuerdo también con las necesidades profesionales, las aptitudes y, por lo mismo, conforme asimismo a un criterio de mayor facilidad. El problema estriba en si la sociedad está facultada para establecer así, accidentalmente, en virtud de unas exigencias de hecho, pragmáticas y no teóricas, o razonables en sí, cuál haya de ser la educación que se otorgue a los muchachos. Es ya pensamiento antiguo que se remonta a Platón que no se ha de seguir la opinión de los más, sino de aquellos pocos que son competentes en una materia determinada. Es preciso romper esta especie de determinismo sociológico que establece un círculo vicioso en materia educacional. Por una parte, si se accede a los imperativos pragmáticos, la educación será pragmática o técnica. Y si la educación forma hombres especializados, la opinión general que de ellos puede nacer tenderá a seguir esta misma orientación. El peligro está ahí, a la vista. Será preciso romper esta tautología social, establecer unos criterios valorativos objetivos para determinar la materia de la educación y mantenerlos y defenderlos contra las presiones de la mayoría. En esto, como en tantas otras cosas, hay que ser aristocrático y desconfiar de las masas, que no reflexionan sobre la racionalidad de sus mismas evidencias subjetivas.

Consideremos, en primer lugar, la educación basada en las aptitudes; no cabe la menor duda de que si existe una aptitud natural para un tipo de estudio, éste se cursará con mayor facilidad y rendimiento. Entonces parece que no deba perderse tiempo, que es necesario que el Estado procure los medios para que esta clase de aptitud se desarrolle al máximo y cuanto antes. Espanta, incluso económicamente, que pueda malograrse un muchacho por haberle dado una educación no conforme a esta aptitud predominante. Pero todos estos temores son vanos. Proceden inconsistentemente de un criterio cuantitativo y espacial de las aptitudes. Como si éstas ocupasen un lugar determinado y existiera incompatibilidad de desenvolvimiento entre unas y otras. Además, hay que tener en cuenta que el rendimiento de estas aptitudes—exceptuadas las de carácter intelectual—no es indefinido, y que se alcanza un máximo limitado en perfección,

(5) Sin duda la actual crisis del latín en la escuela media italiana es una prueba más de esta afirmación.



ya que no en aplicación, hablando, claro está, en términos relativos. Las aptitudes si son naturales no se destruyen ni desaparecen con la adquisición de otros hábitos y conocimientos, sino que incluso se perfeccionan más.

En este punto conviene hacer la distinción entre dos géneros principales de aptitudes: las manuales y las intelectuales. Las primeras se desarrollan en un espacio de tiempo pequeño si son estrictamente manuales. Si interviene en ellas en un grado más considerable la inteligencia, entonces el exceso de formación intelectual que exista en el sujeto no puede sino reducir el tiempo de aprendizaje de ese género de actividades para el cual existen aptitudes. En cualquier caso, terminado el período de aprendizaje manual y creado el hábito correspondiente, la actividad y la intervención de la inteligencia son mínimas, y si el cultivo de ésta se realizó en función estricta para este aprendizaje, habituada por la repetición de sus técnicas, la inteligencia queda sin objeto propio de aplicación, se esteriliza o se aplica a los propios problemas personales, vitales o sociales que rebasan ampliamente su poder de comprensión. Aceptará este sujeto motivos para obrar provenientes de su medio social, de su emotividad, pero no de su voluntad libre, que, para serlo, supone la reflexión de la razón. Y ¿cómo va a reflexionar la razón sobre aquello que sobrepasa su capacidad? Sin darnos cuenta habremos convertido a este hombre casi en un autómatas, porque el campo de su libertad habrá quedado minimizado. Es verdad que este tipo de educación es una realidad social y son muchos los muchachos cuya educación adopta esta modalidad. Es real, pero no ideal, y hay que tener clara conciencia del problema y llegar educativamente hasta donde sea posible. Pero si esto es una realidad en lo referente a las capacitaciones manuales, y puesto que no es deseable y en cierto modo supone un incumplimiento de la sociedad con respecto a unos derechos de sus súbditos, no se ve, con mucha más razón, la necesidad de trasladar este fraude de derechos a la Enseñanza Media.

#### APTITUDES Y CONTRARIEDAD

El Bachillerato surgió como etapa media entre la enseñanza escolar y los estudios superiores, con un sentido de cultura básica común a los especialistas de las carreras superiores. Entonces la sociedad estimaba necesaria esta cultura común y la impuso desatendiendo las aptitudes naturales que más tarde se iban a desarrollar plenamente en los diferentes estudios universitarios y especiales.

El Bachillerato desenvuelve en conjunto las aptitudes profesionales superiores, predominantemente intelectuales; por esta razón, es obvio que, se quiera o no, el Bachillerato tenga un cierto carácter aristocrático frente a cualquier otro tipo de enseñanza. Al decir esto no se trata de defender y mantener unos fueros. El ideal sería que todos los muchachos españoles con un mínimo de capacidad cursasen, al menos, el Bachillerato elemental. Pero si no lo defendemos como coto cerrado clasista, si mantenemos su carácter de selección en cuanto al tipo de estudios que debe desarrollar. Y un tipo de estudios además único. Las aptitudes especializadas pueden esperar;

no sufren ninguna anomalía o esterilidad porque junto a nociones que los muchachos son más aptos para asimilar se les obligue asimismo a incorporar aquellas otras para las que no son aptos o tan aptos. No se trata de algo antinatural; hasta los dieciséis o diecisiete años la inteligencia de los muchachos no ha alcanzado el adiestramiento habitual exigible para unos estudios profesionales superiores. Diecisiete, dieciocho años, más cinco o seis de estudios profesionales, suman veintidós o veintitrés años, edad que va en aumento por diferentes causas, y entre otras, por la complicación en aumento de las distintas especialidades, la prolongación del término medio de vida en la Humanidad actual, etc. En cualquier caso, nuestra sociedad no estimaría los veintitrés o veinticuatro años una edad excesiva como término de una carrera si al mismo tiempo la organización de la misma sociedad permitiera la inmediata colocación de los profesionales y la constitución subsiguiente de la familia. Desde los diez años hasta los diecisiete o dieciocho, los muchachos están, pues, a disposición de los educadores medios, cualesquiera que sean sus personales aptitudes; aptitudes que, insistimos, no sufren deformación ni exclusión por la asimilación de otros conocimientos para los que no son tan aptos o ni siquiera aptos, y que incluso sin retraso alguno, o más bien favorecidas por otro tipo de conocimientos, alcanzan un desarrollo suficiente y con mayor facilidad durante los años de especialización. Desarrollo suficiente y no menor que el que hubieran obtenido en la mayor parte de los casos iniciando la especialización con anterioridad a los diecisiete años (6).

Es verdad que estas afirmaciones por sí mismas no serían una completa justificación si no se ofreciesen las ventajas que al hombre, concebido como tal, origina una educación que contraría unas aptitudes—suspende, al menos temporalmente, su ejercicio—al obligarle al desenvolvimiento de otras.

Por otra parte, tampoco hay que tomar muy en serio, en un tanto por ciento elevado de casos, lo relativo a las aptitudes. Aun suponiendo que la orientación profesional contase con elementos de juicio suficientes, tratándose de aptitudes intelectuales, éstas variarían según la edad, la aplicación a una materia determinada, el ambiente familiar y social, el prestigio o competencia del profesor, etc. Una aptitud predominante, sin llegar a ser excepcional, va acompañada de otras, y la vida o las circunstancias aconsejarán la aplicación de una de estas últimas, olvidando la predominante; determinar a una temprana edad a un muchacho a seguir una orientación concreta, imposibilita, en primer lugar, la aparición o el desarrollo de alguna otra aptitud de mayor calidad, y, en segundo término, le encajona de una vez para siempre en una dirección, desinteresándole de todo aquello que no tenga relación directa con su aptitud reconocida (7). Pensar que a los diez años se pueden

(6) Un conocido director de una Academia de preparación para ingreso en una Escuela de Ingenieros asegura que no encuentra más facilidades, sino al contrario, en la preparación de los muchachos que actualmente ingresan en su Academia, con más años de matemáticas y de carácter menos elemental que los de otros Bachilleratos.

(7) El ilustre médico Letamendi demostró de niño aptitudes para tocar el violín, y ya adulto constituía para él esta afición un auténtico violín de Ingres. Si se hubiesen tomado



determinar las aptitudes para la elección de un Bachillerato de idiomas no es otra cosa que ofrecer a los padres la oportunidad de que sus hijas sean en el futuro unas buenas secretarías, pero no unas buenas universitarias, como sucedería si continuasen sus estudios y llegasen a ingresar en alguna Facultad. Nos parece bien que el Estado prevea la formación de los muchachos que no tengan capacidad para otra cosa y establezca escuelas de idiomas, pero que no tengan el carácter de Bachillerato, que, en fin de cuentas, es el único camino de acceso a los estudios superiores y con un carácter completamente distinto, como tenemos la pretensión de hacer ver.

La Iglesia no se pregunta si los muchachos poseen o no aptitudes o facilidad para el estudio de la religión. Estima sin más, con perfecto derecho, que la religión es cosa de "hombres", de todos los hombres, y no sólo de los especialistas o teólogos. La naturaleza humana es apta para la religiosidad y apta también para la moralidad, y la Iglesia enseña, en consecuencia, la religión y la moral cristianas.

La sociedad tampoco se pregunta si hay o no una aptitud para aprender a escribir y a leer; estima que, excepto para los anormales, es posible y necesario este aprendizaje. Esta necesidad es una evidencia para todos, aunque sobre esta cuestión podrían todavía preguntarse muchas cosas, la primera y más importante qué sea saber leer y escribir. Porque es indudable que aprender una técnica de pronunciación de sonidos escritos y de fijación en el papel de unos signos que corresponden a palabras comienza a ser saber leer y escribir, pero todavía no lo es. Determinar cuándo acaba este "todavía" no es cosa fácil.

#### HUMANISMO Y CULTURA

La etapa escolar que va de los diez a los diecisiete años hay que circunscribirla libremente a una serie de estudios que tendrán que ser adecuados psicológicamente a las distintas edades como único límite práctico, pero cuyas características y modalidades vendrán determinadas no por los intereses pragmáticos, familiares y ni aun siquiera sociales, sino por el uso de unos derechos tan traídos y llevados en cuyo ejercicio el niño alcance o se le ponga en camino de ser un hombre en el más estricto sentido de la palabra. En primer lugar, tiene derecho a que se le haga un hombre religioso; después, un hombre culto. Esto es doctrina consabida, pero que requiere una aclaración. La cultura es para el hombre otra segunda naturaleza, no una asignatura que con el título de "cultura general" hubiera de aprender. Es el resultado de un esfuerzo milenar, lento y progresivo que no todos los hombres, sino algunos pocos, han ido incorporando a un acervo común y que el resto de los hombres, siempre a la zaga de ellos, ha ido también poco a poco asimilando y adaptando a sus necesidades; el hombre culto se forma reelaborando en síntesis este esfuerzo, trabajosamente, en forma personal, inteligentemente, y no incorporando unos datos o referen-

en consideración estas aptitudes con carácter exclusivo para otro tipo de estudios. Letamendi hubiera sido un violinista de tercera o cuarta fila y no el famoso médico que llegó a ser al imponérsele otro tipo de estudios. Los ejemplos parecidos podrían multiplicarse.

cias exclusivamente a la memoria de lo que otros hicieron. Es una segunda naturaleza, porque si bien "el hombre desea naturalmente saber", este deseo no se refiere necesariamente a los progresivos y dificultosos hallazgos de algunos hombres extraordinarios a cuyo encuentro la educación debe transportarle, abreviando el camino y simplificándolo; este deseo aristotélico de saber adquiere en los hombres muchos grados, desde el que se manifiesta como una simple curiosidad de noticias concretas personales hasta el que da origen a la ciencia. Una gran mayoría y una pequeña minoría. Mala tierra y buena tierra; las dos necesitan de la roturación de la cultura, de la experiencia y saber de los hombres anteriores para que produzcan no lo que naturalmente producirían, sino lo que artificialmente son capaces de fructificar. La inteligencia es una facultad vital que, como toda realidad dotada de vida, se desenvuelve mejor por sí misma cuando el medio es favorable, ya que no fácil.

El medio para la inteligencia de los alumnos son estos grandes hallazgos, estos valores verdaderos, bellos y buenos, que constituyen la cultura; valores que los hombres han seleccionado, presentan convenientemente y, por necesidad muchas veces, en forma oculta. Cuando los muchachos estudian matemáticas no se dan cuenta de que su inteligencia recorre brevemente caminos desbrozados durante centenas de años por los auténticos creadores de la ciencia matemática. No se dan cuenta, pero los recorren; con dificultad, porque no puede ser muy llano lo que costó tanto ascender.

Los métodos rinden buenos servicios; facilitan el recorrido, pero nada hacen por sí mismos si el propio alumno no lo recorre por sus propias fuerzas. Cuando el fosfato amónico permite una mayor fructificación del trigo, el hombre ha conseguido también un medio artificial que permite un rendimiento mejor. La cultura es también algo sobreañadido, una segunda naturaleza, por la que el hombre es más libre que sin ella, por la que, en definitiva, es más hombre.

#### LIBERTAD Y CULTURA

No es necesario reflexionar mucho para darnos cuenta de que el hombre, cuanto más culto es, más responsable se hace, y de que el grado de responsabilidad está en razón directa con el de su libertad. Jacques Leclercq presenta este problema con una gran claridad (8). "El dominio de la libertad concreta de un hombre, tomado en particular, se extiende, pues, desde el punto de vista cuantitativo, a un número de actitudes proporcionado a su capacidad de reflexión y, desde el punto de vista cualitativo, a las realidades proporcionadas al nivel de sus conocimientos y al vigor de su espíritu." Y más adelante: "El desarrollo de la inteligencia tiene por objeto esencial el extender el dominio de la libertad, pues la formación intelectual es, ante todo, extensión o multiplicación de puntos de comparación y despertar del espíritu. Todo desarrollo intelectual estimula a plantear problemas y multiplica los términos de comparación,

(8) JACQUES LECLERCQ: *Introducción a la Sociología*. Editorial Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona. Barcelona, 1955; págs. 133 y sigs.



extendiendo el horizonte del conocimiento. Cuantos más conocimientos tengo, más fácilmente observo que puede haber lugar a comparar y a elegir."

La cultura, pues, la instrucción intelectual, aumenta los dominios en los que el hombre ejerce su libertad; la especialización los restringe necesariamente, abandonando al hombre fuera de su especialidad a las opiniones que en forma de evidencias para su limitada inteligencia impone la rutina de la vida social. El sentido crítico, personal, desaparece y es sustituido por las arbitrariedades estimativas o pasionales que arrastran a la discusión e incluso a la violencia en forma auténticamente inhumana.

Sin embargo, no estamos escribiendo utopías; hay que tener un mínimo de sentido de la realidad para darse cuenta de lo alejados que estamos, y estaremos siempre, de una república ideal integrada por hombres cultos y responsables. Pero, por lo menos, debemos ser conscientes de esta aspiración o derecho principal del educando y de ninguna manera admitir que se den facilidades en el campo de la enseñanza—vía ineludible de la cultura—al enemigo. No tenemos tampoco que admitir la fatalidad de las leyes sociológicas; al grupo de hombres responsables de la educación—y es lo mismo que decir los que son libres de adoptar una fórmula u otra, ya que para ellos no es evidente la necesidad de la profesionalización prematura, la especialización y el abandono de la instrucción general teórica—debe contrariar estas tendencias; tendencias que, con el típico retraso español de cincuenta años, amenazan seguir los cauces de unas naciones supertécnicas que precisamente hoy manifiestan, a través de algunos hombres conscientes, su perplejidad y desengaño ante el resultado de sus sistemas educativos (8a). Consciente, calladamente, sin alborotos ni prédicas de bienaventuranzas, seria y eficazmente, se deben atacar estas tendencias nocivas, al menos en la Enseñanza Media.

#### LOS BACHILLERATOS ESPECIALIZADOS

El Bachillerato nace como una iniciación común, cultural y científica previa a la especialización profesional. Y nace, por múltiples exigencias obvias, limitado e imperfecto, como una especie de despliegue parcial ante los ojos del educando de una serie de valores en cuyo contacto, por su conocimiento e incorporación a sí mismo, se siente ascender a un plano superior desde el cual domina un campo mayor de posibilidades, entre las que elegirá más tarde su destino profesional y personal. Y para ello basta con que una o dos personas lleguen hasta el alumno y le transmitan esa potencialidad frente a unas situaciones nuevas que entrevé todavía sin gran claridad. Prevalece en esta circunstancia el sentido cualitativo sobre el cuantitativo. Muchas veces fueron suficientes un par de clases o un trabajo realizado sobre un tema concreto en cualquier cátedra para que personalmente se sintiera uno de nosotros ya ligado a una precisa vocación o preferencia.

Pero estas preferencias adquieren su valor contra-

(8a) El trabajo de M. YELA *Meditación cordial sobre la educación norteamericana*, Páginas de la Revista de Educación, Madrid, 1956, es una confirmación más de las ideas expuestas en este artículo.

poniéndolas, reafirmandolas en el trasfondo de otros conocimientos que se estaba también obligado a asimilar; conocimientos distintos que, sin darnos cuenta, se integraban en lo preferido como límites, contrapunto o simplemente como perspectivas necesarias para configurar el terreno vocacional o preferencial. Cuando uno se da cuenta de esto se llena de asombro ante los criterios cuantitativos que rigen en los Bachilleratos actuales y que sacrifican la eficiencia docente al renunciamiento de una sola cuestión de los programas. Es paradójico que con estas experiencias personales de cada uno de nosotros insistan las Comisiones en recargar—y, por lo mismo, en hacer perder su eficacia—los cuestionarios y el número de asignaturas por curso. El Bachillerato, por esta causa, se ha desprestigiado como medio eficaz de dar una iniciación real y básica de cultura, y, en consecuencia, ya que existe, ya que está ahí, se pretende que al menos rinda una utilidad; ya que no ha conseguido ese mínimo que sería su justificación, al menos que facilite la especialización, la profesionalización.

Y así el Bachillerato, de ser una enseñanza aristocrática, deseable por cierto a todos los capacitados, ha pasado a ser una enseñanza más en el orden de los estudios prácticos, y que debe, por consiguiente, rendir una utilidad inmediata. El mismo Bachillerato se ha especializado; las ramas de Ciencias y Letras han supuesto una diversificación de mentalidades; los alumnos de Ciencias ya no quieren saber nada de Letras (9).

No se puede objetar nada a la existencia de estas enseñanzas profesionales siempre que de una manera clara sus estudiantes hayan demostrado falta de aptitudes para una enseñanza de tipo teórico, e incluso puede admitirse—aunque a regañadientes—que determinadas condiciones sociales obliguen a esta prematura especialización (exigencias económicas, familiares, etc.). Un sistema adecuado de becas excluiría esta segunda posibilidad. Pero si el Bachillerato ha de ser algo peculiar, sin que se pueda prescindir de esta exigencia cultural como base a las diversificaciones de las distintas especialidades, lo tiene que ser exclusivamente como enseñanza teórica desinteresada y única. Por supuesto que esto va contra la opinión, como también la permanencia del latín en nuestro Bachillerato, y, lo que es peor, contra una opinión que se apunta éxitos en todas partes. Nuestro Bachillerato renquea, es cierto, y lo atacan, pero lo atacan desde unos puntos de vista inaceptables, en pura objetividad. Contrariar silenciosamente este estado de opinión, rebelarse conscientemente contra una especie de fatalismo materialista o económico, es tarea de hombres libres precisamente.

Es verdad que hacen falta técnicos. Pero sucede que los técnicos se forman rápidamente si se cuenta con hombres de formación cultural; cuanto más desinteresada e incluso más de espaldas se ha llevado esta instrucción cultural a la técnica que más tarde ha de ser aplicada, tanto más rápida es esta acomodación. Estamos seguros de que unos buenos licenciados

(9) El viaje de estudios por Italia de un curso preuniversitario de Ciencias constituyó—según personalmente nos refirió el catedrático jefe de la expedición—una desoladora prueba del desinterés de los alumnos por el arte—asignatura de Letras—y por cuanto no se refiriese a visitas a industrias.



en Físicas o en Exactas no tardarían más de un par de meses en desarrollar en una fábrica las actividades que ejercen la mayor parte de los ingenieros.

Lo que sucede es que las enseñanzas técnicas se vienen dando importancia desde hace algún tiempo y han estructurado sus programas en la misma forma que las enseñanzas teóricas, en una extraña mezcla, innecesaria, de la misma teoría y su aplicación; aprendizajes que son perfectamente compatibles por separado y en un período de tiempo mucho menor, supuesto el conocimiento teórico, de los segundos.

#### TRABAJO Y OCIO

Da la impresión de que toda la preocupación actual educativa mira fundamentalmente a proporcionar a los muchachos elementos de trabajo para su vida ulterior. Y esto está bien, pero no con el carácter de exclusivismo. Josef Pieper, en un trabajo excepcional y profundo (10), ha reducido los conceptos de trabajo y ocio a sus justas proporciones. No se vive para trabajar. El trabajo es necesario, pero se trabaja en vistas al ocio; la prueba está en que la Iglesia prohíbe el trabajo manual los días de fiesta. Esos días son de ocio—y ese ocio, que nada tiene que ver, sino al contrario, con el pecado capital de la pereza—se ocupa, se llena con el culto de la religión primordialmente. Pero también en el ocio se hace indispensable la ocupación intelectual, la actividad desinteresada en la que puede ejercer sus facultades un hombre culto. No olvidemos que hoy se prepara al hombre casi exclusivamente para el trabajo, pero sucede que el trabajo no es un fin en sí mismo, sino un medio para ganarse el descanso, y descanso no para recuperar fuerzas, sino para ejercitarnos en el ocio. “Evidentemente, el ejercicio de la función profesional especializada es la forma normal de la actuación humana; lo normal es el trabajo; lo cotidiano es el día laborable. El problema es si el mundo del hombre se agota con ser un mundo del trabajo, si el hombre consiste simplemente en ser funcionario y trabajador, si la existencia humana adquiere su plenitud siendo exclusivamente existencia que trabaja cotidianamente.” Y más adelante: “El ámbito del ocio es, como dijimos, el ámbito de la cultura propiamente dicha en cuanto que esta palabra indica lo que excede de lo puramente utilitario. La cultura vive del culto.”

