

6
9



Revista de EDUCACION

50

TEMAS PROPUESTOS.—La coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias (69) ★ *ESTUDIOS.*—RAMÓN CEÑAL, S. J.: El lenguaje en la filosofía actual (69-73) MARIANO YELA: Problemas psicológicos de la educación (73-8) ★ *CRONICA.*—HUGO MUÑOZ GARCÍA: Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas (78-83) ★ ALFREDO CARBALLO PICAZO: El II Congreso de Cooperación Intelectual y la sistematización del Español (83-6) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—MANUEL UTANDE IGUALADA: La selección de profesores de Enseñanza Media en Bélgica (86-91) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (91-3) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—MILLÁN ARROYO SIMÓN: Bibliografía sobre Psicología de la adolescencia (93-6) ★ Notas de libros (96-8) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (98-100).



AÑO V ★ VOL. XVII ★ 1.^a QUINCENA NOVIEMBRE ★ NUM. 50
MADRID, 1956

CANAL
BIBLIOTECA
X Alcalá, 34 X

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 Mállo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.^a Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Enrique Sobejano (Jefe de la Sección de Documentación) ★ 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		
	Pesetas	Pesetas	Pesetas
España	12	POR 18 NÚMEROS:	POR 9 NÚMEROS:
Iberoamérica	18	España	España
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero

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

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 51 (2.ª QUINCENA NOVIEMBRE)

entre otros originales: JAVIER DE ECHAVE SUSTAETA: La enseñanza del vocabulario latino ★ LUIS ARTIGAS: Sentido actual de la educación ★ JUAN ANTONIO VIEDMA CASTAÑO: Aplicaciones de la "Psicología de la forma" a la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en las Escuelas Técnicas Superiores ★ JOSÉ SIMÓN DÍAZ: El Curso de Metodología de la Enseñanza Media de la Universidad "Menéndez Pelayo" ★ MARIANO

YELA: Meditación cordial sobre la educación norteamericana (*conclusión*) ★ ADOLFO MÁLLO: Bibliografía selectiva 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 coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias

Uno de los problemas más importantes que tiene ante sí la educación nacional es el del paso de los niños de la Enseñanza Primaria a la Enseñanza Media. Por la organización y funcionamiento de una y otra, este paso impone casi siempre un doble salto, didáctico y educativo, que no siempre los niños salvan indemnes. Por una parte, la edad a que se verifica el tránsito es demasiado temprana para que la Enseñanza Primaria haya conseguido, no ya el dominio de las disciplinas formativas, sino ni siquiera el de las materias instrumentales—lectura, escritura, cálculo—que son herramientas indispensables para todo trabajo intelectual.

Por otra, la diversidad de cátedráticos con que se encuentra el niño al ingresar en los Institutos y colegios de Enseñanza Media pugna con el maestro único que hasta entonces tuvo. Y ello, juntamente con la orientación metodológica, con frecuencia muy diferente, origina un esfuerzo de adaptación que en no pocas ocasiones produce en los pequeños traumas e inhibiciones que influyen muy desfavorablemente sobre el rendimiento de su trabajo.

Conviene meditar desapasionadamente sobre estas cuestiones, cuya adecuada solución puede producir no pocos beneficios a las nuevas generaciones en forma de ahorro de energías, facilidades de adaptación y

estímulos para mayores progresos didácticos y formativos.

He aquí por qué proponemos a la consideración de todos los docentes el estudio de los problemas implicados en la continuidad educativa y metodológica entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias. Los puntos más importantes en torno a los cuales pueden centrarse las respuestas son los siguientes:

1.º ¿Debería retrasarse el ingreso en la Enseñanza Media teniendo en cuenta, por un lado, la inmadurez psicológica y cultural de los niños de diez años y, por otro, las exigencias estructurales de la "cultura general" que los Institutos deben proporcionar y las necesidades sociales derivadas del término normal de los estudios superiores?

2.º ¿Sería conveniente reducir el número de profesores de Enseñanza Media—uno de Ciencias, otro de Letras y otros dos, por ejemplo, para las materias especiales—en los dos o tres primeros cursos del Bachillerato para facilitar la fijación afectiva de los niños y su adaptación educativa y didáctica?

3.º ¿Qué modificaciones convendría introducir en el régimen pedagógico de las instituciones de Enseñanza Media para favorecer, desde el punto de vista formativo y metodológico, la "continuidad humana" de alumnos que no han experimentado modificaciones personales al acceder a este grado de la enseñanza?

4.º ¿Sería posible el paso a la Enseñanza Media de niños procedentes de la Primaria a niveles de edad y conocimientos superiores a los de ingreso en aquella, previas las condiciones y pruebas pertinentes?

Esperamos sobre las cuestiones enunciadas las opiniones de maestros e inspectores de Enseñanza Primaria, así como las de cátedráticos de Instituto y Escuelas del Magisterio. Nos parece que su esclarecimiento objetivo puede reportar grandes beneficios a la educación nacional.

estudios

El lenguaje en la filosofía actual

No es nuestra intención en estas breves páginas examinar y ponderar el valor pedagógico de la enseñanza de la lengua. Es tema delicado, rico y fecundo en implicaciones, que incumbe tratar a los especialistas. Nuestro propósito, formalmente considerado, afecta,

sin duda, de modo tangencial a dicho tema, la enseñanza de la lengua; le interesa empero también de una manera radical y profunda: porque al tratar de lo que significa el lenguaje en la filosofía actual—que es nuestro intento inmediato—, quisiéramos poner también al descubierto el valor esencial que la palabra, el lenguaje, tienen en la constitución del hombre, en su existir concreto y real. Y es bien claro que, sacando a luz ese valor del lenguaje, surge también con toda su urgencia e importancia el tema del valor pedagógico de la formación lingüística. En todo caso, el recuerdo de lo que la filosofía actual piensa sobre el lenguaje creemos que puede servir de provechoso estímulo para los que se dedican a la pedagogía de la



lengua: les hará ver una vez más que tienen entre las manos uno de los elementos más eficazmente forjadores de esa realidad, el hombre, que ellos tienen que formar.

El título de estas páginas puede expresar un doble sentido, que conviene distinguir con precisión. "El lenguaje en la filosofía actual" puede hacer referencia a lo que el pensamiento contemporáneo dice acerca del lenguaje como tema particular de estudio, esto es, como objeto en sí mismo de una determinada región del saber humano. *Filosofía del lenguaje* significa esto inmediatamente: saber filosófico sobre esta realidad multiforme que es el lenguaje humano; y así, la filosofía del lenguaje es una zona, una región particular y delimitada de ese ancho campo de la ciencia humana que es la filosofía, considerada ésta en su ámbito más universal y comprensivo. Pero ese título, "El lenguaje en la filosofía actual", puede significar también, no ya un objeto particular de estudio, una zona o región de ese saber filosófico universal que es asimismo la filosofía actual, sino el intento de descubrir cómo funciona, qué significa el lenguaje, la palabra, en la especulación filosófica contemporánea. Como veremos más inmediatamente, para la parte más representativa de la filosofía hodierna, el existencialismo, el lenguaje, no es tanto un particular objeto de estudio, que reclamaba un saber acotado y circunscrito, sino que el lenguaje es un centro vital del filosofar mismo: la palabra, como veremos muy pronto, descubre y revela por sí misma el más auténtico sentido de este supremo quehacer del hombre, que es el pensar, hacer filosofía.

De este segundo sentido del tema del lenguaje en la filosofía contemporánea vamos a ocuparnos brevemente. Razones de espacio nos obligan a circunscribir nuestra exposición al pensamiento de uno de los más calificados representantes de la filosofía de hoy, de Martín Heidegger; éste es, como es bien sabido, máximo exponente de ese gran sector de la filosofía actual, de etiqueta bien conocida también: existencialismo o filosofía de la existencia. No cabe en este lugar prolija exposición del sentido y propósito de esta filosofía. Baste aquí con repetir con cierto énfasis esas mismas palabras: filosofía de la existencia, esto es, filosofía a partir del hombre mismo existente; filosofía que no es una disciplina, que el hombre por su mismo ser no posee, que tiene que aprender; no: filosofía que el hombre hace siendo, existiendo. Porque esto es lo que pretende haber descubierto el existencialismo: que el hombre, en su ser real, concreto, existente, es ya filosofar en el más verdadero y auténtico sentido; y más: que el hombre, siendo, existiendo, es ya ontología, esto es, ciencia del ser, abertura al ser: al ser de las cosas, del mundo circundante, al ser de sí mismo, y, ante todo y sobre todo, al Ser, al mismo Ser en su verdad, a esa verdad del Ser, que es la verdad primera, aquella verdad más original, manantial del que irradia toda otra luz, toda otra verdad, que al hombre mismo, siendo, existiendo, pueda darse, que ante él pueda lucir. Y ésta es la intención de toda la filosofía de Heidegger: poner al descubierto cómo y dónde se le da al hombre, siendo, existiendo, esa verdad primera, la verdad del Ser. Y para esto, siempre mirando a la revelación del ser mismo en su verdad,

Heidegger analiza el ser del hombre en su existir concreto y real para dejar al aire esas estructuras de la existencia humana, que apuntan siempre, implícita o explícitamente, hacia la luz del ser.

De estas estructuras, que la analítica existencial de Heidegger descubre, una nos interesa aquí especialmente: es *die Rede*, el discurso hablado, la palabra. Heidegger trata de mostrar que el lenguaje, la palabra, no es algo que está sobreañadido al existir, algo adventicio al ser del hombre, no: el lenguaje tiene su raíz en la constitución existencial del hombre, en su existir concreto, que es existir ontológicamente, esto es, siempre abierto al ser de los entes. Por esto, como veremos más adelante, la primera palabra, la que brota de la entraña más viva y honda del existir del hombre, es la palabra "ser": es el "ser", entendido y dicho, luz y verbo, lo que sostiene al hombre en la existencia y al mismo tiempo el manantial primero de toda lengua humana.

La existencia humana es un estar siempre en algo, tenso hacia algo: es siempre, fundamentalmente, un estar en un mundo, en vecindad activa con un contorno de cosas y de hombres. Y Heidegger nos dice que es esta existencia humana, como ser-en-el-mundo, lo que se expresa primariamente en la palabra. Y así, ser en un mundo y existir en la palabra son *gleichursprünglich*, igualmente originarios y primeros. Del existir en la palabra derivan después las lenguas, esos otros mundos de palabras, de palabras ya convertidas en instrumentos, en cosas, que los hombres pueden manejar. La palabra es así el despliegue articulado de la comprensión del mundo, de ese ámbito de significaciones, de sentidos, de *importancias*, que el mundo, su contorno, es para el hombre (1).

Pero el hombre no sólo está en un mundo de cosas átalas, sin palabra: el hombre está en un mundo coexistiendo, conviviendo con otros hombres. De esta mundanidad de coexistencia, de convivencia, brota la palabra como comunicación. Pero, nótese, para Heidegger la palabra no resulta tampoco aquí adventiciamente, posteriormente a la presencia, al descubrimiento de los otros hombres. Porque tampoco el hombre es adventiciamente un ser con otros hombres: el hombre es constitutivamente, ya en su existir primero y original, no un ser solitario; es siempre, originariamente, un ser en compañía con otros hombres. Y esta misma coexistencia originaria descubre la palabra; la comunicatividad de la palabra es por sí misma descubrimiento de esta condición, o mejor, de esta comunión de la existencia, que es, a su vez, condominio de un mundo; la palabra dice, explícita, esta comunicación del existir (2).

Por esto también existencialmente al hablar pertenece el oír, porque el oír es este abrirse a ese condominio del mundo, que es asimismo, como queda dicho, presencia de otros hombres. Y Heidegger nos dice que hay un oír original, primero en la manifestación, en la patencia del existir del hombre como comunión, como coexistencia: es el oír la voz del amigo, de ese amigo, el más íntimo, que todo hom-

(1) Cfr. M. HEIDEGGER: *Sein und Zeit* (1927), págs. 160 y siguientes.

(2) Cfr. *ibidem*, pág. 162.

bre lleva consigo: es ese diálogo íntimo del hombre con su propio ser. Heidegger pone de relieve el gran valor revelador, existencial, del oír. Oír, querer oír, es ya comprender. Pero—observa Heidegger—nunca se da un puro oír de ruidos, de rumores: lo que oímos es siempre primeramente algo que nos habla de su ser, con su especial cadencia: las pisadas fuertes del labrador o el andar danzarín del niño, el carro que chirría o la motocicleta estrepitosa, el viento que silba o el fuego que crepita (3). Así también la palabra, la palabra verdadera, la que es un decir actual de un hombre existente, nunca es pura forma acústica, puro rumor o ruido articulado: es siempre para el que la dice y para el que la oye un sentido, un alma, expresión de un mundo; por esto, cuando oímos una lengua extraña, lo que inmediatamente percibimos nunca es el puro sonido de unos labios, siempre son palabras no entendidas, palabras que celan un sentido; y por esto también, porque este sentido se nos oculta, la palabra extranjera no entendida se nos convierte después en extraño rumor, en puro ruido, en puro estrépito vocal.

Y es que la palabra verdadera, los auténticos decirs en que la existencia humana expresa y comunica su propio mundo, nunca son como cápsulas o vainas, en las cuales son empaquetadas las cosas, solamente para el comercio de los que hablan o escriben (4). En la palabra verdadera, en la que brota del existir y con el existir mismo del hombre, se dan y son en primer término las cosas, esto es, su inmediato valor, su misma patencia ante el propio hombre, que está abierto a las cosas, abierto al mundo. Es verdad—Heidegger nos lo dirá repetidamente—: la palabra expuesta está a perder esa su lozanía primera en la vida banal y cotidiana del hombre; expuesta está a convertirse en esa otra palabra de almacén, que son los léxicos, los diccionarios, y así, perdido su primer lúcido sentido, que siempre es expresión de una existencia, de una experiencia viva, a hacerse esa otra palabra rodada, corriente, sin las nítidas aristas y perfiles de su primera nativa condición. Pero de esta menesterosidad del lenguaje, de estas miserias del decir, Heidegger volverá a hablarnos más adelante.

Ahora, aunque sea rápidamente, conviene añadir que Heidegger, que hace del oír elemento de la naturaleza existencial de la palabra, hace también pertenecer a ella el *callar*. Hay muchos silencios plenos de sentido en ese existir del hombre abierto al mundo, en comunión con los otros hombres. "El que calla, otorga", dice el refrán castellano; el que calla, tendremos que decir con Heidegger, existe, y muchas veces existe plenamente, también con aquella plenitud de existencia, que la palabra da al hombre. Claro es que no todo callar denota esa plenitud de existencia. Porque tampoco no toda boca que nada dice calla verdaderamente; no calla el mudo: el mudo, con su mudez, no prueba que puede y sabe callar; como tampoco calla el que tiene poco o nada que decir. El silencio verdaderamente elocuente es plétora de palabra, de esa palabra inefable que no se puede de-

cir, que sólo oye y entiende el propio hombre en su mismo silencio (5).

Heidegger, como vemos, lo que trata de descubrir en el lenguaje es, anteriormente a toda lógica, a toda lengua ya hecha, ese su valor inmediatamente revelador del ser de las cosas y de los hombres. Heidegger trata de poner al descubierto esa nativa y más extrañable esencia de la palabra, enraizada en el mismo existir del hombre, en su constitutiva abertura al ser de los seres.

La palabra—escribe Heidegger—restituye, rescata al ente que se manifiesta, lo repone en su ser, librándolo de la opresión dominadora que unas cosas ejercen sobre otras, borrando sus perfiles, ocultando su ser esencial; y así la palabra protege al ente y lo conserva en su patencia, en su delimitación, en su consistencia. El nombre, el nombre que verdaderamente revela el ser de las cosas, no provee adventiciamente a un ente ya manifiesto con una designación, con un signo distintivo llamado palabra; por el contrario, la palabra desciende de la altura de su originaria violencia como revelación del ser—de esta altura desciende la palabra y se rebaja a ser puro signo—, y de tal manera que después el signo llega a recubrir el ser mismo y se hace pasar por él (6).

La palabra original, el *Logos*, tiene esta principal misión en la existencia del hombre. El *logos*, la palabra, el nombre, reúne, recoge, concentra. El nombre es esto originariamente: el que recoge, el que existe reuniendo en su ser la disgregada realidad de las cosas. El hombre, por su decir original, por su nombrar primero y virginal, es *der Sammler*, el coleccionador, el que guarda y atesora las primicias de verdad de las cosas (7).

Pero siempre acecha a la palabra el mismo peligro: esta primicia de verdad que brota con la palabra se convierte más tarde en etiqueta, y en etiqueta muchas veces desprendida de aquella pura y primera verdad; y así el hablar, en vez de recoger, atesorar, es dispersión y pérdida.

La palabra es así el gran bien del hombre; no sólo porque ella, la palabra, hace posible la comunicación, la participación en los mismos bienes del espíritu, sino porque la palabra es lo que hace posible ser en el ser, abrirse a un mundo, y al mismo tiempo contarse el hombre a sí mismo su propio existir, escribir originariamente su propia historia. Este es el valor primero y más rico de la palabra: ser testimonio, no puramente del pensar pasajero, del pensar adquirido, sino del pensar esencial, que es el existir mismo del hombre, su ser en el ser. La palabra edifica, construye un mundo y al mismo tiempo edifica y hace, constituye al hombre mismo.

Hölderlin, el poeta de la poesía, escribe: "Por esto, para esto ha sido dado al hombre el más peligroso de todos los bienes...: para que manifieste lo que es." La palabra, gran bien del hombre, porque por ella el hombre se hace transparente a sí mismo y se hace también transparente al hombre el ser de todas las

(3) Cfr. *ibidem*, pág. 163; M. HEIDEGGER, *Was heisst Denken?* (Tübingen, 1954), págs. 89 y sigs.; *Vorträge und Aufsätze* (Tübingen, 1954), pág. 123.

(4) Cfr. *Was heisst Denken?*, págs. 87 y sigs.

(5) Cfr. *Sein und Zeit*, pág. 164.

(6) Cfr. M. HEIDEGGER, *Einführung in die Metaphysik* (Tübingen, 1954), pág. 131 y sigs.

(7) Cfr. *Einführung...*, págs. 129 y sigs.; *Vorträge...*, páginas 208 y sigs.

cosas, porque en la palabra mora el ser (8). Pero este bien, que es ganancia de ser y de verdad, también es el más peligroso, porque muy fácilmente puede convertirse en grave riesgo, en pérdida de verdad y de ser. Porque éste es el privilegio del hombre: poder conquistar el ser y, por lo mismo, poder también perderlo. Y así la palabra puede ser luminosa revelación del ser, del ser en sí mismo, en su verdad más pura, y también puede ser ocultamiento de esa verdad y de su luz radiante: "En la palabra—escribe Heidegger—puede hacerse patente lo más puro y lo más oculto, lo más íntimo; pero también en el lenguaje se hace palabra lo más turbio y lo más vulgar." Es ésta condición inevitable de la vida del lenguaje: la palabra está expuesta a hacerse común, a hacerse de todos, a vulgarizarse: "Para que la palabra sea manjar apropiado para los hombres mortales, es menester que el fruto, la palabra del pensar esencial, se haga común, más cotidiana."

Hölderlin ha escrito: "Nosotros, los hombres, somos un diálogo." Diálogo, presencia. Hay una presencia que es un contacto superficial con la piel de las cosas; presencia de los hombres y de las cosas en la vida vulgar y cotidiana; presencia de la curiosidad, de la expectativa interesada; presencia que no es la viva, honda, descarnada y pura visión del ser de las cosas y del ser de los hombres; es ese diálogo superficial en el que la existencia elude encontrarse con el auténtico sentido de su propio existir, diálogo en el que las palabras pasan, sustituyen a las cosas; es la charlatanería, la garrulería de la vida banal (9). "¿Desde cuándo somos un diálogo?", pregunta Hölderlin: desde que hay un mundo, desde que hay un tiempo. Es en la temporalidad auténtica, comprendiendo nuestro ser histórico, fluente y finito, donde la palabra comienza a tener verdadero valor nominativo: en este momento el existir es hablar y es hablarse, hablar con las cosas y a las cosas, hablar con los hombres y a los hombres (10).

Heidegger busca este ser nativo del lenguaje, este su brotar más original de la misma existencia del hombre. La cuestión acerca de la esencia del lenguaje está así íntimamente ligada con la cuestión acerca de su origen. A esta cuestión sobre el origen del lenguaje, Heidegger da esta respuesta: ese origen y será un misterio, porque el carácter de misterio pertenece a la misma esencia del lenguaje. Es el mismo misterio de la irrupción de la existencia humana en el ser. En esta irrupción de la existencia humana en el ser el lenguaje es el hacerse palabra el ser mismo. Y Heidegger, buceando en este primero y más hondo origen del lenguaje, llega a esta conclusión romántica: el hacerse palabra el ser es poesía; el lenguaje es la poesía original y primera, *Urdichtung*, la poesía en la cual un pueblo sintetiza el ser (11).

Por esto Heidegger, en su búsqueda del lenguaje esencial, escucha con especial predilección la voz de los poetas. Hölderlin y Rilke son, entre los modernos,

sus elegidos. Porque los poetas, los auténticos poetas, los poetas por vocación, son los que conservan aquella primera patencia del ser revelada en la poesía originaria. Los poetas son los que instituyen los verdaderos nombres. El hombre vulgar se paga de solas palabras, papel moneda, sin valor real; sólo el poeta crea y nombra originariamente.

Porque también el pensar esencial, el pensar del ser en su verdad más pura y auténtica, el saber ontológico fundamental, es para Heidegger poetizar. El pensar esencial es el decir al dictado del ser (12). "En el poetizar del poeta y en el pensar del pensador, el mundo, su espacio, se ciñe y estrecha tanto, que en él cada cosa, un árbol, un monte, una casa, el vuelo de un pájaro, pierden totalmente su indiferencia, su habitual y acostumbrado sentido" (13).

Como vemos, en el existir para el ser, abierto al ser, encuentra Heidegger el manantial puro de donde brota toda palabra verdadera. Y por esto la palabra primera es ésta, la palabra "ser". Escribe Heidegger: "Faltando la palabra *ser*, vacía esta palabra de su sentido, no se daría palabra ninguna, todo lenguaje sería imposible. Faltando esa palabra, ni nosotros mismos podríamos ser lo que somos, hombres. Porque ser hombre significa: ser dicente, ser que tiene la palabra. Por esto el hombre puede decir sí y no, porque fundamentalmente, esencialmente es eso: un ser que dice, que habla. Esta es su definición: el que habla. Esta es su nota distintiva y ésta es también su menesterosidad. Esto, su palabra, su decir, le distingue de la piedra, de la planta, del animal y aun de los mismos dioses. Aun cuando tuviéramos cien ojos y cien oídos, aunque tuviéramos cien manos y otros muchos sentidos y órganos, si nuestra esencia no estuviera, no consistiera en el dominio del lenguaje, entonces todos los entes permanecerían ante nosotros herméticamente cerrados, nada nos dirían, ni nada podrían decir" (14).

Ontología significa este esfuerzo por conducir el ser a la palabra. Este esfuerzo es toda la obra de Heidegger: volver el ser a su decir primero. Esfuerzo, según Heidegger, necesario y muy urgente, porque, según él, la palabra *ser*, a pesar de tantos siglos de Historia, es una palabra vacía, hueca de aquel su primer contenido, apagada, sin aquel su primer esplendor de verdad. Y toda la obra de Heidegger enderezada está a devolver a la palabra "ser" toda la plenitud de su primer sentido, a hacerla brotar de nuevo del mismo existir del hombre iluminado por la luz de la verdad del ser (15).

Esta es la obra de Heidegger: preparar la parusía, el advenio del ser, anunciar su cercanía. Y esta cercanía está en el lenguaje. "El lenguaje—escribe Heidegger—es la casa del ser: en su morada habita el hombre; pensadores y poetas son los celadores de esta morada" (16). Del existir iluminado por la luz del ser brota el pensar esencial y la palabra pura: palabra de pensadores y poetas: "El lenguaje es así el lenguaje del ser, como las nubes son las nubes del cielo.

(8) Cfr. M. HEIDEGGER: *Hölderlin und das Wesen der Dichtung*, en: *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung* (2.ª ed., Francfort, 1951), págs. 31 y sigs.

(9) Cfr. *Sein und Zeit*, págs. 167 y sigs.

(10) Cfr. *Hölderlin...*, págs. 36 y sigs.

(11) Cfr. *Einführung...*, pág. 131; *Holzwege* (Francfort, 1950), pág. 303.

