

# Revista de EDUCACION

62



*TEMAS PROPUESTOS.*—ROSARIO ALCÁNTARA: Más sobre el diccionario latino (65-7) ★ *ESTUDIOS.*—MANUEL CARDENAL DE IRACHETA: Apuntes sobre el Bachillerato en España (II) (67-71) ★ JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: Institutos laborales y Bibliotecas (71-4) ★ *CRONICA.*—JOSÉ SALAZAR SALVADOR: Las clases de adultos (74-8) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—CARMEN NÚÑEZ: El origen social de los estudiantes y la Protección Escolar en el extranjero (78-82) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (82-4) ★ *RESEÑA DE LIBROS* (84-7) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (87-96)

AÑO VI ★ VOL. XXI ★ 1.<sup>a</sup> QUINCENA MAYO ★ NUM. 62  
MADRID, 1957

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Antonio Tena Artigas.*

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

★ ★

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

★ ★

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

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 34, edificio principal, 2.º piso. T. 322764

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 63 (2.<sup>a</sup> QUINCENA DE MAYO):

*entre otros originales:* JESÚS MARÍA VÁZQUEZ, O. P.: Problemas escolares de un sector de Madrid ★ MANUEL UTANDE IGUALADA: La selección del profesorado de Enseñanza Media en Gran Bretaña, etc., y las habituales

secciones de TEMAS PROPUESTOS ★ CRONICA ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA española y del extranjero.

# temas propuestos

## Más sobre el diccionario latino\*

Redacción de la REVISTA DE EDUCACIÓN, MADRID.

Muy Sres. míos:

He seguido con suma atención los varios artículos publicados en esta REVISTA, todos valiosos por el interés de sus autores en resolver el grave problema que nos ocupa y por los beneficios que pueden reportar a la enseñanza de la lengua latina, y más de una vez tuve intención de aportar mi humilde cooperación a estos debates por si mis experiencias de veinticinco años de trabajo en esa enseñanza pudieran ser de alguna utilidad en la cuestión. Hoy me decide a ponerlo en práctica la lectura del último remitido—"La enseñanza del Latín y la tiranía del diccionario"—, y bien quisiera no ser inoportuna y lograr algún beneficio con mis sugerencias.

En la Memoria de mis experiencias profesionales, presentada en las oposiciones de adjuntos internos celebradas en septiembre del año 1955, ya traté bastante ampliamente todas las cuestiones relacionadas con esta enseñanza y sus posibles resoluciones por los procedimientos seguidos en cada caso. Ahora voy a limitarme a exponer las causas a que pueda obedecer la falta de pericia en traducir de nuestros estudiantes empezando por la cuestión diccionario, la de más palpitante actualidad—junto con la de vocabulario—, pero también la de más trascendencia por lo que, a mi entender, debe ser tratada con cierto tino. Me parece muy bien que intentemos perfeccionar la enseñanza del Latín y garantizar en lo posible el aprendizaje de nuestros alumnos, y para ello procuremos, como es natural, anular inconvenientes; pero es preciso un sereno examen de la cuestión para no echar todo el peso de la culpa sobre uno solo—que tal vez no lo sea en absoluto—, ignorando o descuidando tantos otros que también pudieran corregirse y que en ningún caso benefician.

No estoy conforme con las medidas radicales, que algunos preconizan, de suprimir el diccionario, y nada menos que como medida oficial, como desea M. Pierre Bourguet. Pues si hay profesores que se dejan tiranizar por el diccionario, creo más oportuno que sean suprimidos esos profesores, por perniciosos, que no el instrumento con el que indebidamente se apasionaron, y en cuanto al enviciamiento del alumno, disminuirá—o nunca aparecerá—si desde un principio se le acostumbra a tenerlo cerrado al alcance de la mano y no recurrir a él más que en momentos oportunos,