Olvidando estas verdades fundamentales, gravita hoy sobre nuestra enseñanza la acusación de que no es práctica, de que no es útil y, en último término, de que no prepara para una ocupación determinada. Y concretamente sobre nuestra Enseñanza Media. Y, sin embargo, si hay algo que se debe salvar, que se debe alejar de todo contacto utilitario, es nuestra Enseñanza Media. Arriba aducíamos razones positivas sobre lo innecesario de valorar exageradamente las aptitudes y de preocuparse prematuramente en la especialización. Ahora insistimos desde otro ángulo muy superior: es absolutamente necesario no abandonar este tipo de instrucción general desinteresada.

Lo curioso es que la técnica, por su parte, va liberando al hombre del trabajo, o al menos le permite

disponer, y con los años en mayor proporción, de más tiempo libre. Recuérdense las pretensiones de los obreros ingleses acerca de la semana de cinco días; más adelante serán de cuatro; pero entonces, ¿de qué manera llenarán su tiempo libre? ¿En qué ocuparán su ocio? Indudablemente la instrucción profesional no es la más indicada para llenarlo. El vacío que siente el hombre moderno deshumanizado es terrible. No resiste la soledad, y el alcohol y las diversiones más superficiales son la medicina que aplica a la enfermedad de su absoluto desamparo. No caeremos en el simplismo de poner el remedio en una buena Enseñanza Media; efectivamente, Pieper lo ve más claro: “Fuera del ámbito de la celebración del culto y de su irradiación, ni el ocio ni la fiesta pueden prosperar. Separados del culto, el ocio se hace ocioso y el trabajo inhumano.” Al hombre sólo le da sentido Dios y en El encuentra remedio a su soledad. Pero, en un plano más humano, ¿cómo puede ponerse en duda que el hombre encuentra sus raíces en la cultura y que por ella se siente más vinculado a los hombres? Ser libre por la cultura es también liberarse del desamparo, sentirse solidario de una liberación común, de un adentramiento en la realidad que se traduce en conocimiento, en poesía, en arte, en ciencia; cada palabra nueva, cada concepto o descubrimiento realizado por los demás hombres, es un esclarecimiento de esa realidad opaca e informe que cerca al hombre hasta que la domina de alguna manera, aunque no sea al principio más que nombrándola.

Resulta difícil imaginarse al hombre que ha renunciado a una visión cultural, siquiera sea somera, pero de alguna calidad, al hombre especializado, al puro trabajador, con capacidad—una capacidad que habría surgido de una habituación con una serie de valores que ignora completamente—para ocupar su ocio de otra manera que no sea en los espectáculos masa. Existe en éstos, como en el juego, una liberación, un olvido de lo cotidiano; pero sin enriquecimiento, sin aproximación tan siquiera, a la dignidad de ser hombre. Pero esto daría lugar a reflexiones sobre los distintos tipos de liberación que son asequibles al hombre y su jerarquía, que no son de este lugar. “Puede haber juegos, naturalmente; puede haber circenses; pero ¿quién va a dar el nombre de fiesta a la diversión de las masas?” (11).

Por otra parte, ¿cómo sería posible la comunicación que podría haber de común entre hombres prematuramente especializados, entre una sociedad parcelada, sin que hubiera existido la coexistencia entre ellos, por lo menos durante algunos años, en una participación idéntica cultural? Tal vez el idioma y los lugares comunes que una prensa rutinaria, portavoz de hechos consabidos, les impartiría, y que ellos aceptarían con espíritu de clase o con pasión emocional y no objetiva. Pero el idioma sólo les serviría para comunicarse estos lugares comunes, que, una vez aceptados, automatizan las reacciones y las vidas de los hombres según su emplazamiento social, alejándolos de su auténtica libertad, como veíamos más arriba. Un idioma que sería equívoco, y del que se desinteresarían en cuanto no les hablase rutinariamente.

(10) JOSEF PIEPER: *De la vida serena*. (Ocio y Culto.) Edit. Rialp. Madrid, 1953.

(11) *Ibidem*.



Un lenguaje, en suma, sin vinculación con una cultura nacional. Y una nación, si es algo que se separa de las demás, lo es exclusivamente por su cultura. Así se daría el caso de que habríamos formado trabajadores españoles que sólo serían españoles porque empleaban las mismas 500 palabras.

Es verdad que hay naciones, como por ejemplo los EE. UU., en las que la especialización que se combate está muy acentuada, y poseen, sin embargo, un gran espíritu cívico y nacional. Efectivamente, ambos son producto, en parte, de la educación. También debe ésta proporcionar automatismos afectivos y políticos. Ser buen ciudadano es tener disciplinada la voluntad, aceptar las más pormenorizadas ordenanzas y supeditar los intereses de partido al general. Amar a su patria es haber fijado la afectividad a una realidad histórica. Esto es verdad, y este tipo de educación debe preceder a toda instrucción de carácter intelectual. Pero los hombres son algo más que perfectos ciudadanos y les debe estar permitido—y la sociedad tiene que poner los medios—no sentirse nunca extraños a ellos mismos y a los otros hombres, sean sus contemporáneos o sus antecesores, sin limitaciones regionalistas y en aspectos más íntimos, más humanos y no de tan formal generalidad.

#### LA CULTURA COMO DIÁLOGO

Un pueblo es culto cuando el diálogo entre sus hombres más eminentes y el grupo menos cultivado de sus hombres es posible, o al menos no se encuentra muy lejos esta posibilidad. Cuando la distancia es infranqueable, cuando, por ejemplo, existe un gran número de analfabetos, entonces de alguna manera estas capas inferiores arrastran, tiran hacia abajo de las más altas en una tendencia hacia la nivelación cultural. Un hombre sólo es capaz, en general, de muy poco; no es por casualidad por lo que históricamente han existido focos culturales, corrientes del pensamiento, escuelas, etc., que han preparado el nacimiento de la figura excepcional. La tradición científica, artística, literaria, permite la actualidad de desenvolvimientos análogos. Desentenderse de esta tradición—cultura—y pretender inaugurar una edad nueva que en nuestro siglo lleva el calificativo de técnica, es echar el freno al motor de propulsión que desde hace muchos siglos viene empujando la marcha de nuestra civilización occidental. Por inercia seguiremos algunos años hacia adelante; la técnica continuará sirviéndonos y multiplicando sus trabajos y aplicaciones. Pero el desprecio o la ignorancia hacia una teoría que hizo posible la actual hipertrofia de la técnica y que a su vez lo fué porque en los siglos VI y V antes de nuestra era unos hombres descubrieron el logos, tiene que conducir a un hiato en virtud del cual el hombre se encontrará en posesión de máquinas, pero no de ideas. Y esto es peligroso. Sustituir las ideas por máquinas equivale, en primer lugar, a minimizar el ser del hombre, que, por lo menos, es algo más que ente productor de artefactos materiales, y, en segundo lugar, a la repetición incesante—copia exacta de la misma estructura de las máquinas en su funcionamiento—, al estancamiento espiritual y a una concepción—hoy ya vigente—para la cual el único tipo posible de bienes para el hom-

bre son los materiales, el número de máquinas o la calidad de las mismas.

El diálogo equivaldrá a intercambio de productos. Algunas conversaciones de la nueva generación equivalen ya a la mutua comunicación de características y marcas de las motocicletas, o a la discusión de la determinada eficacia de ciertos movimientos físicos presenciados en los estadios.

Una enseñanza primaria que reduce sus resultados a la escritura y pronunciación de las palabras en general, pero a la comprensión de los significados de muy escaso número de ellas, no puede mejorar mucho el diálogo de una nación. Si a esto se añade la inmediata agregación, incluso de los capacitados, en el nomenclator de las profesiones técnicas muy pormenorizadas y cuyo vocabulario nos habla de instrumentos y conexiones materiales, pero no del bien ni del mal, ni del dominio de sí mismo, ni de la moderación, ni de la aceptación cristiana del sufrimiento, ni de la belleza, ni, en una palabra, de finalidades más o menos remotas, pero de tipo espiritual, entonces estos hombres juzgarán de sus vidas y de las demás a través del pequeño prisma de sus quinientas palabras conocidas; repetirán y repetirán sus problemas y sus pasiones en el pequeño registro de sus vocablos, a semejanza de los movimientos monótonos y monocordes de las máquinas que utilizan.

Más o menos claramente, se tiene conciencia del problema y se procura poner remedio a la preparación técnica exclusiva por medio de la explicación de una disciplina pretenciosa: cultura general.

#### LA CULTURA GENERAL

Si no se ha encontrado un medio de sustituir la enseñanza oral ni tampoco la presencia del profesor, no ha sido, desde luego, por rutina ni por comodidad. Las aplicaciones de la ciencia moderna hubieran encontrado fácilmente medios mucho más originales y más baratos para difundir la enseñanza de cualquier otra manera. Ni siquiera por el libro, un libro en hipótesis que se redujera a la transcripción taquigráfica de las clases de un maestro.

La presencia física y la palabra del maestro, cuando lo es de verdad, como sucede con el buen actor, tienen la virtud de transmitir el entusiasmo por su disciplina en una especie de resonancia general cuya vibración llega a todos. No se trata, por supuesto, de que la exposición sea encendida y grandilocuente, sino auténtica, sincera. Una gran frialdad en la exposición puede muchas veces encerrar una verdadera actitud docente, un entusiasmo tamizado por el temperamento y que alcanza a los alumnos. Que una clase sea auténtica, original, no quiere decir que haya de exponer forzosamente un producto de la investigación personal, pero sí que los datos consabidos y objetivos de una determinada lección, en el momento de la clase al menos, no sean meramente recitados como dependientes exclusivamente de la memoria, sino que provengan, por decirlo así, de una especie de redescubrimiento e iluminación interiores, para lo que es suficiente algún nuevo elemento o aportación alrededor del cual gire toda lección o simplemente una nota personal en la ordenación. El alumno adivina entonces que no se trata de una rutinaria exposi-



ción, sino que, de alguna manera, una expresión personal—siquiera sea somera y simple—, al mismo tiempo que ensancha el espíritu del maestro, les comunica a ellos también esta especie de apertura en el callejón sin salida, oscuro, con el que topa constantemente y se obstruye la inteligencia de los alumnos en el límite de su saber actual.

Si esto sucede así o de una manera bastante parecida, no puede extrañarnos el fracaso al que de antemano se condena la incorporación, como educación complementaria, de la cultura general. En primer lugar, por su mismo carácter de complementariedad.

El alumno tiene una clara estimativa de lo práctico; advierte el carácter accidental de estos estudios dentro de la totalidad de su preparación profesional. Sentimiento que se extiende también a los mismos profesores. Por ello solamente en el desconcierto de la inutilidad total de sus estudios puede el alumno encontrar el estímulo para estudiar lo inútil. Ellos no pueden comprender todavía la utilidad de lo inútil, y mucho menos cuando se encuentran ya determinados a una actividad práctica para la que se les facilitan conocimientos también prácticos. Por otra parte, si incluso en el Bachillerato no es frecuente el hallazgo de estos maestros que en su propia especialidad sepan dar esta fecundidad a su enseñanza—y esto seguirá así por mucho tiempo mientras la selección del profesorado continúe haciéndose por procedimientos inadecuados—, imagínese lo difícil que será encontrar personas aptas y con la cultura suficiente para desarrollar esta disciplina de "Cultura general", o "Iniciación a la Literatura y a la Historia", o comoquiera que se llame, pero complementaria de otros estudios profesionales. Es posible que existan hombres capaces de este magisterio; pero, si los hay, no se debe esperar encontrarlos al frente de estas disciplinas de carácter accidental. En la práctica, la cultura general pretenderá enseñar un poco de todo, sin renunciar a ningún dato que se considere fundamental, y si este criterio cuantitativo era absurdo, como decíamos más arriba, en el Bachillerato con mayor razón, tratándose de estos conocimientos sintéticos. "Se pretende—dirán algunos—que el alumno haya oído hablar, por lo menos, de Lope de Vega o de Schiller." Pero no se dan cuenta de que por medio de este simple haber oído hablar sólo se consigue que el concepto de Lope, si no lo olvidan más adelante, sea una palabra más, un nombre propio igual que el de alguna celebridad del fútbol de tiempos pasados. Un nombre más junto a otros nombres que pudieran serlo igualmente de las piezas de un motor de explosión, con la ventaja para estos últimos de que les servirán para conocer este mecanismo; pero la palabra Lope no les servirá absolutamente para nada, como tampoco el aprenderse un vocablo extranjero sin saber su significación. Si Lope tiene algún sentido en la cultura de un muchacho es por la lectura de alguna de sus obras, por el contacto que a través de ella ha podido producirse con un carácter determinado, con un mundo nuevo, con un análisis de sentimiento, de deberes y pasiones que viven en los personajes. Pero de esto no hay tiempo, no puede haberlo en la asignatura accidental y complementaria que es la cultura general. En ella, Lope forma parte de una lección mal aprendida de memo-

ria junto a unos cuantos títulos de sus obras y que el profesor toma a sus alumnos a duras penas. Aun suponiendo el caso excepcional del alumno que se aprenda el texto con todos sus datos, este conocimiento tampoco es cultura, y a lo sumo le servirá para constatar acertadamente en un programa de radio.

Las asignaturas teóricas y culturales no pueden reducirse a recetas; es preciso caminar lentamente por ellas con esfuerzo y dificultad durante años y años para que de alguna manera las inteligencias individuales recorran este largo camino de la Humanidad culta que les precedió. Sólo así se puede elevar culturalmente a una nación y, como consecuencia, permitir, entre otras cosas, la aparición de hombres excepcionales en mayor número: elevar la calidad del diálogo.

#### CONCLUSIONES

Quizá sea conveniente, para terminar, resumir las ideas expuestas un poco profusamente a lo largo de este artículo. Las que se desprenden con más evidencia son las siguientes:

1. Las tendencias educativas actuales sufren la influencia de unas exigencias sociales utilitarias. Es necesario romper esta determinación e imponer lo más conveniente para el hombre en cuanto tal.
2. Las aptitudes no deben ser servidas con carácter exclusivo, ni aun en el caso de que llegue a hacerse posible su determinación a una edad temprana. Puede suceder que se esterilicen otras de mayor importancia que más adelante hubieran surgido o que se impida el desarrollo de aquellas no tan relevantes, pero más convenientes para un individuo concreto en unas determinadas circunstancias sociales o personales. Es preciso contrariar las aptitudes temporalmente por medio de una instrucción de carácter cultural que permita una mayor orientación humana, y, que, en último término, no puede sino favorecerlas. Las aptitudes no se excluyen, ni se interfieren, ni se malogran. Porque si en algún caso las aptitudes son excepcionales, siempre prevalecerán y no sufrirán en absoluto—antes al contrario—por la constricción a una educación cultural que desarrolle otras menos personales.
3. La instrucción cultural desinteresada debe ser exclusiva en los capacitados y prolongarse en esta forma el mayor tiempo posible. *La adaptación posterior a técnicas precisas es muy rápida, y más cuanto mayor sea la cultura conseguida.*
4. El hombre resulta tanto más libre—es decir, más hombre—cuantos más conocimientos posea. *La educación media no ha de mirar preferentemente la capacitación profesional, que no debe ni puede urgir, sino a las posibilidades de disfrutar del descanso, del ocio ganado con el trabajo.*
5. La cultura de una nación es una resultante del equilibrio producido entre el número de los más cultos y de los menos. Con las enseñanzas especializadas no se consigue aumentar este nivel. *La cantidad de técnicos, y, por consiguiente, la elevación del bienestar material, no tiene por qué sufrir disminución alguna por la instrucción general; a lo sumo, al principio, se retrasará la incorporación a la industria de*



los técnicos durante un plazo muy breve, y siempre con ventaja para los hombres y las mismas industrias.

6. *No es viable pretender la aplicación, como compensación a los prematuramente especializados, de una rápida cultura general.* La cultura no es algo acciden-

tal, sino esencial; no es una asignatura, sino el resultado de un largo, trabajoso y profundo estudio, y no resulta necesario pretender abarcar todo, sino, con este ritmo, algunos de sus principales aspectos.

LUIS ARTIGAS

## Causas del Analfabetismo

### I. EL PROBLEMA

Es evidente que la determinación de la causa de los fenómenos es condición inexcusable para concretar la acción conducente a modificarlos, en la medida humanamente posible. Cuando se trata del analfabetismo, el estudio y esclarecimiento de los factores que lo determinan nos pone en camino para organizar los remedios que conduzcan a su extinción.

Conviene, sin embargo, librarse de una generalización precipitada e ilegítima del principio de causalidad. En las Ciencias de la Naturaleza, los factores causales suelen ser simples, y cuando no lo son actúan siempre de manera que su influjo puede medirse con cierta exactitud y expresarse matemáticamente. (Recordemos, no obstante, el descuento que puso Heisenberg a la incontrovertibilidad de las "leyes causales", aun en el campo de las Ciencias de la Naturaleza, con su famoso "principio de indeterminación".)

En las Ciencias Sociales, por el contrario, las causas son siempre múltiples, actúan en imbricaciones a menudo inextricables y resulta sumamente aventurado expresar mediante cifras la participación de cada una en el conjunto de factores que producen un hecho o una situación. Gracias al impulso logrado por estas Ciencias en los últimos veinte años, el principio de causalidad está sufriendo rudos embates, de tal modo, que en ambientes cada día más amplios e influyentes, está siendo sustituido por los postulados de *complementariedad* y de *circULARIDAD*, según los cuales la producción de los fenómenos humanos obedece a factores cuya acción es complementaria y causal en un sentido recíproco y continuo, que algunas veces implica notables restricciones al clásico principio de contradicción.

De acuerdo con estas premisas, ha de entenderse y juzgarse cuanto decimos a continuación. A ellas hemos de añadir otra, no menos importante: nuestro trabajo carece de toda pretensión y no intenta otra cosa que despertar el deseo de estudiar científicamente las cuestiones sociales y culturales, generalmente abandonadas ahora al empirismo y a la improvisación.

### II. PLANTEAMIENTO Y SOLUCIONES

#### 1. CONCURSO NACIONAL SOBRE "CAUSAS Y REMEDIOS DEL ANALFABETISMO"

Para allegar opiniones autorizadas sobre la etiología del analfabetismo, así como para despertar la atención de prestigiosos sectores sociales en torno al problema

de la cultura popular, la Junta Nacional contra el Analfabetismo convocó en 1953 un concurso para premiar los mejores trabajos que desarrollasen el tema "Causas y remedios del analfabetismo, con indicación de los remedios de todo orden que deben ponerse en práctica para su extinción, en armonía con las características geográficas, económicas, psicológicas y sociales de las distintas regiones y comarcas españolas".

En el libro titulado *Causas y remedios del analfabetismo en España*, publicado en 1955, se dieron a conocer los trabajos que obtuvieron los tres primeros premios, cuya alta calidad ha sido justamente reconocida por todos, así dentro como fuera de nuestra patria.

En sus luminosos estudios, elaborados con los mejores recursos de la estadística, los señores Guzmán Reina, Gil Carretero, Rodríguez Garrido y Cerrolaza, con ligeras diferencias de enfoque, establecieron como principales causas generadoras del analfabetismo español las siguientes:

a) Distribución de la renta (correlación inversa entre renta por cabeza y analfabetismo: Cerrolaza, Gil Carretero y Rodríguez Garrido).

b) Distribución sobre el territorio y densidad relativa de los núcleos humanos (Guzmán Reina).

c) Insuficiente número de escuelas y dificultad de su adecuada localización (Gil Carretero y Rodríguez Garrido, Guzmán Reina).

d) Matrícula y asistencia escolar deficiente (Guzmán Reina, Gil Carretero y Rodríguez Garrido).

Con los datos aportados por tales estudios hay materia suficiente para instituir una política nacional de difusión de la cultura que tenga en cuenta las características especiales de nuestro pueblo, algunas de las cuales exigen medidas de gran envergadura, dirigidas a rectificar errores seculares. Pensemos, por ejemplo, en el influjo decisivo de las formas de asentamiento demográfico en relación con la densidad de los núcleos humanos y su viabilidad económico-cultural (formas de relación del hombre con la tierra y efectos de las mismas sobre la estructura de la sociedad y la ponderación económica, sociológica y humana de sus diversos estratos componentes), tanto desde la perspectiva histórica como, sobre todo, desde la actual, con la repercusión que todo ello tiene sobre:

a) El perfil psicológico de las capas sociales (aspiraciones, hábitos y *weltanschauung* efectiva) en relación con la cohesión intragrupal y las actitudes radicales respecto de la comprensión y asimilación de la cultura.

b) El desnivel sociológico y cultural entre masas y *élites*, que dificulta notablemente el *diálogo* entre creadores y receptores de la cultura, al que aludió certeramente el ministro de Educación Nacional en su discurso de Santander el verano último.





En tanto historiadores, economistas, sociólogos, demógrafos, psicólogos y educadores, trabajando en equipo, acometen un estudio tan ambicioso, del que, en nuestra opinión, depende la solución del problema del analfabetismo y otros muchos que con él aparecen implicados, veamos las enseñanzas que se deducen de encuestas diversas llevadas a cabo para determinar, experimentalmente, las causas del analfabetismo.

2. ENCUESTA DEL MINISTERIO DEL EJÉRCITO

La Dirección General de Reclutamiento y Personal del Ministerio del Ejército llevó a cabo en 1953 una amplia encuesta para investigar los orígenes del analfabetismo en los reclutas del reemplazo anterior. El cuestionario que se sometió a todos los reclutas analfabetos fué el siguiente:

*¿Hay escuela en su pueblo? ¿Está bien o mal atendida? ¿Por qué no fué a la escuela? (Por dedicarle sus padres al trabajo. Por vivir lejos. Por abandono. Por no haber escuela. Retrasado mental). ¿Cuántos familiares tiene analfabetos? ¿A qué distancia del centro de población vive?*

Aunque la encuesta se refirió a todos los reclutas del reemplazo de 1952, los datos aprovechables para nuestros actuales fines corresponden solamente a 19.975 analfabetos, entre los cuales se distribuyen así los factores determinantes del analfabetismo en sus valores medios:

Por dedicarse al trabajo desde pequeño	Por vivir lejos	Por abandono	Por no haber escuela	Retrasado mental
29,46 %	6,22 %	2,99 %	0,40 %	0,65 % (1)

La causalidad económica aparece como el factor primordial. Pero su acción es muy distinta según las diferentes provincias que integran las diversas regiones militares:

	Por trabajo prematuro	Vivir lejos	Abandono de los padres	Por no haber escuela	Retrasado mental
Provincias de Madrid, Toledo, Cuenca, Ciudad Real, Avila, Segovia, Badajoz y Cáceres.....	43,14	4,31	6,09	0,48	0,81
Provincias de Sevilla, Huelva, Cádiz, Córdoba y Jaén .....	22,15	6,03	1,53	0,10	0,60
Canarias .....	44,48	9,58	0,83	0,38	0,60

COMENTARIOS.—Las cifras mencionadas pueden tomarse como indicios, ya que carecemos de datos relativos a la metodología concreta de la encuesta. Es de creer que se ha procedido mediante interrogatorio directo con los reclutas. Pero puede presumirse que las respuestas no han sido objetivas en muchas ocasiones, ya por no comprender bien las preguntas, ya por faltarles la formación necesaria para la imparcialidad total.