(12) Cfr. *Holzwege*, pág. 303.

(13) *Einführung...*, pág. 20.

(14) *Ibidem*, pág. 62.

(15) Cfr. *ibidem*, págs. 31, 38-39.

(16) Cfr. M. HEIDEGGER, *Brief "Über den Humanismus"* (Bern, 1947), pág. 53.

El pensamiento con su decir deja en el lenguaje imperceptibles surcos: más imperceptibles que los surcos que en el campo deja el labrador con su lento caminar..." (17).

De todo lo expuesto esperamos que el lector habrá podido obtener alguna idea del valor, de la significación tan radical y trascendente que tiene el lenguaje en la filosofía moderna. Ejemplificado queda el tema en el pensamiento de Heidegger. Naturalmente, sus ideas acerca del lenguaje no imponen una aceptación sin reservas, y mucho menos se podrá sostener que en ellas está dicho todo cuanto la filosofía puede decir acerca de la palabra humana. Es obligado advertir que esas ideas del filósofo alemán, como toda su obra, flota en palabras en las cuales filosofía y poesía se funden y abrazan en peligrosa comunión. La experiencia del ser, que Heidegger busca y de la cual él pretende hacer brotar la palabra verdadera, no puede decirse con lógico discurso: más cerca está del transporte y éxtasis, del místico arrebatado, que del saber intelectual, de la ciencia humana rigurosa. La tesis de Heidegger, que en la poesía la verdad de las cosas brota pura y virginal, es, sin duda, aceptable. Ortega y Gasset ha dicho eso mismo con gráfica palabra: "La poesía vuelve a poner todo en alborada, en *status nascens*, y salen las cosas de su regazo des-perezándose, en actitud matinal, emergiendo del primer sueño a la primera luz" (18). Pero Ortega, que tiene precisamente un bello estudio sobre el lenguaje de Heidegger (19), ha escrito también que no es la palabra mística o poética la que puede instaurar una verdadera filosofía: "Si el misticismo es callar, filosofar, es decir, descubrir en la gran desnudez y transparencia el ser de las cosas, decir el ser: ontología. Frente al misticismo, la filosofía quiere ser el secreto a voces. Llamamos filosofía a un conocimiento teórico, a una teoría. La teoría es un conjunto de conceptos, en el sentido estricto del término concepto. Y este sentido estricto consiste en ser concepto un contenido mental enunciable. Lo que no se puede decir, lo indecible o lo inefable, no es concepto, y un conocimiento que consista en visión inefable del objeto será todo lo que ustedes quieran, inclusive será, si ustedes lo quieren, la forma suprema de conocimiento, pero no es lo que intentamos bajo el nombre de filosofía" (20). "La filosofía es—escribe el mismo Ortega—un enorme apetito de transparencia y una resuelta voluntad de mediodía" (21).

El conceptualismo clásico no es ajeno a esa intimidad de palabra y pensamiento, tan buscada y sostenida por la filosofía de hoy. Aristóteles comparaba el intelecto posible a la "tabula rasa", en la que no hay nada escrito; y así el pensar en acto es originariamente un escribir, un decirse. Si Aristóteles viviera hoy tal vez compararía el intelecto posible al disco o cinta magnetofónica virgen, en la que no hay nada grabado: el pensar en acto sería el grabar, el decir sonoramente la realidad conocida, esto es, al son, al

acorde de la voz de las cosas. Pero siempre, en todo caso la palabra—y mucho más la palabra del filósofo—, brota de esa voluntad de mediodía, de claridad, de que hablaba Ortega. "Porque conocemos la verdad—había escrito Santo Tomás mucho antes—nos la decimos, nace en nosotros el verbo interior; y de esta verdad poseída nace también la voluntad de decir, de comunicarla" (22).

Toda palabra dicha nace de esta posesión de la verdad; y la verdad brota formalmente, plenamente, sólo en el juicio, en la reflexión clarificadora, que ilumina el concepto. La palabra humana, es cierto, nace de la experiencia del ser. Pero esta experiencia, al ser racional que es el hombre, no se le da sino en el saber conceptual. La filosofía contemporánea trata de encontrar esa experiencia del ser en una intuición, en un contacto con el ser mismo, exento de toda forma conceptual, anterior a éste, y así trata de ver en la palabra, más que la representación de un concepto, la expresión de esa inmediata iluminación recibida del ser, como es la palabra del poeta, como es la palabra del místico.

Permítasenos la insistencia. No negaremos que místicos y poetas, los auténticos poetas, tratan con su lenguaje, con sus palabras, de expresar intuiciones y experiencias que están por encima de ese conocimiento conceptual, que es el común de todos los hombres mortales. Pero aun ese lenguaje de místicos y poetas, vano, ininteligible sería también para ellos mismos si sus palabras no estuvieran dotadas de un valor representativo y conceptual. El poeta, en su misma más sublime poesía, tal vez sin saberlo—como el personaje de Molière—, tiene que hablar esta prosa que todos hablamos; y sólo así, sobre esta prosa del lenguaje conceptual, podrá la palabra encumbrarse a la más alta esfera. Y, por supuesto, el lenguaje del filósofo del concepto y de la lógica tiene que nutrirse de esa voluntad de mediodía, que es necesario y noble empeño de toda humana razón. No es menester añadir cuán espléndidas perspectivas se abren al pedagogo de la lengua con estas consideraciones acerca del objeto de su trabajo; todas ellas pueden resumirse en esta frase de Heidegger: *Die Sprache macht das Dasein des Menschen mit aus*.

RAMÓN CEÑAL, S. J.

(22) *Summa*, I, 79, 10 ad 3.

Problemas psicológicos de la educación

Las reflexiones que siguen van dedicadas a los educadores. Versan sobre la situación educativa. Intentan señalar cómo la situación educativa plantea necesariamente ciertos problemas psicológicos. Estos problemas son múltiples y de varia importancia. Sólo voy a fijarme en los fundamentales, a describirlos con algún pormenor y a indicar la actitud humana que, a mi juicio, debe animar al educador cuando se enfrenta con ellos. La Psicología dispone de un crecido número de

(17) *Ibidem*, pág. 119.

(18) *Obras completas* (2.^a ed., 1950), III, pág. 581.

(19) J. ORTEGA Y GASSET: *Martin Heidegger und die Sprache der Philosophen* (Universitas [Stuttgart], 7 [1952], 897-903).

(20) *Obras compl.*, V, pág. 457.

(21) *Ibidem*, pág. 456.

técnicas al servicio del educador. Estas técnicas—experimentación, tests, estadística, métodos proyectivos y clínicos, etc.—son importantes. Negar o menospreciar su valor es hoy día síntoma probable de ignorancia. Pero la Psicología no se reduce a esas técnicas. El psicólogo no es, ni puede ser, un mero aplicador de tests y de métodos estadísticos y experimentales. Necesita de la técnica para ser un buen psicólogo; pero no llegará a serlo si sólo dispone de la técnica. Los problemas psicológicos reclaman, además, una formación teórica fundamental. Los problemas psicológicos de carácter práctico, como son muchos de los que plantea la situación educativa concreta, requieren para su comprensión una cierta actitud humana, una profunda experiencia y familiaridad con los sucesos educativos, un propósito de carácter fundamentalmente moral. Se trata, en esencia, de comprender y educar a personas, no de resolver problemas abstractos. En lo que sigue se ha procurado atender a estos dos aspectos, que pudieran llamarse técnico y humano. En otras ocasiones me he ocupado con preferencia del aspecto técnico. En ésta quiero resaltar el aspecto comprensivo y humano. Ambos coexisten y se complementan en las tareas del psicólogo práctico y del educador.

* * *

La educación plantea, al parecer, ciertos problemas psicológicos. ¿Por qué? ¿Qué tiene que ver la psicología con la situación educativa? Y, ante todo, ¿qué es propiamente lo que confiere carácter educativo a una situación?

PSICOLOGÍA DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

Por de pronto, debe de ser algo que se refiera al hombre. La situación educativa es una situación humana. El animal no se educa: aprende o se adiestra; pero su aprendizaje no es educativo. Reservamos el término educación para designar otra especie de aprendizaje: aquel que afecta a una persona. Le llamamos educación porque enriquece y alimenta a la propia persona—*educare*—, porque extrae a la propia persona de su disponibilidad previa—*educere*—para conferirle nuevas y más ricas posibilidades de realización personal.

El animal aprende algo, y eso que aprende significa la adquisición de un nuevo comportamiento sensorio-motor. El hombre también puede aprender algo, como el animal. Pero, cuando se educa, no sólo adquiere algo determinado que se incorpora a sus formas de comportamiento anteriores, sino que sale de su sí mismo propio para ser de otra manera más plena. Se perfecciona él mismo, no solamente los medios de que dispone. Esto sólo le puede acontecer a quien, de algún modo, disponga de sí y se posea. Disponer de sí y poseerse supone un *sí propio* de que pueda disponerse, un *se* real que se pueda poseer. Supone estar abierto a su realidad como realidad propia. La apertura a la realidad en cuanto realidad revela en el hombre un principio inmaterial, anorgánico, positivamente activo y espiritual. En él se funda la posibilidad educativa.

Educativo es algo que se aprende, pero sólo en cuanto afecta a un *sí mismo* en su modo de ser. Si llamamos persona a la realidad que es *sí misma*, que se posee o puede poseerse reflexivamente, y personalidad al modo de realizarse una persona en su conducta, educación es el proceso por el cual una persona se perfecciona en su personalidad.

Si esto es así, habrá de admitirse una grave consecuencia: todas las situaciones humanas tienen, positiva o negativamente, valor educativo.

El hombre no puede nunca dejar de educarse, porque no puede nunca dejar de poner en juego su personalidad en todo lo que hace. No sólo en cada acto de su vida le va su vida misma, sino algo más radical y grave: le va la manera real de ser *sí mismo* que en su vida va realizando. El hombre, en definitiva, no hace otra cosa en su vida que hacerse a *sí mismo* con los demás. Lo que hacemos expresa lo que somos y condiciona lo que vamos a ser. De ahí la tremenda responsabilidad del hombre, el peso que gravita, del nacimiento a la muerte, sobre su radical libertad. Estamos, entre todos, haciéndonos constantemente; estamos, entre todos, constantemente educándonos.

Todas las situaciones humanas son, pues, para bien o para mal, educativas. Pero no todos lo son igualmente. No es fácil determinar en cada caso y personas cuáles lo son más y cuáles menos. Depende de cada personalidad y de su situación histórica. Depende, en definitiva, de su situación total, incluida la vocación sobrenatural a que Dios ha llamado al hombre concreto.

Puede ser decisivo para la conformación de una personalidad un paseo silencioso, un acto de sacrificio, un ejemplo cordial, la dureza del trabajo cotidiano, el gozo súbito de la creación poética, la aceptación paciente del diario convivir. Hay instantes en que el espíritu se concentra y agudiza, en los que el hombre parece captar por un momento el sentido de la realidad. Son instancias excepcionales en las que la persona recibe un influjo máximamente educativo. Es el momento en que Simón oye las palabras del Cristo: *tu es Petrus*. Es el momento del camino de Damasco o de la gruta de Manresa. La personalidad se transforma. Simón se convierte en Pedro, Saulo en Pablo, Iñigo en Ignacio.

He ahí el primer enigma de la educación: no sabemos cuál es el momento ni cuál la situación más decisiva, de mayor valor educativo. El hombre no sólo se manifiesta como ejecutor y autor del argumento de su vida. También se revela como el intérprete de un destino que no está por entero en sus manos. *Sicut lutum in manu figuli, sic vos in manu mea*: como el trozo de arcilla en la mano del alfarero, así estáis vosotros en mi mano, nos dice el Señor (Jeremías, 18, 6).

PSICOLOGÍA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

No sabemos cuál es la ocasión más decisiva. Pero sabemos, sin embargo, que hay ciertos períodos en la vida del hombre que son, normalmente, más propicios a la acción educativa. El más importante de ellos es la infancia. En ella se ponen y fijan los cimientos de la personalidad. Spitz ha mostrado recientemente

el influjo decisivo que el amor materno ejerce durante las primeras semanas y meses en la incorporación normal del recién nacido al mundo humano y social (1). Nuttin nos da en su último libro abundantes pruebas de la vieja tesis psicoanalítica acerca del valor eminente de las primeras experiencias en la formación de la personalidad (2). Las primeras impresiones, el juego inicial de las tendencias y afectos, poseen, al parecer, un especial vigor formativo que modela las dimensiones cardinales del modo de ser personal. De la experiencia infantil surgen no pocos problemas de conducta ulteriores; de ella se nutren las actitudes fundamentales de nuestro enfrentamiento con la realidad, y su calidad emotiva penetra y matiza más tarde nuestra figura psíquica.

Y se comprende que así sea. La personalidad es la efectiva realización de la persona. El hombre es persona desde que es hombre. Pero no tiene, desde el principio, hecha su personalidad. Se la va haciendo a lo largo de su vida. Y la primera forma de hacerla es que se la hagan los demás. Los otros, los mayores, los padres, son los que con su dotación genética y cuidado conforman psicofísicamente la personalidad inicial. Es ésta fundamentalmente abierta, plástica y espontánea. El niño actúa tal y como es: expresa en su conducta, casi sin residuo, su personalidad incipiente. Porque ésta es abierta y patente, es fácil llegar a ella. Porque es plástica, indeterminada en gran parte, es fácil influir en ella, moldearla, determinarla. Por eso es profundo y duradero el influjo educativo que se recibe en los primeros años.

Podrá cambiar la vocación y sentido de la vida personal, pero es difícil que cambie la estructura básica de nuestras reacciones espontáneas, las líneas maestras de nuestra emotividad, en buena parte condicionadas por nuestra experiencia infantil. A través de las más hondas transformaciones, Pedro es el mismo Simón, realista, sencillo y fiel; Pablo es el mismo Saulo, fervoroso, enérgico, emprendedor; Agustín es, antes y después de Casiciaco, el mismo buscador apasionado de la verdad interior, y, antes y después de Manresa, es uno mismo el perfil caballeresco de Iñigo e Ignacio.

La personalidad del niño está, al principio, patente y plástica, en manos del educador. Después, el contacto con ella se hace más difícil y problemático. Muy pronto surgen conflictos en la vida del niño. Sus tendencias espontáneas entran a menudo en colisión con las exigencias de la realidad. Al principio, el niño está, como dice Goldstein, ligado al estímulo. Su reacción sigue inmediatamente al excitante y prolonga su inicial personalidad en el mundo ambiente. Poco a poco, sin embargo, la respuesta se aleja del estímulo, se interioriza, y sus aspectos sensomotores y afectivos se integran en conductas intencionadamente dirigidas. Las experiencias dolorosas limitan y cohiben la espontaneidad previa. La personalidad crece y se alimenta de estos conflictos, pero aprende asimismo, de modo más o menos inconsciente, a velarse y prote-

gerse. No se expresa ya directamente en la conducta. El niño agresivo e indócil puede serlo, no porque su personalidad sea firme y dominante, sino, al contrario, porque se siente inseguro y frustrado. Muchas reacciones afectivas serán en adelante barreras protectoras de la secreta personalidad, tras las cuales ésta se ampara, se oculta, se disimula o disfraz, según los casos. La acción y el gesto, que antes eran el modo directo de aparición de la personalidad, son, o pueden ser ahora, apariencia y máscara a través de la cual resuena—*personare*—la personalidad profunda.

La acción educativa ha de ser ahora formalmente pedagógica. Es decir, exige la presencia del pedagogo, de alguien que conduzca y guíe con especial técnica y prudencia.

El primer problema psicológico que plantea la educación se refiere al nacimiento de la personalidad, y concierne, sobre todo, a los padres. Su importancia reside en el extraordinario poder conformador que la acción de los mayores posee entonces sobre la personalidad del niño.

El segundo problema psicológico se refiere al contacto del educador con la personalidad del educando, oculta ya, enmascarada ya, al menos parcialmente, cuando éste llega a la escuela.

La relación pedagógica consiste, desde el punto de vista psicológico, en el contacto perfectivo del educador con la personalidad del educando. Esta situación plantea problemas psicológicos porque, en primer lugar, la personalidad no está patente. Los problemas psicológicos más importantes que de esta situación se derivan se refieren a las condiciones que debe cumplir la relación pedagógica para evitar el desarrollo de nuevas barreras y deformaciones y para establecer, a través de las ya existentes, un contacto efectivo con la personalidad del educando. Sólo si este contacto se establece puede llegar al educando la acción educativa. Este es el requisito psicológico capital de toda acción pedagógica: que el educador entre en contacto efectivo con la auténtica personalidad del educando.

Ello se logrará tan sólo si la acción educativa se realiza de manera psicológicamente sana. Y esta manera comprende dos aspectos principales que pudieran llamarse higiene psicológica de la enseñanza e higiene psicológica de la formación humana.

HIGIENE MENTAL DE LA ENSEÑANZA

Entiendo por higiene psicológica de la enseñanza la ordenada adecuación de ésta a la estructura personal de los educandos. Su objeto es evitar que en el aprendizaje surjan conflictos insolubles para el alumno por desproporción exagerada entre sus aptitudes, intereses y hábitos sociales, por un lado, y los contenidos y métodos de la enseñanza, por otro. La higiene psicológica no se refiere directamente a los fines de la educación, sino a los medios. Requiere que se averigüe empíricamente la estructura personal de las diversas edades, en una cultura y sociedad determinada, para armonizar con ella los modos de enseñanza.

La higiene psicológica reclama que la enseñanza permita la expresión de la personalidad del niño y la enriquezca y desarrolle. Es preciso conocer las ten-

(1) SPITZ, R. A.: *The smiling response. A contribution to the ontogenesis of social relations*. Nueva York, 1946. BALLY, S.: "Sociología del origen del contacto afectivo", *Rev. Psicol. Gral. Apl.*, 1954, 29, 9-29.

(2) NUTTIN, J.: *Tâche, réussite et échec*. Inst. Sup. de Philos. Lovaina, 1954.

dencias y necesidades espontáneas del educando para aprovecharlas y, sin ahogarlas ni reprimirlas, elevarlas a planos más altos, integrarlas en formas de conducta superiores. La higiene psicológica aconseja que la enseñanza proceda al modo de la gracia, que no destruye la naturaleza, sino que la eleva y perfecciona.

De este problema de armonía entre las posibilidades psicológicas del niño y las exigencias de la enseñanza surgen otros muchos, derivados y particulares, con los que el psicólogo y el educador habrán de enfrentarse: diagnóstico y medida de aptitudes, intereses y rasgos de la personalidad; leyes y modos del aprendizaje; estimación de la estructura social de la clase; conocimiento pormenorizado del desarrollo psicofísico; examen del rendimiento, de la eficacia de los métodos didácticos, de las causas y remedios del retraso pedagógico; orientación escolar y profesional, etcétera, etc.

He ahí una tarea ingente e interminable: conocer al alumno. Conocerlo individual y socialmente para armonizar con sus posibilidades los planes y métodos de enseñanza.

HIGIENE MENTAL DE LA FORMACIÓN HUMANA

Pero esto, con ser mucho, no es bastante. El educando no es sólo ni principalmente un sujeto de enseñanza. Es, ante todo, una persona que crece y se desarrolla a través de los conflictos que le plantean sus inclinaciones y hábitos, por un lado, y las exigencias de la familia, la escuela, la sociedad y su propia conciencia, por otro. El educador ha de procurar que estos conflictos, por lo demás inevitables, se resuelvan en beneficio del alumno y contribuyan a su perfeccionamiento.

El educador es, sobre todo, un formador de hombres. Y la formación humana ha de efectuarse también de modo psicológicamente sano. He aquí otro problema psicológico capital de la educación: la higiene psicológica de la formación humana.

Es demasiado complejo para que podamos penetrar ahora con el imprescindible rigor en sus detalles. Sólo indicaré los aspectos más salientes, las condiciones mínimas que ha de cumplir una situación educativa para ser higiénica y sana a este respecto. Son, creo yo, las tres siguientes: aceptación, claridad, ejemplaridad. Para que el educando se enriquezca a través de sus conflictos ha de tener la profunda vivencia de que es aceptado tal y como es, de que no se le rechaza; por debajo de todas las normas disciplinarias, de todos los roces diarios, de las pequeñas decepciones que el trato continuo y la rutina introducen en su relación con el educador, ha de permanecer en el niño, segura y firme, la vivencia de su aceptación. Con palabras más llanas, la relación pedagógica sólo es psicológicamente sana si se funda en el respeto y el amor. Sólo en ellos puede encontrar el niño la seguridad que necesita para manifestarse, para admitir sus faltas y resolver sin trauma sus conflictos. Si no hay aceptación, si el niño no la siente y vive, se inclinará, en cualquier duda o experiencia penosa, a retraerse y concentrarse en ella y la llevará, después, como una herida en su intimidad. Muchos problemas infantiles

de timidez, miedo, enuresis, indisciplina y tantas otras reacciones compensatorias proceden a menudo de un sentimiento básico de inseguridad, de no encontrar la aceptación y apoyo que inconscientemente el niño necesita y busca. Y adviértase que esta aceptación no implica sentimentalismo alguno. El niño puede sentirse aceptado en los ambientes más duros y ásperos y, al contrario, sentirse desamparado e inseguro en los más cómodos, suaves y aparentemente solícitos.

La relación educativa ha de ser, además, clara y firme. El niño necesita claridad; necesita saber a qué atenerse. Si no lo sabe, se desconcierta y angustia. Una vez seguro de ser aceptado por el maestro, es preciso que vea en él una fuente de normas claras y firmes. El niño necesita apoyarse, nutrirse de algo que estime digno de imitación. No se le puede dejar a su capricho. El error de los ensayos al modo de Yasnaia Poliana no está en la confianza y amor que ponen en el niño, sino en el desconocimiento de una necesidad fundamental que el niño tiene: necesidad de guía, de norma, de claridad. Dejado a sí mismo, escoge azarosamente modelos, quizá contradictorios, y cae fácilmente en situaciones ambivalentes que provocan en él tensiones emotivas, sentimientos de culpabilidad y reacciones neuróticas. El mismo castigo es a menudo un desahogo para el sentimiento de culpabilidad del niño. No dirigir al niño, además de ser algo imposible, equivale en el fondo a dejarle abandonado a sus propios conflictos. Es un peso excesivo para sus fuerzas. Es exigirle demasiada responsabilidad. Es forzarle a enfrentarse con situaciones ambivalentes, equívocas, a menudo contradictorias, que, como es sabido, excitan sentimientos contrapuestos y desarrollan una emotividad inestable.

Y, finalmente, la higiene psicológica exige ejemplaridad. La aceptación y la claridad normativa no han de formularse sólo ni principalmente con palabras, sino con ejemplos. Con ejemplos históricos de vitalidad ascendente, emprendedora y rica, como pedía Ortega, y, sobre todo, con el ejemplo vivo y constante del maestro. El maestro educa más con su modo de ser que con su modo de hablar. Su influjo máximo está en lo que hace, no en lo que dice. La aceptación y claridad que el niño necesita y puede comprender no son conceptuales ni teóricas, sino vivas, prácticas, encarnadas en la conducta diaria.

Estas son, claro está, condiciones formales que han de llenarse de contenido real ordenado a los fines del hombre y la educación. No tienen por objeto inmediato educar, sino hacer posible la educación. La higiene psíquica no pretende siquiera eliminar los conflictos, sino liberar al niño para que se enfrente sanamente con ellos. El hombre psicológicamente sano no es un hombre sin problemas. En realidad, es casi todo lo contrario. En cierta ocasión preguntaba el padre Brown a su amigo Flambeau si un cierto individuo, presunto curador de todas las enfermedades, curaba también la única enfermedad psicológica. Y al inquirir Flambeau cuál era ésta, le respondió—como lo haría el propio Chesterton—que la única enfermedad psicológica es creerse completamente sano. El hombre sano siempre tendrá, al menos, un conflicto: la tensión entre su realidad y su ideal, la búsqueda y cumplimiento, siempre inacabado, de su vocación. Se trata, pues, de eliminar o atenuar, no los proble-



mas y conflictos, sino las actitudes negativas ante ellos; no el dolor y la inquietud, sino su estancamiento oculto, inexpressado, deformador; se trata de impedir que tantos adultos lleven en su intimidad heridas secretas que quedaron sin restañar en sus almas de niños.

Tal es otro de los problemas psicológicos de la educación: conseguir que se efectúe en un ambiente humano y físico que favorezca el sano desarrollo de la personalidad.