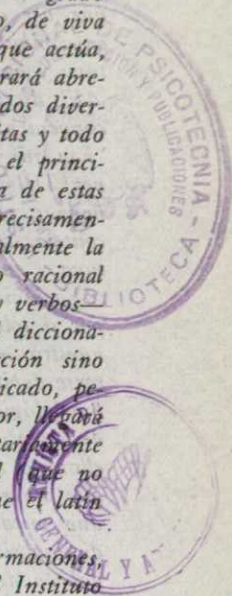
que para eso las prácticas de traducción deben hacerse en clase (por lo menos, en todo el grado elemental) y su aprendizaje en el encerado, de viva voz, consultando el diccionario el alumno que actúa, bajo la vigilancia del profesor, que le aclarará abreviaturas, derivaciones y composiciones, sentidos diversos, cuáles son los significados y cuáles las citas y todo cuanto pueda ser causa de confusión para el principiante, pudiendo beneficiarse la clase entera de estas enseñanzas con el diccionario en la mano precisamente. Comenzando así y enriqueciendo gradualmente la memoria del alumno con un vocabulario racional—sobre todo con abundancia de partículas y verbos— e inculcándole el convencimiento de que el diccionario no es el resolutor infalible de la traducción sino un medio auxiliar que suministra el significado, pequeño asidero para poder aspirar a traductor, llegará el momento en que el diccionario sea voluntariamente auxiliar de su trabajo en casos de necesidad (que no serán pocos, a pesar de los que piensan que el latín pueda traducirse tan fácilmente).

Como comprobante de mis anteriores afirmaciones, puedo decir que alumnos de 5.º curso del Instituto donde trabajo, a los que atendí desde su primer curso en el ejercicio de traducción "a libro abierto", que con frecuencia hacemos en clase, muchas veces no hallaron palabra desconocida en la primera revisión de un párrafo de César de regular tamaño y acaso tres o cinco en algunos no pequeños de Cicerón, prueba de una decorosa reserva de vocabulario: pero, al final, tuvieron que consultar el diccionario más de lo que ellos mismos creían—y querían—para rematar la traducción. Al fin no son todavía opositores a cátedra.

Así, pues, el diccionario no sólo no debe ser negado al estudiante, sino que debe ponérsele en la mano para su aprovechamiento, preocupándose únicamente de adiestrarle en su manejo. Esta es precisamente la piedra de toque, porque es tarea ordinariamente omitida—salvo honrosas excepciones—, y así el alumno suele emplearlo a su libre albedrío, como pudiera servirse del tenedor el que siempre comió con los dedos. El diccionario es un instrumento de trabajo que pueda o no dar buenos frutos en la mano del que lo maneja, como pudiéramos decir de la brocha de pintar o—en cosas de mayor trascendencia—de los instrumentos cortantes y aun de los mismos medicamentos, y, sin embargo, a nadie se le ha ocurrido todavía decretar su destierro, sino poner el posible remedio adiestrando a los que manejan elementos peligrosos.

Ese grave inconveniente en que muchos se apoyan para la condenación del diccionario, el peligro de la indecisión del muchacho ante la variedad de significados castellanos para una sola palabra latina, puede ser, en verdad, un peligro para algunos (los flojos, los que nunca sabrán ni con ni sin diccionario), pero llega a ser la solución para otros (los mejores, los que pueden llegar). El que no lo ha practicado no sabe el ejercicio didáctico que supone someter a la cooperación de la clase entera el pulimento de una traducción mediante la elección del más oportuno sinónimo que pueda ofrecer el diccionario y aun completar la lista que éste ofrece con aportaciones más

\* Véase el tema propuesto por la señorita María Antonia Burgos "La enseñanza del Latín y la tiranía del diccionario", en el núm. 60 de esta REVISTA, correspondiente a la primera quincena de abril de 1957.



felices. Es un ejercicio en que se esfuerza por intervenir toda la clase con la mayor complacencia y que produce magníficas enseñanzas, que no tienen nada que ver con una árida búsqueda de significados y, en cambio, se adiestra el alumno en la selección oportuna y enriquece su vocabulario español.

El diccionario, pues, a pesar de sus efectivos inconvenientes y de los muchos más que se le achacan, "hay que usarlo", como dice muy bien el señor Jiménez Delgado en su artículo, lleno de valiosas enseñanzas, publicado en esta REVISTA. Podrá usarse con cautela, con destreza—previamente adquirida— con tuna y enriquece su vocabulario español.