No es verosímil que en las provincias andaluzas

(1) Damos las cifras como han llegado a nosotros.

sólo el 22 por 100 de los mozos analfabetos lo sean por causas económicas.

De cualquier manera, se trata de un estudio digno de aplauso, tanto por el volumen de la investigación como por ser el primero que se hacía en tan gran escala. Es de desear que en sucesivas encuestas se afinen los métodos de indagación para obtener resultados más precisos (2).

3. ENCUESTA DEL MINISTERIO DE MARINA

Con los soldados pertenecientes al cupo del año 1955, las autoridades del ministerio de Marina han procedido a una encuesta semejante a la realizada en el Ejército de Tierra. La investigación se ha extendido a 2.202 analfabetos. He aquí sus resultados:

CAUSAS DEL ANALFABETISMO	Porcentaje
Por dedicarse a trabajos desde corta edad ...	94,54
Por abandono de sus padres .....	4,68
Por no existir escuela en el lugar de su residencia .....	20,50
Por retraso mental .....	0,68 (3)

Como vemos, el factor económico aparece aquí como causa determinante en un porcentaje abrumador, que se distancia mucho de los que resultan de la encuesta del Ejército de Tierra.

4. ENCUESTA DEL INSTITUTO DE LA OPINIÓN PÚBLICA

A comienzos de 1955, el Instituto de la Opinión Pública, dependiente del ministerio de Información y Turismo, redactó un cuestionario que sometió previamente a nuestra aprobación, enviándolo a los secretarios de las Juntas Locales contra el Analfabetismo de 500 localidades españolas, ponderadamente distribuidas entre las zonas rural, urbana e intermedia de todas las provincias. En las contestaciones remitidas, colocan en primer lugar cada una de estas causas:

	Porcentaje
No haber asistido a la escuela .....	82
Haber asistido y no haber aprovechado .....	4
Haber aprovechado y haberlo olvidado .....	4
No contestan .....	10

Las causas de no haber asistido a la escuela aparecen así ordenadas por porcentajes:

	Porcentaje
Porque los padres necesitan la ayuda de los hijos.	51
Porque les obligan a trabajar sin necesidad .....	15
Hacen novillos por falta de control .....	10
Porque no hay escuelas suficientes .....	7
Porque creen que la instrucción no es útil .....	2
Porque las escuelas están distantes y mal comunicadas .....	2
Otras causas .....	3
No contestan .....	10

(2) El que la suma de los porcentajes de causas no arroje 100 prueba que han quedado fuera algunos factores.

(3) Nos limitamos a reproducir las cifras.



Son interesantes las contestaciones a esta pregunta: *¿Qué interés existe en esa localidad por los problemas de la cultura?* Helas aquí:

	Porcentaje
Mucho .....	22
Regular .....	36
Poco .....	26
Ninguno .....	10
No contestan .....	6

#### 5. ESTUDIO REALIZADO DURANTE EL CURSILLO DE COMPROBACIÓN DE TÉCNICAS RÁPIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La "muestra" estadística más interesante sobre la cual se ha hecho un estudio directo y concreto es la de los 116 reclutas analfabetos que fueron alumnos del Cursillo de Comprobación de Técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y escritura organizado el año 1954 por la Junta Nacional.

Su interés deriva de varios factores. En primer lugar, se trataba de una encuesta realizada sobre los mismos analfabetos adultos. En segundo término, era una "muestra" altamente interesante, porque la integraban los reclutas que ofrecían menos facilidades para la alfabetización entre los pertenecientes al reemplazo de 1954 en cuatro regimientos de guarnición en Madrid. No sólo eran analfabetos "puros", sino que, por su procedencia y ocupaciones, ofrecían material para un estudio psicológico interesantísimo del "retraso mental" imputable a una vida sin estímulos culturales.

Por sus provincias de origen se distribuían así:

Badajoz .....	34
Ciudad Real .....	28
Toledo .....	21
Madrid (provincia) .....	11
Cáceres .....	10
Cuenca .....	5
Murcia .....	2
Alicante .....	2
Avila .....	1
Córdoba .....	1
Albacete .....	1
<b>TOTAL.....</b>	<b>116</b>

Las causas del analfabetismo, investigadas con arreglo a un interrogatorio cuidadosamente meditado y aplicado con todo rigor, ofrecen esta distribución:

	Porcentaje
Por trabajo prematuro y necesidad familiar.....	78,65
Por abandono y descuido de los padres .....	7,70
Por vivir lejos de la escuela .....	6,83
Por retraso mental .....	4,27
Por deficiente funcionamiento de la escuela.....	1,70
Por vida nómada .....	0,85
<b>TOTAL.....</b>	<b>100,00</b>

Para la adecuada valoración de estos resultados, debe tenerse en cuenta que el interrogatorio fué hecho por los maestros autores de procedimientos rápidos para la enseñanza de la lectura y la escritura, con mucha práctica escolar y gran conocimiento de la psicología y necesidades de los adultos, adquirido en las clases

nocturnas. Hemos de notar la ausencia de la falta de escuelas como causa del analfabetismo, sin duda por lo reducido de la "muestra", que conserva, sin embargo, todo su valor por las razones antes aducidas.

#### 6. EL ANALFABETISMO FAMILIAR

Para la comprensión del fenómeno del analfabetismo es importante considerar el número de analfabetos en una misma familia. El que no sean en cada una de ellas los analfabetos hechos aislados, sino, como si dijéramos, reiterativos, contribuye mucho a destacar las causas sociológicas que intervienen en su producción.

A tal fin, contamos con datos procedentes de tres orígenes distintos: las encuestas del Ejército y la Marina y el estudio llevado a cabo durante la celebración del cursillo antes citado.

##### a) En la encuesta del ministerio del Ejército:

Región militar	Núm. total de analfabetos	Analfabetos en familia	Núm. de casos	Analfabetos en familia	Núm. de casos	Analfabetos en familia	Núm. de casos
1. <sup>a</sup> .....	5.447	1 a 4	1.461	5 a 8	145	8 a 12	10
2. <sup>a</sup> .....	5.819	—	728	—	208	—	18
3. <sup>a</sup> .....	2.608	—	416	—	96	—	15
4. <sup>a</sup> .....	787	—	675	—	101	—	11
6. <sup>a</sup> .....	680	—	199	—	34	—	2
7. <sup>a</sup> .....	640	—	100	—	5	—	—
8. <sup>a</sup> .....	1.444	—	119	—	5	—	1
Canarias .....	1.315	—	354	—	132	—	4
Africa ...	2.381	—	1.182	—	192	—	13

Aunque no podemos tener seguridad de ello, creemos que sólo figuran en el analfabetismo familiar aquellos analfabetos en cuyas familias hay otros además del interrogado. Sólo así se explica la diferencia entre las cifras totales de analfabetos y las que corresponden al analfabetismo familiar. Sin embargo, hay que hacer notar que en algunas regiones militares (la 4.<sup>a</sup>, por ejemplo) la suma de los casos de analfabetismo familiar es igual al total de analfabetos, lo que prueba que todos figuran en alguno de los casos citados en el cuadro precedente. Pero como predomina la diferencia entre las cifras mencionadas, entendemos que se debe a que no figuran como casos de analfabetismo familiar más que los de las familias de analfabetos en las que hay otros que no son el interrogado (extremo que, por otra parte, no parece fácil admitir).

Razonando así, tenemos los siguientes resultados de analfabetismo familiar por regiones militares:

PORCENTAJE DE FAMILIAS CON MÁS DE UN ANALFABETO RESPECTO DE LOS ANALFABETOS TOTALES

Regiones militares	De 1 a 4	De 5 a 8	De más de 8	Porcentaje global
1. <sup>a</sup> .....	28,81	2,66	0,18	29,64
2. <sup>a</sup> .....	12,51	3,58	0,30	16,39
3. <sup>a</sup> .....	15,19	3,68	0,57	20,00
4. <sup>a</sup> .....	85,77	12,84	1,39	100,00
5. <sup>a</sup> .....	29,26	5,00	0,29	34,56
7. <sup>a</sup> .....	15,62	0,78	—	16,40
8. <sup>a</sup> .....	8,24	0,35	0,07	8,65
Canarias .....	26,92	10,03	0,30	37,26
Africa .....	58,25	8,06	0,54	58,25



Renunciamos, de momento, a realizar comparaciones estadísticas entre los datos procedentes de las diversas regiones militares. Nos basta con señalar la diferencia entre el criterio seguido en la 4.<sup>a</sup> Región y las restantes, para concluir que no se trata de valores homologables.

b) *La encuesta del ministerio de Marina*

También incluyó esta encuesta la pregunta correspondiente al analfabetismo familiar; pero en los datos que han llegado a la Secretaría no se hace constar, ni en cifras absolutas ni en porcentajes, los datos relativos al número de familiares analfabetos con que constaba cada inscripto, por lo que no podemos hacer las comparaciones anteriores.

Número de analfabetos del año 1955	Número de los que tenían analfabetos entre sus familiares
2.202	1.816

No obstante, nos basta esta cifra:

Número de analfabetos inscriptos en 1955	Número de analfabetos que los tenían entre sus familiares	Porcentaje
2.202	1.816	82,5

c) *Los analfabetos del Currículo de Comprobación*

En las investigaciones anteriormente citadas se cifran los analfabetos con que cuenta la familia del interrogado; pero este *dato bruto* importa mucho menos que el número relativo de analfabetos respecto de los miembros que componen la familia. Sólo así determinaremos el *carácter familiar*, por así decirlo, que presenta el analfabetismo, efecto de causas de que hablaremos después.

A tal fin, encargamos con interés especial a los autores de procedimientos rápidos de enseñanza de la lectura y la escritura que determinasen el número de miembros de que se componía cada familia y el de los que dentro de ella eran analfabetos (4).

He aquí los resultados reducidos a tantos por ciento:

NÚMERO DE FAMILIARES ANALFABETOS DENTRO DE LA FAMILIA			
Datos fraccionados		Resumen	
El 100 % .....	34 %	Más del 50 %.....	74 %
Del 75 al 100 % ...	28 %	Menos del 50 %.....	26 %
Del 50 al 75 % ...	12 %		
Del 25 al 50 % ...	7 %		
De menos del 25 %..	19 %	TOTAL.....	100 %
TOTAL.....	100 %		

Posiblemente, las enseñanzas que se desprenden de estos datos no pueden generalizarse, por proceder de una *muestra reducida*. Pero lo que pierden por tal reducción lo ganan, en otro sentido, por el carácter de

(4) Entendimos por familia el conjunto de padres e hijos, sin ascendientes ni colaterales. No obstante, algunas fichas incluyeron también datos relativos a ellos y se ve confirmado siempre el carácter ampliamente familiar del analfabetismo.

*muestra característica del analfabetismo procedente de regiones puramente campesinas y, en su mayoría, atrásadas.*

Este matiz, además de por la procedencia de los analfabetos, se prueba por su condición profesional.

CONDICIÓN PROFESIONAL DE LOS ANALFABETOS

Oficios	Número de individuos	Porcentajes
Braceros .....	72	62,06
Pastores .....	9	7,75
Gañanes .....	7	6,03
Labradores .....	5	4,31
Peones de albañil .....	5	4,31
Carreros .....	2	1,72
Vaqueros .....	2	1,72
Hortelanos .....	2	1,72
Carboneros .....	1	0,86
Mozos de panadería.....	1	0,86
Pintores .....	1	0,86
Alfareros .....	1	0,86
Tejeros .....	1	0,86
Mineros .....	1	0,86
Verduleros .....	1	0,86
Hojalateros .....	1	0,86
Herreros .....	1	0,86
Limpiabotas .....	1	0,86
Canteros .....	1	0,86

Es interesante agrupar los analfabetos por oficios, según que éstos impongan o no una permanencia, más o menos continuada, en el campo. Se trata de un dato de gran importancia sociológica, y que tiene una relación estrecha con la mayor o menor dificultad para combatir el analfabetismo. Con arreglo a este criterio, tenemos:

	Número	Porcentaje
<i>Trabajadores campesinos:</i>		
Braceros, pastores, gañanes, labradores, vaqueros, hortelanos y carboneros .....	98	84,48
<i>Trabajadores no campesinos:</i>		
Los restantes .....	18	15,49

Por consiguiente, podemos afirmar que en la "muestra" mencionada, casi el 85 por 100 de los analfabetos tenían oficios de carácter campesino, mientras sólo el 15 por 100 ejercían ocupaciones que pueden considerarse, hasta cierto punto, como artesanas, en un sentido amplio.

Esto nos llevaría a reflexionar sobre la siguiente cuestión, sobremanera interesante a nuestro actual objeto: la condición campesina de la mayor parte de los analfabetos, si bien explica el rezago cultural, ¿es causa o efecto del analfabetismo? En otros términos: el abrumador predominio de los braceros entre nuestros analfabetos, ¿se explica porque quienes padecen este grado de ignorancia se ven imposibilitados de acceder a profesiones más elevadas o, por el contrario, es su condición vital campesina la que explica que sean analfabetos? (5).

Sin entrar, por ahora, en el cúmulo de sugerencias que estas interrogantes provocan, digamos abreviada-

(5) Nos parece que es éste uno de los hechos sociales en que actúa claramente el "principio de circularidad".



mente que la cuestión se aclara acudiendo a los datos antes reseñados sobre extensión del analfabetismo familiar.

Si comparamos la serie de datos relacionados con dicho tipo de analfabetismo y su paralela, la que expresa la condición profesional de los analfabetos, veremos que entre ambas se da una alta correlación. Si el 74 por 100 de los analfabetos de la "muestra" tenían más de la mitad de analfabetos entre sus familiares, ello se aviene perfectamente al carácter campesino del 84 por 100 de las profesiones que ejercen.

Pero éstas son impuestas por el ambiente fisiográfico-económico-social, ya que se trata, en la mayor parte de los casos, de gentes que viven en el campo, permaneciendo en él largas temporadas, con un nivel de vida que no les permite contar con los medios suficientes para permanecer en el pueblo, ni aun durante la infancia, los años necesarios para la adquisición de la cultura elemental. Esta es la causa del analfabetismo familiar.

En relación con el analfabetismo familiar campesino, hay que tener en cuenta la dificultad de actuar sobre conjuntos sociales en los que un modo secular de vida, nada propicio a las sollicitaciones del espíritu, ofrece resistencias notorias a la acción cultural, aun en el caso de que sea posible dedicar a las faenas intelectuales el tiempo y las energías indispensables.

### III. DEDUCCIONES

Prescindiendo de otras menos importantes, a que puede conducir la manipulación estadística de los datos antes consignados, las principales conclusiones que se desprenden de ellos pueden resumirse así:

#### 1. EL FACTOR ECONÓMICO

En confirmación de las conclusiones de la doctrina, la causa predominante en la producción del analfabetismo es la de índole económica. Las cifras oscilan entre un 30 por 100 para el promedio nacional de los reclutas del reemplazo de 1952 y el 94 por 100 que da la encuesta del ministerio de Marina. Los valores medios son el 51 por 100 y el 78 por 100, de la encuesta del Instituto de la Opinión Pública y del Cursillo de Comprobación, respectivamente.

No estimamos exagerado afirmar que el factor económico origina el analfabetismo español, por lo menos en un 70 por 100 de los casos. Ello quiere decir que los remedios puramente culturales—clases especiales para analfabetos, equipos volantes, etc.—no pueden conseguir la extinción del analfabetismo.

#### 2. LA FALTA DE ESCUELAS

El factor que sigue en importancia, como agente causal del analfabetismo, es la falta de escuelas. Se da en este punto una acusada dispersión de valores entre las distintas encuestas. Así, mientras la del ministerio del Ejército valora este factor con porcentajes inferiores a la unidad, el sondeo del Instituto de Opinión Pública le concede un 7 por 100 y la estadística del ministerio de Marina lo eleva a un 20 por 100.

Pero el desacuerdo puede ser más aparente que

real. Creemos que la encuesta del ministerio del Ejército ha desplazado la mayor parte de las respuestas a esta pregunta hacia la relativa al analfabetismo por residencia lejos de la escuela. En realidad, se trata del mismo hecho, enfocado desde distintos puntos de vista. Por tanto, será legítimo englobar ambas causas, con lo que en la 1.<sup>a</sup> Región militar encontramos un 5 por 100 a favor de la falta de escuelas, 7 por 100 en las provincias andaluzas y un 10 por 100 en las islas Canarias, valores que se aproximan a los de las restantes investigaciones.

De cualquier manera, sorprende un poco que la falta de escuelas sólo sea cifrada en porcentajes de 10 a 12, como causa del analfabetismo español, si tenemos en cuenta que los cálculos relacionados con nuestras necesidades varían entre 25.000 y 35.000 escuelas.

Pensamos que el origen de esta falta de concordancia entre cálculos estadísticos y manifestaciones de los mismos analfabetos está en un enfoque erróneo del problema de las necesidades escolares. Una cosa son las cifras globales de niños en edad escolar y otra distinta las escuelas *necesarias y posibles*, habida cuenta del factor esencial: la localización de los niños y los modos de su agrupamiento.

Juega aquí, de modo preeminente, un elemento que no suele tenerse en cuenta en la confección de planes escolares: la diseminación de la población en núcleos humanos de escasa densidad. En zonas de población atomizada, como ocurre en Galicia, el puro cálculo numérico conduce a errores considerables por la dispersión demográfica en pequeñas aldeas. Creemos que a este factor se debe el elevado porcentaje atribuido a la falta de escuelas en la encuesta del ministerio de Marina.

#### 3. EL DESCUIDO Y FALTA DE INTERÉS DE LOS PADRES

Este abandono es valorado de diverso modo en las distintas investigaciones (un 5 por 100 en la encuesta del ministerio de Marina, un 6 para la 1.<sup>a</sup> Región militar en la del ministerio del Ejército, un 10 en la del Instituto de la Opinión Pública).

La falta de interés de los padres—y no sólo de los padres, sino de ambientes sociales enteros—es un hecho innegable; pero convendría establecer sobre él algunas precisiones. La cultura es una herramienta de adaptación social para la inmensa mayoría de las gentes. Cuando el medio no reclama su utilización, ¿cómo va a sentirse la necesidad de adquirirla? El sondeo del Instituto de la Opinión Pública introdujo en su cuestionario una pregunta muy importante a este respecto. Entre las causas de no asistencia a la escuela, se consignaba este dato: "*Porque creen que la instrucción no es útil.*" Un 2 por 100 de respuestas dan este "desinterés" como factor primordial del analfabetismo. Es, sin duda, un elemento psicológico de muy difícil captación y expresión; pero podría explicar, en conjunción con el factor económico y, sobre todo, con la total *constelación ambiental* y la específica cosmovisión del hombre perteneciente a las capas sociales inferiores, buena parte de las causas del analfabetismo.



## 4. EL RETRASO MENTAL

El retraso mental como factor del analfabetismo exige una atenta consideración. No hay duda que la debilidad mental u oligofrenia, ligera o profunda, explica no pocos casos de analfabetismo. De un 0,6 a un 0,7 por 100 la valoran las encuestas citadas. Si supusiéramos que este porcentaje es exacto, aplicándolo al censo general de analfabetos españoles, resultaría que unos 230.000 de entre ellos lo son por debilidad mental. ¿Hasta qué punto son irreversibles estos débiles mentales? ¿En qué medida el retraso mental de todos ellos depende de factores constitucionales o de factores ecológicos, influíbles y modificables políticamente? ¿Hasta qué punto la "mentalidad primitiva", concreta, simbólica, y la lentitud intelectual de muchos analfabetos que hemos conocido (no pocos de los que asistieron al Cursillo de Comprobación) se debe a la estructura y a la dinámica de su medio habitual, que daría lugar a cocientes mentales muy distintos de haberse encontrado, desde su nacimiento, los mismos individuos en ambientes ricos en estímulos intelectuales?

En estos problemas se ocupa ahora asiduamente la Psicología individual y social y desearíamos que surgieran entre nosotros investigadores que los acometieran con la necesaria amplitud, en encuestas nacionales, semejantes a la hecha en Francia de 1946 a 1949, e investigaciones específicas entre los niños y los adultos campesinos, particularmente en las regiones centro-meridionales.

## 5. ANALFABETISMO FAMILIAR

La frecuencia del "analfabetismo familiar" en nuestros medios campesinos obliga a ceñidas reflexiones, relacionadas, por una parte, con la falta de "interés" hacia la cultura; por otra, con los factores socio-económicos implicados en el "arraigamiento" a ambientes que presentan un notable *décalage* respecto de medios sociales y culturales más elevados.

Tales *estirpes analfabetas* constituyen un fenómeno sociológico del más alto interés, y probablemente

prueban que es necesaria una mutación de la *constelación ambiental total* para que la cultura encuentre apoyos, respuestas y continuidades. El "analfabetismo de retorno" o "por desuso" se explica también por semejantes motivaciones.