LA SITUACIÓN PSICOLÓGICA DEL EDUCADOR

No es tarea fácil la solución de estos problemas. Requiere muchas cosas, bastantes de las cuales ignoramos. Pero entre las muchas cosas que requiere la más importante, sin duda, es un maestro cabal. El maestro es la piedra clave de la educación. Todos los demás—psicólogos, médicos, sociólogos, juristas, teóricos y técnicos de toda clase—no son ni pueden ser otra cosa que auxiliares suyos. El maestro está, en cuanto a la educación se refiere, a cien codos por encima de todos ellos, y nada le puede ocurrir tan nocivo como convertirse en cualquiera de ellos. Vale mil veces más un maestro que viva su vocación, en amor y respeto a sus discípulos, aunque desconozca—ignorancia, por otra parte, deplorable—los fundamentos y técnicas psicopedagógicas, que un maestro *malgré lui*, pedagogo injerto en científico, que, olvidando su misión cordial y formadora, convierta lo que había de ser seminario de personas en frío laboratorio de técnicas y problemas. Lo mejor, claro está, es poseer ambas virtudes: preparación científica y vocación magistral. Aquélla al servicio de ésta y ambas integradas en un psiquismo sano. Lo que más necesita el maestro es una personalidad rica y madura, libre de tensiones reprimidas y conflictos ahogados, franca de barreras deformadoras y defensivas. De lo contrario, no podrá entrar en contacto perfecto con la personalidad de los alumnos; sin saberlo, le será difícil no utilizarlos para compensar sus insuficiencias. Aun suponiéndole una estricta conciencia moral, se verá envuelto de continuo, dolorosamente, en una lucha contra la tendencia a vivir cada problema escolar como una amenaza a su propio yo, como un riesgo de que queden al descubierto y se ahonden las llagas de su propia personalidad. Tenderá a responder a los conflictos de los alumnos con una reacción agresiva, dominante, de superioridad hostil, o, por el contrario, a someterse, a entregarse emotivamente a ellos. En lugar de enfrentarse directamente con la situación educativa, creará él mismo nuevos problemas, levantará él mismo nuevas barreras que impidan o dificulten la comunicación adecuada con la personalidad de los alumnos.

Y el caso es que no solamente ocurre así de hecho, sino que lo sorprendente es que no ocurra así más a menudo. La profesión docente es, desde el punto de vista psicológico, una de las que con más facilidad desembocan en esta situación. Por dos razones principales. Una es la naturaleza de la propia tarea. Cuanto más personal es una tarea, cuanto más profundo contacto entre personas exige, tanto más peligro corre de verse alterada por desviaciones y anormalidades

y tanto más hondas y peligrosas son éstas. Es el precio que hay que pagar y el riesgo que hay que correr en toda empresa de perfección. También el educador ha de pasar inevitablemente por su *noche oscura*.

La segunda razón es de carácter social. La situación social del maestro suele ser contradictoria y ambivalente. Hay pocas profesiones a las que la sociedad contemporánea exija más, de las que se tenga formado un estereotipo más idealizado y estricto. Al mismo tiempo, hay pocas profesiones a las que la sociedad trate de hecho de manera más desatenta, desdeñosa, mezquina y a menudo humillante. Es éste uno de los síntomas que más a las claras revelan el carácter endeble y superficial de nuestra cultura. No es de extrañar que en tal situación se originen fácilmente sentimientos de inferioridad y se compensen con reacciones negativas de autoritarismo, rigidez, pedertería o aislamiento. Uno de los problemas más graves que la educación plantea al psicólogo es el estudio del educador en función de la sociedad en que vive y la manera como su integración en ella condiciona sus posibilidades de acceso a la personalidad de los alumnos y el logro de una relación educativa fecunda.

Entre nosotros urge enfrentarse con este problema. En ello va buena parte del destino de nuestra sociedad. Nos hace mucha falta el reconocimiento efectivo de la dignidad profesional del educador. No es sólo cuestión de leyes, ordenanzas o sueldos, aunque todo sea necesario. Es algo previo a la ley positiva y más profundo que ella. Es la convicción social, colectiva y espontánea de la dignidad del maestro. Es el respeto y cuidado genuino de la vocación educativa.

Una observación más quisiera hacer acerca de nuestra educación. Es el último problema psicológico que voy a señalar. La educación española no ha logrado aún algo que la comunidad española necesita: la formación social. He ahí un problema concreto que espere y exige el esfuerzo de todos los educadores: educar para la convivencia, el respeto mutuo, el sentido de la responsabilidad profesional y civil, la cooperación con los demás. El español tiene que aprender, desde niño, que el hombre solamente puede hacer su vida haciéndola con los demás. El creyente tiene que aprender, desde niño, que sólo si ama y sirve a los demás, viva y realmente, podrá decir con verdad que ama y sirve a su Dios.

* * *

Muchos son los problemas que por todas partes asedian al educador. Su misión es tan difícil que sólo podrá llevarla a cabo con humildad y esperanza.

La humildad verdadera defiende contra todo sentimiento de inferioridad. Al cristiano debiera serle fácil la humildad. No puede ser, de otro modo, cristiano. El cristiano ha de reconocer su *nada* ante Dios. Así lo han entendido los pensadores y místicos cristianos. *Nada, nada, nada, y en el monte nada*, tal es el camino ascético de San Juan de la Cruz. San Agustín y Santo Tomás han visto claramente que la criatura de suyo es más bien nada que ser, porque el ser mismo no le viene de sus causas propias, sino del Creador, que se lo confiere (3). El mismo Cristo al encarnarse

(3) *Confesiones*, VII, 11; *De potentia*, q. 3. a. 3 ad 4.

asumió nuestra nada. Por eso San Pablo llama *kénosis* (*anonadamiento*) a la Encarnación (*Filipenses, 2, 7*).

Pero esta humildad y anonadamiento pueden conducir a la angustia. La infinita distancia que nos separa del Señor puede vivirse, con *temor y temblor*, como abandono y nulidad. Es el matiz que predomina en la religiosidad protestante más profunda y en la filosofía condicionada a ella. El católico vive su humildad en la esperanza. La infinita distancia que le separa de Dios la llena Dios con su infinita presencia. La esperanza aleja de toda dureza, de toda angustia pertinaz; protege del heroísmo nihilista. La esperanza convierte el anonadamiento en camino de deificación.

crónica

Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas

Convocado conjuntamente por el Gobierno de España y la Oficina de Educación Iberoamericana, se reunió en Madrid, del 1 al 13 de octubre del año en curso, el Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, al que asistieron 109 participantes, que representaban a 14 países, 49 instituciones técnicas y cinco organizaciones internacionales. Este certamen, de innegable trascendencia en la vida cultural de Hispanoamérica, tuvo la virtud de congregarse, por primera vez, a los expertos iberoamericanos de las enseñanzas técnicas para discutir, al margen de fórmulas protocolarias, la situación actual, las necesidades y los problemas de tan importante rama de la educación.

El Seminario fué la respuesta obligada a un mandato: el Acuerdo VIII del II Congreso Iberoamericano de Educación, que haciendo suya la Resolución de la Comisión IV del Primer Congreso Iberoamericano de Cooperación Económica, en lo relativo al inventario de recursos naturales, antecedente indispensable para establecer la riqueza activa y potencial de cada uno de los países iberoamericanos, como base para su unidad económica, encomendó a la OEI que organizara en Madrid una Conferencia de representantes de Educación Técnica de todos los grados y de representantes de todos los Ministerios de Educación para el establecimiento de un Instituto Iberoamericano de Educación e Investigaciones Científicas y Técnicas, como la mejor expresión del deseo de esa comunidad de países para que el futuro los encuentre unidos, no "solamente por razones de religión, idioma y tradición, sino también por vínculos culturales y económicos, que se traducen en ciencia y técnica encaminadas al desarrollo de la industria"; y a una realidad: la importancia que actualmente se concede en el mundo a las enseñanzas profesionales y técnicas y

No hay otro fundamento último en que pueda arraigar y sostenerse la tarea educativa.

Por eso, si yo tuviera autoridad para dar un consejo a los educadores, terminaría ofreciéndoles éste: trabajo, estudio, preparación científica, arte psicológica. Y que todo vuestro quehacer esté penetrado de humildad y esperanza. Sólo así podrá servir vuestra vocación de cauce a la caridad. Sólo así podréis hacer a vuestros discípulos mejores que vosotros mismos, y cumplir, así, en su mejor sentido, el mandato del Génesis: *creced y multiplicaos*.

MARIANO YELA

el interés que ellas tienen en Iberoamérica por tratarse de una región de incipiente y acelerado desarrollo industrial, con gran demanda de técnicos.

El cumplimiento de esta doble finalidad no podía encontrar una fórmula mejor de realización que la de un Seminario, es decir, una reunión de expertos, que en coloquio directo habrían de tratar objetivamente sobre una materia suficientemente conocida por ellos, procurando encontrar soluciones prácticas que se adapten a las realidades socioeconómicas y culturales de los pueblos a los cuales han de aplicarse.

COMISIONES

Para alcanzar objetivo tan concreto, el Seminario constituyó cinco Comisiones de Estudio, en armonía con el temario básico de discusión, que se ocuparon: *la primera*, del estado actual, problemas y coordinación de las Enseñanzas Técnicas de Grado Medio en Iberoamérica; *la segunda*, del estado actual, problemas y coordinación de las Enseñanzas Técnicas de Grado Superior; *la tercera*, del Centro para la formación del profesorado de Enseñanzas Técnicas Medias; *la cuarta*, del Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas Superiores, y *la quinta*, de la financiación de las Enseñanzas Técnicas, problemas y fórmulas.

En el transcurso de las deliberaciones, las distintas Comisiones de Estudio tomaron conocimiento de diez informes sobre la organización de las Enseñanzas Técnicas de los siguientes países de Iberoamérica: Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Perú. Estudiaron tres documentos básicos: "Las Enseñanzas Técnicas en el Congreso de Quito", "Protocolo para la ordenación de las Enseñanzas Técnicas" y "Anteproyecto de creación de un Instituto para la preparación del profesorado de las Enseñanzas Técnicas de Grado Medio"; cuatro documentos de trabajo: "02. Centro para la formación del profesorado de las Enseñanzas Técnicas Medias", "03. Bases y fundamentos del Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas", "04. Encuesta a las organizaciones industriales" y "05. Coordinación de las Enseñanzas Técnicas"; y veintitrés comunicaciones y ponencias: "Servicio de Orientación Profesional y Asistencia Técnica", "Misión de los Centros de am-

pliación de estudios y perfeccionamiento”, “Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas: bases y plan de trabajo”, “Programa para la enseñanza industrial en el primer plan integral de la educación en Colombia”, “Asistencia técnica a los países iberoamericanos a través de la Oficina de Educación Iberoamericana”, “Fórmulas de financiación para las enseñanzas técnicas en Iberoamérica”, “Universidad Ignacio Agramonte de Camagüey: organización y proyecciones”, “Consideraciones generales sobre las enseñanzas técnicas en Centroamérica, en especial de las de Honduras”, “A nova função da escola na civilização tecnológica”, “Alguns conceitos sobre a educação no Brasil”, “Aumento do período de escolaridade e novas características da escola”, “O progresso tecnológico e a duração da jornada de trabalho”, “Necessidade de técnicos na moderna civilização tecnológica”, “Evolução das escolas de tecnologia”, “O Instituto Tecnológico de Aeronautica do Ministerio de Aeronautica do Brasil”, “Mudança da ocupação em virtude do progresso tecnológico”, “Estudio sobre el anteproyecto de creación de un Instituto para la preparación del profesorado de Enseñanzas Técnicas”, “La preparación pedagógica del profesorado en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral”, “Responsabilidades del director de un Instituto Técnico Vocacional”, “O trabalhador brasileiro e a escola” y “Criterios de evaluación de las Enseñanzas Técnicas”.

Resultado de tan selecta como abundante documentación y fruto de una asidua y ardua labor por parte de las Comisiones de Estudio, son las conclusiones finales aprobadas por el pleno del Seminario. Estas conclusiones constituyen XVII Acuerdos, cuyo conocimiento, expuesto en forma sintética por razones obvias, será de gran utilidad para los lectores.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS DE GRADO MEDIO

ACUERDO I.—*Concepto, objetivos, tipos y grados de escuelas, programas y textos*

Concepto: La educación técnica de grado medio es aquella que amplía y completa la preparación que el educando ha recibido en las etapas anteriores, perfeccionándolo y especializándolo en un sentido determinado, que, teniendo un fin en sí mismo, le prepara, a la vez, para continuar su formación hasta la culminación de las etapas superiores si cuenta para ello con capacidad suficiente.

Objetivos: a) valorar y cultivar el factor personal para afianzar una educación que sea esencialmente humana, funcional y liberadora; b) descubrir, orientar y desarrollar los intereses y aptitudes del individuo para que, colocado en el lugar más conveniente de su medio, sea un elemento socialmente útil; c) dar al individuo la preparación necesaria para contribuir al mejor desenvolvimiento de su país en todos sus aspectos; d) ampliar la cultura dentro de un proceso de educación integral, despertando la estimación y el sentido del valor del trabajo manual y de las ocupaciones útiles en general; e) capacitar a los educandos para desarrollar actividades útiles como trabajadores calificados o técnicos; f) encauzar la preparación es-

pecializada hacia los estudios superiores técnicos o profesionales; g) capacitar en el aprovechamiento y conservación de los recursos naturales, en la mejora de los métodos y técnicas de trabajo y en la superación de las artes y de la industria; h) formar el capital humano para la vida económica y social del país sobre la base de la cultura general para las diversas ramas de la producción y el cumplimiento eficiente de su función social.

Tipos: Deben atender a los siguientes aspectos: A) MODALIDADES DE LA ENSEÑANZA.—Agropecuaria, industrial, comercial, educación para el hogar. Otras actividades de producción y servicio. B) RÉGIMEN DE ESCOLARIDAD.—De tiempo pleno y de tiempo parcial. C) ALUMNADO.—De jóvenes y adultos.

Grados: De aprendizaje, de cualificación y de peritaje.

Programas: 1) Han de confeccionarse de acuerdo con las necesidades del individuo, la comunidad y la región en que se pondrán en práctica, sin perder de vista la forma como se relacionan los problemas individuales, locales y regionales con los nacionales; y 2) Han de estar de acuerdo con el plan general de la educación de cada país, acomodarse a las diferentes ramas de la técnica y armonizados en cuanto sea posible en una línea de unidad para todos los países iberoamericanos, sin perder la propia idiosincrasia de los mismos.

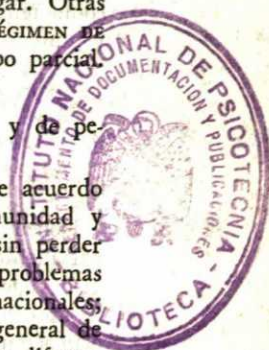
Textos: 1) Han de ajustarse a los programas respectivos, considerándose como ideal que pudieran emplearse los mismos para los diversos países, con las variaciones peculiares de cada uno, que irían agregados como apéndice de ellos; y 2) Que en los textos traducidos de otros idiomas se cuidará principalmente el que la terminología esté acomodada a la significación general de los países iberoamericanos.

ACUERDO II.—*Aprendizaje industrial y capacitación técnica*

La solución de este problema debe resolverse: a) por las propias fábricas e industrias, estaleciendo, dependientes de las mismas, escuelas u organismos a tal objeto para sus empleados; b) por el Estado con sus escuelas regulares en cursos nocturnos o cursillos temporales. En este caso, las empresas contribuirán con un porcentaje de sus nóminas para tales fines; y c) por un procedimiento mixto de colaboración de la empresa y el Estado.

ACUERDO III.—*Personal docente*

Sobre la titulación obtenida en Universidades, Escuelas Especiales o Centros apropiados, el profesor debe tener: a) formación científica adecuada, obtenida durante los estudios después de terminada la carrera y aún dentro de la docencia; y b) formación pedagógica que comprenda: 1) conocimiento del alumno, de su mundo psíquico y de sus reacciones naturales. Orientación de su vocación y aptitudes propias; 2) conocimientos generales de Pedagogía fundamental, Filosofía de la Educación, Psicología y Psicotécnica;



3) Metodología general y especial, Didáctica específica, Organización escolar.

ACUERDO IV.—*Formación de dirigentes o supervisores*

Los dirigentes o supervisores, cualquiera que sea su modo de reclutamiento, han de poseer una formación técnica superior científica y práctica de nivel más elevado al de los hombres a quienes rigen, así como tener condiciones temperamentales, psicológicas y humanas apropiadas a la función encomendada.

ACUERDO V.—*Orientación prevocacional y profesional*

Deben organizarse servicios de orientación vocacional mediante la aplicación de procesos psicopedagógicos adecuados que estudien y dirijan a los estudiantes para que puedan elegir inteligentemente su ocupación, oficio, arte o profesión o bien se adapten, en forma conveniente, a ellas y puedan resolver satisfactoriamente sus propios problemas; estos servicios han de proporcionar toda clase de información ocupacional, antes y después de concluidos los estudios, así como, con el auxilio de los directores, los servicios de orientación establecerán estrechas relaciones entre la escuela, el hogar y el mundo del trabajo, mediante la organización de clubs, gremios, cooperativas, etc.

ACUERDO VI.—*Coordinación de las Enseñanzas Técnicas de Grado Medio con la Educación Primaria y con la Superior*

Entre la Enseñanza Primaria y la Media ha de existir una coordinación lógica, a fin de que se pase de una a otra sin solución de continuidad. Para ello se sugiere: *a)* que el último grado de la educación primaria tenga carácter prevocacional y de orientación profesional; *b)* que dentro del programa de la enseñanza primaria obligatoria, consagrada enteramente a la formación general, todos los niños reciban una preparación que desarrolle en ellos el gusto y la estima del trabajo manual, elementos indispensables para facilitar la orientación profesional ulterior; *c)* la preparación recomendada debe tender principalmente a descubrir aptitudes y vocaciones, a desarrollar cualidades visuales y manuales, por medio de trabajos prácticos que tengan en cuenta la naturaleza laboral dominante en la localidad o región; *d)* la enseñanza práctica y la enseñanza teórica deben completarse mutuamente en este período escolar. Sin llegar a la especialización, debe procurarse que, dentro de un grupo de profesiones, se pueda determinar aquella en la cual el alumno pueda adquirir una formación más completa por poseer condiciones para ello.

El último período de escolaridad primaria se recomienda organizar con carácter de iniciación profesional, comprendiendo las siguientes etapas diferen-

ciales: *a)* descubrimiento de aptitudes y vocaciones; *b)* adiestramiento primario de músculos y sentidos en los diversos grupos de profesiones; y *c)* iniciación en la práctica de la profesión adecuada con instrumentos y medios sencillos.

De la misma manera, se recomienda que a los graduados en la Enseñanza Técnica Media, y que cuenten con inteligencia superior, se les facilite el pase a los Centros técnicos de más alto grado para obtener mayor aprovechamiento. Esto podría facilitarse: *a)* ingresando directamente en dichos Centros de Enseñanza Técnica Superior cuando los títulos o certificados correspondientes tuviesen una media en sus notas igual o superior a un cierto porcentaje de la calificación máxima; *b)* dispensándoles de algunos de los ejercicios de ingreso cuando revalidasen los estudios efectuados como garantía de la preparación correspondiente; y *c)* por un sistema amplio de becas y protección escolar para los económicamente débiles y capacidad suficiente.

ACUERDO VII.—*Material didáctico, dotación y condiciones de los edificios e instalaciones*

El Seminario recomienda: *a)* que los proyectos de edificios e instalaciones de talleres sean cuidadosamente planeados por educadores y arquitectos para evitar que se descuiden los requisitos pedagógicos y de seguridad; *b)* que se aprueben por todos los países iberoamericanos unas normas mínimas para la construcción de edificios destinados a las Enseñanzas Técnicas, con la razonable flexibilidad para que estén adaptados al clima, transporte, número de alumnos y características especiales del país; y *c)* que la determinación de los equipos y útiles se ajusten a los tipos de cursos que se han de enseñar, al número de estudiantes y a los fondos destinados, a su adquisición y siempre construídos con arreglo a las normas didácticas y pedagógicas más razonables y de actualidad.

ACUERDO VIII.—*Criterios de evaluación de las Enseñanzas Técnicas*

Los programas o cursos de formación técnica se ajustarán a las siguientes normas: *a)* basarse en necesidades evidenciadas por estudios científicos; *b)* ser de tipo flexible; *c)* ser funcionales; *d)* seleccionar cuidadosamente los candidatos para el adiestramiento; *e)* consultar los factores del mercado de trabajo: a las uniones, a los sindicatos y a los empresarios para asegurar su aceptabilidad social; *f)* procurar que el profesorado sea altamente competente en su campo profesional respectivo; *g)* contar con los fondos suficientes a su objetivo; *h)* lograr que la administración sea adecuada, lo que implica el empleo de personal preparado para la organización, administración, dirección, supervisión, etc.; e *i)* asegurar el empleo de los egresados por medio de un servicio eficaz, de colocación y de seguimiento.

ACUERDO IX.—*Relaciones de la Escuela Técnica con la comunidad*

La Escuela debe estar vinculada con los Centros de investigación y producción, colaborar en la solución de los problemas nacionales de salud y bienestar, auspiciando programas de saneamiento ambiental, de recreación, etc., así como considerar las características individuales del hombre, impulsando su desenvolvimiento en la mejor comprensión de sus problemas morales.

ACUERDO X.—*Cursos ambulantes para regiones subdesarrolladas*

En consideración a que los países iberoamericanos cuentan con regiones no incorporadas definitivamente al desarrollo económico y social, se recomienda organizar cursos especiales, servidos por Misiones ambulantes, por la radio, por correspondencia o por cualquier otro procedimiento que garantice la efectividad de los cursos, los cuales deben ser intensivos, esencialmente prácticos y adecuados a su objetivo.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS DE GRADO SUPERIOR

ACUERDO XI.—*Grados, títulos y Centros docentes*

Para efectos académicos, y a fin de cubrir el campo de conocimientos de la Enseñanza Técnica Superior, en cada una de las ramas, se requieren, como mínimo, dos grados de ingeniero. El primero correspondiente a la terminación de los estudios indispensables para el ejercicio profesional, y el segundo, a estudios más profundos en las ciencias tecnológicas, encaminados preferentemente a la investigación o a la docencia superior y que se otorgaría tras la aprobación de una tesis original.

Como denominaciones internacionales, teniendo en cuenta las muy diversas que hoy existen en Iberoamérica, se juzgan convenientes las que siguen: *para el primer grado*, ingeniero licenciado; *para el grado intermedio*, ingeniero especializado; *para el segundo grado*, ingeniero doctor.

Con el objeto de abreviar la duración de los estudios y permitir un conocimiento suficiente de cada técnica, se recomienda que cada país subdivida las ramas tradicionales de la ingeniería y cree otras nuevas, de acuerdo con las necesidades de su desarrollo tecnológico.

En los programas de estudio debe incluirse el conocimiento de las Ciencias aplicadas o técnicas, de las Ciencias matemáticas, físicas y químicas en grado superior y con la suficiente intensidad, así como concederse importancia creciente a las Ciencias económicas y sociales.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Ha de basarse en los siguientes principios: *a)* organización de cursos y prácticas que permitan cubrir, en su conjunto, las necesidades docentes de las diver-

sas ramas de la ingeniería, manteniendo entre sí, para estos fines, un íntimo contacto y conexión; *b)* elaboración de planes de estudios correspondientes a las diversas ramas de la ingeniería, dotándoles de una cierta elasticidad que permita servir mejor las aspiraciones vocacionales de los candidatos a un título superior; y *c)* concesión a los Centros de Enseñanza Técnica Superior de una gran autonomía para la organización de sus cursos y prácticas y en la confección de sus planes de estudios, con objeto de dotar a unos y otros de la flexibilidad que el rápido desarrollo de la técnica requiere.

TERMINOLOGÍA, PROGRAMAS, TEXTOS E INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para evitar la diversidad de terminología, programas y textos que actualmente existe en la Enseñanza Técnica Superior de los países iberoamericanos, se recomienda que la Comisión organizadora del próximo Seminario recabe de cada Centro de enseñanza los planes de estudio, programas detallados de cada asignatura y sistemas de calificación, a fin de que considere: *a)* la unificación de la terminología técnica; *b)* la elaboración de programas y textos; *c)* la edición económica en lengua hispana y portuguesa de los textos recomendados; y *d)* la normalización, difusión e intercambio de información bibliográfica, que incluya resúmenes traducidos al castellano y portugués de las publicaciones y artículos técnicos.