La única verdad irrefutable es que no constituye por sí solo el medio de lograr una traducción y que nuestros estudiantes, que no se esfuerzan en prepararse debidamente en conocimientos sintácticos, ni aun morfológicos, tienen que hallar en él su única tabla de salvación en el momento crítico. Por eso porque ellos no trabajan ni se esfuerzan en retener lo poco que aprenden, tendrá que pasar mucho tiempo hasta que puedan presentarse a un examen de Latín sin diccionario con alguna garantía de éxito, o mucho habrán de variar y capacitarse. Aparte de que el hecho en sí implica una capacidad memorística que no a todos puede exigirse y una lucida variedad de acepciones de cada vocablo latino, pues no es de suponer que siempre haya de salir cada uno de éstos en el sentido preciso en que lo hayan traducido alguna vez.

Entonces, si el diccionario no puede decirse que sea en absoluto un obstáculo para que el alumno logre traducir, siquiera medianamente, el latín, tendremos que orientarnos en otro sentido y procurar evitar otras dificultades, si las hubiera. Y, efectivamente, muchas son las causas del fracaso final que un profesor de Latín puede ver a lo largo de sus tareas docentes. Muchas y complicadas, pues el problema que ha de resolverse para poder esperar mejores frutos de nuestros esfuerzos en la enseñanza de la lengua latina no estriba exclusivamente en el peor o mejor manejo del diccionario, como parecen demostrar las diatribas contra el tal librote de los que ven que al final sus alumnos no traducen, sino que es más complejo y no fácil de resolver. Tiene, por el pronto, dos causas fundamentales y de difícil remedio:

- a) La inestabilidad de una asignatura cuya supervivencia es dudosa para todos hoy día.
- b) La tenaz y cada vez más desconcertante des aplicación de la masa escolar.

Agreguemos a éstas otras cuestiones que casi pudieran considerarse secundarias por su posible solución, como son: el uso—y abuso—del diccionario, el empleo de un más o menos pernicioso libro de texto, la mayor o menor capacitación del profesor el mejor o peor sistema de vocabulario, la incapacidad de una buena parte de la clase, el excesivo número de alumnos—muchas veces—, la insuficiencia de horas—siempre—, y tendremos bien claras razones para el fracaso, en general, por buena que sea la preparación que se procure.

¿Soluciones? En cuanto a las razones fundamentales arriba apuntadas hay que declararse impotentes. La primera no incumbe al profesor; depende en absoluto de la superioridad. Tal vez si algún día se devolviera a asignaturas de tan alto valor cultural como

son el Latín y el Griego, el prestigio que merecen, los futuros bachilleres se inclinarían a su estudio y se preciarían de su conocimiento. La segunda podría amenguarse únicamente juzgando con severidad al ignorante en las pruebas oficiales. La desaplicación se remediaría, si no totalmente, sí en buena parte. El profesor no puede, por muy eminente que sea, trabajar sin la colaboración del discípulo; si éste falla, el fracaso es inevitable.

Nuestros alumnos se defienden pasivamente molestándose en el estudio lo menos posible; ellos están seguros de que al fin pasarán sin saber como tantos otros. El profesor deberá limitarse, pues, a recomendar a los estudiantes los textos y diccionarios más asequibles (algunos no debieron ver la luz nunca), a entregarse a ellos plenamente enseñándoles guiándolos, ayudándolos en todo momento propicio, a plena satisfacción de conciencia soportando pacientemente la indiferencia e incapacidad (factor éste importantísimo por su abundancia) de tantos aspirantes a sapientísimos varones como se nos introducen hoy en las aulas y a esperar el final desastroso del que es seguro que se le considerará responsable en buena parte.

En la época actual, de vida fácil e indiferente y descansada para el estudiante, todo profesor tiene que enfrentarse con un auditorio en su mayoría difícil por su desgana de trabajar hostil a veces—contra el que va a molestarle con imposiciones de trabajo que no apetece—, y con una limitadísima minoría de deseosos de cultivarse o de cumplidores, simplemente, de su deber de estudiantes respetuosos del que sabe más que ellos y puede ser su guía y su apoyo en muchos momentos de apuro. Esto, decimos en general. Pero concretamente en la asignatura de Latín la cuestión se agrava, porque el tal auditorio ya viene, en su mayor parte, prevenido contra una cosa rara que se le obligará a aprender, sin razón ni fin visiblemente práctico y sólo por aumentar despiadadamente sus horas de estudio (?). Cómo trabajaremos con este material? Sólo en el caso de un profesor entusiasta, consecuente, conocedor de esta menuda y difícil concurrencia, dispuesto, en una palabra, a volcarse por el prestigio del Latín y el bien de sus muchachos, se realizará un relativo milagro: "al fin no es el latín lo que decían; me gusta más que otras asignaturas". Pero los que hemos podido experimentar la evolución regular de estos pequeños estudiantes, sabemos hasta dónde llegará su entusiasmo y por qué empezará a amortiguarse. Vamos a seguir el proceso normal del aprendizaje del Latín por nuestros bachilleres.