## 6. INVITACIÓN FINAL

Sin duda, los estudios mencionados no cierran el ciclo de las investigaciones experimentales dedicadas a determinar las causas del analfabetismo. Por el contrario, lo abren. En nuestro deseo de disponer de encuestas llevadas a cabo con toda clase de garantías, invitamos a las Juntas Provinciales contra el Analfabetismo a que, en el ámbito de su jurisdicción, intenten estudios análogos, con el propósito de esclarecer una problemática que presenta todavía numerosas lagunas. Dos tipos de investigaciones nos parecen oportunas a tal fin:

a) Estudio de agrupaciones de tipo profesional (grandes fábricas, obras públicas importantes, etc.) que ofrezcan un material humano adulto copioso y vario. Creemos interesantísimo realizar encuestas también sobre personal femenino, asunto todavía inédito en España.

b) Investigaciones sociológico-culturales sobre núcleos de población en los cuales el analfabetismo presente caracteres notorios de densidad y continuidad. Nos referimos a *Monografías sociográfico-culturales* en alguna manera semejantes al estudio de comarcas retrasadas, pero limitadas a localidades-tipo. El cuestionario publicado para el estudio de aquellas comarcas puede orientar el enfoque metodológico de estas monografías. Cuando se trate de ciudades cuyo censo no ofrezca demasiado volumen (comprendidas entre los 5.000 y 20.000 habitantes), puede servir de guía el *Cuestionario para el estudio de los suburbios*, que acabamos de redactar.

Queremos estimular trabajos realizados científicamente, de los que estos breves apuntes no son más que pórtico y llamada.

ADOLFO MAÍLLO

## crónica

### La XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra

Como en años anteriores, se ha celebrado en Ginebra la Conferencia Internacional organizada por la Oficina Internacional de Educación y la Unesco. Los temas de la misma eran: 1) "El movimiento educativo en los respectivos países durante el curso 1955-

56"; 2) "La inspección escolar", y 3) "La enseñanza de la Matemática en las escuelas secundarias".

España envió una Delegación, presidida por el director general de Enseñanza Primaria, don JOAQUÍN TENA ARTIGAS, y compuesta por don ARSENIO PACIOS LÓPEZ, inspector general de Enseñanza Media; don PEDRO PUIG ADAM, consejero nacional de Educación, y don JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE, jefe de la Sección de Relaciones Internacionales y vicesecretario de la Junta de Relaciones Culturales.

El profesor PIAGET, director de la OEI, comenzó diciendo que la cooperación entre la Unesco y la OEI es un bello ejemplo de labor armónica entre dos instituciones: una, amplia y poderosa, pero cuya actividad depende en gran parte de factores políticos, y la otra, pequeña y modesta, pero cuya fuerza está en su carácter exclusivamente técnico. Dijo también que este año no se hará presentación oral de los informes



sobre el movimiento educativo, sino que se discutirán los presentados por escrito. A continuación analizó, con su habitual precisión, los dos temas propuestos: "La inspección escolar" y "La enseñanza de la Matemática en las escuelas secundarias".

#### INFORMES NACIONALES

A partir del primer día, las tardes se dedicaron exclusivamente a la discusión de los respectivos informes nacionales. El presidente de la Delegación española intervino en sucesivos diálogos con los delegados de Alemania, Bulgaria, Estados Unidos, Luxemburgo, Portugal, Dinamarca, Italia y Unión Soviética.

Especial interés tuvieron las dos preguntas hechas a la URSS en la sesión de la tarde del lunes 16 de julio. Después de haber intervenido los delegados de Polonia, Bulgaria y Francia, el señor TENA ARTIGAS rogó a la viceministro de Instrucción Pública de la Unión Soviética, señora DUBROVINA, que contestara a las siguientes cuestiones: 1.<sup>a</sup>, *los créditos destinados a educación y cultura*; y 2.<sup>a</sup>, *qué repercusiones han tenido el abandono del "culto de la personalidad" en la educación*. A la primera contestó dicha señora que más de la mitad de los gastos sociales se consagra a la instrucción propiamente dicha; el resto, a los servicios de higiene, etc.: el porcentaje varía con las distintas Repúblicas soviéticas. En cuanto al abandono "del culto de la personalidad", dijo que "se ha abandonado este error": que los delegados conocerían, sin duda, el informe del Comité Central de 1956, que liquidaba este culto, y que, por tanto, no lo repetía; que ello ha planteado problemas serios en todos los campos, consecuencia de la tendencia de Stalin a desviarse de las teorías ortodoxas del marxismo-leninismo; esta desviación ha llegado también al campo de la educación y ha obligado a que actualmente se estén revisando todos los manuales escolares. Ya en el nuevo curso aparecerá un manual de estudios purgado de estos errores.

El mismo día se discutió el informe de España. Subió a la tribuna el señor TENA, quien respondió a las preguntas siguientes:

a) *De la Delegación de Honduras*, que deseaba saber el papel de nuestros profesores de Formación Política: se le contestó que tienen una función análoga a la del cuerpo docente de Educación Cívica en otros países caracterizados.

b) *De la Delegación de Estados Unidos*, que deseaba saber el sistema de becas, respondiéndosele por el director general que éste está reglamentado por una serie de disposiciones que regulan la elección de los candidatos: tanto en la Enseñanza Primaria como en la Media y en la Superior, son los hijos de familias económicamente débiles o numerosas los que tienen preferencia para el acceso a estos beneficios.

c) *De la Delegación de Polonia*: 1) Si es gratuita la Enseñanza Media: se le contestó que el 25 por 100 de las matrículas son enteramente gratuitas, y que en las escuelas privadas es obligatorio un 15 por 100 de gratuidad. En los centros oficiales, los gastos de matrícula son, por otra parte, extremadamente módicos, de unos cuatro francos suizos por curso.

2) Sobre las instituciones experimentales—los Institutos Nocturnos de Enseñanza Media—, reciente-

mente creadas en Barcelona y Madrid: son escuelas medias nocturnas destinadas a los jóvenes que no tienen oportunidad de seguir regularmente estudios secundarios: la enseñanza en ellas es enteramente gratuita.

3) *Las cartillas escolares*: éstas contienen las notas atribuidas por los maestros en el curso y al final de año, así como las observaciones sobre el comportamiento de los alumnos, indicaciones psicológicas, etc., que permiten una mejor orientación de aquéllos.

#### LA INSPECCIÓN ESCOLAR

Las sesiones de la mañana se dedicaron primeramente a la discusión general de la *inspección de la enseñanza*. En la del miércoles 11 de julio habló el delegado español señor PACIOS, quien comenzó por declararse de acuerdo con la ponencia del señor ENGLERMAN; expresó su opinión de que se recomiende insistentemente que la Inspección tenga en cuenta los derechos del alumno: a este fin, el inspector debe mostrarse firme en su actitud hacia el maestro, lo que no quiere decir que deba actuar duramente contra éste, sino al contrario, con habilidad y comprensión. En la actitud del inspector se encuentra la clave del mejoramiento de las relaciones entre la autoridad que inspecciona y el inspeccionado, y, en consecuencia, del mejoramiento de la enseñanza.

La mujer—dijo—tiene ciertamente una plaza en la inspección, y la emplea especialmente en la inspección de las escuelas maternas. La separación de la inspección primaria y secundaria se impone. Los inspectores secundarios especializados deberán, mientras sea posible, seguir igualmente en contacto estrecho con sus escuelas.

Para evitar o eliminar las fricciones entre los inspectores y los inspeccionados, sería, sin embargo, deseable introducir intercambio de inspectores con carácter excepcional.

En cuanto a la edad requerida para el ejercicio de la inspección, es justo que se exija una cierta experiencia pedagógica, además de una formación universitaria; pero es deseable que las personas de edad avanzada sean adscritas a otras funciones más sedentarias. Por otra parte, la duración de los puestos no debe ser demasiado prolongada.

#### LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

España intervino en la primera sesión dedicada a su discusión general. Inmediatamente después de presentada la ponencia del señor Servais, el señor TENA ARTIGAS hizo notar que, en general, se asignan a la enseñanza de la Matemática dos fines: uno, utilitario; el otro, educativo. Estos fines son menos contradictorios de lo que parece a primera vista, puesto que se trata, en suma, de hacer adquirir a los alumnos conocimientos útiles empleando métodos de valor educativo. El criterio de utilidad debe hacer renunciar a ciertos temas tradicionales, pero no debe llevar tampoco a enseñar indistintamente todas las adquisiciones modernas de las ciencias matemáticas. Se impone una selección de temas. Por otra parte, el valor educativo de la Matemática no se limita a la formación



del espíritu, porque las operaciones lógicas deben de estar precedidas de una primera fase que podría llamarse fase de abstracción, en el curso de la cual el espíritu reduce a esquema matemático los fenómenos naturales. Ambas fases van seguidas de una tercera, que podemos llamar "de retorno a lo concreto", donde los resultados de las operaciones lógicas son confrontados con la realidad del mundo físico y verificados gracias a esta confrontación. Es importante cultivar simultáneamente estas tres clases de operaciones, a fin de que el alumno tenga conciencia de las relaciones matemáticas con el mundo concreto y para cultivar en él la preocupación de verificar constantemente sus elaboraciones abstractas. En la discusión, en la que intervino gran número de delegados, se distinguieron especialmente el profesor PIAGET y la señora KRYGOWSKA, de la Delegación de Polonia.

#### EXPOSICIONES DE MATERIAL DIDÁCTICO

Desde el primer día figuraba en nuestro *pabellón*, en la *Exposición Internacional de Instrucción Pública*, una colección de modelos de enseñanza matemática, construidos por el profesor PUIG ADAM. Su éxito fué grande. Todos los días y a toda hora había frente a ellos personas de diferentes nacionalidades estudiándolos y tomando nota de ellos. En la tarde del 12 de julio fué inaugurada nuestra instalación. Los señores TENA ARTIGAS y PUIG ADAM dijeron unas breves palabras de introducción a estos ingeniosísimos métodos didácticos ("las matemáticas que pueden enseñarse con una falleba", "matemática de los desperdicios", etcétera). Entre los demás *stands* inaugurados, el de Bélgica, obra del profesor Servais, tuvo también calidad excepcional.

#### RECOMENDACIONES

A. El proyecto de recomendación núm. 42, sobre *Inspección escolar*, fué sometido en la mañana del lunes 16 de julio a votación, artículo por artículo, así como las 60 enmiendas presentadas. Estas corrieron muy varia suerte. España presentaba tres enmiendas:

a) Al artículo 1.º, que decía así: "el objeto principal de la inspección debe ser asegurar un enlace en doble sentido entre las autoridades de la enseñanza y las comunidades escolares".

Esta enmienda fué aceptada por 30 votos a favor, tres en contra y cuatro abstenciones.

b) Al artículo 13, que se ocupaba de los inspectores especializados, se proponía añadir "que se recurriera a inspectoras para las escuelas maternas y enseñanza de tipo femenino".

Esta enmienda fué aceptada también por 28 votos a favor, seis en contra y siete abstenciones.

c) Al artículo 33, sobre nombramiento de los inspectores, se proponía añadir: "dado el carácter permanente de este nombramiento". Fué rechazada por 13 votos en contra, 12 a favor y 11 abstenciones.

En su definitiva redacción, la recomendación número 42 sobre *Inspección escolar*—tras una visión de

conjunto sobre el papel de la Inspección en el mundo educativo—pasa a estudiar los fines de ésta: enlace entre autoridades escolares y escuelas; servicios destinados a hacer comprender la política escolar, etc. Luego se refirió a la estructura y organización de la inspección: su jerarquización, su residencia, la inspección especial, el número de visitas, etc. En cuanto a las *atribuciones y modalidades de la Inspección*, ha de partirse de la declaración de que el papel de ésta es fundamentalmente el de aconsejar se enfrente con los problemas de la intervención del inspector en la formación de los maestros, en sus estudios, estadística, etc. Por último—*nombramiento y Estatuto de los inspectores*—, se dice que ha de nombrarse a los inspectores con toda clase de garantías, que no se hará discriminaciones por razón de opiniones, de sexo y de raza, etc.

B. La votación del *proyecto de recomendación número 43*, concerniente a *enseñanza de la Matemática en las escuelas secundarias*, tuvo lugar en la mañana del 17 de julio. Dicho proyecto había sido redactado por una Comisión nombrada en la sesión de discusión general del día 13 y firmada por los señores SERVAIS (ponente), PUIG ADAM (España), KNANI (Túnez), SHUKOOR (Afganistán), CAMPEDELLI (Italia), MARKONCHVITCH (Rusia) y BISDORFF (Luxemburgo). Esta recomendación es una excelente pieza doctrinal. Tras 17 considerandos, en los que se trata del valor cultural y práctico de la formación matemática, se pasa a un primer apartado: *fines de la enseñanza de la Matemática*: los educativos, los de preparación a estudios superiores... En el apartado siguiente—*lugar de las Matemáticas*—se señala la necesidad de que éstas disfruten de un amplio horario y de la posibilidad de organizar cursos complementarios para los alumnos mejor dotados. Luego—*Programas*—se indica la urgencia de modernizar éstos, de coordinar las distintas ramas de la Matemática. En el apartado *Métodos* se parte del principio del aprendizaje activo, y se hacen unas recomendaciones en los artículos 18 y 25, ambos inclusive, que sería difícil resumir, pero que constituyen un conjunto perfecto de normas didácticas sobre la materia.

Al apartado sobre *material didáctico* y al que se refiere a *personal docente* (en cuya adecuada preparación se insiste) sucede el último—*colaboración internacional*—, en que se recomienda la colaboración con los organismos culturales y educativos internacionales.

#### NUEVOS MIEMBROS Y RESOLUCIONES

En la reunión de la tarde del miércoles 11 de julio, el presidente anunció que la Comisión mixta Unesco-OEI había resuelto invitar a los delegados de Marruecos y de Túnez.

El sábado 14 se celebró la última reunión del *Consejo Ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación*. Comenzó la sesión con la admisión en el Consejo de Bulgaria, Japón, Túnez y Marruecos. A continuación se eligió la nueva Mesa del Consejo, que presidirá el señor COULÓN (Bélgica) y cuyos vicepresidentes son los señores TAMBUER (Austria), YLIONCHINE



(Bielo-Rusia), ABECIA (Bolivia), NORINDELH (Cambodia) y señora KOSOWSKA (Bulgaria). Después se propuso y aceptó por unanimidad que el Comité Ejecutivo se componga de un representante de cada uno de los países miembros de la Oficina, a pesar de que el número de éstos se ha elevado actualmente a 32. Lo que se aceptó por unanimidad. Luego se dió cuenta del estado de las encuestas actualmente en curso sobre el "desarrollo de las construcciones escolares" y sobre "la preparación de los profesores encargados de la formación profesional de los maestros primarios".

JOSÉ M.<sup>a</sup> LOZANO IRUESTE

## El curso de Metodología de la Enseñanza Media de la Universidad Internacional de Santander

Del 16 al 31 de agosto se ha celebrado en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", de Santander, un curso de Metodología de la Enseñanza Media, cuyo programa ofrecía algunas novedades destacadas en relación con los de otros que en la misma institución y en otros lugares se han efectuado anteriormente.

Al proyectar este curso, el Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media prescindió del tradicional sistema de tomar una disciplina como objeto básico y exclusivo de estudio, sustituyéndola por el conjunto de las siete fundamentales del Bachillerato, sin desconocer que este nuevo planteamiento y la consiguiente heterogeneidad de asuntos, disertantes y oyentes llevaba consigo, por una parte, la posible falta de interés para los asistentes de todos los temas no vinculados a su quehacer específico y, de otra, la modificación de las perspectivas habituales, ya que si los diálogos entre profesores de una misma asignatura parten de un gran número de supuestos de dominio común y se ciñen a puntos muy concretos o a la confrontación de experiencias personales, aquí la condición de "especialistas" y de "profanos" que reunían a la vez los participantes obligaba a una permanente y simultánea utilización de principios fundamentales y de aplicaciones técnicas.

El curso estaba destinado, en sus orígenes, a veinticinco profesores de los distintos Distritos Universitarios, seleccionados de manera que representasen además las diversas categorías profesionales y asignaturas; pero desde el primer día se unieron a ellos otros varios de los centros docentes oficiales y privados de la capital y de la provincia y numerosos inspectores, catedráticos, adjuntos y licenciados que pasaban sus vacaciones en la ciudad, de tal manera, que el número de participantes superó el doble de los previstos. Las conferencias y la dirección de los coloquios estu-

vieron a cargo de los catedráticos siguientes: don ADOLFO MUÑOZ ALONSO, catedrático de la Universidad de Valencia y delegado nacional del Profesorado; don PEDRO PUIG ADAM, del Instituto de "San Isidro", de Madrid; don JOSÉ BARCELÓ MATUTANO, del Instituto "Isabel la Católica", de Madrid; don TOMÁS ALVIRA ALVIRA, del Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid; don MANUEL FERNÁNDEZ GALIANO, secretario de la Facultad de Filosofía y Letras y catedrático del Instituto "Isabel la Católica", de Madrid; don JOSÉ MARÍA IGUAL, director del Instituto "Cardenal Cisneros", de Madrid; don LUIS DE SOSA, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid; don FRANCISCO YDURÁIN, vicerrector de la Universidad de Zaragoza, y el que suscribe, ocupándose cada uno de ellos de su especialidad respectiva y corriendo a nuestro cargo la dirección general del curso, con la eficaz ayuda del secretario del mismo, doctor FRANCISCO ARQUERO SORIA.

En la imposibilidad de extraer en esta breve nota el contenido de todas y cada una de las intervenciones, nos limitaremos a señalar la amplitud y diversidad de cuestiones tratadas y aquellos puntos en que se apreciaron coincidencias notables. Para quien desee más amplias referencias, añadiremos que los diarios locales de Santander ofrecieron extensas y correctas reseñas de los principales actos, y que las publicadas en uno de ellos por el profesor del Instituto de Alicante señor CARRATALÁ serán publicadas próximamente en un folleto aparte.

En la sesión inaugural, el jefe central del SEPTEM, don EUGENIO LOSTAU, expuso con toda claridad y rigor los móviles que habían determinado la realización de este ensayo y la ilusión con que el Servicio iniciaba así sus actividades pedagógicas, dispuesto a actuar en ellas con la decidida eficacia que lo viene haciendo en otros terrenos profesionales.

A continuación, el profesor MUÑOZ ALONSO trazó la historia y las alternativas del concepto de Metodología pedagógica, y su exposición, hecha con gran habilidad dialéctica, constituyó una sólida base teórica sobre la que se alzaron luego las sucesivas contribuciones, que coincidieron en ser reflejo de una común preocupación por hallar los medios más adecuados para intensificar la enseñanza activa. El fondo humano que latía en las palabras de Muñoz Alonso, que descubrió todas las limitaciones y dudas de su disciplina, brilló en todas las pronunciadas posteriormente, dichas siempre sin el tono pedantesco que suelen adoptar las disquisiciones sobre Metodología.

El profesor PUIG ADAM instaló una exposición material docente, tan original como siempre e ingenioso, que semanas antes había sido dado a conocer en el extranjero, y sirviéndose de sus modelos, explicó con el mayor éxito varias lecciones prácticas de Matemáticas, tomando como sujeto experimental a varios profesores de Letras. Asimismo, en otra sesión se dieron a conocer y emplearon los materiales que para la misma finalidad ha inventado y utiliza el profesor CALEB GATEGNO, de la Universidad de Londres, y, por último, se proyectaron algunas películas suizas de idéntica finalidad. En este capítulo de las demostraciones de carácter práctico ha de consignarse la lección de Geografía que sobre planos y mapas de distintas clases explicó magistralmente el señor IGUAL MERINO.



Don JOSÉ BARCELÓ suscitó, entre otros muchos temas importantes, el de la enseñanza experimental de la Física y la Química en los centros docentes, defendiendo su utilización y dando a conocer el programa que desarrolla en su Instituto con las alumnas de cada curso. Sus apreciaciones fueron ampliamente comentadas y ratificadas por los catedráticos presentes de la asignatura, como las señoritas ARNAL, URIEL y GARRIDO y los señores MENDIOLA, MARÍN y otros, que coincidieron también en la necesidad de introducir determinadas mejoras en las instalaciones y dotación de los laboratorios. También don TOMÁS ALVIRA mantuvo la tesis de que las Ciencias Naturales deben enseñarse desde el primer momento, partiendo de la observación de seres y fenómenos, y probó cómo un buen maestro debe hacerlo aun contando con medios limitadísimos.

Esta consecuente y unánime actitud de los profesores de Ciencias en pro de una enseñanza eminentemente experimental se vió correspondida con la actitud realista de los de Letras, que comenzaron por la crítica de la supervaloración de la propia materia, como en el caso indicado del doctor Muñoz Alonso; siguieron con el análisis certero de las condiciones exigibles a los educadores e incluso el reconocimiento de los errores cometidos por los defensores acérrimos de las Humanidades, por boca del señor FERNÁNDEZ GALIANO, y llegaron a la demostración de la necesidad de revisar la exactitud de la mayoría de los conceptos tenidos por fundamentales, tarea esta última que desarrolló don LUIS DE SOSA. Ha de notarse que, así como se abordaron y discutieron detenidamente estas cuestiones fundamentales, nadie acudió, en cambio, al fácil recurso de achacar los males existentes al plan de estudios en vigor ni de buscar el lucimiento propugnando la adopción de reformas más o menos utópicas, porque existía el convencimiento de que la formación y la capacitación de los docentes era algo muy por encima del contenido de tales o cuales cuestionarios. En alguna reunión especial se trataron temas profesionales de interés general y las opiniones unánimes de los reunidos sobre diversos puntos: exceso de matrícula en los Institutos, escasez de profesores en algunos de ellos, etc., fueron más tarde puestas en conocimiento de la superioridad.

El doctor FRANCISCO YNDURAIN, que accedió amablemente a compartir la parte dedicada a la Lengua y Literatura Españolas que nos había sido encomendada, hizo notar las principales deficiencias que se observan en la preparación lingüística y literaria de los alumnos de grado superior, y formuló una serie de valiosas sugerencias acerca de las lecturas aconsejables, forma de seleccionarlas e importancia de su realización. Usando igualmente de la experiencia de examinador, y sirviéndonos de los principales errores cometidos por cerca de dos millares de alumnos de grado elemental en el ejercicio de "Comentario de textos" unas semanas antes en un Instituto de Madrid, hicimos notar la distancia que media entre la Metodología predicada y la practicada, así como los graves defectos de esta última revelados por tales errores, que afectan tanto a la Gramática como a la Teoría literaria y a la Historia de la Literatura.