MATERIAL DIDÁCTICO Y LABORATORIOS

Debe concederse importancia primordial a la apropiada dotación de material didáctico que permita dar, junto con la enseñanza teórica, una capacitación práctica indispensable. Este material didáctico mínimo para cada Centro comprenderá los siguientes elementos: *a) Servicios de información:* biblioteca, hemeroteca y películas técnicas; *b) Equipos varios:* instrumentos de medición, herramientas, máquinas; *c) Laboratorios:* para la docencia, para la investigación.

EDIFICIOS

Al planear la construcción de nuevos Centros o la ampliación y traslado de los existentes, se ha de procurar agruparlos en recintos universitarios, dotados de las facilidades y servicios complementarios que la plena vida universitaria exija.

PERSONAL DOCENTE

El pleno del Seminario recomienda: *a)* que el personal docente debe ser dividido en categorías que cubran desde los auxiliares de prácticas hasta los jefes de estudios, que pudieran dirigir a un grupo de profesores titulares de materias conexas; *b)* que el ascenso de categoría de un profesor se efectúe por el acuerdo del claustro del Centro donde presta sus servicios; *c)* que los profesores de cualquier categoría

sean contratados por el Centro respectivo, cuyo claustro elegiría libremente la persona que por sus estudios, actividad profesional, publicaciones técnicas, vocación a la enseñanza y condiciones pedagógicas le ofrezca la mejor garantía para el desempeño de la labor específica a la que se le destina. Este contrato tendrá un período limitado de vigencia, pero será renovable automáticamente, salvo voluntad expresa de cualquiera de las partes contratantes; *d*) que los profesores de cualquier categoría, especialmente los de disciplinas básicas, trabajen en régimen de dedicación integral, conviviendo en lo posible con sus alumnos; *e*) que los profesores de asignaturas de índole tecnológico puedan simultanear las actividades privadas profesionales con las docentes, previa autorización del respectivo Centro; y *f*) que los Centros encarguen cursos o cursillos monográficos a especialistas reconocidos de cualquier nacionalidad.

COORDINACIÓN DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA SUPERIOR CON LA ENSEÑANZA MEDIA

Ha de perfeccionarse con una orientación de Superior a Media, es decir, que la orientación profesional de la Enseñanza Técnica Media sea directa o indirectamente influida por la Enseñanza Técnica Superior, en cuanto a programas de estudio, teóricos y prácticos, intensidad y extensión de éstos, para que en todo momento exista la debida correlación y armonía.

CENTROS PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS TECNICAS MEDIAS (Acuerdo XII)

El Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, considerando que existía el proyecto de creación de un Instituto para la preparación del profesorado de Enseñanzas Técnicas y Medias, acordó: A) aceptar y agradecer el ofrecimiento del Gobierno de España para convertir en Centro Piloto Regional para la formación del profesorado iberoamericano de Enseñanzas Técnicas Medias el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Laboral que funciona en España; B) aprobar el anteproyecto de dicho Centro, presentado por España, a la reunión plenaria de la Unesco en julio de 1955, previas las modificaciones y precisiones siguientes: *a*) el Centro tendrá por misión fundamental la formación de profesores para las Enseñanzas Técnicas Medias en sus diferentes grados y disciplinas, el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio y la preparación del personal directivo de los establecimientos que impartan estas enseñanzas. Concederá carácter de prioridad a las enseñanzas industriales y agrícolas. Asimismo le incumbe: 1) suministro de información a los países iberoamericanos, mediante la publicación de boletines pedagógicos, sobre las experiencias realizadas y los resultados de las mismas; 2) la difusión de bibliografía técnica, medios audiovisuales, equipos, etc., y el fomento de la publicación de libros de texto modelo; 3) la investigación de los métodos y problemas pedagógicos en el

área de la Enseñanza Técnica; y 4) en general, cuantas otras actividades tiendan a facilitar a los profesores el más eficaz ejercicio de su labor; *b*) el profesorado del Instituto será seleccionado por el mismo de entre personas relevantes, dentro del campo de la técnica y de la ciencia, a la vista de sus méritos y circunstancias, y por el sistema que considere más conveniente; *c*) los alumnos serán iberoamericanos, habrán de encontrarse en posesión de los títulos técnicos o reunir las condiciones que se exijan en sus respectivos países para el ejercicio de la docencia y, en su caso, someterse a las pruebas o requisitos de admisión que el Instituto reglamentariamente exija; *d*) la formación de profesores para Centros de Enseñanza Media Técnica de grado superior se estima deberá tener una duración de dos años; para la preparación de profesores de grado medio inferior se considera suficiente un año; los dirigentes para los cargos de gobierno y administración deberán formarse en cursillos semestrales; y *e*) la financiación del Centro de Formación del Profesorado correrá a cargo, fundamentalmente, del Gobierno español, de acuerdo con su ofrecimiento.

ACUERDO XIII. — *Instituto Iberoamericano de Investigaciones y Enseñanzas Técnicas*

Se ha considerado que, si bien la creación de un Instituto Iberoamericano de Investigaciones y de Enseñanzas Técnicas es urgente para la ordenación de tales enseñanzas, su misión parece que no conviene que sea la de regir, sino la de coordinar las enseñanzas técnicas y de investigación en sus diversos grados y aspectos mediante el asesoramiento e información a los Gobiernos de los países miembros o adheridos. Por lo mismo, se recomienda que el proyectado Instituto tenga las siguientes funciones básicas: *a*) coordinar las enseñanzas técnicas en sus diversos grados y aspectos, orientando, asesorando e informando a los Gobiernos de los países adheridos al Instituto; *b*) promover y organizar los estudios monográficos y estadísticos que aconseje el progreso de las enseñanzas técnicas; *c*) colaborar y mantener un estrecho enlace con las organizaciones internacionales de educación, con las Escuelas Técnicas y con las Universidades de todos los países, a fin de estar al corriente de todos los ensayos, progresos y experiencias que se hayan realizado; *d*) realizar los estudios, ensayos, reconocimientos y demás trabajos técnicos que le encomienden los Gobiernos adheridos, así como también las entidades privadas; *e*) informar al Consejo del Instituto y a las autoridades educativas de los países adheridos, respecto a las iniciativas de corporaciones, colectividades o fundaciones, que afecten a la orientación y carácter de las enseñanzas técnicas, y *f*) promover y colaborar en la investigación técnica en todos sus aspectos.

Para el cumplimiento de sus fines propios, el Instituto gozará de personalidad jurídica y autonomía académica y financiera, reconocida por todos y cada uno de los países adheridos.

Las enseñanzas a que debe extenderse la labor del Instituto serán las de carácter técnico en las especia-

lidades industrial y agrícola, en sus grados superior, ingeniería y arquitectura, y medio, definidos y designados de acuerdo con lo que se disponga en relación al uso de una terminología común.

ACUERDO XIV. — *Financiación de las enseñanzas técnicas*

En atención a que el desarrollo de las enseñanzas técnicas demanda cada vez mayores fuentes de recursos por las elevadas inversiones que supone, el Seminario recomienda: *a)* dedicar un mayor porcentaje de los presupuestos a las enseñanzas técnicas, por exigir éstas mayores inversiones y tener el mayor multiplicador económico, además del cultural; *b)* estimular a la industria, por ser ella la verdadera y directa beneficiaria, para que participe en la financiación de las enseñanzas técnicas, bien sea a través de organismos nacionales o en forma directa, dentro de su sector de intereses; *c)* que para una más adecuada financiación y distribución o administración de los bienes dedicados a las enseñanzas técnicas, se creen en los países iberoamericanos organismos autónomos y por participación de todos los sectores interesados; *d)* adoptar la fórmula realizada en Colombia, de un Banco Educativo Nacional para cada uno de los países, que habrá de favorecer la financiación de la educación en general y de las enseñanzas técnicas en especial, gracias al crédito a largo plazo y bajo interés adaptado a las exigencias socioeconómicas del respectivo país y a su legislación; y *e)* apoyar la gestión que Colombia viene adelantando ante todos los organismos internacionales para que se haga realidad el Banco Internacional de la Educación, habida cuenta de que las enseñanzas técnicas requieren muy especialmente de medios económicos.

ACUERDOS VARIOS

Componen la *sexta parte* del Acta Final, y lo integran: el *Acuerdo XV*, que trata sobre *terminología general*; el *Acuerdo XVI*, que se refiere a la *asistencia técnica*, y el *Acuerdo XVII*, que dice relación a la conveniencia de que el Seminario tenga el carácter de una entidad permanente, a la que queden asociados todos los miembros de número que asistan a sus distintas reuniones.

* * *

La sola consideración del Acta Final (21 páginas de conclusiones) es suficiente para acreditar la seriedad y responsabilidad con la que el Seminario cumplió totalmente el cometido que le impusieron sus organizadores.

Toca a los Gobiernos y demás entidades de Iberoamérica llevar al terreno de la práctica lo que han elaborado sus expertos tras paciente tarea y a la Oficina de Educación Iberoamericana el continuar fomentando estas reuniones y manteniendo tales inquietudes, que así lo exige el porvenir de más de 220 millones de habitantes y la riqueza de un continente de 21 millones de kilómetros cuadrados ávido de técnica.

El Seminario señala el punto de partida de todo un programa de realizaciones que ha comenzado con el intercambio directo de opiniones, realidades, etc., entre los expertos, continuará integrándose a través del Centro para la formación del profesorado de Enseñanzas Técnicas Medias y del Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas, para llegar a constituir por fin toda una política estatal de esa vasta comunidad de pueblos, a los cuales su voluntad desea que el porvenir los encuentre unidos, no "solamente por razones de religión, idioma y tradición, sino también por vínculos culturales y económicos, que se traducen en ciencia y técnica encaminadas al desarrollo de la industria".

HUGO MUÑOZ GARCÍA

El II Congreso de Cooperación Intelectual y la sistematización del Español

El Instituto de Cultura Hispánica incluyó acertadamente en la agenda del II Congreso de Cooperación Intelectual—celebrado en Santander en recuerdo de Menéndez Pelayo, desde el 22 al 29 de julio de este año—, un tema de enseñanza: la sistematización de la didáctica del Español (1). Hispanistas de muy diversos países, hispanoamericanos y españoles presentaron ponencias sobre dicho tema y las discutieron, en un clima cordial, con gran interés. No creo necesario insistir en las consecuencias que de reuniones de esta clase obtiene el profesorado hispánico—por naturaleza o por adopción—; no son las menos importantes las amistades que surgen dentro y fuera de las aulas. El diálogo une a los hombres de buena voluntad; hombres de buena voluntad se reunieron en Santander; el diálogo brotó espontáneo en un español con múltiples entonaciones. Hemos de agradecer al Instituto de Cultura Hispánica la oportunidad y los medios para que todo fuese posible; esperemos que las propuestas del Congreso se conviertan pronto en felices realidades.

Resumo a continuación las ponencias archivadas en el Instituto. El R. P. Evergisto Bazaco Sánchez, O. P., profesor de Lengua y Literatura de la Universidad de Santo Tomás, de Manila, trató de la enseñanza del Español en las Filipinas. En aquellas islas nuestra lengua vive una situación angustiosa: no la aprenden en las escuelas primarias; se descarta en el Bachillerato; la radio, el cine, etc., la emplean raras veces. No puede extrañar que los hispanohablantes sólo lleguen a 350.000. La legislación bienintencionada de los siglos XVI a XIX fracasó lamentablemente. Se achaca la decadencia del castellano a los frailes, cuando la verdad es que, gracias a ellos, a su labor

(1) Integraban la Mesa de la Comisión el profesor Doerig, presidente; el profesor Rothbauer, relator, y Criado de Val, secretario.

oscura, aún se oye español en las Filipinas; a la antipatía de los indígenas contra el Gobierno central; a una didáctica defectuosa. El P. Bazaco rebatió los argumentos y destacó que a un filipino, entrenado por los frailes, se debe la primera obra de didáctica española; la enseñanza siguió las normas habituales.

Las razones son otras: escaso contacto entre España y las Filipinas y pobre penetración lingüística, condicionada por una geografía difícil y un régimen político no menos difícil. En la segunda mitad del siglo XIX el castellano progresó notablemente; los edictos de la reina Isabel (1863-65), la prensa, la literatura, el aumento de españoles (entre ellos de sacerdotes), las escuelas de primera y segunda enseñanza, de magisterio, técnicas; la Universidad de Santo Tomás y los colegios favorecieron el auge de nuestra lengua. En el siglo XX cambia el panorama: el inglés se afianza a costa del español, y a ello contribuyen muchos factores (económicos, políticos, sociales). Hoy, según el R. P. Bazaco, la enseñanza del castellano es obligatoria en la superior (dos años, clase alterna, como idioma extranjero); se pretende extenderla al grado medio; existen tres Institutos: el de Español, en el antiguo colegio de Juan de Letrán; el de Lengua Española, de la Universidad de Santo Tomás, y la Academia Cervantes. Pero no han desaparecido graves reparos contra el español: a) fondos escasos para el magisterio; b) falta de profesores; c) grandes dificultades gramaticales. En realidad, el bajo número de maestros y de estudiantes debe achacarse a las pocas salidas que encuentran los primeros. El R. P. Bazaco propuso una significación de la ortografía (y de la prosodia), sin alterar la analogía y la sintaxis; la edición de textos elementales y completos, atractivos, eminentemente prácticos a base del inglés; un programa de doscientas clases con temas concretos, y la creación, por nuestro Gobierno, de un Instituto de Español que incorporase los tres existentes.

El profesor J. A. Doering estudió la situación y problemas de la enseñanza del Español en Suiza (en una de las reuniones plenarias el catedrático de Zurich doctor A. Steiger leyó unas cuartillas sobre el hispanismo suizo, aludiendo al momento actual). El español, hasta hace poco tiempo, se enseñaba, en el grado medio, sólo en las escuelas de tipo comercial; algunos colegios—con internado—han abierto cursos facultativos de castellano para alumnos de tipo técnico o humanista. En la enseñanza profesional para futuros empleados de comercio y de la Banca—tres años, 75 instituciones—, se suelen incluir clases de introducción, lectura y correspondencia comercial en español. En los nueve centros de enseñanza superior—siete Universidades, la Escuela Politécnica Federal y la Escuela de Altos Estudios Económicos y Administrativos de St. Gallen—los estudiantes siguen cursos prácticos y científicos de castellano. Zurich, con Steiger, ha llegado a ser uno de los centros del hispanismo europeo; desarrolla su actividad en Basilea el profesor Ruegg; en Friburgo, Sugranyes del Franch; en Lausana y Ginebra, Aebischer; en Berna, Nora; en Neuchâtel, Sancho, y en la Escuela Politécnica Federal y en la Universidad Comercial de St. Gallen, Doering. Con la eficaz ayuda de los lectores, la enseñanza del castellano ha prosperado en muy poco tiempo, aunque encuentran difícilmente salidas aquellos que lo esco-

gen como disciplina fundamental en la licenciatura y en el doctorado. El gran interés por el español mueve a los mismos alumnos a pedir que se organicen cursos en los colegios. El profesor Doering expuso con gran detenimiento las circunstancias en que se desenvuelve la enseñanza: empieza el estudio del español después de tres años—como mínimo—de dedicación al francés, inglés, latín, griego o italiano. Es necesario, por tanto, limitar el número de lecciones y adaptarlas a estudiantes ya prácticos en otras lenguas. La conversación, la traducción y los ejercicios gramaticales, diestramente dosificados, atractivos, facilitan el aprendizaje suministrando curiosas noticias sobre España y su cultura.

El profesor de Español de la Universidad de Miami, Berthold C. Friedl, consideró la enseñanza de nuestra lengua en los Estados Unidos. En Norteamérica, según las últimas estadísticas, el número de alumnos (escuelas públicas secundarias) matriculados en Español supera al de las otras lenguas extranjeras. La radio, los discos, etc., facilitan la difusión del castellano en los centros elementales; otras instituciones aprovechan la televisión con el mismo objeto. Faltan en Norteamérica profesores para dirigir los programas y enseñar; no existe la necesaria articulación entre las *Junior* y *Senior High Schools*; se discute qué curso sería más útil adoptar en las escuelas, enseñanza media y colegios, y también las finalidades conseguidas y que se podrían conseguir. Estados Unidos cuenta con revistas muy valiosas—*Hispania*, *Modern Language Journal*, *Revista Hispánica Moderna*, *Revista Ibero-Americana*—, de tema exclusivamente hispánico algunas; se celebran reuniones, congresos, conferencias con cierta periodicidad. En Miami piensa establecerse un centro interamericano de comercio y cultura (*Inter-American, Trade and Cultural Center*), con un presupuesto inicial de 25 millones de dólares. El interés por la lengua tiene como consecuencia inmediata el acercamiento a nuestra cultura y la selección del método más eficaz. Prácticamente, el estudio de la gramática queda reducido a los datos imprescindibles; por el contrario, se cuidan mucho la conversación y la fonética (de acuerdo con la ASTP, *Army Specialized Training Program*).

El director de la Lección Española e Hispanoamericana del Instituto de Formación de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Graz, doctor Antón Rothbauer, presentó una ponencia sobre la enseñanza de nuestra lengua en dichos Institutos. (En el aspecto filológico el estudio se limita al español antiguo y clásico referidos al latín vulgar y a otros idiomas románicos—faltan por ello sintaxis comparadas de las lenguas modernas—y al vocabulario desde un punto de vista etimológico. En las Universidades con doctorado también se enseña el español actual.) Los Institutos de formación de traductores e intérpretes son, en la mayoría de los casos, posteriores a la segunda guerra mundial, y surgieron para satisfacer las demandas de importantes organismos (Onu, Unesco, etcétera), ante la hostilidad o indiferencia de los filólogos. Pero entre la filología y la traducción (2) hay

(2) El doctor Rothbauer presentó una ponencia sobre "La traducción, vehículo cultural y su función en la cooperación intelectual".

muchos lazos comunes: si el traductor aspira a serlo de obras literarias, necesita el concurso de esa disciplina. El profesor Rothbauer presentó un plan de estudios para dichos Institutos: Lengua teórica (Fonética general y dialectal; Analogía comparada, con especial cuidado de los regímenes y uso de las preposiciones y adverbios; Idiomática comparada; Dialectología; Lenguas profesionales y ambientales; Estilística comparada; Historia de la lengua); Práctica de la lengua (Ejercicios de traducción directos e inversos, de creciente dificultad; Ejercicios de lengua hablada, lectura en voz alta, conversación, conferencias, resúmenes de las mismas, ejercicios de interpretación consecutiva y simultánea; Ejercicios de redacción, con especial cuidado del estilo; Lectura propia extensa e intensa; Crítica de las traducciones a la vista de los originales; Taquigrafía y mecanografía españolas), y Asignaturas generales (Historia general y de la cultura del mundo hispánico; Historia de las literaturas hispánicas; El mundo hispánico, con su economía, política, derecho, instituciones, folklore, etc.; Lexicografía; Bibliografía y colección de materiales; Psicología del lenguaje). En cuanto a los medios de enseñanza, el profesor Rothbauer destacó la conveniencia de celebrar reuniones de lectores y profesores de español, nativos y extranjeros; cursillos de ampliación; de disponer de bibliografías críticas de los textos gramaticales (los que existen, satisfacen en pequeña parte las necesidades del momento). El doctor Rothbauer insistió en la urgencia de contar con libros de lectura—cuyos fragmentos sigan un orden creciente de dificultades—y con buenas gramáticas. Tampoco los diccionarios bilingües están adaptados a las circunstancias actuales; faltan diccionarios de materias técnicas. En algunos centros se enseña la lengua conversacional por medio de discos (con la ventaja de escuchar voces distintas, de fonética correcta), de cintas magnetofónicas y de películas—estas últimas facilitan el conocimiento de las costumbres, geografía, etcétera—. El profesor Rothbauer terminó su ponencia recomendando la intensificación de los intercambios entre españoles e hispanistas y la conveniencia de reunirse por zonas lingüísticas los que se dedican a la enseñanza del castellano para conocer los problemas que, en casos concretos, se les plantean.

El novelista y filósofo ecuatoriano Moscoso Vega trató, en su ponencia, de la sistematización de la didáctica del español, referida, en primer término, a los países hispanoamericanos. En algunos de ellos las lecciones de las escuelas elementales se completan sólo con dos cursos en el grado medio, proporción muy desventajosa si se la compara con el número de horas dedicado al inglés. Parece inútil insistir en la necesidad de que el castellano alcance, por lo menos, el mismo horario que este idioma. Moscoso Vega destacó una vez más la urgencia de un texto de la RAE adaptado a las condiciones y normas de la enseñanza moderna, y las ventajas que supondrían una mayor difusión del diccionario académico y la uniformidad de los planes de estudio de acuerdo con las directrices de la Academia Española. Insistió en la necesidad de ediciones económicas de las obras literarias fundamentales—el precio debe ser vigilado oficialmente—y en los beneficios que se obtendrían con la divulgación

de nuestra literatura si ésta, seleccionada, gozase de facilidades aduaneras.

El profesor español Bustos Tovar estudió el empleo de los medios mecánicos en la enseñanza del castellano. La lectura es una de las mayores dificultades con que se tropieza en las clases; para obtener consecuencias inmediatas necesita afrontarse en un aspecto concreto. En primer término, hay que distinguir la lectura en cursos de extranjeros y de españoles y los dos tipos posibles: según la finalidad perseguida: comprensiva y expresiva (no tan independientes como algunos piensan: a mayor comprensión corresponde una expresividad más alta; a mayor expresividad, el oyente comprende mejor). Claro es que mientras no contemos con maestros y catedráticos *ad hoc*, las reformas fracasarán lamentablemente; puede elevarse el nivel del profesorado por medio de cursillos y de reuniones periódicas (de lectores, por ejemplo). Faltan también buenos textos de lectura. El texto plantea varios problemas: graduación de los mismos; procedencia—han de ser fragmentos de alto nivel estilístico y estético, escogiéndose preferentemente los de contemporáneos—; ¿deben alternar las antologías con obras íntegras? El libro no es la única posibilidad para mejorar y difundir las lecturas: las cintas magnéticas y los discos microsurcos constituyen una ayuda eficazísima en la enseñanza. Las primeras tienen el inconveniente de su difícil manejo y, a veces, escasa vida—sirven muy bien para que el alumno corrija, oyéndose, defectos de pronunciación—; los segundos, de menos volumen, duran más, y pueden llevar la voz de actores y el texto de las obras literarias a un público amplio. En España sólo han puesto en práctica estos recursos unos cuantos colegios; únicamente dos instituciones garantizarían el éxito: el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Instituto de Cultura Hispánica. El profesor Bustos propuso: a) recomendar a los organismos culturales españoles la convocatoria periódica de lectores; b) en esas reuniones se trataría de las antologías, textos de lectura, etc., que necesitasen las distintas áreas lingüísticas; c) la edición de antologías y textos en discos microsurcos.

El catedrático de la Universidad de Murcia Muñoz Cortés presentó una ponencia sobre la unidad y variedad de los problemas de la didáctica del Español. La didáctica de un idioma tiene que partir de un conocimiento profundo y extenso del lenguaje, dentro de una antropología general; ha de aprovechar los datos facilitados por la lingüística infantil y las circunstancias sociales. No puede aislarse el estudio de una lengua del de otras ni fragmentarse en los diferentes grados de enseñanza. El doctor Muñoz Cortés trató de la sistematización de la didáctica de acuerdo con este programa: A) Problemas generales. El lenguaje en la vida humana. El lenguaje en un sistema de ideas y creencias educativas. Función social del lenguaje en la sociedad española. B) Problemas especiales: 1. Conocimiento del lenguaje. La lingüística infantil. Estado de las cuestiones; estudio de los métodos; selección de sujetos. Consideración especial de la educación de anormales. 2. Estudio especial del vocabulario. 3. Ortología. Selección de los rasgos fundamentales correctos. Problemas de la educación por la literatura. La función de la poesía. 4. Enseñanza

de la gramática en general. Programas y ordenación. Prelación de la gramática, fonética o vocabulario. 5. La enseñanza literaria como método de enseñanza de la lengua. Problemas de la función del vocabulario. 6. Música y lenguaje. Relación de los valores musicales del lenguaje. 7. La formación lingüística de los educadores. 8. Programas y horarios. 9. Problemas del bilingüismo (sobre este punto presentó una ponencia la profesora Zielinski Picquoin, de Murcia). 10. El bilingüismo cultural. Didáctica del español a extranjeros. Importancia relativa de las partes de la Lingüística. La traducción. Centros internacionales de educación y sus problemas lingüísticos.