El primer curso es el indicado para procurar la mejor aprehensión memorística posible de las flexiones, base de todo el tinglado sobre el que se apoya la traducción. El pequeño no es refractario a esta actividad. En sus diez u once años, todavía no razona apenas, y su gran defensa es la memoria. La clase resulta movida, amena; se estimula a los contentientes con puntos de ventaja, se puntúa alto... Hay entusiasmo, emulación... El chico aprende sin esfuerzo casi. Al rematar el curso, los resultados son alentadores. Salvo en promociones excepcionalmente calamitosas, puede aprobar hasta un 90% con regular abundancia de notas y hasta Matrículas de Honor. El profesor se siente optimista; ha logrado un

regular conocimiento de la morfología sobre el cual podrá moverse el muchacho con seguridad; éste ha llegado a traducir unas—no pocas—pequeñas frases, cuyo vocabulario, bien repasado, no olvidará fácilmente; ya percibe a menudo el sujeto de las oraciones... ¡Tal vez podamos llegar lejos!

Pero se inicia el segundo curso. La clase, con raras excepciones, olvidó casi todo en las vacaciones veraniegas. (En España no hay la saludable costumbre de imponer unos beneficiosos ejercicios a los alumnos de los Centros estatales ni se logra su cumplimiento, aunque se aconseje, en los privados, salvo en ciertos colegios cuyas plazas interesan a los alumnos conservar. Los padres suelen descuidarse.) Se empieza por recordar, y ampliar, todo lo aprendido memorísticamente el curso anterior, con buen éxito porque el alumno trabaja cómodamente sobre asunto conocido y con la ventaja de un año más de edad. Se trata de hacer razonar al alumno con el conocimiento de la sintaxis, intensificando las prácticas de traducción, ya algo más complicadas, y... se inicia el fracaso. El alumno se rebela contra todo lo que no sea absolutamente fácil, claro y—si puede ser—ya sabido; empieza a fallar; las notas bajan; se amengua el interés y, en consecuencia, cunde la indiferencia. ¿Cómo se explica que alumnos que están aprendiendo simultáneamente sintaxis castellana y latina no sean capaces ya, a sus once o doce años, de distinguir las características de oraciones transitivas y copulativas? (Lo peor es que no lo aprenderán en dos ni en tres años.) Y ya no es desechable un 10% de la clase; es muy bien el 90% o más. Comienza a apagarse el optimismo del profesor. ¿Cómo va a llegar a traducir el muchacho que con tenaz empeño no quiere saber nada de la sintaxis, el más sólido puntal de la traducción? En consecuencia, las notas bajan y aumenta el número de caídos. El resultado final es sen-

siblemente inferior al del curso anterior; son muy pocos los que han avanzado; el resto se ha estancado o ha retrocedido. El profesor se desanima: el avance ha sido mediocre para un segundo curso; el alumno es incapaz de verter al español una oración latina compuesta, no puede salir de frasecitas de principiante y, lo que es peor, no se da cuenta de si su traducción tiene o no sentido en su propio idioma. Y conste que en estas experiencias está descartado el uso del diccionario. La frase, propuesta en el encerado, sólo contiene vocablos cuyo significado debe haber preparado el alumno previamente. Pero la realidad es que no se traduce sólo a base de significados.

La situación se agrava en el curso siguiente, en el que, tras un rápido repaso de lo bien sabido y afianzamiento concienzudo de las formas verbales y el vocabulario aprendido anteriormente, se entra de lleno en la traducción de pequeños trozos, ampliación de vocabulario—partículas y pretéritos y supinos a cuanto más—y sintaxis de oraciones compuestas. Termina el curso—que ahora ya remata con el Examen de Grado—con un modestísimo avance y este resultado: la generalidad de los alumnos podrá hacer un rutinario análisis morfológico más o menos completo, pocos son capaces de distinguir los elementos de oración—el análisis de oraciones es excepcional—y menos aún los que hacen una traducción racional. Claro que en un ejercicio escrito son menos los que presentan análisis sintáctico que traducción, es decir, que los que creen poder traducir; pero ¡qué traducciones! Algunas son dignas de exposición. Este es el natural resultado de la falta de colaboración del alumno. ¿Su remedio?...