Nada había quedado por decir, aparentemente, sobre profesores, libros, maestros o estudiantes, cuando

en el acto de clausura el rector magnífico de la Universidad Internacional, doctor PÉREZ-BUSTAMANTE, planteó a la consideración de los reunidos un nuevo problema: el de la conveniencia de restablecer en el Bachillerato los estudios de Caligrafía, opinión que defendió con sólidas razones y con graciosas anécdotas de la vida universitaria.

Coincidió la celebración de este curso con los actos del traslado y enterramiento de los restos de don Marcelino Menéndez Pelayo, a los que los cursillistas se sumaron de manera particular y espontánea; en otra ocasión visitaron la biblioteca del sabio, bajo la guía de su director, señor SÁNCHEZ REYES, y la curiosísima exposición que con numerosos y variados recuerdos de su etapa escolar había organizado el Instituto de Enseñanza Media de Santander. Posiblemente, de ningún español ilustre será factible reunir nunca una colección tan heterogénea y gráfica de recuerdos de los años de estudiante de Bachillerato. Por otra parte, los Servicios de Extensión Cultural de la Diputación Provincial de Madrid, dirigidos por don FÉLIX EZQUERRA, ofrecieron en las horas libres varias sesiones de cine, recitales y conciertos.

Lo ya indicado basta para demostrar el eficaz empleo que se hizo de un par de semanas de convivencia; pero, sin embargo, queda por añadir lo fundamental, aquello que acredita el acierto de los que proyectaron el curso: la participación directa y entusiasta en sus tareas de la totalidad de los asistentes. Desde el primer día se pudo observar en los coloquios que una gran parte de los interpelantes eran profesores de materias diferentes a la del ponente, y que una gran parte de las consultas realizadas obedecían al propósito de lograr un medio de incorporar al acervo propio las novedades y hallazgos ajenos, pues este contacto con temas generalmente abandonados ofrecía atractivos y posibilidades insospechados. No ya entre los campos limítrofes—Matemáticas y Física, Geografía y Geología, etc.—, sino entre los aparentemente más distanciados surgieron relaciones sorprendentes, y más de un profesor de Letras, por ejemplo, marchó de allí discurriendo la manera de asimilar para su tarea muchos de los felices atisbos de Puig Adam.

Tanto en este punto de la simultánea atención a disciplinas diferentes como en la de la cordial convivencia de profesores oficiales y de colegios religiosos, el resultado no pudo ser más alentador. Un joven jesuita, el padre ARROYO, mereció sin disputa el título de interpelador máximo del curso por su inquietud y enciclopédica curiosidad, y miembros de otras varias órdenes colaboraron también con sus juicios y su asidua concurrencia. Todo ello hizo que de todas las conclusiones propugnadas, la que más calurosamente se sostuvo y aclamó fué la de que se tuviese en cuenta este resultado para que en lo sucesivo las indispensables reuniones de carácter técnico de especialistas en una materia se incrementen con otras en que, como en ésta, profesores de las más variadas procedencias, categorías y clases intercambien sus experiencias y puntos de vista con la buena fe y la fraternal armonía que aquí resplandecieron, deseo que comparto y que, por si de algo vale, me apresuro a dar a conocer.



# inf. extranjera

## Meditación cordial sobre la educación norteamericana

(Conclusión.)

### III. LOS FRUTOS

A cuatro pueden reducirse, sumariamente, los abundantes frutos de esta educación: mantenimiento e intensificación del *american way of life*; formación y logro de buenos ciudadanos; culto a la salud y al deporte; eficacia y progreso técnico.

El modo americano de entender la vida penetra, como hemos visto, en las aulas escolares, y en ellas va formando nuevas generaciones que lo mantienen e intensifican. De las aulas emergen a la vida común con arraigados hábitos de ciudadanía, libre discusión, respeto al prójimo, autodisciplina, espíritu de trabajo, afán de triunfo, sed de *achievement*.

En las aulas aprenden también el culto americano al cuerpo y la salud. He vivido en no pocos países europeos y americanos. No conozco ninguno tan atento como los Estados Unidos a la salud corporal. Y no sólo en lo que concierne al cuerpo como algo personal y privado, sino, sobre todo, en lo que respecta al cuerpo como vehículo de relación social. Es constante y casi universal la vigilancia que allí se ejerce sobre la dieta y la alimentación. Es sólita la sorpresa del extranjero ante la comida americana: frugal, de alto valor nutritivo, complementada no rara vez con productos farmacéuticos, ajena por lo común a exquisiteces culinarias. Desde las revistas del país, desde los anuncios luminosos de las fachadas—*the neon jungle*—, desde los carteles del *subway*, desde todos los sitios y lugares, llueven sobre el americano consejos y advertencias acerca de la dieta, el ejercicio físico, los olores inconvenientes, los peligros que acechan a la salud, los medios de evitarlos. El país mantiene una constante cruzada profiláctica, dietética e higiénica. La enseñanza participa de esta preocupación y la difunde. El fruto de esta enseñanza es un tipo humano sano, alto, esbelto, fuerte, de larga vida media, enérgico y juvenil hasta edades muy avanzadas. Como frecuentemente advertía Alexis Carrel, este tipo físico no es necesariamente el de mayores potencialidades para el desarrollo integral del hombre. Pero es difícil evitar la impresión de que, en muchos aspectos somáticos y, por consiguiente, en algunas dimensiones antropológicas, la sociedad americana está mejorando el tipo humano medio.

Finalmente, la educación americana ha rendido frutos copiosos y evidentes en el campo del trabajo, de la ciencia experimental y de la técnica. El hombre americano ha sabido, como pocos, explotar los recursos naturales del país, dominarlo técnicamente, mo-

dificarlo para su provecho y elevar, con todo ello, lo que suele llamarse el nivel de vida del ciudadano medio a grados desconocidos en el resto del mundo.

### PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

La educación americana, como toda empresa humana, tiene su haz y su envés. Por su misma índole conduce también a resultados negativos que alarman hoy a los educadores. Hutchings, por ejemplo, que dirigió durante años recientes la Universidad de Chicago, lo declara, como tantos otros, paladinamente (1).

Tres son los peligros principales señalados por la autocrítica: profesionalismo, excesiva especialización y un cierto talante pragmático y hasta, en el extremo, antiintelectual. En el fondo, todos estos males proceden, creo yo, del modo unilateral de realizarse aquella continuidad estrecha entre sociedad y educación que antes mencionamos. En este binomio es la sociedad el término más pujante, y la educación, que debiera ser rectora, es, con frecuencia, regida y subordinada. Con ello se somete quizá con exceso a la situación empírica de la sociedad, con merma de sus posibilidades renovadoras. Muy a menudo la educación americana se limita a responder a las demandas de la sociedad americana. Y estas demandas no son siempre directamente compatibles con los fines propios de la educación. La educación no puede nunca convertirse en mera expresión de la estructura que de hecho, en un tiempo dado, posee la sociedad. Necesariamente reobra y vuelve sobre esa sociedad. Y es peligroso que esta vuelta se ejerza con el solo propósito de confirmar y perpetuar el estado previo de la comunidad. A veces tendrá que modificarlo y contrariarlo.

La educación tiene que adaptarse a los individuos, pero no sometiéndose necesariamente a sus apetencias, sino tratando de hacerles apetecer su bien. Ello requiere una fundamentación teórica de la educación que pueda encaminarla a servir, por medios particulares y concretos, los fines universales del hombre y la sociedad. De lo contrario, la educación corre el peligro de rebajarse en técnica, apta tan sólo para alcanzar fines de inmediata y transitoria utilidad según las demandas concretas de la región y el país.

Hutchings señala dos fines principales a la educación: la búsqueda de la verdad por sí misma; la preparación del hombre para realizar su trabajo. Y acusa a la Universidad americana de no ocuparse, en el fondo, más que del segundo. De ahí—concluye—que las instituciones educativas, incluso y sobre todo la Universidad, tengan a menudo el carácter de meras escuelas profesionales. En ellas se aprende un oficio—teórico o práctico—y las reglas técnicas para ejercerlo, pero se descuida su comprensión misma, la intelección de su sentido en el todo cultural, y, lo que es peor, se desatiende el cultivo desinteresado de las virtudes intelectuales que la educación habría de procurar siempre, sin parar mientes en sí, con ello, se va a vivir más o menos a gusto o a conseguir esta o la otra ventaja práctica. Como, además, las circuns-

(1) Robert M. Hutchings: *The higher learning in America*. Yale University Press. New Haven, 1940.



tancias del país varían de continuo y las exigencias profesionales se hacen cada vez más complejas, el aprendizaje de las reglas prácticas se torna cada vez más minucioso, y cada concreta profesión se divide y subdivide progresivamente en infinitas especialidades. Cada estudiante acaba, así, como especialista competente en su pequeño rincón, ignorante e indiferente respecto a todo lo demás. Los quehaceres culturales van aislándose y se pierde de vista el sentido general de la educación y la cultura. La comprensión mutua es difícil entre especialistas distintos e incommunicados. Los conocimientos y ciencias pierden su jerarquía y unidad; quien los cultiva más los aprende que los saborea; los utiliza, no se forma con ellos; los maneja como técnicas con las que puede hacer esto o lo otro, no como vías de acceso a la verdad. La educación, entonces, disgrega más que une; ayuda al hombre a vivir sin ayudarle a comprender la vida. Y no remedia tal estado de cosas la adaptación social, que, por otra parte, esta educación le facilita. Ausente la íntima comprensión intelectual, por limitada que sea, de los problemas universales, la misma formación moral y social corre el peligro de convertirse en mero repertorio empírico de usos y técnicas, quizá eficaces para ir haciendo la vida, pero insuficientes para fundamentarla con la mínima claridad y firmeza.

Estas críticas son duras. A mí me parecen, en parte, justificadas. Sólo en parte. Digo sólo en parte porque resulta claro que los defectos que señalan no son privativos de la educación americana, aunque quizá en ella resalten con especial relieve. Y, además, porque ya he advertido que las hacen los mismos americanos. Y cuando alguien critica a su propio país, si la crítica es sincera y nace del amor, suele callar algo de lo bueno, por discreción, y acentuar mucho de lo malo, por impaciente deseo de reforma. Pero hay algo certero y justo en estas críticas. Muchos síntomas revelan en la vida americana que su sistema educativo, con todas sus abundantes virtudes, parece insuficiente incluso para asegurar los valores más altos del *american way of life* en que se inspira. Supone a menudo ese sistema una ingenua confianza en el hombre "natural", en la ciencia y en la técnica, en las posibilidades de una sociedad americana incontaminada de los prejuicios e inútiles tradiciones del viejo mundo.

Muchos americanos han alzado su voz contra tales supuestos. Hoy son tantos los que los ponen en tela de juicio y tan evidente su incongruencia con la situación real, que la mayor parte de los educadores americanos reclaman con urgencia la suspensión de esa actitud. Con términos de Ortega, podría decirse que muchos de los supuestos de la educación americana están pasando del estadio de creencias al estadio de ideas. Todo parece indicar que ni los Estados Unidos pueden hoy continuar aislados, ni fiar la permanencia de sus tradiciones de libertad y respeto al azaroso juego de las opiniones de ciudadanos que no posean una profunda comprensión intelectual de las mismas, ni esperar tampoco que las ciencias y técnicas diversas resuelvan por sí solas los problemas que hoy el hombre tiene planteados, no pocos de los cuales provienen justamente del desarrollo amenazador de la misma técnica.

No es difícil percibir hoy, bajo las más distintas

manifestaciones de la vida americana, el latido de un anhelo general: la búsqueda de un fundamento de la vida individual y social más sólido y permanente que la simple eficacia profesional y los buenos hábitos de convivencia. El tópico optimismo, la tónica energía vital, la consabida *self-satisfaction* del americano medio comienzan a perder terreno y vigencia. Se busca algo más profundo que todo eso. Y cuando no se encuentra, cuando la educación no lo da, el hombre americano empieza a angustiarse. No se crea que exagero. Una inquietud profunda conmueve hoy al país americano. Sus aspectos más visibles son la zozobra ante la situación internacional, el desasosiego ante las posibilidades inciertas de lo que ellos comenzaron a llamar la era atómica. Pero la inquietud cala más hondo, hasta las mismas raíces de la vida. No es general esta desazón, pero existe y comienza a morder en muchos americanos. La novela americana lo ha sentido con claridad. Citaré sólo dos ejemplos. Hace ya algunos años, alrededor de 1922, publicó Sinclair Lewis una novela: *Babbit*. Babbit es un americano de la clase media, a la que llega por su trabajo. Hombre sencillo y laborioso, sabe labrarse con su esfuerzo una posición holgada. Posee un hogar cómodo, un buen coche, sabe adaptarse a los usos de la sociedad y es aceptado por ella. En cierto sentido—en el sentido de la gente que le rodea—, Babbit ha triunfado. Y, sin embargo, uno tiene lástima de Babbit; más lástima cuanto más le conoce. En el fondo, resulta ser un hombre de costumbres más que de ideales; sus convicciones propias son las generales, las de todos y nadie en particular, las que propagan los periódicos y la radio. El pobre Babbit, con todos sus éxitos y pequeñas diabluras, no tiene más sustancia que la que en él han segregado las conveniencias sociales. En su más profunda intimidad, Babbit no está conforme; se encuentra un poco vacío. Al final del libro, el hombre no puede contenerse más y le confiesa a su hijo: "*I've never done a single thing I've wanted in my whole life! I don't know's I've accomplished anything except just get along.*" ("No he hecho nada de lo que quería en toda mi vida. No sé que haya hecho nunca otra cosa que ir tirando".)

Solamente ir tirando. ¿Para qué y por qué? No lo sabía el pobre Babbit, pero se resignaba y seguía luchando. Hoy ya no se resigna. Hace poco tiempo, en 1951, otro autor americano, Louis Bromfield, nos revela al nuevo Babbit, a uno de tantos americanos medios, a un *señor Smith* cualquiera, en la novela que lleva precisamente ese título: *Mr. Smith*. Smith se para un día a reflexionar sobre sí mismo. Es un hombre favorecido por la suerte; ha triunfado también, como Babbit. Y, como Babbit, al ahondar en sí mismo, encuentra pronto el vacío. Su vida, colmada de acontecimientos y quehaceres, llena de incidencias afortunadas, con tantos éxitos y logros, con tantos amigos y admiradores, le parece yerma y estéril como un desierto. Nada sólido la sostiene; en nada ve sino usos y hechos inconexos, convencionalismos, hábitos impuestos: el afecto tibio y cortés de su mujer, la rutina de su trabajo, la holgura y facilidad de la vida que le rodea y que va comiéndose a sí misma sin fin ni sentido. Todo le parece falso, ajeno, lejano. Pero es lo único que tiene. Si se le quita, no le queda



nada. Y esta nada angustia a Mr. Smith. Por eso, angustiado y perplejo, se va durante la última guerra a una isla del Pacífico y allí se deja matar.

Yo no creo que estos hombres sean representativos. No representan, ciertamente, a la mayoría de los americanos. Pero algo zozobante se presiente y se respira. Algo quizá latente en la vida real, que sólo ha germinado en la visión de los artistas. Y no se olvide que estas visiones suelen tener no poco de vaticinio. Es posible que el americano, como los hombres de otras tierras, empiece a sentir un angustioso vacío interior. En tal caso, ese vacío no lo podrá llenar la educación que hemos descrito: ni la profesión bien sabida, ni la salud del cuerpo, ni el buen carácter, ni los hábitos de la buena convivencia social.

Es preciso algo más profundo que eduque al hombre en su más radical hondura, además de prepararle para la vida profesional y social. Algo que quizá no se alcance más que en la meditación silenciosa, en el cultivo amoroso de la verdad. La educación ha de buscar el suelo común que sustenta la diversidad de profesiones, en el que se inician y al que vuelven todas las especialidades, del que se alimentan las virtudes individuales y sociales. Y ese fundamento común ha de procurárselo la educación a cada individuo. Para que cada uno lo recree y acrezca en su intimidad personal.

La educación americana contiene, creo yo, una profunda virtualidad ejemplar. Todos podemos aprender de ella el alegre cultivo de la armonía corporal y psíquica, el amor a la libertad, el espíritu de trabajo—lo que Maeztu llamaba certeramente el sentido sacramental del trabajo—, la madurez ciudadana hecha de respeto mutuo, colaboración y responsabilidad social. Pero todo esto, con ser mucho, no es bastante. Todo esto no se sustenta en sí mismo. Todas estas virtudes individuales y sociales pueden encubrir un vacío interior y distraer al hombre de sus problemas radicales. El hombre actual—aunque muy siglo xx, nada moderno—no se contenta, no puede contentarse

ya, con el progreso técnico, el equilibrio psíquico y los hábitos de ordenada convivencia social. Necesita todo eso, pero todo eso no le basta. El hombre actual ha empezado de nuevo a plantearse sus problemas en un horizonte de ultimidades. La virtud social, el equilibrio psíquico, el progreso técnico: bien, pero, en último término, ¿para qué? ¿Para descubrirnos a nosotros mismos o para distraernos de nosotros mismos? ¿Para liberar al hombre de la servidumbre material o para extender a todos los hombres una manera de ser *standard*, impersonal y mostrenca?

No; no basta resolver los problemas del hombre exterior. Ellos resueltos, queda por resolver lo principal. Todavía el hombre interior—el *ἔσω ἄνθρωπος* de San Pablo—puede encontrarse desamparado y vacío. Como Mr. Smith. Sólo en la medida en que la educación americana reconozca seriamente y ayude a resolver el problema de Mr. Smith podrá hacer definitivamente fecundas y ejemplares sus demás virtudes. Sólo en esa medida podrá contribuir a transformar la creciente rebelión de las masas—Gheorghiu diría la rebelión de los esclavos mecánicos—en el proceso contrario que tanto urge: la incorporación de los hombres que las componen—antes en tantos aspectos abandonados—a la vida del espíritu.

Para ello hay que pedir a los americanos que mantengan sus tradiciones de libertad, respeto mutuo y alegre conquista de la técnica. Pero hay que pedirles asimismo, a ellos, que tan bien saben aprovechar el tiempo, que aprendan a perderlo. Que aprendan—que aprendamos todos—a reprimir algunas veces la actitud de urgente respuesta a los negocios cotidianos y sepan recogerse en la meditación. Que den tiempo al tiempo y hagan lugar, junto al trabajo, al ocio. Sólo el ocio permite admirarse un poco de todo y descubrir de nuevo, cada día, las verdades elementales de las cosas. Sólo en el ocio sereno y mesurado es accesible el verdadero saber, que no es sólo conocer, ni saber hacer, sino, además y sobre todo, saborear la verdad y vivir en ella.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

#### PROBLEMAS DE LA ESCUELA

Un artículo estudia la misión que, dentro de la organización escolar, corresponde a la *cartilla de escolaridad*; según su autora, la cartilla debe proporcionar una apreciación periódica del rendimiento de los educandos y una comunicación de los maestros con los padres a propósito de este rendimiento. Después se extiende en otras ventajas secundarias que el recto empleo de la cartilla supondría para aquellos maestros que sepan utilizarla como elemento pedagógico (1).

Las *permanencias en la escuela* son estudiadas detenidamente en un artículo que pasa revista a la triple ventaja que se

deriva de que el alumno de una escuela primaria transcurra en dicha escuela las horas que habría de dedicar en su casa al estudio y a los "debes": para los padres de los alumnos, para los escolares mismos—que aprenden a estudiar bajo la vigilancia del maestro—y para los intereses del maestro, que recibe por ellas una compensación económica (2).

Un editorial se pregunta por la solución que ha de darse al debatido problema de *las escuelas mixtas*: ¿deben ser servidas por maestros o por maestras? (3).

Al filo de un estudio que don Julio Gómez Elisburu ha dedicado a *la Enseñanza Primaria en los Municipios*, el articulista se ocupa de este tema de actualidad: las relaciones que deben ligar la actuación de los Municipios a la escuela. Hace una elogiosa recensión del libro y recomienda su lectura (4).

Un editorial, al aproximarse la época en que es habitual el comienzo de *las clases nocturnas para adultos*, trata de este asunto de tanto interés social y alude a las modificaciones que esta clase de enseñanza ha experimentado desde 1954 y en particular a la extensión de las clases a las adultas. El editorialista opina que "es notoriamente insuficiente el número de sesenta días de clase que se fijan en la organización. Teniendo

(2) Francisca Montilla: "Las permanencias en la escuela primaria", en *Escuela Española* (Madrid, 8-XI-56).

(3) Editorial de *El Magisterio Español* (Madrid, 10-X-56).

(4) Alfonso Iniesta: "La Enseñanza Primaria en los Municipios", en *El Magisterio Español* (Madrid, 27-X-56).

(1) Rosa Marín: "La cartilla de escolaridad", en *Escuela Española* (Madrid, 18-X-56).



en cuenta las costumbres de nuestras aldeas y las posibilidades de nuestro clima, sería conveniente ampliar su número a ochenta días lectivos por lo menos, de forma que comprendiera la época de menor actividad laboral, más fácilmente aprovechable" (5).

#### LA DISCIPLINA

Un interesante artículo de Adolfo Maíllo sobre el difícil tema de la disciplina comienza definiendo a ésta como una aspiración a regular la convivencia humana dentro de conjuntos orgánicos, animados de una finalidad específica, para la instauración de un orden presidido por la justicia. Se detiene después en analizar lo que debe ser entendido por orden y a poner de relieve la trascendencia que en el comportamiento del escolar tendrá la actitud justa del maestro (6).

#### MEJORAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

El eco que en toda la Prensa ha suscitado la serie de mejoras que han sido otorgadas a los maestros y a las escuelas en general, se viene renovando con el pasar de los días y se extiende por la Península. En Barcelona ha aparecido un artículo de Alberto Insúa en el que se congratula de la mucho mejor preparación que en el futuro van a tener los niños que ahora están en edad escolar y a los que el Estado se preocupa de ayudar con una política pedagógica coordinada (7).

Francisco Casares encarece la importancia que tienen las mejoras sociales y económicas concedidas a los maestros, y sobre todo la reforma de las plantillas y las nuevas clasificaciones y categorías en el Magisterio, por no citar el proyecto de ofrecer a todo maestro una decorosa vivienda aneja a su escuela o las ventajas de una especialización dentro del escalafón, logradas mediante oposiciones restringidas (8).

Un editorial pone de manifiesto su agradecimiento al Estado español, que se ha ocupado de atender a los tres pilares básicos y únicos sobre los que ha de elevarse el nivel cultural de la nación, a saber: el niño, el maestro y la escuela (9).