* * *

He resumido lo más fielmente posible los trabajos conservados en el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid. No parece necesario insistir en la importancia ni en la oportunidad de su planteamiento. Si en el extranjero constituye la didáctica del Español un problema más o menos angustioso, también en las escuelas, Institutos y Universidades nuestros profesores tropiezan con escasez de medios y la rutina omnipotente. La Oficina de Orientación Didáctica y la de Educación Iberoamericana han de procurar resolver las dificultades internas y, si es posible, las que encuentran los hispanistas en la enseñanza del castellano. Es una empresa de todos y nadie debe regatear su colaboración. Las desideratas urgentes pueden agruparse así:

1.^a Conveniencia de celebrar reuniones periódicas de lectores de español; y de profesores de nuestras escuelas, Institutos y Universidades para el estudio de los problemas planteados en cada centro. (No se olvide que el profesor necesita *estar al día* y contar con la ayuda moral, científica y económica del Ministerio.)

2.^a Sería práctico crear una Asociación de profesores de Español en el extranjero, en íntimo contacto con las autoridades académicas y universitarias españolas y con delegaciones en cada zona lingüística. La sede central estaría en Madrid.

3.^a Para mantener ese contacto e informar a los miembros de la Asociación, convendría publicar una revista (aprovechando tal vez el *Boletín de Filología* del Instituto "Miguel de Cervantes"), en la que los profesores sugiriesen reformas o expusiesen sus dificultades.

4.^a Entre las finalidades inmediatas de la Asociación habría que incluir la redacción de una bibliografía de textos de enseñanza y una biblioteca especializada en dicho tema. Una vez constituida, organizaría exposiciones anuales de los mejores libros. (Una Comisión de criterio indiscutible juzgaría el valor de los textos y facilitaría el informe correspondiente.)

5.^a La enseñanza dispone de nuevos y eficaces recursos—cine, discos, cintas magnetofónicas, etc.—. Convendría aprovechar esas facilidades en un plano breve en la difusión del español.

6.^a La Asociación aumentaría el intercambio entre profesores, de cualquier país, dedicados a la enseñanza del español.

7.^a De acuerdo con las Facultades de Filosofía y Letras, organizaría cursos para profesores de Español. Los alumnos con evidente experiencia redactarían Memorias de tema didáctico.

8.^a La Asociación se relacionaría con las casas editoras para proporcionarles traductores solventes y difundir a bajo precio los textos merecedores de ello.

9.^a La Asociación, de acuerdo con el Ministerio, podría facilitar el intercambio colectivo entre alumnos del curso preuniversitario y otros de edad parecida con objeto de formar hispanistas jóvenes y despertar el interés de los españoles por otras lenguas (3).

ALFREDO CARBALLO PICAZO

(3) De otras ponencias sobre la sistematización de la didáctica del español no se conserva el original en el Instituto de Cultura Hispánica; también fueron leídos informes en las sesiones plenarios por la profesora Olga Brenes (Estados Unidos) y los profesores Penna (Italia), Darborel (Francia), Rothbauer (Austria), Brown (Inglaterra), Criado del Val (España), etcétera.

inf. extranjera

La selección de profesores de Enseñanza Media en Bélgica *

Una rápida ojeada sobre la organización general de la Enseñanza Media en Bélgica nos permitirá apreciar mejor la solución que dicho país ha buscado a los

(*) Con objeto de distinguir diversas normas legales de la misma fecha, se emplean las siguientes siglas: CGA para las disposiciones sobre "colación de grados académicos y exámenes universitarios" y CEM para las relativas a "coordinación de las leyes sobre Enseñanza Media".

distintos problemas que constituyen el objeto del presente estudio.

Humanidades antiguas y Humanidades modernas (artículos 21-23 de la R. O. de 31 de diciembre de 1949) son las dos grandes ramas de su Enseñanza Media cuyos estudios duran seis años; las primeras se subdividen en tres secciones: Griego-Latín, Latín-Matemáticas y Matemáticas-Ciencias; por su parte, en las Humanidades modernas los tres primeros años forman la sección media general, que luego se ramifica en una sección científica y otra económica.

Las reformas del Gobierno P. S. C. fueron recogidas en el texto refundido aprobado por real orden de 31 de diciembre de 1953 (*Moniteur Belge* del 27 de enero de 1954), sobre coordinación de las leyes de Enseñanza Media; pero la ley de 27 de julio de 1955 restablece la vigencia de las normas coordinadas de 31 de diciembre de 1949, con algunas excepciones.

Ahora bien: esta enseñanza puede impartirse en distintos tipos de Centros: del Estado, de la provincia o del municipio y privados (ley de 27 de julio de 1955, capítulos I, II y III).

La ley regula otra clase de Centros, las escuelas medias (arts. 25 y 26), que de suyo proporcionan la enseñanza correspondiente a la "sección media general del grado inferior", es decir, a los tres primeros años de las Humanidades modernas. Sin embargo, la sección puede desembocar en ocasiones en "cursos superiores" de tipo práctico o contar con alguna sección de las que forman las Humanidades antiguas o modernas, o bien, por último, extenderse a secciones de "enseñanza media aplicada", a saber: comercial, preprofesional, preagrícola y, para las muchachas, la sección familiar.

Por otra parte, los Ateneos pueden tener aneja una escuela media, y tanto éstas como aquéllas, secciones preparatorias que salven el desajuste eventual entre la Enseñanza Primaria y la Media.

La clasificación de los Centros no oficiales ("privados" según la terminología empleada por la legislación belga) guarda relación directa con las normas sobre subvenciones estatales. En efecto, a partir de la ley de 17 de diciembre de 1952, C. E. M., quedaron sujetos al régimen general los establecimientos privados de instrucción media que el Estado subvenciona (1).

De ahí que el artículo 39 del nuevo texto refundido de 31 de diciembre 1953 estableciera las exigencias de carácter organizativo para dichos Centros, que a tenor de aquel texto habían de comprender:

- a) O un ciclo completo de seis años de estudios medios o Humanidades;
- b) O tres años de estudios medios del grado inferior; y
- c) O, además de estos tres años, una sección, por lo menos, de Humanidades antiguas o modernas que comprenda tres años del grado superior.

No corresponde a este lugar el estudio de las condiciones y forma de subvención; baste señalar la diferencia que la nueva legislación supuso respecto de la que regía con anterioridad a la ley de 13 de julio de 1951 (2), y que se limitaba a exigir la homologación o reconocimiento de los certificados expedidos por los Centros. La ley Collard, de 27 de julio de 1955, añade otros muchos requisitos (art. 12).

A) EL PROFESORADO OFICIAL

La ordenación educativa belga ha puesto como base y centro del profesorado la *agrégation*, figura de nombre idéntico, pero de contenido diferente que el de la francesa análoga.

Como regla fundamental en la materia, interesa transcribir el artículo 9.º del texto anejo a la R. O. de 31 de diciembre de 1949 en aquella parte que pre-

cisa la distinción entre dos tipos de *agrégation* de la EM (la del grado superior y la del grado inferior) y que determina, además, la posibilidad—elevada al rango de regla—de que las funciones de los *agrégés* del grado superior sean desempeñadas por simples licenciados.

Dice así el invocado texto:

"A menos de ser dispensados del diploma legal en virtud de las disposiciones de las presentes leyes coordinadas, nadie puede ser nombrado para las funciones de profesor o de prefecto de estudios (*scil.*, director) en los Ateneos reales ni en los colegios provinciales y municipales subvencionados o no por el Tesoro público, si no ha obtenido el grado de *agrégé* de la Enseñanza Media del grado superior, así como la homologación de su diploma... (3).

"Sin embargo, si las necesidades de reclutamiento del cuerpo de profesores lo exigen, las funciones mencionadas en el párrafo anterior podrán ser igualmente conferidas a los candidatos que posean el diploma de licenciado en Filosofía y Letras o el diploma de licenciado en Ciencias; en este caso, esos candidatos tendrán que sufrir un examen especial... El certificado expedido como consecuencia de este examen será homologado, etc."

"Los directores y regentes de escuelas medias, sean del Gobierno o de las provincias o municipios, deben poseer un diploma de *agrégé* de la Enseñanza Media del grado inferior."

La primera de las precedentes reglas fué ya ampliada por el artículo 4.º de la ley de 17 de diciembre de 1952, CGA, en el sentido de que en los Ateneos y colegios provinciales y municipales, el nombramiento de prefecto de estudios y el de profesor de Ciencias comerciales pueden recaer en licenciados en Ciencias económicas que posean el diploma de *agrégé* de la Enseñanza Secundaria Superior para Ciencias comerciales (4). El artículo 7.º de la R. O. de 31 de diciembre de 1953 extendía la dispensa a los licenciados en Ciencias comerciales.

Dedúcese de lo expuesto que, como al principio se apuntaba, el nervio de la actividad docente está constituido por los profesores *agrégés*, y de modo más preciso por los del grado superior, a cuya responsabilidad se confía la educación de los adolescentes en los cursos más importantes. He aquí por qué hemos de dedicar atención preferente a las condiciones con que el legislador ha tratado de garantizar la idoneidad de este profesorado, sin perjuicio de añadir después algunos rasgos del profesorado de grado inferior.

1) FORMACIÓN CIENTÍFICA

El artículo 36 del texto anejo a la R. O. de 31 de diciembre de 1949, CEM, establece como norma básica que "el diploma de profesor *agrégé* de la Enseñanza Media será otorgado por un tribunal especial y después de un examen..."; pero ¿cómo se llega a

(1) Se pueden consultar a este propósito un artículo de R. DE LE COURT, "La question scolaire en Belgique", en la revista *Pédagogie* (París, mayo 1953); otro de F. TROSSARELLI, "A propósito di due recenti riforme scolastiche" en *La civiltà cattolica* (Roma, septiembre 1953), y el de M. UTANDE "Sobre la ley Collard de reforma de la enseñanza en Bélgica", en *REVISTA DE EDUCACIÓN* (Madrid, febrero 1956).

(2) Precedente de la de 17 diciembre 1952, CEM.

(3) La R. O. de 31 de diciembre de 1949, CGA, regula minuciosamente la exigencia y la forma de homologación de los diplomas por una Comisión especial que tiene su sede en Bruselas (arts. 41 y sigs.).

(4) Esta extensión alcanzaba también a los poseedores de los antiguos diplomas en Ciencias comerciales (art. 7.º).

ese momento? ¿Qué requisitos académicos son necesarios para aspirar al diploma?

Es en la otra R. O. de la misma fecha, "sobre coordinación de las leyes referentes a la colación de los grados académicos y al programa de los exámenes universitarios" (CGA), en donde encontramos expresadas las etapas que hay que cubrir hasta llegar a aquella meta.

Tales etapas son, en resumen:

- a) Seis años de estudios medios.
- b) Examen de candidato.
- c) Examen de licenciado.
- d) Examen de *agrégé*.

a) Ante todo, los *seis años de estudios medios*, cuyas modalidades ya fueron expuestas anteriormente y sobre las que no es necesario insistir (cfr. art. 5.º, § 1.º).

Sin embargo, las leyes coordinadas sobre colación de grados (CGA) prevén la posibilidad de que los certificados de estudios medios realizados no sean admitidos por el tribunal especial encargado de esta función, integrado por profesores oficiales y privados en número igual y por un presidente que no pertenece al personal docente (arts. 7.º y 8.º).

Llegado el caso, el aspirante al examen de candidato debe superar previamente una "prueba preparatoria", que versa sobre las distintas materias de la Enseñanza Media, en la forma regulada por el artículo 10 y por el 10 bis (añadido por la ley de 17 de diciembre de 1952, CGA).

b) El *examen de candidato* en la Facultad correspondiente, escalón que sigue al de la Enseñanza Media, consta en todo caso de dos pruebas y requiere un ciclo de estudios de dos años (arts. 15 y 19); el examen de candidato en Ciencias incluye en las dos pruebas trabajos prácticos sobre todas las materias a que se extiende (art. 19).

Pero las materias de tales exámenes varían según la rama académica que después haya de seguirse. De esta suerte, en las pruebas para candidato en Filosofía y Letras se distingue entre los recipiendarios que aspiran a los grados de doctor o licenciado en el Notariado y los que aspiran a la licenciatura en Filosofía y Letras; y dentro de estos últimos, a su vez, entre los que han de estudiar Filosofía, Historia, Filología clásica, Filología románica y Filología germánica (art. 15).

Por su parte, en las pruebas para el grado de candidato en Ciencias se distinguen los siguientes cuatro grupos: Ciencias matemáticas o físicas; Ciencias químicas; Ciencias geológicas y mineralógicas; Ciencias biológicas, geográficas, Veterinaria y Farmacia. Dentro de cada uno de ellos hay algunas materias exigidas sólo para cada una de las especialidades que comprende (art. 19) (5).

Como se advierte, la peculiaridad más notable es el desplazamiento de que han sido objeto los estudios geográficos, desde su encuadramiento tradicional junto a la Historia en las Facultades de Letras a las de Ciencias, conforme a un criterio más moderno, que

ofrece un mayor rigor científico y unas posibilidades más amplias de desarrollo.

c) Proseguidos los estudios, el futuro *agrégé* tiene que rendir las *pruebas de la licenciatura*.

En las Facultades de Filosofía y Letras puede obtenerse la licenciatura en las mismas cinco secciones que el grado de candidato (Filosofía; Historia; Filología clásica, románica y germánica), mediante una o dos pruebas, a elección del graduado, que versan sobre determinadas materias obligatorias y otras de opción entre las que forman parte del programa de las Facultades de Filosofía y Letras o de otras Facultades. Para concurrir a las pruebas se requiere una escolaridad mínima de dos años. Otro requisito es la presentación de una Memoria sobre una cuestión relativa al grupo de materias de opción, la cual debe obrar en poder del tribunal con un mes de antelación, por lo menos, a la fecha de comienzo de los exámenes (art. 16).

La licenciatura en Ciencias se ajusta al mismo patrón, si bien es más reducido y concreto el número de materias entre las que el aspirante puede ejercer su opción. El grado de licenciado puede extenderse en siete secciones: Ciencias matemáticas, físicas, químicas, geológicas y mineralógicas, zoológicas, botánicas y geográficas (art. 30) (6).

d) El examen para la obtención del diploma de *profesor agrégé de la Enseñanza Media del grado superior* (R. O. de 1949, CGA, art. 21) es, en su esencia, una demostración de la aptitud pedagógica, extremo al que seguidamente se aludirá.

Sin embargo, también la competencia científica de los recipiendarios es objeto de comprobación, para lo cual se les exige desarrollar dos lecciones sobre temas previamente señalados por el tribunal y escogidos del programa de los Ateneos.

Este examen puede pasarse al mismo tiempo que se realiza el de licenciatura; la ley no exige una específica escolaridad (7).

2) FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Todavía no hace muchos años que en Bélgica existía un gran descontento respecto de la preparación que daba la Universidad para la carrera docente. Los aspirantes al profesorado salían de las aulas desconociendo la realidad de la profesión elegida.

El ministro de Instrucción Pública, en la circular que dirigió al personal docente en 20 de septiembre de 1948, se hacía eco de esta situación y no dudaba en afirmar: "Con demasiada frecuencia todo está por hacer en tal respecto." Por ello, intentando poner algún remedio al mal, y mientras llegaba la reforma de la *agrégation*, resolvió abrir las puertas de los Ateneos de Gante y Lieja a los alumnos del primer curso de la licenciatura de las Facultades que preparan el profesorado.

(6) Las restantes materias a que se extiende el grado de candidato en Ciencias (vid. supra) salen luego del ámbito de esta licenciatura para convertirse en grados independientes.

(7) Como normas complementarias se pueden mencionar las del artículo 36 del texto anejo a la R. O. de 1949, CGA, que establecen la posibilidad de realizar convocatorias especiales, aparte de las dos mínimas anuales y el plazo de anuncio de las mismas, que puede no exceder de ocho días.

(5) La R. O. de 1949, CGA, no regula la concesión del grado de candidato en Ciencias comerciales.

"A razón de una hora por semana—determinaba la circular del Ministerio—, elegida [por los alumnos] según su propio horario, asistirán en estos establecimientos a las lecciones de un profesor designado por el de Metodología especial, de acuerdo con el inspector correspondiente y el prefecto de estudios.

"Los estudiantes seguirán así durante su primer año de licenciatura, de quince a veinte lecciones. Durante el año siguiente, bajo la dirección de su profesor de Metodología especial, asistirán a lecciones modelo y a ejercicios dirigidos. El curso teórico de Metodología en el segundo de licenciatura tendrá ciertamente más eficacia si puede asentarse sobre la experiencia adquirida durante el año precedente." (Número 4 de la circular de 20 de septiembre de 1948.)

Al año siguiente (R. O. de 31 de diciembre de 1949, CGA, art. 21) se establecían las reglas permanentes para la formación pedagógica de los futuros *agrégés*, que en las pruebas correspondientes han de acreditar que poseen la debida suficiencia en las siguientes materias:

- a) Pedagogía experimental.
- b) Historia de la Pedagogía.
- c) Metodología general.
- d) Metodología especial, referida a las correspondientes materias en la forma que aparecen comprendidas en los cuestionarios de los Ateneos.

Por otra parte, "ninguno puede presentarse a este examen (*de agrégation*) si no justifica, mediante certificación, que ha practicado ejercicios didácticos durante un año como mínimo, bajo la dirección de su profesor de Metodología, en un establecimiento de Enseñanza Media" (art. 21 cit.).

Sin embargo, la simultaneidad total de los estudios preparatorios al examen de *agrégation* con el de las disciplinas científicas de los cuatro cursos de Facultad tal vez impide un pleno rendimiento del sistema. De ahí que se eleven voces en favor de una reforma más profunda, como la que supondría reservar íntegramente para los estudios de la *agrégation* un quinto curso de Facultad posterior a los estudios científicos de la licenciatura, como propugna el profesor de la Universidad Libre de Bruselas, Félix Peeters (8).

3) SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO

Después de seguir todo el proceso de los aspirantes a la *agrégation*, sólo resta por ver cómo obtienen las plazas de profesores de los Ateneos, en los que corresponde al Gobierno el nombramiento de todo su personal, según la tajante y concisa norma de la real orden de 31 de diciembre de 1949 (art. 11).

Como el grado de *agrégé* supone el reconocimiento pleno de la aptitud científica y pedagógica de quienes lo reciben, no es necesaria la práctica de unas nuevas pruebas u oposiciones. El nombramiento, pues, se hace a modo de concurso.

Los *agrégés*, aspirantes a una plaza vacante de su especialidad, elevan su candidatura al Ministerio de Instrucción Pública, y el Ministerio elige entre ellos el profesor que considera más idóneo.

4) REMUNERACIÓN

Actualmente la remuneración de los profesores *agrégés* del grado superior pueden oscilar entre 114.000 y 198.000 francos anuales, sin contar los subsidios complementarios ni la retribución correspondiente al desempeño de cargos de gobierno.

"AGRÉGÉS" DEL GRADO INFERIOR

La preparación para obtener el diploma de *agrégé* del grado inferior está reglamentada por el legislador belga como una parte de la llamada "Enseñanza normal"; así se establece en el artículo 1.º de la ley de 23 de julio de 1952, orgánica de este tipo de enseñanzas.

Dicho artículo precisa además que la expedición del diploma corresponde a las "Escuelas Normales Medias", regla que no hay que entender en el sentido de la asistencia obligatoria de los candidatos a las clases de las Escuelas Normales, puesto que, como luego se indicará, es posible obtener el diploma por enseñanza libre.

Hay *Escuelas Normales Medias* del Estado, provinciales, municipales y privadas; la ley Collard (art. 47) ha suprimido la posibilidad de que las no estatales fueran reconocidas y subvencionadas por el Poder central (art. 2.º). El reconocimiento suponía que "las reales órdenes y las órdenes ministeriales relativas a la organización de los estudios y de los exámenes en las Escuelas Normales Medias del Estado" les eran aplicables en su totalidad (art. 4.º de la R. O. de 1 de septiembre de 1952).

La duración de los estudios es de dos años (art. 3.º de la ley), jalonados por una serie de pruebas de aptitud que detenidamente regula la R. O. de 28 de abril de 1934, modificada por la de 16 de octubre de 1940. Esas pruebas son: a) de admisión en la sección preparatoria (9); b) de admisión en el primer curso; c) de paso al segundo curso, y d) de fin de estudios.

La primera de estas pruebas "tiene por objeto principal convencer al tribunal de la aptitud de los recipiendarios para emprender, después de un año de preparación complementaria, los estudios..." (art. 23 de la R. O. de 1934).

El examen de admisión en el primer curso de la escuela (arts. 29 y sigs.) versa sobre las materias del programa de las secciones preparatorias (Religión o Moral, Lenguas vivas, Matemáticas, Ciencias, Geografía e Historia nacionales y Dibujo). Quienes, una vez superado aquél, comienzan sus estudios en la escuela, pueden optar entre diversas ramas: literaria, científica, lenguas germánicas (R. O. de 1940, art. 10) y educación física (cfr. R. O. de 1 de septiembre de 1952). En todas ellas se atiende no sólo al estudio de las respectivas disciplinas científicas, sino también al estudio de la pedagogía y de la metodología de la enseñanza.

Al final del primer curso tienen lugar nuevas pruebas, cuya aprobación supone la obtención del diploma de "aspirante-profesor" (R. O. de 1940, art. 11); y tras

(8) Cfr. en *Le Soir*, 29 noviembre de 1953, una reseña de la conferencia del profesor Peeters.

(9) A tenor del artículo 2.º de la ley, cada Escuela Normal puede tener aneja una sección preparatoria.

el segundo curso, en el que tiene cabida además la Historia de la Pedagogía, se realizan los exámenes de fin de estudios, que confieren el diploma de "profesor *agrégé* de la Enseñanza Secundaria inferior" (R. O. de 1940, art. 12; y art. 7.º de la R. O. de 31 de diciembre de 1953).

Pero también se puede conseguir este diploma *sin necesidad de asistir a los cursos* de las Escuelas Normales Medias. En efecto, la ley orgánica de 23 de julio de 1952, en su artículo 23, ya disponía que "los candidatos que hacen sus estudios sin acudir a una Escuela Normal del Estado o reconocida, pueden adquirir el diploma... sometiéndose a exámenes ante tribunales organizados por el Gobierno y que comprendan miembros del personal de la enseñanza normal del Estado y de la reconocida". Esta regla ha de entenderse modificada por el art. 16 de la ley Collard, que exige la intervención del tribunal con mayor amplitud.

En la R. O. de 30 de abril de 1934, modificada por la de 17 de octubre de 1940, se precisaba cómo las distintas pruebas de admisión, de paso al segundo curso y de fin de estudios, podían ser sustituidas por otras realizadas ante tribunales designados por el Ministerio de Instrucción Pública.

Los *agrégés* de la Enseñanza Secundaria inferior perciben en la actualidad una *remuneración* cuyos límites mínimo y máximo son, respectivamente, 82.000 y 144.000 francos anuales.

B) EL PROFESORADO NO OFICIAL

La modificación fundamental que vino a suponer la promulgación de la ley de 17 de diciembre de 1952, CEM, fué la de las relaciones entre el Estado y la enseñanza libre; la comentaremos con cierta detención por su actualidad polémica derivada de la reforma socialista.

Anteriormente, puede decirse que la libertad era absoluta: ni limitaciones a la constitución de nuevos Centros ni especiales condiciones de titulación. "Pero semejantes condiciones—que pueden parecer de suyo buenas—no podían corresponder a las exigencias efectivas de una verdadera libertad docente: era demasiado pesada la carga económica de los padres que confiaban sus hijos a la escuela secundaria libre, a la que tenían que pagar fuertes tasas escolares, además de los impuestos generales con los que se veían forzados a costear la escuela estatal; y normalmente era demasiado reducida la retribución de los profesores seculares que enseñaban en las escuelas libres" (P. Trosarelli, S. I., *loc. cit.*, pág. 583).

La reforma Harmel, al resolver el problema económico, supuso una intervención estatal, concretada principalmente en el derecho de inspección (art. 1.º de la ley) y en la exigencia de ciertas condiciones de titulación académica (art. 12).

Del principio de absoluta libertad se pasó al principio opuesto: equiparación con el profesorado oficial. "Con excepción de los profesores de Educación Física, Música, Dibujo y Trabajos Manuales, los miembros del personal docente de los establecimientos privados subvencionados deben poseer los títulos de capacidad requeridos para la enseñanza en los estable-

cimientos a que se refiere el art. 7.º (del texto anejo a la R. O. de 31 de diciembre de 1953), es decir, los Ateneos reales y los colegios provinciales y municipales (art. 42) (10).