ROSARIO ALCÁNTARA

Profesora del Instituto "Cervantes",  
de Madrid

## estudios

### Apuntes sobre el Bachillerato en España\*

#### La formación del profesorado

##### I

Opinión desgraciadamente muy extendida en España es la de que quien sabe una disciplina puede sin más enseñarla. Es, en efecto, evidente que el que no sabe no puede enseñar. Pero no menos evidente es que el enseñar es un hacer y que, por tanto, requiere un arte de ese hacer. Ese arte es el que se refiere a las relaciones del enseñante con el alumno, a la perspectiva del saber en el momento de su transmi-

sión—ni el orden de la investigación, ni el orden de la exposición lógica coinciden con el orden de la transmisión y adquisición del saber, orden pedagógico—y a la utilización de los medios ocasionales que la circunstancia brinda al maestro. Lo primero es lo que tradicionalmente se trata de estudiar, en sus fundamentos, en la psicología de la infancia y juvenil; lo segundo, entra dentro de la metodología pedagógica, y lo tercero, quedaría encomendado a una consideración de la casuística universal, oportunismo o fortuna humana, difícil en verdad de delimitar teóricamente de un modo positivo, pero que quizá se pueda entender con ejemplos. La enseñanza, partiendo de las "cosas", puede realizarla el maestro, y de hecho así la realiza el buen maestro con ocasión de las que tiene a mano. Mi antiguo maestro, el escritor Zeda (Francisco Fernández Villegas, autor del famoso cuento que ha dado origen a la comedia *La muralla*) me decía que, el primer día que tuvo que dar una lección de cosas a un grupo de pequeños escolares, no tenía a mano material alguno en la escuela y hubo de comenzar explicando lo primero que encontró en su bolsillo: su caja de cerillas. Pero ¡cuánta geometría podía explicarse con ocasión de

\* Véase el núm. 61 de esta REVISTA págs. 35-38.

aquel cajoncito de cartón! Y ¡cuánta física y química! Y ¡cuánta sociología!

## II

La existencia de personas con *vis* pedagógica no hace sino que nos lamentemos de que tales personas no hayan reforzado sus dotes naturales con la ayuda del arte (1). Ahora bien: por lo que se refiere a la segunda enseñanza, no existe en España institución alguna encaminada a instaurarla entre los aspirantes a la docencia; tan sólo el Centro de Orientación Didáctica se ha preocupado durante los dos últimos cursos de modernizar los métodos de los ya ejercientes. El profesorado es elegido en virtud de la mera exposición de su saber teórico en las oposiciones y nada más se le pide. El opositor salta de su gabinete de estudio a la cátedra sin más preparación. La existencia de una "memoria pedagógica" en el transcurso de los ejercicios de la oposición refuerza nuestra afirmación, pues ella es también exhibición de un saber teórico, y el ejercicio llamado de "la lección" no es sino una exposición más de la suficiencia del opositor, apoyada en una gran preparación libresca.

Pudiera objetarse que el profesorado auxiliar, especialmente los antiguos auxiliares y los recentísimos adjuntos, han sido seleccionados tras años de práctica docente. Esto es cierto en un principio, pero habrá de reconocerse que esta práctica no ha sido nunca guiada ni corregida, salvo por la propia experiencia, que, valiosa siempre, deja desaprovechada la experiencia ordenada científicamente; es decir, el arte de enseñar. Tampoco nuestros usos sociales nos garantizan que los informes favorables de los directores de los Centros sean objetivamente válidos.

## III

No existe hoy una formación del profesorado de catedráticos y adjuntos. Los catedráticos ingresan en el escalafón mediante unos ejercicios, llamados oposiciones, demostrativos de su saber teórico. El profesorado adjunto ha ingresado hasta la fecha por procedimientos varios, originados siempre por la urgencia de darles estabilidad en premio a sus servicios, procedimientos que, en conjunto, no han sido otra cosa que una prueba científica teórica. El caso ha sido siempre el mismo: prueba científica, ausencia de arte pedagógico, de entrenamiento guiado, vigilado y corregido; ausencia, en fin, de garantías de una buena conducta moral y pedagógica.