### ENSEÑANZA MEDIA

#### EDUCACIÓN RELIGIOSA EN EL BACHILLERATO

Merecen atención dos trabajos de dos padres escolapios relacionados, respectivamente, con la formación moral de los jóvenes estudiantes de Bachillerato y, de otra parte, con el estudio de la Religión por estos mismos jóvenes. El primero es el tercer capítulo de un largo ensayo que el padre escolapio Gregorio Valencia ha dedicado a estudiar la dirección espiritual en un colegio de Enseñanza Media. Según el autor, la "misión del colegio podrá ser el tránsito de la blandura familiar a la dureza social; de las transigencias sociales a las exigencias laborales, e igualmente del característico *pudor familiar* al enfrentamiento (entiéndase la palabra en un tono de dominio y no de combate) con el actual *impudor social*. La educación en la amistad y en el trabajo llenarán o tenderán los dos primeros puentes; una oportuna educación sexual habrá de tender el tercero" (10).

El padre Luis Obregón se plantea, en cambio, la ineficacia o el desinterés que inspira la enseñanza religiosa en el Bachillerato. Y, partiendo de su actitud, ya expuesta en ocasiones anteriores, de invocar una mayor formación religiosa aun en detrimento de la erudición, hace una crítica de la manera cómo es concebida actualmente la enseñanza de la Religión, para después pasar a la parte positiva del trabajo. Aquí estudia el método que el profesor de Religión debe seguir y la orientación que debe dar a las diferentes materias: Catecismo, Evangelios, la Moral, la Apologética y la Dogmática. Termina el

(5) Editorial en *Escuela Española* (Madrid, 4-X-56).

(6) Adolfo Maíllo: "Raíces de la disciplina", en *El Magisterio Español* (Madrid, 31-X-56).

(7) Alberto Insúa: "Los padres de mañana", en *La Vanguardia* (Barcelona, 11-XI-56).

(8) Francisco Casares: "Maestros y escuelas", en *La Hoja del Lunes* (Madrid, 12-XI-56).

(9) Editorial en *El Maestro* (Madrid-XI-56).

(10) Gregorio Valencia, Sch. P.: "La dirección espiritual de un colegio masculino de Enseñanza Media", en *Revista Calasancia* (Madrid, julio-septiembre de 1956).

artículo con una semblanza de lo que el profesor de Religión debería ser, de cómo deben estar hechos los textos de estas materias (11).

### ENSEÑANZA LABORAL

#### ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA LABORAL?

Son frecuentes actualmente en nuestra prensa los artículos que se formulan preguntas como ésta y se aplican a darles una cumplida respuesta. Citemos, en primer lugar, el publicado por don José Navarro Latorre para explicar lo que es y para qué sirve el Bachillerato Laboral; de él entresacamos estas líneas: "Alcanzando el título de bachiller laboral, tu hijo puede ingresar en una Escuela del Magisterio para obtener el título de maestro en especiales condiciones por su mejor y más afinada preparación profesional. O puede pasar—si su vocación así se lo pide y su aprovechamiento así lo demuestra—al ciclo superior del Bachillerato para seguir después una carrera universitaria o de escuelas especiales. Es decir, que a través de su paso por las aulas de un Instituto Laboral, y siempre que su capacidad haya quedado demostrada, el alumno puede continuar carreras que no hubiera podido disfrutar de no existir dicho centro en tu propio pueblo o en la cabeza de partido cercana" (12).

Un editorial se pregunta: "¿Qué es la enseñanza laboral?", y tras de resumir los avances que ha dado en España la puesta en marcha de los Institutos Laborales, existentes ya en todas las provincias españolas, excepto cuatro, que son Zamora, Guadalajara, Toledo y Gerona, dice que la Enseñanza Laboral viene a hacer de eslabón de unión entre los dos grandes factores de la producción: el obrero y el técnico (13).

Un editorial de *La Prensa*, de Barcelona, habla del papel que en la vida española habrán de cumplir las Universidades Laborales, y dice que ellas, juntamente con los Institutos Laborales, constituyen "la expresión concreta de la decisión del Estado español de que ningún individuo de mérito del país tenga cerrado el camino hacia el perfeccionamiento profesional, cultural y científico por falta de medios económicos" (14).

Por último, nada mejor para conocer el verdadero sentido y significado de lo que las Universidades Laborales deberán representar en la vida cultural y científica del país como el comentario que ha sido publicado al frente del Estatuto de las Universidades Laborales, y donde viene definida la doble misión de estos Centros de enseñanza con las siguientes palabras: "...abordar con todo rigor la formación de la juventud laboral mediante un sistema de enseñanzas y actividades educativas de ritmo ascensional y selectivo en lo humano, en lo profesional y en lo técnico, y, por otra parte, hacer partícipe asimismo al trabajador adulto de tales beneficios, atendiendo a su perfeccionamiento profesional y dotándole a la vez de un mínimo bagaje intelectual, moral y social" (15).

### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En la sesión inaugural del Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas el profesor Armando Durán pronunció un discurso, en el que dijo que las enseñanzas técnicas deben considerarse como la vanguardia de la educación. Y a continuación pasó a enumerar, estudiando detenidamente cada uno, los diversos problemas que el perfeccionamiento de la enseñanza técnica implica: de una parte, determinar las materias de tipo cultural con que han de ser elaborados los programas de esta enseñanza y los métodos didácticos que se han de seguir, la permeabilidad que se debe buscar entre los distintos niveles docentes y que debe funcionar en un sentido ascendente; la selección de los alumnos, la competencia del profesorado y, por último, la financiación de esta enseñanza en

(11) Luis Obregón, Sch. P.: "¿Desinterés e ineficacia de la enseñanza religiosa?", en *Revista Calasancia* (Madrid, julio-septiembre de 1956).

(12) José Navarro Latorre: "¿Para qué sirve el Bachillerato Laboral?", en *Amanecer* (Zaragoza, 8-XI-56).

(13) Editorial en *Cauca*, revista del Instituto Laboral "Francisco Franco", de Coca (Coca, 1956).

(14) Edit.: "Las Universidades Laborales en España", en *La Prensa* (Barcelona, 9-XI-56).

(15) Prólogo del Estatuto de las Universidades Laborales (Madrid, 1956).



colaboración con la industria que se ha de servir de ella (16).

Un artículo de la revista *Guía* se dedica a comentar cuál ha de ser la formación profesional del arquitecto según el norteamericano Walter Gropius. El articulista resume en doce puntos concretos las enseñanzas que pueden deducirse de lo que el profesor de la Universidad de Harvard ha expuesto en un interesante libro. Y termina con estas palabras: "Todo el plan argumental de Walter Gropius se fuerza sobre el aliento al esfuerzo creador. Es todo un programa de inquietud lo que hace al arquitecto pasar de la observación al descubrimiento y a la invención y alcanzar la creación acorde con las líneas que conformen nuestro contorno contemporáneo" (17).

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### INAUGURACIÓN DEL CURSO

La inauguración del curso 56-57 ha suscitado comentarios en periódicos y revistas. Así en *La Hora* encontramos un artículo en el que se saluda a los nuevos alumnos universitarios, los que este año por primera vez pisan las aulas, y se les advierte de lo que todavía queda por hacer para que la Universidad alcance el puesto que le corresponde (18).

Un reportaje da cuenta de la inauguración de curso de la Universidad de Valladolid, y comenta con datos en la mano la proporción de los estudiantes por Facultades, la procedencia de éstos y las instalaciones complementarias que han mejorado los servicios universitarios recientemente (19).

### LOS PROBLEMAS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

Interesantes a este respecto son las declaraciones hechas por el doctor López Ibor al semanario *La Hora*; de entre ellas

(16) Armando Durán: "Las enseñanzas técnicas en la vanguardia de la educación", en *Plana*, servicio informativo aéreo de la OEI (Madrid, 20-30-X-56).

(17) Francisco Carbajosa: "La formación profesional del arquitecto según Walter Gropius", en *Guía* (Madrid, 31-X-56).

(18) Daniel Sueiro: "Un aire nuevo a primeros de octubre", en *La Hora* (Madrid, 18-X-56).

(19) "La Universidad vallisoletana al iniciar un nuevo cur-

so", en *Libertad* (Valladolid, 17-X-56).

copiamos estas frases con las que el profesor universitario ha contestado al autor de la entrevista: "El verdadero universitario nunca verá anulada su personalidad, por poderosa que sea la máquina social que le envuelva. Al revés, toda sociedad se halla siempre en período constitutivo. Y, quiérase o no, siempre hay unas minorías que pesan más en esa perpetua y renovada constitución de la sociedad. Una de las misiones de la Universidad es la de preparar hombres que sepan contribuir de un modo decisivo a la evolución histórica de la sociedad en la cual viven. El universitario ve crecer su personalidad a medida que logra aumentar su proyección social" (20).

También un editorial reclama para la Universidad su importante papel social que le corresponde, y dice: "Tan sólo la Universidad social, armonizadora de las esencias tradicionales, con la circunstancia histórica del momento, puede servir a las necesidades de la comunidad... La Universidad social es la única forma auténtica pensable de auténtico y puro que-hacer universitario" (21).

Un artículo estudia cuáles son los problemas que a la nueva generación se la presentan; de una parte, dice el articulista, la carencia de maestros, y, de otra, las puertas cerradas con que se encuentra el graduado. Y termina resumiendo en cuatro puntos el nuevo programa que habría de mejorar la situación del universitario: 1.º Una planificación de las Facultades universitarias, en orden a una enseñanza más práctica y eficiente; 2.º Una mayor ayuda a los graduados, opositores e investigadores; 3.º aumento proporcional de las entradas de ciertos Cuerpos estatales, que conservan una estructuración basada en la España de diecisiete millones de habitantes. Hoy el factor demográfico ha aumentado casi el doble; 4.º Revaloración de la Universidad. Que en la misma Facultad, concretamente en Derecho, se den cursos para ciertas funciones estatales, sustituyendo en cierta medida las oposiciones (22).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

so", en *Libertad* (Valladolid, 17-X-56).

(20) José Manuel Alonso: "López Ibor ante la actual generación universitaria", en *La Hora* (Madrid, 8-XI-56).

(21) Editorial en *La Hora* (Madrid, 8-XI-56).

(22) Rafael Morodo: "Notas sobre la problemática juvenil", en *La Hora* (Madrid, 8-XI-56).

# reseña de libros

## Bibliografía sobre Psicología de la adolescencia

(Conclusión.)

### 3. OBRAS SOBRE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Llamamos en sentido estricto obras de *Psicología evolutiva* aquellas que nos presentan el crecimiento o desarrollo del ser de un modo continuo, señalando en cada período o edad las características fundamen-

Publicamos los tres últimos apartados de la bibliografía selectiva sobre Psicología de la Adolescencia, cuya primera parte apareció en nuestro número anterior, correspondiente a la primera quincena del presente mes de noviembre.

Esta Sección se divide en dos apartados: una *bibliografía selectiva y valoradora* que dibuja el *status questionis* de una materia concreta, y *algunas Reseñas independientes* de obras de especial importancia.

tales que la definen como una unidad dentro del proceso total evolutivo. Por lo que toca a la adolescencia, la *Psicología evolutiva—Developmental Psychology, Entwicklungspsychologie—*intentará describir todo el proceso vital que recorre el joven en ese largo espacio de más de diez años que media entre la infancia y la madurez.

BÜHLER, Ch.: *Infancia y juventud*. Buenos Aires, Espasa, 1946.

Es una obra objetiva y científica con importantes conclusiones sobre las características de cada una de las etapas del desarrollo.

GESSELL, A. L.: *Youth; the years from ten to sixteen*. New York, Harper, 1956.

Acaba de aparecer y no ha llegado a nosotros todavía. Suponemos que será tan exhaustiva y minuciosa como las publicadas anteriormente por el mismo autor sobre el desarrollo hasta los diez años. Es obra realizada en colaboración.

HURLOCK, E.: *Adolescent Development*. New York, McGraw-Hill, 1949.

Es quizá la obra más completa sobre el desarrollo en las diversas etapas de la edad adolescente. Presenta además una amplia bibliografía americana.

Alemania cuenta con una buena tradición en *Psicología evolutiva*.



- HETZER, H.: *Kind und Jugendlicher in der Entwicklung*. Wolfenbüttel, 1948.
- KOFFKA, K.: *Bases de la evolución psíquica*. Trad. esp. Madrid, Rev. Occid., 1926.
- KROH, O.: *Die Phasen der Jugendentwicklung*. Württembergische Schulwarte, 1926.
- WERNER, H.: *Einführung in d. Entwicklungspsychologie*. Leipzig, 1926.

*El manual más amplio y documentado sobre la actual psicología del desarrollo en lengua alemana es el de Remplein. Se ocupa más de la infancia que de la adolescencia.*

- REMPLÉIN, H.: *Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit*. München, 1952, 3.<sup>a</sup> ed.

*En Francia predomina todavía con mucho la psicología del niño sobre la del adolescente. En la obra de R. Hubert La croissance mentale, vol. II, L'adolescence, ya citada, puede verse una exposición bastante completa del estado de la psicología evolutiva de la adolescencia basada en la bibliografía francesa.*

- DEBESSE, M.: *Les étapes de l'éducation*. Paris, Press. Univ., 1952.

*Recoge en forma sintética las características fundamentales del desarrollo desde la infancia a la juventud, con aplicaciones principalmente pedagógicas.*

- VAISSIÈRE, J. de la: *Psychologie pédagogique: l'enfant, l'adolescent, le jeune homme*. Paris, 1926, 5.<sup>a</sup> ed.

*La obra más característica de la producción italiana es la Psicología de la edad evolutiva, de Gemelli. Mencionemos también:*

- CASOTTI-CATALANOTTI: *L'adolescente*. Roma, A. V. E., 1943. Orientación Pedagógica.
- OSSICINI, A.: *roblemi di Psicologia dell'età evolutiva*. Roma, 1953.

*En castellano la más estricta obra de Psicología del desarrollo es la ya mencionada de Mira: Psicología evolutiva del niño y del adolescente.*

#### 4. PROBLEMÁTICA DEL ADOLESCENTE Y "CASE-STUDIES"

*Son obras que ponen de relieve algún aspecto general que afecta a toda la adolescencia, o los problemas personales característicos de la edad juvenil. El conocimiento de tales problemas se obtiene mediante el estudio directo de los sujetos, ya sea en forma colectiva a base de cuestionarios, tests, etc., ya en forma individual concentrada (case-study).*

- BALLER, W.: *The Case of Mickey Murphy*. Washington, D. C., Amer. Counc. on Educ., 1941.
- BLANCO, S.: *Los adolescentes por dentro*. Madrid, Fax, 1953.
- *Los jóvenes por dentro*. Madrid, Fax, 1955.

*Utiliza la correspondencia juvenil para poner de relieve la lucha y crisis moral de la adolescencia.*

- BLÓS, P.: *The Adolescent Personality*. N. Y., Appleton, 1941.
- BUCK, J. M.<sup>a</sup> de: *Diagnósticos de la vida juvenil*. Trad. esp. Bilbao, Desclée, 1953.

- BURGADSMIEER, A.: *Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend*. Düsseldorf, 1951.

- BUSEMANN, A.: *Die Jugend in eigenem Urteil*. Lanzesalza, 1926.
- DEBESSE, M.: *La crisis de la originalidad juvenil*. Buenos Aires, Biblioteca Nova, 1955.
- FLEECE, U. H.: *Self-revelation of the Adolescent Boy*. Milwaukee, Bruce, 1945.
- GUITTARD, L.: *L'évolution religieuse des adolescents*. Paris, Spes, 1952.
- GOUST: *L'adolescence dans le monde contemporain*. Paris, Bloud et Gay, 1945.
- JONES, H. E.: *Development in Adolescence: Approaches to the Study of Individual*. New York, Appleton, 1943.
- KNOEBBER, S. M.: *Self-revelation of the Adolescent*. New York, Bruce, 1936.

#### Problemas personales de la muchacha adolescente.

- LAGACHE, D.: *La crise pubertaire, éveil de l'instinct sexuel*. Paris.
- LEMAITRE, A.: *La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies*. Paris, 1910. Trad. esp.: *La vida mental del adolescente y sus anomalías*. Madrid, Beltrán, 1933.
- MANTOVANI, J.: *Adolescencia. Formación y cultura*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1950.
- NOSONGO, G.: *L'adolescente e Dio*. Roma, U. C. I. I. M., 1953.
- *La vita religiosa dell'adolescente*. Roma, A. V. E., 1945.
- PIGA, A.: *Adolescencia y cultura*. Santiago de Chile, 1946.
- PONCE, A.: *Ambición y angustia de la adolescencia*. Buenos Aires, 1943.
- PARTRIDGE: *Social Psychology of Adolescence*. N. Y., Prentice-Hall, 1938.
- PRINGLE, R. W.: *Adolescent and High School Problems*. Boston, Heath, 1922.
- READ, St.: *Luchas de la adolescencia masculina*. Trad. esp. Madrid, Beltrán, 1931.
- ROTHNEY, J. W. M., and ROENS, B. A.: *Counseling the Individual Student*. New York, Dryden, 1949.
- *The High School Student. A book of cases*. N. Y., Dryden, 1954.
- SCHWAB, S. I., and VEEDER, B. S.: *The Adolescent, his conflicts and escapes*. New York, Appleton, 1929.
- SMITHIES, E. M.: *Case Studies of Normal Adolescent Girls*. N. Y., Appleton, 1933.
- TRAXLER, A. E.: *Case Study Procedures in Guidance*. New York, Educ. Records Bureau, 1940.

#### 5. CARACTEROLOGÍA Y TIPOLOGÍA

*No pretendemos dar aquí una bibliografía, ni siquiera selectiva, de un tema tan amplio como la caracterología. Tan sólo señalamos algunas obras fundamentales de caracterología general y otras que guardan más estrecha conexión con los problemas específicos de la caracterología adolescente.*

- ABRAMSON, J.: *L'enfant et l'adolescent instables*. Paris, Press Universitaires de France, 1940.
- ALLERS, R.: *The Psychology of Character*. New York, 1943.
- BEDNARIK, K.: *Der junge Arbeiter von heute. Ein neuer Typologie*. Wien, 1952.
- BUCK, J. M. de: *¡Ese hijo vuestro...!* Trad. esp. Bilbao, Desclée, 1948.
- *¡Ese hijo vuestro...!* II. Casos difíciles. Trad. esp. Bilbao, Desclée, 1949.
- *¡Ese hijo vuestro...!* III. Caracteres difíciles. Trad. Esp. Bilbao, Desclée.
- CRUICKSHANK, W.: *Psychology of exceptional children and youth*. New York, Prentice-Hall, 1955.
- JAENSCH, E. R.: *Studien zur Psychologie der menschlicher Typen*. Leipzig, 1930.
- JUNG, C. C.: *Tipos psicológicos*. Trad. esp. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1945.
- KÜNKEL, F.: *Jugendcharakterkunde*. Leipzig, 1936.



LACROIX, J.: *Timidité et adolescence*. Paris, Aubier, 1936.  
 LE GALL, A.: *Caracterología de la infancia y adolescencia*. Trad. esp. Barcelona, Luis Miracle, 1954.  
 LE SENNE, R.: *Tratado de caracterología*. Trad. esp. Buenos Aires, Atenco, 1953.  
 LORENZINI, G.: *Caracterología y Tipología aplicadas a la educación*. Trad. esp. Alcoy, Marfil, 1955.  
 MOUNIER, E.: *Traité du caractère*. Paris, Ed. du Seuil, 1946.

PENDE, N.: *La scienza moderna della persona humana*. Milano, 1947.  
 ROTHNEY, J. W. M.: *The High School Studen. A book of cases*. New York, Dryden Press, 1953.  
 SPRANGER, E.: *Formas de vida*. Trad. esp. Madrid, Rev. de Occidente, 1935.

MILLÁN ARROYO, S. I.

MATILDE GONZÁLEZ RAMOS: *Orientación política femenina*. Editorial Colón. Colombia, 1956. 278 págs.

Matilde González Ramos es una profesora colombiana directora de un gimnasio femenino—primaria y segunda enseñanza—del Valle de Cauca, que ha dedicado veinticinco años de desvelos a la enseñanza de las muchachas colombianas. Hace tres estuvo en España para asistir al Congreso Iberoamericano de Cooperación Económica, y allí presentó una ponencia titulada "Incorporación de la mujer a la vida económica de los pueblos iberoamericanos", que mereció elogios y cuyas conclusiones fueron aprobadas por unanimidad.

Los que la escucharon entonces ya comprenderán cuál es la actitud reivindicadora de los derechos femeninos mantenida por la señorita González Ramos. Después de entregar su vida a la educación de las jóvenes—mejorando así desde este plano práctico y realista las condiciones de vida futura de sus discípulas—la autora del libro que nos ocupa ha querido formular de una manera sistemática sus ideas feministas y niveladoras de los dos sexos, exponiendo su plan del movimiento político femenino para completar su ayuda a la mujer, ahora desde otro plano teórico e idealista.

Matilde González Ramos cree que la única manera posible de encontrar a la mujer el digno puesto que le corresponde dentro de la sociedad es asociándose políticamente, pero independientemente, de los partidos políticos que podríamos llamar "masculinos" y tradicionales. Para ello expone este plan, cuya síntesis la encontramos formulada en trece postulados (págs. 201 y sigs.). Esta señida formulación viene precedida de un análisis "de las fallas de la estructura político-económico-social-moral y religiosa de la cultura occidental".

No creo necesario poner de relieve el carácter personalista y utópico del libro, escrito con femenina generosidad por su romántica autora. Una bibliografía increíblemente heterogénea cierra las páginas de esta obra y es el índice más patente de su carácter espontáneo y un poco "dilettante".—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

*Alfabeto gráfico mural y Alfabeto manual*. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona, 1956.

La enseñanza de la lectura y la escritura es "uno de los problemas fundamentales, concretos, que más preocupan y han preocupado siempre a la escuela". Nada más cierto que esta afir-

mación que hacen los editores de los alfabetos que comentamos. Lo que ya no lo es tanto es que, siendo lo "importante el hablar", la escritura y la lectura no son más que unos medios materiales para hacer permanente la fugacidad de la palabra, y que "esto, que parece superfluo, es, en verdad, la base de un total sistema pedagógico".