Mas como la mayor parte de la enseñanza libre está desempeñada por centros confesionales, sobre todo católicos, y atendida en gran proporción por profesores sacerdotes o religiosos, había de ser objeto de especial regulación la dispensa o convalidación de los títulos académicos en cuanto a tales profesores.

La importancia de la materia aconseja una transcripción literal de los textos legales, aun a riesgo de excesiva prolijidad. Decía así la nueva redacción de la R. O. de 1953 (11):

"Art. 43, § 1.º La posesión de los títulos ... no se exige:

1.º A los miembros del personal docente que cuenten, después de los estudios completos de Humanidades, con *tres años* de estudios de Filosofía como preparación al ministerio de un culto reconocido, y que posean además un diploma de:

a) Candidato en Ciencias, para enseñar, en el grado inferior, las Ciencias;

b) Candidato en Ciencias, grupo de Ciencias matemáticas o físicas, para enseñar en aquel grado las Matemáticas;

c) Candidato en Filosofía y Letras, grupo de Filología germánica, para enseñar en aquél el Neerlandés, el Inglés y el Alemán;

d) Candidato en Filosofía y Letras, grupo de Filología románica, para enseñar en el mismo grado el Francés, el Español y el Italiano;

e) Candidato en Filosofía y Letras, grupo de Filología clásica, para enseñar allí el Latín, el Griego, la primera lengua y la Historia;

f) Candidato en Filosofía y Letras, grupo de Historia, para enseñar la Historia en dicho grado;

g) Candidato en Ciencias, grupo de Ciencias geográficas, para enseñar en él la geografía;

h) Candidato en Ciencias comerciales, para enseñar en él las Ciencias comerciales.

2.º A los miembros del personal docente que cuenten, después de los estudios completos de Humanidades, con *seis años* de estudios de Filosofía y de Teología como preparación al ministerio de un culto reconocido:

a) Para enseñar, en el grado inferior, la primera lengua, el Latín, el Griego, la Historia y la Geografía;

b) Para enseñar, en el grado inferior, la rama correspondiente, si (además) poseen uno de los diplomas de candidato enumerados bajo las letras a, b, c, d y h del número 1.º;

c) Para enseñar en el grado superior:

La primera lengua, el Latín, el Griego y la Historia, si poseen un diploma de candidato en Filosofía y Letras;

La Geografía, si poseen un diploma de candidato en Ciencias, grupo de Ciencias geográficas.

(10) El Ministerio de Instrucción Pública puede autorizar el empleo de profesores no titulados "en caso de imposibilidad", y sólo por un plazo de tres años.

(11) Se transcribe el texto legal, aunque con carácter transitorio seguían en vigor ciertos artículos de la ley de 13 de julio de 1951 hasta el 31 de agosto de 1960.

3.º A los miembros del personal docente que cuentan, después de los estudios completos de Humanidades, con cinco años de estudios de Filosofía y de Teología como preparación al ministerio de un culto reconocido, y además tres años de estudios superiores de Filosofía o de Teología, para enseñar la primera lengua, el Latín, el Griego, la Historia y la Geografía."

Por otra parte, el artículo 14 de la ley de 17 de diciembre de 1952, CEM, teniendo en cuenta la necesidad de respetar situaciones preexistentes, dispuso de la posesión de los títulos al profesorado siguiente:

1. Personal con siete años de servicios en 1 de septiembre de 1951 (salvo ciertas excepciones).
2. Personal con tres años de servicio, que debía proveerse del título antes del 1 de septiembre de 1957.
3. Regentes en función en 1 de enero de 1951.
4. Sacerdotes (y ministros de otros cultos reconocidos) en función en 1 de enero de 1954.

Aún más: el nuevo artículo 44 de la R. O. de 1953 autorizaba al rey para dispensar de las condiciones de diploma de examen o de certificado, con tal que informara favorablemente una Comisión especial, presidida por el ministro o su delegado e integrada por seis miembros de nombramiento regio, tres de ellos a propuesta del Consejo de perfeccionamiento y otros tres a propuesta de las agrupaciones más representa-

tivas de los establecimientos no oficiales subvencionados de Enseñanza Media.

Por último (y prescindiendo de algunos casos excepcionales), las remuneraciones de los profesores seculares de los centros no oficiales subvencionados debían ser "equivalentes a las que el Estado concede a su personal", sin que los interesados pudieran consentir válidamente en la renuncia total o parcial de sus haberes (art. 33, § 4 de la R. O. de 1949, CEM, según la modificación de la ley de 17 de diciembre de 1952, CEM) (12).

La reforma consecuente al proyecto Collard, aprobada por el Parlamento contra la manifiesta voluntad de la mayor parte del pueblo belga (ley de 27 de julio de 1955), aparte de reducir las subvenciones a los Centros privados en 500 millones de francos belgas anuales, y de gravarlos aún más por la extensión de la gratuidad obligatoria, ha derogado las equivalencias entre los estudios sacerdotales y los títulos de regente o de licenciado, al par que suprime el régimen transitorio establecido en favor de los profesores seculares.

MANUEL UTANDE IGUALADA

(12) Según la ley de 19 de julio de 1951, la remuneración debía ser del 75 por 100 al menos, sin sobrepasar el 100 por 100.

la educación en las revistas

PROTECCION ESCOLAR

LOS ESTUDIANTES Y LA SOCIEDAD

Un editorial pone de relieve el progresivo aumento de la protección y ayuda que el Estado y la sociedad otorgan a los estudiantes en nuestra patria; y cree que "tanto la enseñanza primaria como la media pueden y deben extenderse; la ayuda del Estado se vierte sobre el buen estudiante, y éste debe caminar en la dirección que su capacidad, condiciones personales y vocación requieren, con independencia de su posición económica o familiar. Urge cambiar el derrotero de millares de estudiantes universitarios poco sobresalientes para el esfuerzo y condiciones que el ingreso en estos centros exigen, vertiéndolos en otras direcciones, todas igualmente honorables y aun de mayores rendimientos económicos. La enseñanza superior debe quedar reservada para los mejor dotados, sin distinción alguna de clases. La misión del Estado y de la sociedad es hacerla asequible a todos" (1).

Otro editorial insiste sobre este mismo tema, y, después de entrar con algún detalle en la manera y medida cómo el Estado debe otorgar esta ayuda y protección al estudiante, puntualiza lo que ello significa de deuda o compromiso para el estudiante que recibe la protección: "El estudiante, a su vez, debe considerar que los esfuerzos del Estado, otorgándole medios económicos y poniendo a su alcance instrumentos de trabajo para asegurar su porvenir, lo hace mediante la contribución de todos los españoles" (2).

En su sección semanal de la revista *La Hora* titulada "Tiempo de Dios", el padre Carlos Castro publica hace unos días

(1) Edit.: "Sobre la protección escolar", en *ABC* (Madrid, 21-X-56).

(2) Edit.: "Estado, sociedad y escolares en la vida actual", en *ABC* (Madrid, 24-X-56).

una bella meditación sobre la responsabilidad que incumbe al estudiante que recibe de la sociedad en la que vive una serie de ayudas y tratos de preferencia que lo hacen estar en deuda para con ella (3).

Y, por último, un editorial del semanario del SEU, *La Hora*, acude al mismo tema e insiste en la obligación que tiene el universitario de proyectarse socialmente mediante el ejercicio profesional (4).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

LAS OPOSICIONES

Las oposiciones son siempre un tema debatido, traído y llevado, al que frecuentemente se acude con actitudes desmedidas. En una crónica anterior aludíamos al "caso de conciencia" que sobre este argumento planteaba en *Razón y Fe* el padre Guerrero, S. I. Hoy encontramos una nueva aportación al tema, también de un padre jesuita, y en una minúscula publicación de la Compañía: son una serie de "Principios morales aplicables en las oposiciones a cátedras" que el padre José María Díez-Alegría, profesor de Ética de la Facultad de Filosofía de la Compañía de Jesús en Alcalá de Henares, enuncia así: 1. No existe ningún precepto de la ley divina que prohíba a los católicos, en los países católicos, recibir enseñanzas profanas de profesores no católicos. Se entiende un precepto general, de principio y absoluto. 2. El principio de que no se puede permitir que en cátedras oficiales de un Estado confesionalmente católico se impartan enseñanzas no en todo conformes con las exigencias doctrinales de la Dogmática católica, no es principio absolutamente incondicionado, ni desde el punto de vista del derecho natural, ni desde el de la ley divina. Es un caso particular del problema general de la tolerancia (cfr. discurso de S. S. Pío XII al V Congreso Nacional de la Unión de Juristas Católicos Italianos, 6 de diciembre de 1953). 3. Si la legislación concordataria de un Estado proclama que nadie será molestado por sus creencias particu-

(3) Carlos Castro: "Meditación. "Moncloa-Paraninfo", en *La Hora* (Madrid, 25-X-56).

(4) Editorial en *La Hora* (Madrid, 1-XI-56).
la ley divina. Es un caso particular del problema general de

lares, nadie podrá ser excluido del profesorado oficial en razón de no profesar la religión católica, al menos si en su ejercicio docente respeta las exigencias doctrinales de la Dogmática católica, cosa perfectamente viable dentro de la temática de la mayor parte de las ciencias profanas. 4. El juez de oposiciones encargado de juzgar de la solvencia científica y pedagógica de los opositores a cátedras, tiene una estricta obligación de justicia conmutativa, respecto de cada uno de los opositores, de juzgar y fallar con justicia sobre aquella solvencia, tal como se determina en las condiciones de la oposición, sin que pueda falsear ese juicio por consideraciones de otra índole. 5. El juez de oposiciones tiene una obligación de justicia respecto al organismo que lo designa juez de aplicar a las oposiciones las normas establecidas. 6. Si por razones de incompatibilidad doctrinal con la Dogmática católica en el ejercicio de la docencia, una determinada persona resulta inhábil para determinada función docente oficial según la legislación de un país católico concreto, el hecho deberá ser determinado por las autoridades competentes, utilizando cauces jurídicos dotados de las debidas garantías jurídicas. En ningún caso podrá quedar al arbitrio de un juez de oposiciones católico, que está legitimado para juzgar de la competencia científica del opositor para la disciplina de que se trata, pero carece de autoridad para constituirse en juez de la idoneidad o falta de idoneidad por razones de orden religioso. Pero si la legislación exige la conformidad de la docencia oficial con las exigencias del Dogma católico, en las disciplinas sustancialmente ligadas, en cuanto a su contenido, con la verdad dogmática, el juez de oposiciones legitimado para ello por la autoridad competente, habrá de tener presente el aspecto dogmático en cuanto tal al juzgar la actuación de los opositores en la oposición. 7. El bien común de la Cristiandad y de la Humanidad, y particularmente el bien de España y de la Iglesia de España, postulan que la vida universitaria se establezca en un plano de objetividad, serenidad y elevación científicas, en que toda clase de sectarismos y todo procedimiento de intrigas y "zancadillas" queden superados. Los católicos deben ser los primeros en dar ejemplo de esto, creando un clima de justicia, lealtad y sentido científico y universitario. 8. A manera de apéndice, añadiremos que la obligación de un juez de atenerse en su actuación a las normas para cuya aplicación es designado juez, no resulta necesariamente nula por el hecho de ser aquellas normas injustas, de suerte que el juez pueda, sin más, proceder en el ejercicio de sus funciones según su arbitrio. En general, el deber del juez sería en ese caso declinar sus funciones si las circunstancias no le permiten en conciencia decidir con arreglo a las normas establecidas. Pero, a veces, el juez puede, y aun debe, ejercer su función dictando sentencia conforme a la norma establecida, no obstante sea ésta, en sí, injusta. Se trata de un complicado problema de moral, del que se ocupa Pío XII en su alocución de 6 de noviembre de 1949 a la Unión de Jurisconsultos Católicos de Italia, y cuya complejidad sirve bien para poner de relieve el irresponsable simplismo con que un celo *non secundum scientiam* pretendería librar sin más al juez de oposiciones católico de la obligación de atenerse a las condiciones reglamentariamente establecidas de la oposición, alegando una supuesta injusticia de éstas, que no tutelarían suficientemente la catolicidad de los futuros titulares de cátedras. Los principios que anteceden demuestran, por otra parte, cuán fácilmente sería esa pretendida injusticia un supuesto totalmente infundado" (5).

El profesor Isidoro Martín ha publicado varios artículos sobre este mismo tema de las oposiciones en el diario *Ya*, que, al final, fueron recogidos en un folleto titulado *El mito de las oposiciones*, editado por el Colegio Mayor "San Pablo". De todos modos, ha abordado una vez más el tema en las páginas de la revista *Guía*, donde, después de aludir a las críticas que su librito suscitó, concordantes en su mayoría y adversas algunas, dice que, sin embargo, todas están de acuerdo y coinciden en que el sistema de oposiciones actualmente vigente en España ha de ser reformado y mejorado (6). En otro artículo continuación de este primero cree que las oposiciones exigen un inútil despilfarro intelectual: "porque para triunfar en ellas no tanto importa aprender con perfección y profundidad la teoría y la práctica de una profesión concreta como el aprender de memoria—con exceso de memorismo—deter-

minados temas en la extensión y medida convenientes para decirlos en un tiempo exacto" (7).

COLEGIOS MAYORES

En la Memoria del curso 1955-56 del Colegio Mayor Universitario "Jiménez de Cisneros", el autor de su "Presentación", entre otras observaciones, señala: "El Colegio rectamente entendido es un Centro de educación superior. Encuentra su cauce en el cumplimiento de ese fin de la Universidad que atañe a la formación del hombre y coadyuva por un impulso inevitable en el feliz desarrollo de la función transmisiva del saber y en la suscitación de motivaciones y vivencias espirituales de toda índole" (8).

Y el director del Colegio cierra dicha Memoria con las palabras con que clausuró el curso en el pasado mes de mayo: "¿Se habrán cumplido en el curso que ahora acaba las funciones principales encomendadas a los Colegios Mayores: contribuir a la formación personal; colaborar en el adiestramiento profesional; cultivar los valores del espíritu; acrecentar el amor a España? Y todo ello—permítidme que insista, pero ése es nuestro riesgo y nuestra ventura—construido no en soledad, sino en convivencia, amistad y diálogo" (9).

Un reportaje da cuenta de la inauguración en el Colegio Mayor "Santiago Apóstol" del curso 1956-57, en el que pronunció unas palabras inaugurales el obispo de Solsona, doctor Tarancón, de entre las cuales entresacamos este párrafo: "El Colegio Mayor "Santiago Apóstol" cumple en su cometido esta consigna del Papa. La formación cristiana de los estudiantes que les lleve a una vida íntegramente cristiana; la formación humana, con sus virtudes humanas, con su formación técnica y profesional, y el espíritu católico, universal, completado con el espíritu propio de su nación, en el sentido de su historia patria, de sus tradiciones... Es el camino para el mundo mejor" (10).

ENSEÑANZA TECNICA

Un estudio trata de la función de los estudios clásicos y humanísticos en las enseñanzas científicas y tecnológicas. El autor pasa revista a las causas originarias y a las consecuencias del divorcio de los estudios clásicos y científicos; después, alude a la situación de los estudios humanísticos en algunas Escuelas de Ingeniería de países extranjeros, y paralelamente recoge los ensayos de humanismo científico que en Universidades europeas y americanas se han llevado a cabo (11).

Un editorial de *ABC* señala la escasez de técnicos debida a la absorción total de los ya existentes como consecuencia del crecimiento industrial y también el riesgo de caer en pedantería quienes reciban el beneficio formativo de las Universidades Laborales, inspirándose en palabras del ministro de Trabajo español (12).

ENSEÑANZA LABORAL

Reportaje en *ABC* sobre la Universidad Laboral en España, en el que se dan noticias informativas sobre el tema y con textos oficiales se expone la misión de la Universidad Laboral (13).

Editorial en *ABC* sobre la decisiva importancia que para el futuro de España y de su paz tiene la creación de las Universidades Laborales, escrito con ocasión de la inauguración de estas instituciones en Sevilla, Córdoba y Tarragona (14).

(7) Isidoro Martín, en *Guía* (Madrid, junio 1956).

(8) José Luis Alemán, en *Memoria del curso 1955-56*, del Colegio Mayor "Jiménez de Cisneros" (Madrid, 1956).

(9) Angel Antonio Lago Carballo, en *Memoria del curso 1955-56*, del Colegio Mayor "Jiménez de Cisneros" (Madrid, 1956).

(10) "Una institución única en el mundo...", etc., en *Ya* (Madrid, 3-X-56).

(11) Fernando Varela Colmeiro, en *Hojas Informativas*, Dirección General de Enseñanzas Técnicas (Madrid, 1-XI-56).

(12) Editorial de *ABC* (Madrid, 4-XI-56).

(13) Oscar Núñez Mayo: "La Universidad Laboral en España", en *ABC* (Madrid, 3-XI-56).

(14) Editorial de *ABC* (Madrid, 3-XI-56).

(5) José María Díez-Alegría, S. I., en *Persevera*, núm. 126 (Madrid-X-56).

(6) Isidoro Martín, en *Guía* (Madrid, abril 1956).



BELLAS ARTES

LOS MUSEOS

Se proyectaba para el próximo año en Estados Unidos una Exposición magna de obras maestras del Renacimiento italiano, y predominantemente florentinas, que hubieran debido embarcarse en la ciudad de Livorno en estos días camino de Norteamérica. La prensa italiana, y más intensamente la toscana, ha echado las campanas al vuelo voceando la alarma y protestando enérgicamente contra los viajes de las obras maestras de arte que entrañan tantos riesgos. Nuestra prensa también se ha hecho eco de la campaña de prensa italiana, tan eficaz aquella, que ha logrado suspender el envío de los cuadros renacentistas y devolver con ello la paz a los alarmados italianos. Un artículo de *ABC*, firmado por tres asteriscos, recoge los datos de la cuestión y refiere lo que diversos periodistas, tanto italianos como norteamericanos, han dicho sobre el asunto. A través de estas líneas vemos que el escritor español es decidido partidario de que las obras de arte no sean expuestas a la aventura de un viaje (15). Pocos días después, y en el mismo diario, se encuentra otro artículo, firmado solamente con la inicial S., que aduce otros muchos textos de escritores italianos que han terciado en la cuestión, oponiéndose con razones a cual más justas y sutiles a la exportación del tesoro artístico nacional, aunque sólo sea para un préstamo momentáneo (16).

El corresponsal del diario *ABC* en Roma dice que, hablando de este apasionante tema, algunos periódicos italianos han dicho: "Tómese el ejemplo de España y de la ciudad del Vaticano", y han clamado porque no se muevan de los mu-

- (15) "El museo, defendido", en *ABC* (Madrid, 24-X-56).
 (16) S. f.: "El viaje de las obras maestras", en *ABC* (Madrid, 1-XI-56).

seos las obras de arte que se querían llevar a América para ser expuestas (17).

También sobre el viaje de las obras maestras se inserta en el mismo periódico una carta dirigida al director que añade a los datos ya mencionados nuevas citas de autores (muy representativos en este caso, pues se trata del italiano Bacchelli y de famoso crítico de arte norteamericano Bernardo Berenson) extranjeros que han intervenido en la clamorosa protesta de la prensa italiana (18).

Por último, y en la misma línea de los anteriores, Rafael Sánchez Mazas publica un artículo de fondo en *ABC*, donde dice: "Todos hoy aconsejan lo mismo y se corre la voz a los museos: las pinturas viejas e ilustres han de cuidarse y no salir de casa si quieren alargar su vida. No tienen edad para viajes largos y menos a ultramar, pero ni siquiera para cortos paseos" (19).

Aludiendo a la "Campaña mundial en favor de los museos", que ha organizado la Unesco, y que se está celebrando en todo el mundo, el semanario *La Hora* publica un artículo animando a los españoles a colaborar. "El museo—dice el articulista—es un tesoro que encontramos siempre dispuesto, que nunca nos decepciona. Y un tesoro no sólo en cuanto al valor intrínseco de las colecciones que encierra; también en lo que supone como manantial de sabiduría, de goce estético o simplemente de distracción culta" (20).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(17) Julián Cortés Cavanillas: "Toda Italia suscribe la protesta de Florencia", en *ABC* (Madrid, 2-XI-56).

(18) Julio Claver: "Sobre el viaje de las obras maestras", en *ABC* (Madrid, 2-XI-56).

(19) Rafael Sánchez Mazas: "La pintura y el tiempo", en *ABC* (Madrid, 9-XI-56).

(20) J. Ramírez de Lucas: "Nuestros amigos los museos", en *La Hora* (Madrid, 1-XI-56).

reseña de libros

Bibliografía sobre Psicología de la adolescencia

I. LA CIENCIA DE LA ADOLESCENCIA

Entendemos el término Psicología de la adolescencia en su más amplio sentido, esto es, abarcando toda la problemática que pueda plantear dicha edad en cuanto sea característica o contribuya de algún modo a un conocimiento más pleno de la misma.

La llamada Psychology of adolescence, tal como se entiende en el mundo anglosajón, se refiere a toda la ciencia de la juventud en general—como la Jugendkunde de los psicólogos alemanes—y engloba a su vez los conceptos de pubertad y juventud. Algunos quieren distinguir tres estadios sucesivos: pubertad, adolescencia y juventud. Mas tal división, además de no ser exacta desde el punto de vista psicológico por lo que toca a las dos primeras fases, no ha hallado aco-

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.

gida en los tratados usuales de Psicología, donde prevalece el término Adolescence en el sentido general aludido. Los alemanes, por carecer de la raíz latina de adolescere, hablan más bien de "edad juvenil"—Jugendzeit, Jugendalter—. Es sabido también que en el campo de la medicina domina el concepto de pubertad como expresión de la transformación orgánica del ser en la edad juvenil; y entre los moralistas es más usual el empleo del vocablo juventud.

Tratando de unificar los conceptos, el psicólogo francés M. Debesse ha divulgado el nuevo nombre de Hebeología (ἠβη: pubertad, adolescencia, juventud) para designar así la ciencia que se interesa por "un ser cuyas reacciones y desarrollo obedecen a leyes biológicas, psicológicas y sociológicas especiales, diferentes de las que se aplican a los adultos, y que, por consiguiente, deben ser estudiadas separadamente" (Comment étudier les adolescents, pág. 8).

Hebeología es, pues, la ciencia de la adolescencia, denominación paralela a la de Paidología aplicada a la ciencia del niño.

La bibliografía que presentamos estudia, por tanto, el ciclo vital del desarrollo del ser humano, que oscila, en términos generales, entre el final de la tercera infancia, hacia los once años, y el comienzo de la madurez, que podemos situar en los veintiún años, con toda la variabilidad que estos límites poseen en Psicología. Recordemos también que la pubertad femenina se inicia entre los once y los trece años, y, en cambio, la del varón es casi dos años posterior, entre los trece y quince, aproximadamente.

II. PRINCIPALES ETAPAS EN EL ESTUDIO DE LA ADOLESCENCIA

¿Cuál ha sido el proceso evolutivo de ese estudio de la adolescencia, para el que ya se trata de otorgarle un nombre que, si bien no lo constituye en ciencia autónoma, al menos lo define como un campo de investigación específicamente acotado en el ancho panorama de la Psicología? La historia de ese proceso apenas cuenta cincuenta años. Veamos esquemáticamente sus principales etapas.

A) STANLEY HALL, EL INICIADOR

Aunque tuvo sus antecedentes, sobre todo en el italiano Marró, cuya obra sobre la pubertad es anterior a la del americano, hoy nadie discute a Stanley Hall el honor de haber introducido vigorosamente el problema de la adolescencia en la Psicología moderna. Lo sorprendente es que dicho estudio lo inicia con una obra extraordinaria: el tratado clásico *Adolescence* (1904), en dos gruesos volúmenes, que marca una huella profunda en toda la Psicología posterior de la adolescencia.

Las obras y publicaciones de la escuela acaudillada por Stanley Hall, presidente de la Clark University, señalan la primera etapa del estudio de la adolescencia. Esta tiene, pues, un sello netamente americano y un idioma representativo: el inglés.

B) LA APORTACIÓN DE LA LENGUA FRANCESA

La segunda etapa viene representada por la contribución de los países de lengua francesa. Destacan, sobre todo, los nombres de Compayré y Mendousse, ambos introductores en Europa de la corriente psicológica y los trabajos especializados sobre la adolescencia, nacidos al amparo de la Clark University. En realidad, no es una etapa que sucede, sino más bien que coexiste con el creciente impulso dado a la investigación por Stanley Hall en Norteamérica.