(1) "Por grande que sea su *savoir faire* profesional, un maestro no podrá ejercer sobre sus alumnos el género de influencia que debe esperarse de él si no ha recibido una verdadera educación en el más amplio sentido del vocablo. Pero, a su vez, nadie, por instruido que sea, puede enseñar con el máximo de eficacia sin tener una formación técnica especializada. A menudo se dice que ciertas personas tienen dotes naturales tan grandes—se les llama maestros natos—, que pueden dar una enseñanza notable sin haber pasado por una formación profesional. Este argumento se utiliza en pro de la costumbre de nombrar a diplomados de Universidades que no han recibido formación pedagógica. Argumento especioso... sacaría más fruto de sus dotes naturales si se le hubiera enseñado a utilizarlas de la mejor manera posible." (C. A. Richardson, en el informe publicado por la Unesco acerca de la formación profesional del profesorado en Inglaterra.)

Es necesario, hay que decirlo pronto, que el profesor sea un hombre competente en su disciplina. Locura sería suprimir las pruebas que acreditan tal competencia; al contrario, hay que reforzarlas, pero hay que insistir, además, en el adiestramiento, en la formación pedagógica. Es obvio que esta formación pedagógica requiere un lugar donde se lleve a cabo, un Centro donde se eduquen y adiestren los futuros profesores de la segunda enseñanza; en una palabra, un Centro Modelo o Normal. Alguna vez se pensó que este Centro debía ser el Doctorado de la Facultad de Filosofía, pero esto nunca se llevó a cabo. Gil y Zárate, principal responsable de la primera gran organización de nuestra enseñanza—la reforma de 1845, continuación de la iniciada por el duque de Rivas en 1838—, organizó una escuela normal para formar profesores de segunda enseñanza que, ensayada en 1847 y "habiendo probado bien", se creó definitivamente en 1850 con el nombre de Escuela normal de Filosofía (2). No subsistió ni dió los fru-

(2) Gil y Zárate, en su libro, siempre interesante, *De la Instrucción Pública en España* (Madrid, 1855), plantea juiciosamente el problema de la formación del profesorado de enseñanza media. El tuvo que enfrentarse con el problema por primera vez. Fué el creador, en 1845, de los Institutos. Los españoles llevábamos cincuenta años de retraso. El problema había sido resuelto en sus líneas generales con la secularización de la enseñanza en Alemania, en 1787, y en 1802 con la legislación napoleónica sobre *Lycées*. Los mil incidentes funestos para un desarrollo normal de la vida docente ocurridos en España desde la expulsión de los jesuitas, a mediados del siglo XVIII, no permitieron a nuestro país crear una segunda enseñanza hasta bien entrado el siglo XIX. Las dificultades de Gil y Zárate, primer director de enseñanza y luego colaborador constante y oído de los poderes públicos, fueron inmensas. No encuentra profesorado capaz—él confiesa que, a duras penas, encontró diez personas que fueran capaces de enseñar griego en la Universidad—y tuvo que reclutarlos con prudencia, como verá el curioso en la página que copiamos a continuación: "En dos puntos capitales estribaba la buena organización de los Institutos como la de todo establecimiento de enseñanza: en los profesores y en los medios materiales. Imposible era obtener, desde luego, catedráticos con los conocimientos y la experiencia que eran de desear: el estado de ilustración del país no lo permitía, y cuando tan atrasados se hallaban entre nosotros los estudios científicos y literarios, hubiera sido mucho exigir para unos establecimientos nacientes lo que con dificultad se encontraba para las Universidades mismas. El sistema de concurso o oposición era un medio ineficaz y desacertado: en la general ignorancia, tras de dar resultados engañosos, confiándose las plazas a sujetos poco aptos, hubiera creado derechos respetables e imposibilitado la enmienda cuando el error llegaría a conocerse. Fuera de esto, la posición segura que de esa suerte se concedía a los nuevos catedráticos les quitaba el estímulo para trabajar, estudiar y perfeccionarse en su asignatura, porque la conservación de ella no dependía ya de su idoneidad y buenas prendas. Eligióse, pues, un medio que no ha dejado de conducir al acierto y que produjera aún mejores resultados, si en él se hubiera tenido todo el vigor que su buena aplicación exigía. Este medio fué el de obligar a los aspirantes a tomar el título de *regentes* para la asignatura que pretendían, haciendo los ejercicios en una Universidad; y el no nombrar al elegido sino con el carácter de interino hasta pasado cierto número de años, al cabo de los cuales ya se le permitía optar a la propiedad, en el caso de haber dado pruebas de poseer todas las cualidades requeridas en un buen catedrático. De esta suerte, además de exigirse, desde luego, en el profesor ciertas garantías de idoneidad, se le sujetaba a un largo noviciado, durante el cual podía acabar de adquirir los conocimientos que le faltasen y adiestrarse en la enseñanza, acreditando también su moralidad y buen comportamiento. El mal de este sistema ha consistido en el poco rigor de muchas Universidades para conceder el título de regente y en la condescendencia de las autoridades