No, no. El que el hablar sea primordial y anterior, en relación con el leer y el escribir, no es la base de ningún sistema pedagógico, sino una perogrullada. El sistema pedagógico, mejor aún, metodológico, se construye después de admitir una verdad tan evidente de suyo: cuando nos planteamos el problema del camino, es decir, cuando, teniendo ante nosotros los signos alfabéticos y sus múltiples combinaciones, procuramos contestar eficazmente a estas preguntas: ¿Por dónde debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Por la letra? ¿Por la palabra? ¿Por la sílaba?

La Editorial Seix Barral da por supuesto, a lo que se ve, que debe comenzarse por la letra aislada, y para enseñar a los pequeños a distinguir e individualizar los signos—que representan sonidos, no otra cosa, aunque se pretenda "que la lectura es una función *visiva* y no *auditiva*"—, el *Alfabeto mural* ofrece dibujos en colores, de gran tamaño, cuyas palabras correspondientes comienzan por la letra que se quiere dar a conocer.

El *Alfabeto manual* consta de cartulinas del tamaño de los naipes, en las que están dibujadas letras; así en su anverso como en su reverso, lo que estimula a practicar ejercicios de reconocimiento de aquéllas.

Como se ve, nada nuevo dentro de los procedimientos didácticos de enseñanza de la lectura y de la escritura, y de utilización muy restringida, pues una vez que los niños hayan individualizado las letras han de comenzar a combinarlas en sílabas y palabras, para lo que no proporcionan ninguna guía el *Alfabeto mural* ni el *manual*, obedientes ambos a la viejísima metodología sintética, la misma que nutrió de tedio la enseñanza de veinte generaciones con los famosos y anacrónicos *Silabarios*.

Y es lástima que la Editorial Seix Barral, tan destacada entre las de justa fama en materia metodológica, haya recaído en las más arcaicas maneras. Sobre todo si tenemos en cuenta que, con arranque en el *Alfabeto mural*, un poco modificado, podría haberse intentado un camino didáctico eficaz y actual, que habría tenido en las cartulinas manuales un auxiliar lleno de atractivo.—ADOLFO MAÍLLO.

*Sammlung der Gesetze und Verordnungen über das Volksschulwesen und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule* (Kanton Zürich). Dirección Cantonal de Educación. Zurich, 1955. 487 págs.

La presente obra, publicada en su cuarta edición, muy aumentada y puesta al día por la Dirección de Educación del Cantón helvético de Zurich, comprende una recopilación legislativa sobre enseñanza primaria suiza, entendida ésta no en el sentido español de la educación primaria, sino en la más completa y prolongada de la *Volksschule* suiza y alemana, esto es, ocho años de escolaridad divididos en dos grados equivalentes: *Grunschule*, o grado elemental (de los seis a los nueve años de edad), y el *Oberstufe*, o grado superior. Existe asimismo la tendencia, lo mismo en Suiza que en la Alemania Occidental, de agregar a estos ocho años un noveno curso, que prepara particularmente para el ingreso en las escuelas medias, tan diversificadas en la educación germánica. La obra se refiere también, en un último capítulo, a la legislación que estructura la Escuela de Enseñanzas Femeninas del Hogar, a la terminación de los estudios primarios, es decir, a los trece o catorce años de edad. En realidad, se trata de un compendio de la legislación escolar incluida en la Constitución federal y cantonal, ampliada con las disposiciones organizativas más importantes promulgadas a partir de 1926 hasta nuestros días, para uso de las diversas organizaciones educativas del cantón. Las disposiciones de la Ley de Ordenación Escolar de 1919 y de 1936 sobre la situación económica del profesorado han sido sustituidas por la Ley de Retribuciones del Profesorado, promulgada en 1949, y por el decreto sobre integración del cuerpo docente en la Caja Cantonal del Seguro para Funcionarios. Y con relación a anteriores ediciones, la actual ofrece un índice de materias que facilita el empleo de la recopilación legislativa.

La obra se divide en cinco partes: Fundamentos de la *Volksschule* (organización de las instituciones docentes y de las autoridades educativas); Organización de la *Volksschule*, enseñanza y sanidad escolares primarias; Planes de estudios (con especial dedicación a los planes sobre la enseñanza de los trabajos manuales para muchachas y sobre organización y planes de estudio de las enseñanzas del hogar en la escuela primaria, que luego se continuará en la Escuela Prolongada de Economía Doméstica, ya aludida); Formación del profesorado; Retribuciones y prestaciones del Estado y de las asociaciones escolares a la enseñanza, y Estructuración de la citada Es-



cuela de Economía Doméstica. Señalaremos, dentro del corto espacio disponible en una reseña, aquellos puntos más salientes de la legislación primaria zuriquesa de carácter general.

En Suiza es competencia federal la creación de Universidades y otros Centros superiores, a excepción de la Escuela Politécnica ya existente, o bien una determinada contribución estatal. Por su parte, los cantones atienden a la enseñanza primaria, exceptuándose aquellos Centros que funcionan bajo la dirección central. En toda Suiza, la escuela primaria es gratuita, y no se admiten distinciones en cuanto a confesiones ni consideración alguna a la libertad de pensamiento o de religión. Por añadidura, el Estado adopta medidas enérgicas contra los cantones en los cuales no se observe esta ley. Por otra parte, los gastos

de esta enseñanza corren a cargo absoluto del Estado, quien atiende asimismo a la formación cívica del republicano suizo. La *Volksschulen* helvética cuida siempre que las clases primarias estén en todo momento en consonancia con la edad del alumno y que en sus programas las materias y su orientación se acomoden a las necesidades actuales. Los maestros se forman según criterios científicos, profesionales, pedagógicos, metodológicos y didácticos, sobre todo para las últimas clases, en las que se facilita ya la transición a escuelas de más alto nivel docente. Las organizaciones escolares suizas controlan la marcha de los Centros docentes primarios gracias a las autoridades educativas locales, así como el cumplimiento del cometido profesoral. Además, cada distrito escolar cuenta con autoridades escolares de carácter especial,

que atienden a la buena marcha de las escuelas de cada distrito. Por último, la ley prescribe la organización de un Consejo escolar adscrito a la Dirección de Educación y de una Asamblea de interesados.

Es curioso señalar que tanto las comunidades religiosas como las organizaciones escolares eligen los maestros de sus escuelas por el sistema de votación pública entre electores interesados en la educación. Todos los maestros suizos han de pasar, al cabo de los seis años de servicios, por una nueva elección, y serán reelegidos sólo en el caso de que su voto alcance la mayoría absoluta. Un ejemplo digno de ser tenido en cuenta. La votación se realiza por el sistema de urnas y es obligatoria para todos los poseedores de votos.—ENRIQUE CASAMAYOR.

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### DISCURSO DE ROYO VILLANOVA EN LA ASAMBLEA GENERAL DE LA UNESCO EN NUEVA DELHI

Ante la Asamblea General de la Unesco, reunida para fijar el programa de actividades durante los años 1957-1958, el presidente de la Delegación española pronunció un discurso en el cual, entre otros temas, se refirió a los proyectos para mejorar la formación del profesorado primario de Iberoamérica para que puedan beneficiarse sus respectivos países de los servicios que sostiene el Estado español dedicados a la enseñanza de las ciencias y de las técnicas. "España—dijo—, país de vieja y arraigada cultura, ha mantenido y mantiene las tradiciones espirituales y humanistas que constituyen los principios vitales y motores de toda civilización. Le interesa, pues, fundamentalmente, que los valores permanentes del espíritu y de la cultura se conserven y se apliquen. La Unesco debe, con todos los medios que los Estados miembros ponen a su servicio, defender dichos valores por encima de cualquiera otra consideración. Este es su deber primordial."

"En el programa que se nos presenta parece concederse menor interés a la difusión de los conocimientos científicos y a la enseñanza de las ciencias y de las técnicas. La Delegación española estima, por el contrario, que deben acrecentarse las actividades de la Unesco en este aspecto de su programa. La experiencia diaria muestra que en el mundo actual, y aun en países muy desarrollados, se siente la urgente y creciente necesidad de técnicos y obreros especializados en todas las ramas de la industria. Y para formar esos técnicos y especialistas no se dispone del personal docente en el número y con la preparación necesarios.

Para atender a esta necesidad, España tiene en vías de realización un Centro para la formación del personal destinado a la enseñanza de las ciencias y de las técnicas en el grado medio, y de otra parte desarrolla un vasto plan de Institutos y Universidades Laborales."

Indicó seguidamente el señor Royo Villanova que la Delegación española estima que debe concederse prioridad al proyecto relativo a la extensión de la enseñanza primaria y obligatoria en Iberoamérica, por tratarse de una necesidad de extrema urgencia y de una empresa que ofrecerá un alto ejemplo de solidaridad continental.

"Apoya también nuestra Delegación el proyecto relativo a la zona árida; sobre todo, porque se aplica a una región del planeta (el Asia Occidental y el norte de África) especialmente castigado por la aridez de su suelo. La explotación de esos suelos es condición indispensable para el progreso económico y social de los países establecidos en aquellas tierras."

Terminó diciendo que el proyecto mayor para el fomento de la comprensión mutua de las culturas orientales y occidentales se sitúa al margen de toda consideración de prioridad. "Aquí entran en juego—dijo—, en vasta complejidad, todos los aspectos posibles de la cooperación intelectual en el orden internacional. Aquí es donde hemos de afirmar y poner en práctica el principio de la colaboración armónica y el de la noble emulación de las culturas, pues cada una tiene algo o mucho que enseñar a las demás."

La Delegación española, hasta este momento, está formada por don Segismundo Royo Villanova, don Juan Estelrich Artigues, miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco; don Luis Jordana de Po-

zas, presidente del Comité Ejecutivo de la Comisión nacional española de Cooperación con la Unesco; don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria, y don José María Albareda, secretario del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

#### LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA DE BARCELONA EN EL CURSO 1955-56

La Memoria correspondiente al año 1955 de la Biblioteca de la Universidad de Barcelona nos da idea de la actividad de este Centro. En el epígrafe I se describen y comentan los actos culturales (como exposiciones, conferencias) y visitas de personalidades y científicos, en forma de crónica, a la que la ordenación por fechas no priva de cierta amenidad; el epígrafe II se ocupa de las publicaciones del Centro, y ofrece la noticia del envío a la Dirección General de Archivos y Bibliotecas del original del Catálogo de Manuscritos que atesora la Biblioteca universitaria barcelonesa. Bajo el epígrafe III figura la estadística de los servicios, que abarca cuatro apartados: 1. *Movimiento de fondos*, que registra un total de 1.801 volúmenes ingresados, distribuidos del siguiente modo: 585 por compra, 505 mediante donativo, 52 procedentes del depósito legal y 659 del Registro de la Propiedad Intelectual. 2. *Libros*, 1.168; folletos, 633, y 594 obras ingresadas en el Registro de la Propiedad. 3. *Número de obras* clasificadas por idiomas y ordenadas de mayor a menor y alfabéticamente. 4. *Sección de catalogación*, con 7.692 cédulas intercaladas en el catálogo alfabético de autores, 3.500 cédulas intercaladas en el catálogo decimal, 7.754 fichas intercaladas en el catálogo alfabético de materias y 5.156 fichas topográficas. El epígrafe IV se refiere al *servicio de préstamo*, con un total de 3.320 obras prestadas a los lectores, préstamos entre bibliotecas, etc. En el epígrafe V se recogen los *datos estadísticos de los libros servidos* y el número de lectores que acudieron durante el año a la Biblioteca, que asciende a 180.300, siendo la concurrencia diaria de unos 600 lectores, con un total de 4.700 li-



bros pedidos, 250 revistas y 91 manuscritos. Bajo el epígrafe VI se incluyen los donativos recibidos en el establecimiento, agrupados por: 1. Lista alfabética de donantes; 2. Clasificación de los donativos por lenguas, y 3. Clasificación de los mismos por materias. En el epígrafe VII se detallan los catálogos existentes en el Centro: a) Catálogos generales: topográfico, de autores, decimal y de materias; b) Catálogos especiales: de revistas, de incunables, repertorios de manuscritos y de autores de libros impresos en Barcelona durante los siglos XVI y XVII. Figuran en el epígrafe VIII los datos relativos a la encuadernación y restauración de libros verificados durante el ejercicio 1954-55, y en el IX se trata del intercambio de múltiples. En el epígrafe X se hace mención de los fondos bibliográficos más notables ingresados durante el año en la biblioteca, y en el XI se especifican los ingresos económicos con que cuenta dicho Centro. (*Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, 38. Madrid, junio-agosto 1956.)

#### MOVIMIENTO DE CATEDRAS

CONCURSOS-OPOSICIONES: Diez plazas de médicos internos Fac. Medicina Sevilla para *Anatomía descriptiva y topográfica* y *Técnica anatómica*; *Patología general*; *Farmacología*; *Patología quirúrgica* (1.ª cátedra); *Patología quirúrgica* (2.ª); *Patología médica* (1.ª y 2.ª); *Obstetricia y Ginecología*; *Pediatría y Puericultura*, y *Oftalmología* (BOE 12-XI-56, 317, página 7126).

TRIBUNALES: *Administración*. — Para juzgar los ejercicios de las oposiciones a oficiales de Administración de primera clase del MEN (O. M. 28-IX-56, BOE 10-XI-56).

UNIVERSIDAD: Cátedras de *Derecho administrativo* Fac. Derecho Valladolid y La Laguna (BOE 11-XI-56); *Física matemática*, Fac. Ciencias Santiago, según O. M. 14-II-56, BOE 3-III-56 (BOE 11-XI-56).

*Peritos industriales*: Profesores especiales de *Inglés* Escuelas Peritos Industriales (BOE 7-XI-56).

ADJUNTÍAS: Normas para modificar la retribución de algunas categorías de profesores adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (O. M. 20-IX-56, BOE 7-XI-56); se nombra profesor adjunto de *Religión* del Instituto de Enseñanza Media de Teruel a don JUAN JOSÉ BAYDAL TUR (O. M. 10-X-56, BOE 15-XI-56).

CONCURSOS DE TRASLADO: Se excluye del concurso la cátedra de *Dibujo* del Instituto de Enseñanza Media de Calahorra (O. M. 8-X-56, BOE 9-XI-56); se declaran desierto los concursos de traslado para provisión en propiedad de las cátedras de *Gramática general y crítica literaria*, de *Geografía general y de España* y *Lengua y Literatura latinas*, las tres de la Fac. de Filosofía y Letras de Murcia (OO. MM. 20-X-56, BOE 9-XI-56); *Economía política y Hacienda pública* y *Derecho natural y Filosofía del Derecho*, ambas de la Fac. de Derecho de Oviedo (OO. MM. 22-X-56, BOE 9-XI-56); *Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos*, Fac. Filosofía y Letras Murcia; *Derecho administrativo*

y *Derecho canónico*, Fac. Derecho Oviedo, y *Lengua y Literatura griegas*, Facultad Filosofía y Letras Valladolid (OO. MM. 23-X-56, BOE 11-XI-56). Se resuelve concurso de traslado a cátedras de *Economía y Estadística*, vacantes en las Escuelas de Comercio de Barcelona, Málaga y Sevilla (O. M. 30-X-56, BOE 13-XI-56); se resuelve concurso previo de traslado a cátedras de *Economía y Estadística* de las Escuelas de Comercio de Almería, Cádiz, Gijón, Palma de Mallorca, Jerez de la Frontera, La Coruña, Las Palmas, Oviedo, Pamplona, Santa Cruz de Tenerife, Santander, Valencia, Valladolid y Vigo (O. M. 30-X-56, BOE 14-XI-56). Se declaran desierto los concursos de traslado a la cátedra en propiedad de *Higiene y Sanidad y Microbiología y Parasitología*, Fac. Medicina Granada (O. M. 19-X-56, BOE 14-XI-56); *Fisiología general y química biológica y Fisiología especial* Fac. Medicina Zaragoza (O. M. 19-X-56, BOE 15-XI-56).

CONCURSOS: Profesores titulares interinos ciclos de *Geografía e Historia*, *Lenguas*, *Ciencias de la Naturaleza*, *Matemática*, *Especial y Dibujo* en diversos Institutos Laborales (BOE 13-XI-56, 318, páginas 7157-8).

#### INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

Un decreto de 26-X-56 (BOE 14-XI-56), orgánico de *Colegios Mayores*, unifica las disposiciones vigentes sobre esta materia, sustituyendo la legislación anterior, ya superada, por otra en la que, además de sistematizar las normas fundamentales que regulan estos órganos universitarios, introduce en su régimen modificaciones que a lo largo de los últimos años se han ido haciendo necesarias para el mejor funcionamiento de los Colegios Mayores y para el logro efectivo de su importante función. El nuevo decreto se estructura en 12 capítulos y 32 artículos, más una disposición transitoria y otra final derogatoria. Los capítulos comprenden las siguientes materias: Naturaleza y fines de los Colegios Mayores; creación y constitución; directores; ingreso en Colegios Mayores; colegiales; tareas formativas de los Colegios Mayores; gestión económica y administración; Memoria; pérdida de la condición de Colegio Mayor; inspección, y Consejo general de Colegios Mayores.

Por O. M. de 2-X-56 (BOE 7-XI-56) se modifica el número segundo de la O. M. de 10-XI-54 del *Plan de estudios de la Facultad de Ciencias de Zaragoza*, en cuyo quinto curso de la Sección de Físicas se incorporarán como asignaturas obligatorias las de *Electrónica*, *Física atómica y molecular* y *Física matemática*. Además, los alumnos que iniciaron sus estudios según la modalidad A) (O. M. 10-XI-56), deberán elegir y cursar necesariamente una de entre las siguientes: *Mecánica cuántica*, *Geofísica*, *Física industrial*, *Cursos de Análisis matemático* o de *Geometría del plan* de estudios de la Sección de Matemáticas que no hayan cursado los dos primeros años u otro cualquiera que con esta finalidad específica sea organizado por la Facultad. Los alumnos acogidos a la modalidad B), además de las tres asignaturas obligato-

rias ya indicadas, estudiarán en el quinto curso otra a elegir entre las siguientes: *Química analítica* (1.º), *Química física* y las restantes, con igual carácter electivo, relacionadas a estos mismos efectos para los alumnos A).

El MEN ha dictado normas para el *funcionamiento de la Fonoteca Educativa Nacional* (O. M. 29-IX-56, BOE 14-XI-56), por las que se establecen las del nombramiento de su director y jefe de programas y de un jefe técnico. Según esta orden, el director redactará el plan anual de trabajo; organizará y vigilará el funcionamiento de los servicios administrativos, y fijará las normas a las que habrá de ajustarse la utilización de la Fonoteca por los Centros beneficiarios. Asimismo correrán a su cargo las propuestas de nombramiento de personal, la recogida de información, la organización de ficheros y archivos y la redacción de un resumen estadístico. Entre las funciones de programación dependientes del director destaca la creación de un archivo cultural cronográfico, la confección de programas escolares y culturales que satisfagan las necesidades periódicas de los Centros, a cuyo fin habrá de conocer su régimen escolar, características, plan de estudios y demandas de material. La Fonoteca podrá ceder sus fondos de material a Centros educativos, sea con carácter temporal o bien definitivo, de los aparatos y materiales en las condiciones que se determinen.

Por O. M. de 25-X-56 (BOE 11-XI-56) se nombran los miembros que han de componer la *Comisión seleccionadora de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura*, presentados al concurso convocado por O. M. de 28-V-56 (BOE 11-VII-56). La Comisión estudiará los procedimientos presentados y elevará propuesta de los que considere más eficaces antes del 30 del presente mes.

El MEN ha otorgado *tres premios de cien mil pesetas* (O. M. 29-X-56, BOE 11-XI-56) a los Ayuntamientos de Baracaldo (Vizcaya), Archena (Murcia) y Saldes (Barcelona), por su labor destacada en materia de educación nacional, especialmente en la construcción de edificios escolares, viviendas y otras atenciones a los maestros, según O. M. de 22-IX-56 (BOE 1-XI-56).

Dos OO. MM. de 10-X-56 (BOE 7 y 11-XI-56) rectifican las de 10 de junio y 6 de abril del mismo año, respectivamente, por las que se suprimen diversas *clases de iniciación profesional* en los grupos escolares y escuelas de las provincias que se citan. Otra O. M. de igual fecha (BOE 15-XI-56) establece *quinientas nuevas clases* en las localidades y provincias que se citan, a cargo de los maestros nacionales que aprobaron los correspondientes cursillos de preparación.

Se han creado definitivamente *escuelas nacionales de Enseñanza Primaria* en Albacete, Avila, Baleares, Burgos, Córdoba,



La Coruña, Guipúzcoa, Jaén, Murcia, Orense, Oviedo, Santander y Tarragona (O. M. 24-X-56, BOE 8-XI-56); se crean *escuelas preparatorias* de Enseñanza Primaria en el Seminario menor hispanoamericano de Veguilla de Orbigo (León) y "Aspirantado Maestro Avila", de Salamanca (OO. MM. 23-X-56, BOE 11-XI-56). También se crean *escuelas nacionales parroquiales* en las provincias de Almería, Huelva, Lugo y Murcia (O. M. 24-X-56, BOE 12-XI-56).

#### NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

Por decreto aprobado en Consejo de ministros de 23 de noviembre de 1956, se ha nombrado director general de Enseñanzas Técnicas a don Gregorio Millán Barbany. Esta Dirección General estaba vacante desde el todavía reciente nombramiento de don Carlos María Rodríguez de Valcárcel como director del Instituto Nacional de Emigración. El nuevo director general es premio extraordinario de ingeniero aeronáutico, profesor titular de Aerodinámica racional en la Escuela de Ingenieros Aeronáuticos de Madrid y profesor del Seminario de Estudios Superiores de Física y Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Universidad Complutense. Ha asistido a numerosos Congresos y reuniones científicas internacionales, ampliando estudios en Centros de investigación y de Enseñanza Técnica Superior en Europa y América. Su labor de producción científica es muy intensa. En la actualidad es jefe de la Sección de Estudios Aeronáuticos del Instituto Nacional de Técnica Aeronáutica "Esteban Terradas", desde el cual dirige desde hace dos años un programa de investigación que se desarrolla en colaboración con los Centros correspondientes de los Estados Unidos. Ha participado recientemente en la elaboración de las conclusiones de la OEI sobre los problemas actuales de la Enseñanza Técnica Superior, como secretario de la II Comisión del Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas. (Noticia propia.)