C) LA ESCUELA GERMANO-AUSTRÍACA

A partir de 1920, al interés científico promovido por Hall se añaden otros motivos que aceleran el desarrollo de los estudios de la adolescencia. Son, entre otros, la necesidad de la orientación profesional de los jóvenes como consecuencia de la industrialización; el problema de la delincuencia juvenil, producto de los grandes centros urbanos; los movimientos de juventud que adquieren auge en el siglo XX. La Jugendbewegung en Alemania y el scoutismo en Inglaterra plantean el fenómeno de la vida social de los jóvenes. A partir de la primera guerra mundial la juventud empieza a suscitar un vivo interés político, y de hecho se constituye en una fuerza del Estado.

Surge entonces el impulso renovador de la escuela de lengua alemana, que logra con nombres tan característicos como Stern, Spranger, Bühler, arraigar ya definitivamente el estudio de la adolescencia en el viejo continente, con enfoque y orientación peculiar y característica de la cultura europea. La década

del 20 al 30, de abundante producción germánica, marca, pues, la tercera etapa de progreso innovador en la nueva ciencia de la edad juvenil. Esta vez el foco se centra en Alemania y Austria. El lazo de unión es la lengua y la cultura alemanas.

D) CUARTA ETAPA DE DIFUSIÓN

Como cuarta etapa de difusión puede considerarse la que va desde 1930 hasta la última guerra mundial. El estudio de la adolescencia mantiene su predominio en la lengua alemana e inglesa. Pero ya en Francia aparecen trabajos especializados de interés. Un autor francés destaca entre todos: Maurice Debesse, metódico y profundo investigador, psicólogo de actitud abierta y comprensiva. En Inglaterra es quizá Weehler el más significativo. La escuela norteamericana produce obras cada vez más notables y científicas. No faltan aportaciones del mundo de habla española.

E) ESTADO ACTUAL

El estado actual del estudio de la adolescencia quizá no constituya todavía una etapa definida, pero se advierte un nuevo impulso vigoroso en los estudios de carácter experimental e intentos de ensayos de síntesis. No se han logrado, en cambio, obras definitivas, como lo demuestra el hecho de que siguen reeditándose las obras clásicas. Contamos ya, no obstante, con una valiosa producción muy documentada, que nos permite forjarnos una idea clara y precisa de la problemática fundamental de ese período crucial de la vida humana que separa a la infancia de la madurez adulta.

En Norteamérica aumentan de día en día los trabajos de investigación minuciosa y estadística de problemas particulares de toda índole, y en Alemania vuelven a florecer los estudios de la Psicología del desarrollo—*Entwicklungspsychologie*—, aprovechándose en todas partes los nuevos avances de la técnica metodológica aplicada al conocimiento de la personalidad.

III. BIBLIOGRAFÍA

1. OBRAS REPRESENTATIVAS

Dedicamos una atención especial a aquellas obras que pueden considerarse como clásicas y representativas de las diversas etapas y corrientes del estudio de la adolescencia.

HALL, G. Stanley: *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York, Appleton, 1904, 2 vols.

Verdadero monumento elevado a la juventud. Recoge y compendia casi todos los avances de la antropología, sociología y psicología, hasta finales del siglo XIX. Sus características principales son el influjo de la teoría evolucionista en su concepción general del desarrollo y la utilización del método estadístico, a base de gráficas, números, cuestionarios, que, a partir de él, será el rasgo distintivo de la escuela americana. La estima inicial de la obra de Hall sufrió

posteriormente duros embates, aun de los mismos autores americanos; pero su obra sigue siendo clásica en la materia por lo colosal de sus proporciones y porque abrió los horizontes al nuevo estudio de la adolescencia.

- COMPAYRÉ, G.: *L'adolescence*. París, Alcan, 1906.
 COMPAYRÉ, G.: *La adolescencia: estudios de Psicología y Pedagogía*. Madrid, Jorro, 1927.
 MENDOUSSE, P.: *L'âme de l'adolescent*. París, Alcan, 1909.
 MENDOUSSE, P.: *El alma del adolescente*. Buenos Aires, Paidós.

Son los dos autores que introducen el tema de la adolescencia en la lengua francesa. Directamente inspirados en Stanley Hall. La obra de Mendousse, sintética, comprensiva, reflejando la erudición de su tiempo y con penetrantes análisis de la psicología juvenil, se ha impuesto hasta nuestros días.

- BÜHLER, Charlotte: *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Jena, Fisher, 1922.
 BÜHLER, Charlotte: *La vida psíquica del adolescente*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1947.
 — *Kindheit und Jugend*. Leipzig, Hirzel, 1928.
 — *Infancia y juventud*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1946.
 — *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig, Hirzel, 1933.
 — *El curso de la vida humana como problema psicológico*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1943.
 SPRANGER, E.: *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1924. 1951 22a. ed.
 SPRANGER, E.: *Psicología de la edad juvenil*. Madrid, Revista de Occidente, 1929.

Las obras de Bühler y Spranger, traducidas a los principales idiomas, han ejercido un fuerte influjo en toda la psicología juvenil.

Bühler encabeza la vigorosa escuela de Viena, de tendencia científica, en lo cual supera a Spranger. Basa su comprensión de la vida juvenil en la observación e interpretación rigurosa de datos controlados, y sobre todo en el minucioso análisis de diarios íntimos, utilizando el método estadístico. La visión biológica en su examen del alma juvenil pesa más, quizá, que los contenidos de conciencia o valores anímicos superiores.

Spranger basa su obra en la psicología estructural y comprensiva de la personalidad. Adopta preferentemente la intuición como método, sin excluir las demás fuentes. Pretende dar las grandes pinceladas, el "sentido" de la problemática del adolescente, más que los detalles del cuadro. Excluye, por tanto, el elemento estadístico, con el consiguiente peligro del subjetivismo o idealismo en la interpretación. A pesar de ello, la obra de Spranger, por su fácil lectura y sus innegables intuiciones sobre el alma juvenil, ha sido una de las de mayor difusión en todo el mundo.

En Francia, desde hace dos décadas, Maurice Debesse sigue siendo la figura más destacada en el campo de la Hebeología, y sus obras han adquirido un bien merecido prestigio:

- DEBESSE, M.: *Comment étudier les adolescents*. París, Press. Univ., 1948, 3a.
 — *L'adolescence*. París, Press. Univ., 1943.
 DEBESSE, M.: *La adolescencia*. Barcelona, Vergara, 1956.
 — *Essai sur la crise d'originalité juvénile*. París, Press. Univ., 1948, 3a. ed.
 — *La crisis de la originalidad juvenil*. Buenos Aires, Biblioteca Nova, 1955.

2. OBRAS GENERALES

Existe en la producción bibliográfica sobre la adolescencia un conjunto de obras que pretende abarcar, en forma sintética y con método predominantemente pedagógico y sistemático, la totalidad de los problemas.

La producción norteamericana sigue esta dirección y nos ofrece obras de verdadero interés por su claridad y precisión, por su sentido realista y por la gran riqueza documental de estudios especializados en que se apoyan. Cabe señalar en ellas el defecto bastante frecuente de la falta de una visión totalitaria y comprensiva que reduzca a una cierta unidad y armonía la ingente masa de datos experimentales aducidos. En general, la vida anímica superior del adolescente aparece con menos consistencia y profundidad que la de otros aspectos, quizá debido al predominio del método estadístico y a un cierto matiz relativista en que a veces se refleja la personal actitud del autor.

Son los clásicos textos de psicología de la Adolescencia en las Universidades americanas.

- AUSUBEL, D. P.: *Theory and problems of adolescent development*. N. Y., Grune, 1953.
 BROOKS, F. D.: *The Psychology of Adolescence*. Boston, Houghton Mifflin, 1929. Trad. esp.: *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1949.
 COLE, L.: *Psychology of Adolescence*. New York, Rinehart, 1954.
 CONKLIN, E.: *Principles of Adolescent Psychology*. New York, Henry Holt, 1935.
 COSGRAVE, J. C.: *The Psychology of Adolescence*. Boston, 1929.
 CRUZE, W. W.: *Adolescent Psychology and Development*. New York, Ronald, 1953.
 DIMOCK, H. S.: *Rediscovering the Adolescent*. New York, Assoc. Press, 1937.
 GARRISON, K. C.: *Psychology of Adolescence*. New York, Prentice Hall, 1946.
 HOLLINGWORTH, L. S.: *The Psychology of Adolescence*. New York, Appleton, 1928.
 HORROCKS, J. E.: *Psychology of Adolescence*. Boston, Houghton Mifflin, 1951.
 KUHLEN, R. G.: *The Psychology of Adolescent Development*. New York, Harper, 1952.
 LANDIS, P. H.: *Adolescence and Youth*. New York, McGraw Hill, 1945.
 MALM, M. and JAMINSON, O. G.: *Adolescence*. New York, McGraw Hill, 1952.
 MERRY, F. K., and MERRY, R. V.: *The First Two Decades of Life*. New York, Harper, 1950.
 SCHNEIDER, A.: *The Psychology of Adolescence*. Milwaukee, 1951.
 TRACY, F.: *The Psychology of Adolescence*. New York, McMillan, 1920.

Entre los ingleses:

- ARLITT, A. H.: *Adolescent Psychology*. London, Allen, 1937.
 FLEMING, C. M.: *Adolescence*. N. Y., Intern. Univ. Press, 1949.
 RICHMOND, W.: *The Adolescent Boy*. London, 1933.
 WEEHLER, O.: *Youth: the Psychology of Adolescence*. London, 1929.

La producción alemana no es tan abundante ni exhaustiva como la inglesa, pero aventaja a ésta en profundidad de interpretación. En general, las obras alemanas acusan más la impronta personal de sus autores y dan más relieve a la vida psíquica—*Das Seelenleben*—del adolescente. Es significativo en los alemanes el casi total desconocimiento de las obras americanas, así como éstas ignoran también casi por completo la producción europea.

Además de las obras clásicas de Bühler y Spranger, mencionemos:

- BUSEMANN, A.: *Einführung in die Pädagogische Jugendkunde*. Frankfurt a. M., 1950.
 HELLER, Th.: *Über Psychologie und Psychopathologie d. Jugendlichen*. Wien, 1927.
 HOFFMANN, W.: *Die Reifezeit. Grundfragen der Jugendpsychologie*. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1922.
 KURTH, W.: *Psychologie d. Knaben und Jugendalters*. Wiesbaden, 1949.
 PETZELT, A.: *Kindheit, Jugend, Reifezeit*. Freiburg, 1951.
 SCHLEMMER, H.: *Die Seele des jungen Menschen*. Stuttgart, 1926.
 SCHNEIDER, E.: *Psychologie der Jugendzeit*. Bern, 1952.
 STERN, E.: *Jugendpsychologie*. Breslau, 1931.
 STERN, W.: *Anfänge der Reifezeit*. Leipzig, 1927.
 TRAMER: *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Schwarzenburg, 1947.
 TUMLIRZ, O.: *Jugend Psychologie der Gegenwart*. Berlin, 1932.
 TUMLIRZ, O.: *La psicología de la edad juvenil en la actualidad*. Madrid, S. E. L. E., 1932.
 ZIEHEN, Th.: *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Langesalza, 1927.

Son escasas en la lengua francesa las obras de conjunto después de Mendousse. La producción es más bien especializada. Además de la pequeña, pero valiosa síntesis de Debesse, L'Adolescence, ya mencionada, recordemos:

- ANSELME, F.: *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Tournai, 1948.
 FANVILLE: *Éléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Lovaina, 1948.
 GAULTIER, P.: *L'adolescent*. Paris, 1914.
 GOUST: *L'adolescence dans le monde contemporain*. Paris, 1945.
 HUBERT, R.: *La croissance mentale. II. L'adolescence*. Paris, 1949.
 LACROIX, J.: *Psychologie des Jeunes. L'adolescence scolaire*. Uriage, 1941.
 PIGHON, E.: *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, 1936.
 VERMEYLEN, G.: *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles, 1926.
 VERMEYLEN, G.: *La psicología del niño y del adolescente*. Madrid, La Lectura, 1928.

En nuestra lengua, además de las traducciones de obras de Spranger, Bühler, Mendousse, Debesse, exis-

ten ya unas cuantas obras de no escaso mérito debidas a autores de habla española:

- BARNÉS, D.: *La Psicología de la adolescencia como base para su educación*. Madrid, Páez, 1930.
 CARNEIRO, L. A.: *Adolescencia*. México, U. T. E. H. A., 1950 (trad. del port.).
 CHÁVEZ, A.: *Ensayo de psicología de la adolescencia*. México, 1928.
 MIRA y LÓPEZ, E.: *Psicología evolutiva del niño y del adolescente*. Buenos Aires, 1944, 2.ª ed.
 PONCE, A.: *Psicología de la adolescencia*. México, U. T. E. H. A., 1939.
 SACO, G.: *Elementos de Psicología de la adolescencia*. Guatemala, 1952.
 SENET, R.: *Psicología de la adolescencia, de la pubertad y de la juventud*. Buenos Aires, Kapelusz, 1940.

Una caracterización esencial de la adolescencia se pretende en los ensayos de:

- ARÉVALO, J. J.: *La adolescencia como evasión y retorno*. Buenos Aires, 1941.
 GARCÍA HOZ, V.: *El nacimiento de la intimidad*. Madrid, C. S. I. C., 1950.

La lengua italiana cuenta con una obra inicial, de gran influjo en su tiempo, a comienzos de siglo, anterior al mismo Stanley Hall:

- MARRÓ, A.: *La pubertà studiata nell'uomo e nella donna in rapporto all'antropologia, alla psichiatria, alla pedagogia e alla sociologia*. Torino, 1897.

En la actualidad es bien conocida su mejor obra sintética:

- GEMELLI, Ag.: *La Psicología de la edad evolutiva* (trad. esp.). Madrid, Fax, 1952.

Y últimamente aparecen otras obras, en algunas de las cuales predomina el aspecto moral:

- DALLA NORA, G.: *Psicología juniorística*. Roma, G. I. A. C., 1953.
 GRASSO, P. G.: *Gioventù di metà secolo*. Roma, A. V. E., 1954.

MILLÁN ARROYO SIMÓN, S. J.

(Concluirá en el próximo número.)

ANTONIO MURA: *Premessa ad una Storia dell'educazione*. Edizioni della B. N. C. Roma, 1955. 136 págs.

Pocas veces un libro tan sintético como éste dará lugar a tan copiosas y eficaces sugerencias en cualquier lector medianamente interesado por los problemas educativos.

Comienza por ser curiosa su génesis, que el autor nos explica en el prólogo. Mura lleva varios años trabajando en una historia de la educación correspondiente a los primeros siglos del cristianismo. En el curso de sus investigaciones encontró no pocas dificultades relacionadas con la fecha que debería adoptar como final del período en estudio. Si se inclinaba por la época de florecimiento del *Didaskaleion*, de Alejandría, matriz de toda la enseñanza catequística posterior, tomaba como criterio rector del he-

cho educativo las instituciones escolares. Si optaba por el año 313, fecha de la promulgación del Edicto de Milán, partía de una consideración predominantemente política. Finalmente, podría fijarse en la aparición de una obra sobre teoría educativa tan importante como el *De catechizandis rudibus*, de San Agustín, con lo que preferiría un criterio inspirador en el que primaba la teoría educativa.

Esta problemática le llevó a analizar la relación educadora, a examinar las antinomias y aproximaciones existentes entre *praxis* y *noesis* en la formación humana, y a determinar "si en todo tipo de educación podemos encontrar algunos elementos constantes y, por decirlo así, constitutivos, cuyo esclarecimiento permita, ya caracterizar una particular concepción educativa, ya delimitar una particular etapa en la historia de la educación". "He pretendido simplemente—añade el autor—demostrar que se puede hacer so-

lamente historia de la educación, como hecho específico, condicionado siempre por una determinada realidad ética en la que rige un particular sistema de valores."

Al final del libro, Mura resume así los elementos esenciales cuyo análisis y reconstrucción hace posible conocer el tipo de educación en una época histórica cualquiera: Primero: un particular ideal humano, cuya génesis es siempre individualizable y con relación a la cual se han venido desarrollando en la práctica un grupo de acciones educativas. Segundo: un determinado instituto humano, sociedad humana o como se le quiera llamar, que se cree con el derecho de formar al menor, al inexperto, de un modo dado, y que para ello se siente investido de un poder específico. Tercero: un determinado criterio de valoración de los méritos escolares, que siempre se encuentra en relación directa con los valores que

inspiran y promueven la acción educativa."

Cada uno de estos elementos tiene un origen, un desarrollo, una decadencia. De donde su radical historicidad, y, por tanto, la historicidad constitutiva de la educación, como hecho humano. Una excepción a esta regla es la educación cristiana, "fundada en valores metahistóricos e inmutables".

Para llegar a estas conclusiones, Mura, a través de ocho densos capítulos, estudia la delimitación científica de la historia de la educación, separándola de la historia de la Pedagogía, como reflexión sobre el hecho educativo y de la historia de las instituciones escolares, la educación que puede ser objeto de historia, la sociedad educadora, la potestad magistral, la investigación de las fuentes, la "periodización" histórica y, finalmente, lo que hoy suele denominarse el control del rendimiento escolar.

En el despliegue de estas cuestiones campea un dominio completo de las doctrinas pedagógicas y una acertada concepción personal, sólo posible cuando se ha reflexionado mucho sobre la esencia, carácter y estructura para cuantos sienten curiosidad hacia estos problemas, que deberían ser todos los docentes, cualesquiera que sean su rango y la materia o disciplina cuya enseñanza constituya su cotidiano quehacer.

Tanto más cuanto que el enfoque que sirve de base a sus conclusiones es actual y, por serlo, huye de las maneras estrechas y mansas con que hasta ahora solía hacerse historia de la Pedagogía, estudiando la vida y obras de los teóricos de la educación, como si, frente a la Pedagogía filosófica que de ellos procede, no actuase siempre, como realidad fundamental, un conjunto de valores que inspira la vida de los pueblos, no siempre de acuerdo con las lucubraciones doctrinales. A este respecto, cita la falta de reflexiones sistemáticas sobre educación cuando ya la gran Escuela de Alejandría llevaba más de un siglo de intensa labor, totalmente distinta de la que llevaban a cabo las escuelas anteriores de filósofos y retóricos en el período helenístico, efecto provocado por el aluvión de las conversiones en masa, frecuentes a lo largo del siglo II. Es decir, que hechos sociales originan hechos educativos, en muchos casos independientemente del perfil y el curso que sigan las elaboraciones teóricas. Más concluyente prueba proporciona aún la caballería medieval, que no contó con un solo teórico, no obstante lo cual tuvo un amplio y fecundo desarrollo institucional y práctico, de hondas consecuencias.

Esto no significa que la educación se realice a ciegas, sino que el sistema vivo de valores que anima a un grupo social, en determinada época—lo que Ernst Krieck llamaba su "sustancia espiritual", y Mura prefiere denominar "ideología"—, mueve y promueve el desarrollo educativo con más vigor que las construcciones doctrinales, directamente emparentadas con los sistemas filosóficos. Concepto que seguramente rechazarán ciertos "eruditos" que se hacen pasar por filósofos; pero que resulta evidente a quien piense con mediano rigor en el desenvolvimiento de las instituciones de educación y, en general, de la existencia histórica; mas

para ello es necesario haber vivido cara a las realidades humanas, y no sólo a los libros, lo suficiente para ser capaces de comprender estas palabras de Ralph Linton, muy alejadas de un simple juego de *humor*: "Una escuela de antropólogos ha dedicado mucho tiempo y erudición a probar que los grupos incivilizados no piensan lógicamente. Esto es esencialmente cierto; el único error consiste en que otro tanto les pasa a los civilizados." Determinar, con cierta exactitud, la imbricación de los "motivos" reales en la conducta "situada" del hombre, es decir, del hombre en sociedad, como campo de acciones interpsicológicas, creo que será una de las tareas principales de los años próximos.

Tal *décalage* entre teoría y práctica educativa le parece al autor un regalo providencial cuando, como acontece ahora, la doctrina pedagógica, dominada por el número, "es vivo testimonio del estado de profunda confusión y de absoluta carencia especulativa... expresión típica de un momento de hundimiento filosófico".

En un denso apéndice de 24 páginas, Mura analiza, con lúcido detenimiento, la crisis de los exámenes en la enseñanza media italiana. Suscribimos sus apreciaciones, generalizables a España en toda su amplitud. ¡Lástima grande que no las lean y mediten nuestros catedráticos de Institutos y los profesores de nuestros colegios!...—ADOLFO MAÍLLO.

EDUARDO OBREGÓN BARREDA: *¿Adónde va la enseñanza?* (Reflexiones sobre la enseñanza), 95 págs. Santander. Bedia, impresor.

Para los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN es ya conocido el autor del libro que ahora se reseña, Eduardo Obregón Barreda, director del Instituto de Enseñanza Media de Santander. Además de su actividad docente como catedrático de Griego, el profesor Obregón ha pensado muchas veces en problemas derivados de la enseñanza y los ha planteado con rigor en revistas y diarios. Estas "Reflexiones sobre la enseñanza"—subtítulo del libro—que desde hace tiempo se viene haciendo nuestro autor han sido recogidas en un pequeño volumen, bajo el interrogante título de *¿Adónde va la enseñanza?*

Puestos a analizarlo, podríamos decir que el libro está compuesto por tres ensayos de carácter teórico sobre cuestiones de enseñanza, y seis artículos—breves—de comentario y crítica a otras tantas situaciones de la pedagogía actual.

En el primer ensayo, Obregón considera que las omisiones más graves de la enseñanza moderna son las que atañen a lo espiritual y a lo religioso, y que una de sus limitaciones principales es que toda ella está examinada primordialmente a la formación de profesionales y técnicos. Y no se puede decir, para compensar este utilitarismo de la enseñanza, que baste con la fórmula de los que "quieren tranquilizar su conciencia acudiendo al tópico de la *cultura general*", a la que él llama *cultura superficial*, mera información de datos y no formación de las dimensiones fundamentales del hombre: la moral y la religiosa.

Pasa después, en el segundo capítulo,

a trazar las directrices de una pedagogía cristiana, y el hilo de su razonamiento se desarrolla de esta manera: la pedagogía consiste en conducir al discípulo hasta la conciencia y la asunción de su papel en el mundo, siendo su principal fin la integración del joven en la comunidad social, lo cual supone que el discípulo debe recibir una noticia reveladora de la realidad total del mundo, que se hará a través de tres momentos: mundo físico, revelación del prójimo y revelación de Dios. Termina desarrollando la fórmula de la "pedagogía comprometida", que será aquella que, basándose en la responsabilidad universal del cristianismo, despierte en él su vocación individual y le ayude de esta manera a integrarse en la comunidad de su época.

El tercer estudio está dedicado a fijar la importancia del Bachillerato y a limitar su preciso significado. Cree Obregón que una de las primeras cuestiones que plantea es la de definir la categoría de enseñanza a que pertenece. ¿Es una enseñanza de *tránsito* o es una enseñanza con fines propios y absolutos, *de término*? ¿Es una enseñanza de masas o lo es de minorías? Estas son las preguntas a las que el autor trata de contestar al acercarse al tema del Bachillerato, que él considera como uno de los cuatro o cinco problemas nacionales.

La última parte del libro está constituida por ágiles artículos de interés vivo y actual: las relaciones que deben unir a profesores y alumnos, las rivalidades entre Institutos y colegios privados, las diferencias de clase social en relación con la enseñanza y la importancia y el valor de una enseñanza de *su tiempo* al hombre que ha de vivir en una determinada circunstancia histórica.

La prosa directa y sencilla, asquible y precisa del autor, su actitud polémica frente a posturas consabidas y conservadoras de la enseñanza y la actualidad de los problemas tratados por este joven profesor de Santander, hacen la lectura de este pequeño libro sugestiva e interesante.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

Les relations entre parents et maîtres. Union Internationale des Organismes Familiaux. París, 1956. 35 págs.

La Unión Internacional de Organismos de la Familia (UIOF) acaba de publicar un folleto en el que se recoge lo esencial de los trabajos de su Comisión de Relaciones entre Padres y Maestros, reunida en Ginebra el pasado año de 1955.

En un estudio publicado en inglés y en francés sobre "La cooperación entre la familia y la escuela", el doctor W. D. Wall, del Departamento de Educación de la Unesco, señala el papel complementario de la familia y de la escuela en todas las etapas del desarrollo infantil. Una de las principales características de la vida contemporánea consiste en la rapidez de las transformaciones sociales. En consecuencia, es preciso que padres y maestros inventen conjuntamente una educación adaptada a las necesidades de nuestra época.