tos que debiera. Tampoco la Facultad de Pedagogía, creada en 1932, atrajo a sí la formación del profesorado de Instituto. En definitiva, aquella Facultad, por razones particulares que no son del caso, vino a destruir el único Centro de formación de profesorado que existía en España—la Escuela Superior del Magisterio—, de donde salieron notables promociones de profesores de Escuela Normal y de inspectores de primera enseñanza. Para remediar esta deficiencia, pues, proponemos la creación de un Centro modelo o Instituto normal, pero manteniendo en la formación del profesorado el principio del examen previo de su competencia. Así, pues:

1) Los catedráticos y profesores adjuntos deben proceder de las facultades universitarias, es decir, estar en posesión del título de licenciado en Letras o en Ciencias.

2) Debe exigírseles un examen o prueba especial de aquellos conocimientos que van a transmitir a sus alumnos; pero dada la existencia de uno o varios Centros modelos,

3) Se les exigirá que presten, previamente a su admisión definitiva en los escalafones, sus servicios como *alumnos-maestros* en el Instituto o Institutos modelos o normales, Instituto o Institutos que, a su vez, pueden tener el carácter de experimentales.

Especifiquemos cada uno de estos tres apartados.

#### IV

El bachillerato tiene dos vertientes, cuya ignorancia ha originado siempre equívocos. Lo que se enseña en el bachillerato y el método con que se enseña tiene, mientras la edad del alumno no sobrepase los quince años, el aspecto de ser continuación de la Escuela primaria (3); pero, en una segunda

para prodigar alabanzas inmerecidas, y en las influencias de personas poderosas que conseguían la propiedad de las cátedras para sus protegidos, sin esperar a que transcurrieran los años prefijados, y no pocas veces a pesar de los informes desfavorables que contra ellos había." (Vol. II, págs. 64-65). El fondo social que traslucen las palabras de Gil y Zárate no ha variado grandemente en los cien años que van desde la publicación de su libro. Igualmente sigue en pie el tema de las oposiciones: "¿Cuál es el sistema preferible para nombrar los profesores?" El de la oposición tiene, sin duda, sus inconvenientes. No da siempre el mejor catedrático que pudiera desearse. Aleja a muchos hombres de mérito y reputación, que no quieren exponerse a los azares de un concurso y a la vergüenza de una derrota; y alienta, por el contrario, a la juventud locuaz y atrevida que, no teniendo nada que perder, no teme arrojarse al palenque, debiendo con frecuencia la victoria a ciertas dotes más brillantes que sólidas, de que suelen dejarse deslumbrar los jueces. Cierto es eso; pero el nombramiento libre por el Gobierno acarrea mayores males, concediendo al favor o a la impunidad lo que sólo debiera ser patrimonio del mérito." (*Id.*, vol. I, página 188.)

(3) No puedo por menos de tomar en cuenta aquí la importante opinión del famoso pedagogo D. M. B. Cossío, aunque no la comparto, quien, enamorado del sistema americano ("Sólo en países de nueva formación, como los Estados Unidos de la América del Norte, más libres que los otros del peso de las tradiciones, tomó la segunda enseñanza, al organizarse, y ha conservado siempre su verdadero carácter de escuela superior, High School, prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y métodos de la escuela primaria, por ser el que más responde a su naturaleza."), rechaza para el Instituto su aspecto universitario. Ahora bien: en los EE.UU., el College se interpone entre la Universidad y la School. Sería cuestión de nombres y de llamar, en su segunda par-