La Comisaría de Protección escolar ha creado 8.596 becas escolares, con un crédito global de casi 30 millones de pesetas, para realizar estudios de Enseñanza Superior durante el año académico 1956-57. Estas becas se distribuyen del siguiente modo:

*Universidades:* 226 becas de 10.000 pesetas; 274 becas de 4.500 pesetas; 198 becas de 2.500 pesetas. Es decir, 698 becas, por un crédito total de 3.398.500 pesetas.

*Seminarios:* 225 becas de 4.500 pesetas, por un crédito total de 1.012.000 pesetas.

*Para religiosos y sacerdotes que cursen estudios universitarios:* 556 becas de 4.500 pesetas, por un valor total de 2.502.000 pesetas.

*Escuelas Superiores Especiales:* 23 becas de 4.500 pesetas; 11 becas de 2.250. Es decir, 34 becas, por un crédito total de 128.250 pesetas.

Aparte de esto se han concedido directamente por el Ministerio—y en cursos sucesivos pasarán a ser otorgadas a través de las Secciones Delegadas de Protección Escolar que presiden los rectores de Uni-

versidad—otras 1.000 becas para todos los grados de enseñanza, por un valor de dos millones de pesetas. (Noticia propia.)

Damos a continuación el texto de un nuevo cuestionario sobre la selección del Magisterio. Consta igualmente de diez puntos, que dicen así:

1. ¿Está usted conforme con la oposición como procedimiento de ingreso en el Magisterio Nacional?

2. En caso negativo, ¿qué procedimiento considera usted más adecuado?

3. Si acepta la oposición, ¿cuántos y cuáles ejercicios considera usted que deben practicar los opositores?

4. ¿Cree usted que deben ser todos eliminatorios?

5. De ser todos eliminatorios, ¿en qué orden deben sucederse?

6. Si admite usted un ejercicio práctico, ¿le satisface la forma en que se realiza actualmente?

7. ¿Cómo propone usted que podría realizarse este ejercicio práctico?

8. ¿Cree usted necesario que las maestras reciban una preparación específica para el establecimiento y dirección de las actividades complementarias de la escuela? ¿Cómo podría demostrarla en la oposición?

9. ¿Qué procedimiento se le ocurre a usted para comprobar si los opositores están capacitados para la administración de la escuela?

10. ¿Considera usted conveniente que los maestros propietarios durante su primer curso de ejercicio profesional reciban una tutela especial de la Inspección de Enseñanza Primaria? (Servicio, 579. Madrid, 3-X-56.)

Ha iniciado su segundo curso la *Escuela de Funcionarios Internacionales*, Corporación de Derecho público, con personalidad jurídica propia, dependiente del Instituto Hispano-luso-americano de Derecho Internacional y consagrada a la formación de especialistas en la esfera de las relaciones internacionales. Su carácter internacional alcanza a su personalidad y dirección, sus enseñanzas y a su alumnado y cuerpo docente. Se trata en realidad de una escuela de relaciones internacionales que nada tiene que ver con una relación administrativa con organismos internacionales, sino que su finalidad consiste en formar a sus alumnos en una actitud internacional y en la convicción de que los intereses reales y permanentes del propio país quedan mejor servidos con la seguridad, la paz y el bienestar de la comunidad de naciones. Se trata de pro-

porcionar a los futuros funcionarios la información, conocimiento y comprensión de las fuerzas, factores y técnicas que mueven y operan los hechos internacionales. Estos nuevos especialistas trabajarán como funcionarios en organismos interestatales o no estatales, funcionarios nacionales internacionalmente especializados o como particulares al servicio de empresas privadas con intereses y actividades internacionales. El programa de estos estudios comprende cinco apartados: Derecho Internacional; Organización y administración internacional; Política internacional; Economía, e Idiomas y Técnica. (Noticia propia.)

El Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral acaba de publicar la obra *Didáctica Matemática Eurística*, original de nuestro consejero de Redacción y colaborador don PEDRO PUIG ADAM, miembro de la Real Academia de Ciencias y catedrático de Matemáticas del Instituto de Enseñanza Media de San Isidro y de la Escuela de Ingenieros Industriales de Madrid. Esta obra, de la que publicaremos el oportuno comentario en la sección bibliográfica de un próximo número, pertenece al intenso movimiento renovador en didáctica matemática, tanto en lo que concierne a programas como en lo relativo a métodos y modos de enseñanza. Para el autor, la enseñanza de la Matemática no puede permanecer encerrada en su clásico reducto euclídeo. Centrada hoy día toda la didáctica en el alumno, la enseñanza se concibe modernamente como la conducción de sus procesos de aprendizaje. La investigación cuidadosa de dichos procesos requiere el auxilio de la psicología, y el conocimiento siempre más preciso de la evolución de la inteligencia infantil ha hecho variar profundamente la metodología. La vinculación entre pensamiento y acción en la enseñanza es esencial en las matemáticas. Se siente la necesidad de una didáctica no sólo activa, sino eurística, en el sentido de procurar que el alumno elabore por sí mismo los conceptos y conocimientos que haya de adquirir, mediante el acicate de situaciones hábilmente creadas ante él por el maestro, con objeto de que el interés funcional y directo por ellas suscitado sea suficiente para fomentar la actividad general. El libro del doctor Puig Adam ofrece a los profesores españoles de Enseñanza Media una versión de las clases eurísticas experimentales realizadas en el Seminario de Didáctica matemática del Instituto de San Isidro durante el curso académico 1955-56. (Noticia propia.)

## 2. EXTRANJERO

### REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN FRANCIA

Acaba de crearse en Estrasburgo un Centro de Geografía Aplicada, que comenzará a funcionar en el presente mes de noviembre. Su organización es seme-

jante a los centros del *Troisième Cycle*, y formará especialistas en Geografía Aplicada y en Cartografía. La sede del Centro se encuentra en el Instituto de Geografía, Palais Universitaire, de Estrasburgo.

La constitución de este Centro es un



movimiento más hacia una modificación sustancial del contenido y de la interpretación de la enseñanza tradicional de la Geografía. Para muchos educadores, esta disciplina sigue siendo todavía en los estudios medios pura mnemotécnica, cuyo principal objetivo consiste en formar profesores de Geografía, que, a su vez, enseñen a otros en igual espíritu memorístico. Sin embargo, la enseñanza superior de la Geografía se ha modificado absolutamente hace una treintena de años. Sus concepciones están absolutamente renovadas. No obstante, la progresión de esta idea penetra lentamente en la enseñanza secundaria, donde, a pesar de todo, la Geografía es enseñada por especialistas en otras disciplinas, más historiadores que geógrafos, cuando no literatos. La Geografía es una disciplina de síntesis cuyo objetivo específico consiste en el estudio de las relaciones espaciales entre los fenómenos que se producen en la tierra, lo mismo relativos a la Naturaleza que a las sociedades humanas. La Geografía abarca, pues, a los seres animados e inanimados, a las características hidrográficas y orográficas, a la densidad de población, a las actividades humanas, tipos de edificios, estudio de las diversas funciones y formas sociales y categorías profesionales en una ciudad o región. Campo excesivamente amplio. Pero en la medida en que el hombre desee realizar su función con la máxima eficacia, la Geografía es susceptible de aplicación. Bien es cierto que todavía no ha adquirido el grado de evolución suficiente para ofrecer plenos servicios. Pero, a partir de la segunda guerra mundial, se crea una conciencia que se forma rápidamente en los medios técnicos responsables de la economía. Pero el punto de vista del técnico es forzosamente unilateral por especializado. Y en la planificación es necesario pensar detenidamente en el auxilio que supone la Geografía y sus consecuencias sobre el medio en el cual se pretende la explotación. El espíritu de la Geografía moderna abarca esta visión conjunta que ha de estudiarse científicamente. Toda planificación, pues, debe tener una base geográfica. En este sentido se han confirmado los estudios sistemáticos más diversos realizados en Gran Bretaña, Bélgica, Alemania, Brasil, Unión Soviética, Polonia y Francia.

Los responsables de la economía han decidido, pues, hacer un llamamiento a los geógrafos para estudiar el medio físico o para analizar las condiciones geográficas del desarrollo económico o para determinar la implantación de nuevas actividades en determinados ámbitos sociales. La Geografía tiene una posición clave en su contacto con la Naturaleza y el hombre; complementa a las restantes ciencias, y su espíritu de síntesis, fundado en la coordinada espacial como noción específica de la Geografía, se hace necesario como consejero científico del planificador.

De todo ello se desprende un magnífico porvenir para la Geografía. En Francia se aplican ya sus servicios en los siguientes campos: Servicios de planificación nacional, Servicios de planificación y de organización local, Servicios técnicos tales como los trabajos geológicos, organizaciones privadas, Comisio-

nes de desarrollo económico, Banca y grandes sociedades industriales, etc. En consecuencia, es preciso ajustar los objetivos y salidas de los estudios geográficos a las nuevas y numerosas aplicaciones que se les abren a estos estudios. Los trabajos encomendados a especialistas de la Geografía Aplicada y a los cartógrafos exigen una formación que difiere naturalmente de la de los futuros profesores de la Enseñanza Media. Esta formación será impartida por el recién creado Centro de Geografía Aplicada de Estrasburgo. Este Centro contará con dos secciones. La primera, de *Geografía Aplicada*, para alumnos licenciados con preferencia en Geografía. Los futuros licenciados reemplazarán el título acostumbrado por un diploma libre que comprende cuatro de los títulos de licenciatura expedidos por Estrasburgo o equivalentes a otras Universidades, a saber: Geografía regional, Cartografía, Geografía física o Geografía humana, Geografía de la Unión Francesa y Geografía general como introducción a la física o a la humana. Las tres primeras son obligatorias y las restantes complementarias. Sin embargo, el alumnado no se limitará solamente a licenciados en Geografía; también serán admitidos los de Ciencias Naturales, siempre que posean el certificado de Geografía física y que preparen la misma licenciatura, y los licenciados en Derecho, diplomados en Ciencias políticas y los licenciados en Letras, siempre que cuenten con un título de Sociología y Etnografía.

La segunda especialidad, de *Cartografía*, no diferirá de la sólida formación geográfica que en la actualidad se imparte solamente en París y en Estrasburgo. Los cartógrafos profesionales de Estrasburgo contarán con la preparación de una licenciatura de Geografía, que comprende obligatoriamente el título de cartógrafo. Además, podrán optar a la preparación de un diploma de estudios superiores de Cartografía, a la terminación a los estudios de Licenciatura, con una duración máxima de un año de estudios. (J. TRICART: "Les nouveaux débouchés de la Géographie", en *Avenir*, 80. París, noviembre de 1956)

#### EL BANCO EDUCATIVO COLOMBIANO

En un número anterior (R. DE E., 49, página 67) publicamos en la sección de "Actualidad educativa" una nota sobre "el plan quinquenal colombiano", del secretario adjunto de la Oficina Iberoamericana de Educación, don Enrique Warleta. Damos seguidamente la segunda parte de este trabajo, relativo a la creación y fines del Banco Educativo Colombiano, considerado con toda justicia como el primer Banco educativo del mundo:

Por decreto número 2.113, de 31 de agosto del presente año, ha sido creado en Colombia el Banco Educativo Colombiano. Se trata de una institución hipotecaria cuyo objetivo principal es financiar las entidades educativas y culturales, tanto públicas como privadas, por medio de préstamos a corto, mediano y largo plazo.

Tres razones principales se señalan:

la recomendación que se formuló en la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima hace pocos meses, sobre la creación de instituciones bancarias con recursos propios y suficientes y autonomía para el desarrollo de sus planes, destinada a financiar la construcción de escuelas, colegios y Universidades, y la adquisición de los equipos correspondientes; el hecho de que esté en vías de ejecución un plan quinquenal de educación, para cuya realización se hace necesario tomar medidas financieras, y la evidente razón de que para acelerar el progreso del país es necesario poner el crédito al servicio de la educación.

El Banco Educativo Colombiano es, como hemos dicho, una institución hipotecaria al servicio de la educación; pero, sin embargo, está autorizada para realizar todas las operaciones que la ley permite a los Bancos hipotecarios, y puede tener en el futuro actividades comerciales. Inicialmente, tiene como único accionista al Fondo de Estabilización, el cual invertirá en el Banco 20 millones de pesos colombianos, que representan aproximadamente 160 millones de pesetas.

En el futuro, las nuevas acciones a que den lugar un aumento del capital, podrán ser suscritas y pagadas por entidades públicas o por particulares. Las entidades oficiales podrán mantener depósitos en el Banco Educativo, y aquellas que hubieren obtenido préstamo del Banco están obligadas a incluir en sus presupuestos anuales las cantidades correspondientes para amortizarlos.

Finalmente, otro Decreto ha venido a modificar la distribución del 22 por 100 de los activos totales de los Bancos, Compañías de seguros y Sociedades de capitalización que estableció el Decreto 1.049 de 1945, en el sentido de que el 2 por 100 de sus depósitos a la vista y a término de sus reservas técnicas y de sus inversiones, respectivamente, se invierta exclusivamente en bonos del Banco Educativo Colombiano.

Es claro que en la administración pública de la enseñanza se plantean multitud de problemas y que no todos tienen necesariamente un matiz económico ni mucho menos. La orientación didáctica; los planes y programas; las oportunidades de titulación y de coordinación de los diversos tipos de enseñanza, sobre todo en el grado medio; el desarrollo de las profesiones de acuerdo con las necesidades del país; velar por la eficacia de la labor docente, y tantos otros aspectos, no son cuestiones primordialmente económicas.

Pero también resulta evidente que en cuanto se encaran muchos problemas educativos se tropieza, en el fondo de ellos, con la cuestión financiera: conservación y entretenimiento de los edificios escolares; construcción de otros nuevos, obligada por el desarrollo de la población; incremento de las enseñanzas técnicas, que requieren equipos costosos; etcétera.

Preguntémonos ahora quién financia estos gastos. Cuando el Centro docente es privado, todos sus gastos—edificio, material, profesorado—se cubren con los ingresos que hacen los alumnos, supo-



niendo, naturalmente, una situación desahogada, que no en todos los casos se da. Pero cuando el Centro docente es del Estado, todo debe salir de los presupuestos correspondientes al Ministerio de Educación. Y es evidente que los presupuestos no pueden con todo, porque aunque aumenten de un ejercicio para otro, no pueden ser todo lo extensos que las necesidades exigen, por dos razones: porque el Estado tiene forzosa-mente que atender a otros aspectos tan importantes como el de la educación y porque el presupuesto general de gastos de un Estado tiene que estar de acuerdo con el de ingresos, si no se quiere ir a la bancarrota económica, y los ingresos no se pueden aumentar tampoco indefinidamente, porque esto es también causa de bancarrota.

Naturalmente que, planteadas así las cosas, estamos en un círculo vicioso, en el que es preciso incidir tajantemente, con mentalidad nueva, para llegar a una solución práctica. Y esto es lo que ha hecho el Ministro de Educación Nacional de Colombia al crear el *Banco Educativo*. Lo cual es un ejemplo digno de estudio. (ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ: "El plan quinquenal y el Banco Educativo de Colombia".)

#### COLOQUIO EN CAEN SOBRE REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN FRANCIA

Doscientos catedráticos de la Universidad de Francia se han reunido en un coloquio en Caen para estudiar un programa que alcance a la reforma global del sistema universitario de enseñanza en Francia. En las conclusiones derivadas del coloquio se acuerda duplicar en diez años la población total universitaria en sus ramas científicas y técnicas, y decuplicar el profesorado de la enseñanza superior de Ciencias y el personal dedicado a la investigación científica.

Los primeros puntos de este programa corresponden a los de las reformas propuestas por Billières, ministro de Educación Nacional de Francia, a saber: 1) aumento de los horarios de la enseñanza de Ciencias; 2) reforma de los diversos programas de estudios; 3) refundición y ampliación del sistema de becas; 4) creación de ayudas para estudios; 5) supresión de toda especie de separación entre los distintos niveles y compartimientos de la enseñanza; y 6) por último, democratización de la enseñanza.

La aportación más original del coloquio es el *Proyecto de distribución de los estudios superiores en tres ciclos*: a) Orientación; b) Formación, y c) Iniciación en la investigación científica. Este

proyecto plantea principalmente una reforma a fondo de la Licenciatura: se suprimirían los títulos facultativos independientes, que serían sustituidos por "grupos homogéneos centrados en una de las grandes disciplinas fundamentales". Por último, el título de ex alumno de las grandes *Écoles* se convalidaría con el de licenciado.

En el coloquio se ha preconizado asimismo la reforma del sistema actual de los estudios médicos, tendente a restringir la importancia de las oposiciones para el ingreso de alumnos en los hospitales. La reforma prevé un ciclo biennial de orientación científica y otro de igual tiempo de formación clínica, los dos ciclos al margen del hospital; y un tercer ciclo, igualmente biennial, durante el cual el estudiante se orientará hacia la investigación, la especialización, el internismo o la medicina general o práctica. (*Service Français d'Information*, noviembre de 1956).

En el otoño de 1955 el Instituto Católico de París ha creado un departamento de electrónica, denominado *Instituto Superior de Electrónica* de París, primer Centro dedicado exclusivamente a la formación de ingenieros en esta especialidad. Los cursos, a cargo de doctores y licenciados en Electrónica y Ciencias físicas y matemáticas, están complementados por una serie de conferencias pronunciadas por destacadas personalidades de la vida científica de Francia.

El Instituto de Electrónica ofrece dos salidas: las de ingenieros de Electrónica y científico electrónico. Ambas especialidades se cursan en grupos separados durante el tercero y cuarto años de los cuatro de que consta la carrera, mientras que los dos primeros están consagrados a una formación científica fundamental, sobre todo en Matemáticas y Física.

Las más recientes estadísticas sobre el Bachillerato en Francia señalan el aumento progresivo de la población escolar secundaria y de la concesión de títulos en los últimos cincuenta años. En 1900, 5.717 fueron admitidos como bachilleres completos; en 1914 se concedieron 7.733 diplomas; 9.859 en 1920; 11.372, en 1925; 15.556, en 1930. Reducidos a 11.939 en 1935 a consecuencia de la débil natalidad de los años 1914-1919, el número de candidatos recibidos en la segunda parte pasó a 15.439 en 1937 y aumentó bruscamente 5.000 (20.542) en 1936. Después de una baja, durante la ocupación, el número anual de bachilleres ha aumentado en diez

años cerca del doble: 27.315 en 1945, 28.325 en 1947, 30.349 en 1948, 32.362 en 1950, 34.713 en 1954 y 39.258 el último año. Se prevé que este año cerca de 45.000 candidatos obtendrán la segunda parte, o sea pronto diez veces más que a comienzos de siglo. Las muchachas representan hoy el 45 por 100 de los candidatos, y obtienen proporcionalmente más éxitos que los muchachos.

El Instituto de San Ignacio, de Amberes, en colaboración con Lumien Vitae, de Bruselas (Centro Internacional de Estudios de la Formación Religiosa, dirigido por padres jesuitas), ha organizado un curso sobre "Enseñanza de la Religión". Los temas tratados en las sesiones son los siguientes: Fin de la formación religiosa; Los grandes conductos: Biblia y Doctrina; Los grandes conductos: Liturgia y Vida cristiana; La Psicología religiosa; Metodología; Medios educativos; Influencia, colaboración; Catequesis misionera; Cultura general y formación religiosa.

El College Notre Dame de Ottawa (CANADÁ) otorga el grado de "Ballelor of Arts", de la Facultad de Filosofía e Historia, en el que se incluye asimismo un título o certificado de *estudios de Ciencias de Secretaría*. Además de los cursos normales obligatorios y facultativos, se exige para el título de secretario ciertos cursos de taquigrafía y mecanografía, cálculo y balance mercantil, cuestiones comerciales y correspondencia comercial y administrativa. La dirección del College estima que, gracias a esta combinación de estudios, se podrá alcanzar una formación de base humanística coronada por una formación profesional, que abrirá camino a los jóvenes, especialmente del sexo femenino, a nuevas profesiones en la industria y en los departamentos de la Administración. (*The Fulcrum*, Ottawa, noviembre de 1956.)

Desde septiembre del presente año funciona en la URSS un nuevo sistema de becas, según el cual los directores de los Institutos sólo otorgarán becas a aquellos estudiantes que, a propuesta de los funcionarios del Partido, hayan alcanzado un rendimiento escolar sobresaliente o extraordinario. Los alumnos que tengan sólo la calificación de "suficiente" podrán obtener beca sólo en casos excepcionales. Los rectores universitarios están autorizados también a retirar la beca a aquellos estudiantes que están sujetos a expediente disciplinario. (*Komsomolskaja Pravda*, Moscú, noviembre de 1956.)

#### PRORROGA DEL PLAZO DEL CONCURSO DE EXPLICACION DE TEXTOS

El plazo de admisión de trabajos para el concurso de *Explicación de Textos*, cuya convocatoria apareció en el núm. 48 de esta Revista correspondiente a la 1.<sup>a</sup> quincena del pasado mes de octubre, se ha prorrogado hasta el 31 de diciembre próximo. Los profesores

de Lengua pueden enviar sus originales a nuestra nueva Redacción, Alcalá, 36, 1.º de recha, o informarse personalmente de las bases durante las horas de oficina, de 10 de la mañana a 2 de la tarde.



# 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 Laín 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.

## NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

# LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN LA U. R. R. S.

MEMORIAS DE  
ENSEÑANZAS  
TECNICAS

MADRID  
1 9 5 6

Precio del ejemplar: 30 ptas.

CONSTANTINO  
LASCARIS  
COMMENO

# ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID  
1 9 5 6

Un volumen en cuarto mayor (17 X 24,5), de 228 páginas, editado por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Precio del ejemplar, 40 pesetas. Descuento del 20 por 100 al profesorado y al personal dependiente de Educación Nacional.

## OTRAS PUBLICACIONES

G. CUISENAIRE y C. GATEÑO: *Números en Color. "Cuadernos didácticos"*. Madrid, 1956. 83 págs., 20 ptas. *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.*

JOSÉ MARÍA 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 págs., 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, Química, 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



X Alcalá, 34 X

CANJE  
BIBLIOTECA

REVISTA DE  
EDUCACION

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*