El Dr. A. Repond, presidente del Consejo Nacional Físico de Higiene Mental, trata a continuación del "Crecimiento armónico del niño y su transición de la

familia a la escuela". En este trabajo se mantiene que el niño tiene necesidad de ser feliz para definirse correctamente. El autor se refiere a la teoría epigenética según la cual el embrión humano posee "organizadores" que actúan en las diferentes fases de su crecimiento. El doctor Repond señala sucesivamente a la madre, al resto de los miembros familiares y, por último, a la escuela como "organizadores" afectivos, caracteriológicos y sociales. El papel de la escuela materna es especialmente importante, pues ha de permitir al niño una transición armónica del medio familiar al medio colectivo.

La doctora Lydia Müller, presidenta del

Centro Psicoeducativo de la Escuela de Padres de Ginebra, describe las "Consecuencias de orden psicológico de la cooperación entre padres y maestros". Luego de estudiar los obstáculos que se le presentan a esta colaboración por parte de los padres, de los maestros y de los niños, y sus posibles remedios, la autora afirma su imprescindible necesidad desde el comienzo de la escolaridad y la importancia de la formación adecuada en este sentido de padres y maestros.

Por último, se publican diversos documentos: una encuesta de la Comisión Nacional Belga de Organismos de la Familia sobre la colaboración familia-escuela

en los centros de Enseñanza Media; una exposición de los objetivos y actividades del Centro Didáctico Nacional Italiano "Scuola e Familia", y un informe de la Comisión francesa de la UIOF sobre la colaboración entre padres y maestros relativa a la orientación del niño. Esta orientación ha de ser capaz hoy día de sucesivas adaptaciones; es indispensable que las familias y los educadores de una parte y los orientadores profesionales de otra aúnen sus conocimientos de la infancia, de la adolescencia y de la profesión para despertar debidamente la personalidad infantil y de los jóvenes y preparar a éstos para la vida.—R. E.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

DOTACIONES: *Derecho del Trabajo*, Facultad Derecho, Barcelona y Sevilla (O. M. 26-X-56, BOE 6-XI-56). Cambia de dotación la cátedra de *Ontología y Teología Natural* (antigua *Metafísica*), Fac. Filosofía y Letras Murcia, en favor de *Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos*, de la misma Fac. (O. M. 10-X-56, BOE 31-X-56).

VACANTES: *Derecho Civil*, Fac. Derecho, Oviedo (O. M. 5-X-56, BOE 31-X-56).—*Derecho Civil*, Fac. Derecho, La Laguna (O. M. 5-X-56, BOE 31-X-56). *Derecho Canónico*, Fac. Derecho, Valencia (O. M. 15-X-56, BOE 4-XI-56).

OPOSICIONES: *Historia de las Literaturas Románicas*, Fac. Filosofía y Letras, Granada; *Filosofía de la Naturaleza*, Facultad Filosofía y Letras, Madrid (O. M. 26-IX-56, BOE 1-XI-56); *Historia General de España*, Fac. Filosofía y Letras, Barcelona, convocada por O. M. 3-IX-54, BOE 24-IX-54, se abre nuevo plazo de sesenta días naturales a partir del 31-X-56 para solicitud de nuevos aspirantes (O. M. 9-X-56, BOE 31-X-56).

CONCURSOS - OPOSICIONES: *Universidad:* cinco plazas de profesores adjuntos Facultad Medicina Cádiz, Univ. Sevilla, adscritas a *Física General*; *Histología y Embriología y Anatomía Patológica*; *Patología General y Propedéutica Química*; *Farmacología y Terapéutica General*; *Microbiología y Parasitología e Higiene y Sanidad* (O. M. 22-X-56, BOE 1-XI-56). Dos plazas profesores adjuntos Fac. Derecho Barcelona, adscritas a *Derecho Civil y Mercantil* y *Derecho Internacional público y privado* (O. M. 10-X-56, BOE 23-X-56).—Una plaza de *capellán* Universidad Zaragoza (O. M. 4-X-56, BOE 26-X-56).

Conservatorios: Profesor especial de *Solfeo*, Conservatorio Córdoba; *Fagot*, Conservatorio Madrid; *Folklore*, Conservatorio Madrid; *Armonía*, Conservatorio

Madrid; *Cultura general y literaria en relación con la música y el arte*, Conservatorio Madrid (O. M. 3-X-56, BOE 25-X-56).—*Canto*, *Escuela General*, Conservatorio Valencia; *Armonía*, Conservatorio Valencia (O. M. 3-X-56, BOE 26-X-56). *Solfeo*, Conservatorio Málaga (O. M. 3-X-56, BOE 26-X-56).

Arte Dramático: Profesor especial de *Dicción y lectura expresiva*, Escuela Valencia; *Caracterización*, Escuela Madrid; Auxiliaría numeraria de *Historia de la literatura y arte dramático*, Escuela Madrid; Auxiliaría de *Coreografía*, Escuela Madrid (O. M. 3-X-56, BOE 26-X-56).

CONCURSOS DE TRASLADO: *Derecho Político*, Fac. Derecho Barcelona (O. M. 9-X-56, BOE 31-X-56).

Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer: plaza de profesora especial inspectora de clase y biblioteca en la Escuela del Hogar (O. M. 27-IX-56, BOE 24-X-56).

TRIBUNALES: *Universidad:* Cesa como presidente del Tribunal de Oposiciones a las cátedras de *Parasitología* de las Facultades de Farmacia, Barcelona y Granada, don Carlos Rodríguez López Neyra de Gorgot (O. M. 24-IX-56, BOE 25-X-56).—Cesa como vocal del Tribunal de *Economía de la Empresa*, Fac. Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid, don Pedro Gual Villalbí (*idem*). Se nombra tribunal de *Filología Románica* Univ. La Laguna y Oviedo (D. M. 17-X-56, BOE 6-XI-56); de *Historia económica mundial y de España*, Fac. Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid (O. M. 25-X-56, BOE 6-XI-56). Cesa como presidente del Tribunal de *segunda cátedra de Historia de la Lengua y de la Literatura Española*, Facultad Filosofía y Letras Barcelona, don Julio Casares, y se nombra presidente a don Luis Morales Oliver (O. M. 26-X-56, BOE 6-XI-56).

Escuelas de Comercio: Se nombra tribunal de *Francés* Escuela de Madrid (O. M. 26-IX-56).—Se nombra tribunal

de *Inglés* en las Escuelas de Badajoz, Bilbao, Orense, Huelva y Valencia (O. M. 26-IX-56, BOE 25-X-56).

NOMBRAMIENTOS: En virtud de concurso previo de traslado se nombra catedrático numerario de *Economía y Estadística* de la Escuela de Comercio de Pamplona a don Francisco Palá Verdejo (O. M. 8-X-56, BOE 25-X-56).

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

Por O. M. de 18-X-56 (BOE 23-X-56) se dan normas para la concesión de pensiones de estudio para graduados universitarios y titulares de las Escuelas Especiales Técnicas de carácter superior y de los Centros Superiores eclesiásticos que hayan de realizar en España trabajos de investigación de interés para la ciencia, técnica o cultura nacionales. Es éste el primer concurso del año académico 1956-57, y se establecen las condiciones para el otorgamiento de las pensiones y las obligaciones de sus beneficiarios.

Se ha designado *secretario del Gabinete de Estudios de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* a don Gratiniano Nieto Gallo, funcionario del Cuerpo facultativo de archiveros, bibliotecarios y arqueólogos, con destino al Museo Arqueológico Nacional. El señor Nieto es también director de Residencias de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" (O. M. 1-IX-56, BOE 24-X-56).

Se han creado *bibliotecas públicas municipales* en El Escorial, dependientes del Centro Coordinador de Bibliotecas de Madrid, y en Arriondas, Campo de Caso, Corvera de Asturias Grandas de Saline y Santa María de Llas, dependientes estas últimas del Centro Coordinador de Oviedo (O. M. 11-IX-56, BOE 24-X-56).

Acaba de constituirse el *Patronato Escolar de los Suburbios* de Tarragona (capital) y Reus, denominado "San Pablo", con un Consejo de Protección Escolar que atenderá a cuatro escuelas unitarias de niños y tres de niñas (O. M. 15-X-56, BOE 1-XI-56).

Con carácter provisional se ha creado una escuela nacional graduada de niños, con tres secciones, y una escuela unitaria de niñas, en el *Colegio Regional* de

Sordomudos y Ciegos de Santiago de Compostela (O. M. 15-X-56, BOE 4-XI-56).

Por O. M. de 27-X-56 (BOE 6-XI-56), se rectifica el plan de estudios de la Sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, en el sentido de que en el período de licenciatura el horario de las asignaturas de Geografía General de tercer curso, Geografía de España de cuarto y Geografía Descriptiva Universal de quinto sea de tres horas semanales.

COLEGIACION DE LOS PERITOS INDUSTRIALES

Uno de los problemas más agudos planteados a los peritos industriales (véase "Las enseñanzas comerciales en España", R. DE E., 47, 2.ª quincena junio 1956, págs. 77-80) es la colegiación de estos técnicos del grado medio. Por BOE de 22-VII-56, ha sido autorizada la creación de Colegios de Peritos, que, como corporación oficial de carácter profesional, serán una organización dependiente del ministerio de Industria, con un Colegio Superior de Colegios como máximo organismo. Según el decreto, el Colegio de Peritos Industriales tendrá las funciones siguientes: a) asesoramiento técnico a entidades oficiales y particulares; b) defensa profesional y persecución del intrusismo en las tareas y cuestiones que son de la competencia de los peritos industriales; c) organización de actos y labores de carácter científico-industrial relacionadas con la profesión, y d) desarrollo y organización de mutualidades de previsión entre los asociados. Los Colegios agruparán obligatoriamente a los peritos que se dediquen libremente al ejercicio de su profesión, y voluntariamente a los demás. (Hojas Informativas, 2. Madrid, 1-XI-56.)

ENCUESTA SOBRE FORMACION DEL MAGISTERIO

El semanario de los maestros españoles ha organizado una encuesta sobre formación del Magisterio dirigida a los maestros que sirven en las distintas escuelas, a los directores y profesores de Escuelas del Magisterio y a inspectores de Enseñanza Primaria. El cuestionario comprende las diez preguntas siguientes: 1) Edad de iniciación de los estudios de la carrera del Magisterio. 2) El plan de estudios, ¿debe comprender el Bachillerato elemental o el Bachillerato superior? 3) ¿Es partidario de un plan de estudios del Magisterio sin Bachillerato? 4) ¿Interesaría el Bachillerato laboral como iniciación en los estudios del Magisterio? 5) Número de cursos del plan de estudios. 6) ¿Considera esencial que se estudie la carrera del Magisterio en régimen de internado? 7) ¿Podrían admitirse alumnos en los futuros internados que se creasen, en régimen de externo? 8) Tipo de selección para reclutar los futuros alumnos de las Escuelas del Magisterio. 9) Número de Escuelas del Magisterio precisas para las necesidades de la formación del Magisterio. 10) ¿Considera preciso un distinto plan de estudios para maestros y maestras?

El semanario *Servicio* recoge diversas respuestas a los distintos puntos presentados. Nos limitaremos, dada su extensión, a reproducir dos interesantes contestaciones referentes al número de cursos que ha de presentar el plan. Don MANUEL POVEDA es partidario de cuatro cursos en la Escuela del Magisterio y uno al frente de una escuela como provisional, en régimen de prácticas. Por su parte, el señor TRAITÉ SALOMO considera que el plan de estudios debe tener los cursos necesarios para dar al maestro la capacidad necesaria en todos los sentidos (cultural, educativo, didáctico y metodológico), para que puedan cumplir eficazmente su función. El plan habrá de comprender las distintas especialidades del Magisterio, con lecciones teórico-prácticas. No debe exigirse el Bachillerato. El plan tendrá un mínimo de cuatro cursos para obtener el título de *maestro rural*, un máximo de seis para los que deseen alcanzar el título de *maestro superior* y un séptimo curso, en lugar de oposición, retribuido con el sueldo de entrada, para los aspirantes al título de *maestro superior oficial* (no nacional). De este modo, los maestros rurales pueden acceder al título superior.

NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

Próximamente será inaugurado en la Universidad de Madrid un nuevo *comedor universitario*, con capacidad para 1.500 plazas. Este comedor, instalado en el edificio universitario de la calle de San Bernardo, constituye un auténtico hogar estudiantil, pues dispondrá asimismo de bar, cafetería, terraza y otras dependencias. Servirá de modelo para otros comedores que se irán abriendo en Madrid y en las capitales de los Distritos Universitarios. Su organización y funcionamiento se basa en el sistema de autoservicio por parte del comensal, adoptado en la mayor parte de las Ciudades Universitarias del mundo. Los estudiantes irán depositando en una bandeja especial los diferentes alimentos de la minuta del día. De esta forma se sirve con gran rapidez a los diversos turnos y se atiende a un número mucho más elevado de estudiantes, que bajo el sistema actual de camareros. Con este nuevo comedor, Madrid dispondrá en el presente curso de seis comedores, con un total de 10.000 plazas, instalados en las Facultades de Veterinaria, Farmacia, Ciencias, Filosofía y Letras y en la Escuela de Arquitectura.

El ministerio de Educación Nacional ha dado a conocer sus últimas *estadísticas sobre el estado actual de la enseñanza en España*. En la actualidad, 260.000 estudiantes asisten a las clases de Bachillerato en toda España. Una quinta parte estudia en Centros oficiales y el resto en colegios privados. Treinta órdenes religiosas masculinas y 90 femeninas se dedican directamente a la enseñanza, y la población estudiantil española gira alrededor de los cuatro millones. Por último, más de 23.000 soldados reciben la enseñanza primaria en los cuarteles.

La *enseñanza elemental* comprende dos grandes grupos: Primaria y Enseñanza de Formación Profesional. La Enseñanza Primaria abarca más de dos millones de alumnos de ambos sexos, en su sección de niños, acogidos en 60.708 centros y bajo la custodia de 25.377 maestros y 35.780 profesoras. A estas cifras hay que agregar los 19.918 colegios privados, con más de 700.000 niños. Las clases de adultos se dividen en dos grupos: escuelas nacionales, con casi medio millón de alumnos y 21.000 profesores, y las ya citadas escuelas del Ejército. Las enseñanzas de orientación profesional se estructuran en las de capataces agrícolas, las de orientación profesional y las de vigilantes de minas. Estos centros corresponden, en su mayor parte, a Madrid, Guadalajara, Gerona, Huesca, Soria y Teruel. Existen también centros de iniciación profesional de carácter privado, religioso, municipal, de fundación, de asociaciones benéficas y provinciales.

La *Enseñanza Media tradicional* comprende 119 Institutos oficiales y 207 privados. Al resto de las enseñanzas medias pertenecen el *Magisterio primario*, el *Laboral*, con las Escuelas de Trabajo, Artes y Oficios, Institutos Laborales y otros centros; las *enseñanzas técnicas del grado medio* (Escuelas de Comercio, Peritos Industriales, Aparejadores, Ayudantes de Obras Públicas, Capataces facultativos de minas, Ayudantes de Telecomunicación y Radiotelegrafistas, Ayudantes de Montes y Peritos agrícolas, la Escuela Media de Pesca, de Náutica, las de Enfermeras, Matronas y Practicantes y la de Puericultura y de Sanidad. El total de estos alumnos alcanza a 263.652 hombres y 144.118 mujeres, con un profesorado compuesto por casi 10.000 catedráticos y profesores. El número de centros es de 550.

La *enseñanza superior* en España durante el presente curso alcanza a 61.666 estudiantes, distribuidos en tres grupos: Enseñanza Universitaria, Enseñanzas Técnicas y Enseñanza Postuniversitaria, con las Escuelas de Estomatología y Diplomática. Todos estos alumnos están atendidos por 4.178 profesores. (Noticia propia.)

Acaba de aparecer el número 38 del *Boletín General de Archivos y Bibliotecas*, correspondiente a los meses de junio-agosto del presente año. Este nuevo número, dentro de su orientación eminentemente técnica al servicio de los archiveros, bibliotecarios y arqueólogos de España, presenta interesantes trabajos de información referentes al Archivo General de la Administración Española; a los Cursos de formación técnica de archiveros, bibliotecarios y arqueólogos en Madrid y en Barcelona; a la aportación de la Dirección General a la Feria Nacional del Libro; documentación relativa a organizaciones bibliotecarias en Suecia y Suiza, y, entre otros trabajos de indudable interés, un modelo de ficha catalográfica impresa, que edita la Biblioteca Nacional de Madrid. Termina el número con información sobre el trimestre literario, la Biblioteca Nacional, actividad bibliotecaria, notas bibliográficas y noticias de la Unesco. (Noticia propia.)

2. EXTRANJERO

NUEVOS PLANES DE ESTUDIO EN ALEMANIA OCCIDENTAL

Al estabilizarse la situación de la enseñanza, y en virtud del gran número de experiencias adquiridas recientemente, la actividad en todos los tipos de las escuelas en la Alemania Occidental comienza a presentar un ritmo regular gracias a la publicación de nuevos planes de estudio y de normas metodológicas. En casi todos los *Länder* se han publicado en el presente año nuevos planes de estudio en los cuales se concretan las tendencias de la pedagogía moderna aplicada a ciertos tipos de escuela y en determinadas disciplinas de enseñanza. La opinión pública participa con interés en estas actividades, y en los Consejos consultivos escolares del *Land* y en otras organizaciones, los planes de enseñanza son objeto de discusiones y de crítica constructiva. Se han establecido nuevos planes de estudio en las escuelas primarias de Baden-Württemberg, en el Estado de Baviera y en el de Hamburgo. En las escuelas medias de Baden y de Renania-Westfalia Septentrional, y en los "gimnasios" del Estado de Baden y del septentrional de Schleswig-Holstein.

Los nuevos planes precisan la misión de la escuela que, en la educación y en la enseñanza tiende a la formación del individuo en su intimidad. La *Schule* es considerada como el lugar en el cual la juventud recibe su educación y en donde ella vive; donde el cuerpo docente y la dirección de la escuela son responsables del espíritu educativo y de un clima auténticamente juvenil. Para la *Grundschule* o escuela maternal se considera apropiada la inspección colectiva al igual que en el grado superior de la escuela primaria. Los planes formativos evitan dar a todos los centros instrucciones exactas y someterlos a prescripciones generales que limitarían sus posibilidades. Estos planes tienen, pues, el único carácter de recomendación pedagógica, que, por lo demás, es tarea concerniente a los órganos de la inspección escolar. (*Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 3. Münster, tercer trimestre de 1956.)

LOS EXAMENES, EN LA "SCHOOL" INGLESA

En el Reino Unido el ministerio de Instrucción Pública no controla los programas, métodos y libros de texto usados en la escuela. Pero en vista del creciente interés despertado por las cuestiones relativas a los exámenes de alumnos libres de las *Secondary Modern Schools*, el ministro ha expuesto en una orden circular su punto de vista, invitando a los profesores a sugerir sus puntos de vista sobre la cuestión. El problema se discute ampliamente en conferencias pedagógicas y en la prensa diaria y especializada y continúa prestándose especial atención. Ha sido reformado el Consejo Consultivo Central de la educación en Inglaterra, el cual estudiará los problemas educativos con-

cernientes a muchachos de los quince a los dieciocho años en lo relativo al equilibrio deseable entre los estudios generales y los estudios especializados. (*Child education*. Londres, octubre de 1956.)

LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO EN NUEVA DELHI

La Conferencia internacional más numerosa celebrada hasta el momento en Asia ha iniciado el 5 de noviembre sus reuniones en Nueva Delhi. Se trata de la Conferencia General de la Unesco cuyas deliberaciones tendrán un mes de duración. Por primera vez se reúne en Asia la Conferencia General de uno de los principales organismos de las Naciones Unidas. La Unesco ha celebrado sus Conferencias Generales precedentes en Méjico, Beirut, Florencia, Montevideo y en su sede de París. Para acomodar a los mil asistentes a estas reuniones, con representación de 77 países, el Gobierno indio ha hecho construir un edificio especial con numerosas salas de conferencia y de trabajo, oficinas con 250 habitaciones distribuidas en seis plantas y un nuevo hotel.

El tema principal de la Conferencia abarcará un plan para concentrar los esfuerzos y recursos de la Unesco en tres tipos principales de trabajo durante los diez próximos años. Este plan, aprobado ya por el Consejo Ejecutivo de la Unesco, implica una mayor concentración de esfuerzos en las siguientes materias:

1. Educación primaria universal en Hispanoamérica.

2. Investigación de las regiones áridas, afectando más directamente a los países que se extienden desde el borde de Europa por todo el Oriente Medio hasta el sur de Asia.

3. Fomento en Asia meridional del aprecio mutuo de los valores culturales orientales y occidentales.

Para estas y otras actividades de la Unesco en los dos años próximos se presentará a la Conferencia un presupuesto de 21.600.000 dólares. Esto representa un aumento presupuestario de alrededor de medio millón de dólares para cada año, aproximadamente la mitad de lo cual se destinaría a ayuda directa a los Estados miembros.

Se espera que en las primeras sesiones se examinen las solicitudes presentadas por Marruecos y Túnez para su ingreso en la Unesco. Entre los otros asuntos que serán considerados figuran los medios auxiliares educativos para los refugiados árabes, tales como un programa de dos años para elevar el nivel de la enseñanza.

Los planes a largo plazo para extender la enseñanza primaria en Hispanoamérica dan importancia también a la preparación de los maestros. La Unesco contará con la colaboración de la Organización de Estados Americanos.

CONFORMISMO Y AUTONOMIA EN LA ENSEÑANZA NORTEAMERICANA

Tras un detenido estudio de la educación en Norteamérica, el pedagogo

Carlo lo Gatto ha publicado un estudio en el que resalta el doble carácter de unidad y de autonomía de la enseñanza en los Estados Unidos. La educación norteamericana representa un potente instrumento de conexión para un pueblo de 180 millones de habitantes, con razas, lenguas, religiones, costumbres y temperamentos muy variados. Es unitaria en cuanto a fines y tareas nacionales y sociales; pero, considerada en cada distrito escolar, presenta el aspecto de un mosaico de pequeñas autonomías. La coordinación de la escuela norteamericana es de naturaleza política y técnica. Por tanto, son iguales los fines de la educación, lo que provoca un estado de conformismo y de tecnicismo, definido *a priori* no sólo como fruto de la coordinación, sino por el resultado de la acción de una minoría que se inspira en las doctrinas del utilitarismo, en la práctica del protestantismo, en la idolatría del progreso humano y en un patriotismo total y exclusivista.

No obstante, la enseñanza estadounidense conserva una típica autonomía, estructurada en pública y privada, con tres planos de estudios. Los diversos Estados asignan un 30 por 100 de sus ingresos fiscales a la instrucción pública, a los cuales ha de agregarse el 20 por 100 de los ingresos producidos por los impuestos federales que el Gobierno destina a cada Estado. La escuela está organizada y administrada en la práctica con instituciones particulares, agrupadas en distritos escolares muy varios e independientes. En cada distrito los ciudadanos escogen un Board of Education, Consejo escolar que ejerce todos los poderes en materia de enseñanza, salvo los inherentes al Estado. (*Rivista di legislazione scolastica comparata*, 5. Roma, septiembre-octubre de 1956.)

NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

La Dirección de Enseñanza Técnica de Francia, en colaboración con grandes empresas industriales, acaba de crear el Centro de Estudios Superiores de las Técnicas Industriales, destinado a formar los cuadros técnicos de gran valor para las industrias de metales, según nuevos métodos de enseñanza.

Esta creación ha sido posible por la voluntad de cooperación que han mostrado a la Dirección de la Enseñanza Técnica numerosas empresas de primer plano, pertenecientes tanto al sector público como al sector privado.

La duración de los estudios en el Centro de Estudios Superiores de las Técnicas Industriales es de dos años, con numerosas prácticas en fábricas y una fuerte proporción de trabajos prácticos que conceden un lugar importante a la cultura experimental, complemento necesario de la cultura científica dada a los alumnos. Al terminar esta enseñanza, los alumnos tienen la seguridad de encontrar empleos interesantes en funciones técnicas de nivel elevado.

Los conocimientos exigidos para la admisión en el Centro comprenden el programa de Matemáticas especiales y pueden cursarse en una Facultad universitaria. (*Service Français d'Information*, noviembre de 1956.)

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.*
9. Juan R. Viedma: *Ideas generales acerca de la Didáctica de la Matemática elemental.*
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. Manuél Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*

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.

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

CONSTANTINO
LASCARIS
COMNENO

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.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.