etapa, el bachillerato apunta a la Universidad, es preuniversitario. Los catedráticos de Instituto tienen que saber descender al tipo de enseñanza de escuela primaria superior y, a la par, tienen que saber elevarse a una docencia casi universitaria. Esta flexibilidad, que sólo es posible dominando realmente los fundamentos científicos de una disciplina, exige que, naturalmente, el profesorado proceda de una formación estrictamente universitaria. Esta enseñanza universitaria o casi universitaria es la que da al bachillerato su carácter formativo-cultural (4). Universitaria, en el sentido tradicional del vocablo, quiere decir dirigida al saber enciclopédico de la época (nótese que los renacentistas tradujeron la palabra Universidad por la palabra Enciclopedia) (5). Lo que ocurre es que, por las vicisitudes de la Historia, la Universidad encierra hoy otros menesteres, a más de los puramente docentes, transmisores de la cultura de la época. La Universidad es hoy escuela de investigadores y siempre fué, y sigue siendo, eminentemente escuela facultativa (de Medicina, Derecho, etc.). Es decir, que a más de hogar del saber fundamental—humanidades—es transmisora de saberes técnicos especiales, dirigidos a los empleos de la vida diaria. Esto último lo fué siempre, y muy señaladamente, en la Edad Media. El sentido puramente humanístico—el acervo del saber de una época como lo mejor del contenido del hombre—es tardío en las Universidades. La investigación desinteresada es recentísima.

Lo que la Universidad tiene de enciclopedia, de conjunto del saber fundamental, lo comparte con el bachillerato en su segunda parte. Y en este sentido decimos que entre el bachillerato universitario y la transmisión de los saberes fundamentales por parte de la Universidad no hay diferencia de calidad, sino simplemente de grado, diferencia que se establece por la edad de los alumnos y su experiencia, que, naturalmente, es acumulativa.

#### V

No hay país al que la experiencia no haya enseñado que es preciso exigir una prueba científica al

te, al bachillerato College o Lycée, a la francesa. Queda siempre en pie que llega un momento en que, por su edad—antes quizá en España y países latinos que en Norteamérica—, los alumnos requieren precisamente nuevos métodos y objetos más amplios a su curiosidad. (*Vid.* M. B. Cossío: *De su jornada*. Madrid, 1929.)

(4) Sobre cómo el núcleo esencial de la docencia universitaria debe ser la cultura "como sistema de las ideas vigentes en una época", *vid.* ORTEGA Y GASSET: *Misión de la Universidad*. (Obras completas, vol. II.) Madrid, 1951, 2.<sup>a</sup> edición. Allí encuentra quien lo desee claras elucidaciones entre investigación, saber científico y cultura, tres expresiones que conviene distinguir, y que son la base de las tres actividades reales de la Universidad. La última es aquella que el Instituto comparte, en su esfera, con la Universidad.

(5) El escudo de la Universidad de Salamanca tiene grabado en griego: "La Enciclopedia (Universidad) para los Reyes. Los Reyes para la Enciclopedia (Universidad)." Los griegos entendieron por *enciclopedia* la instrucción en total o el sistema completo de saberes. Plinio, en su *Historia Natural*, dice:

*Iam omnia attingenda quae Graeci tes egkuklopaideias,*

refiriéndose a que su libro trata de todo el saber. Este es el sentido humanístico de la Universidad, no su profesional.

profesorado. Lo que ocurre es que esta prueba se lleva a cabo de diferentes maneras o, si se quiere, que aquí la palabra prueba es equívoca. Es posible que un científico que haya de explicar histología en una Universidad no tenga por qué hacer unos ejercicios públicos—"oposición"—de su saber. Debe bastar con el crédito científico entre sus colegas—y esto sería la *prueba* de su aptitud para la cátedra—. Pero ello supone, sea dicho de paso, un estado casi perfecto de la "sociedad de los científicos", una ausencia de banderías, de escuelas, de "grupos" entre los científicos, que sólo en una sociedad muy ricamente dotada no se manifestarían como dañosos. Pero el caso del profesorado de segunda enseñanza no es el de los científicos que van a enseñar una especialidad tan diferenciada como la histología... Al profesor de segunda enseñanza hay que reclutarlo casi en masa, y lo que se pide es el dominio de una disciplina elemental—matemática, física, lengua española, etc.—; la prueba—oposición, agregación, habilitación (el nombre no hace al caso)—es indispensable. Ahora bien: que esa prueba de suficiencia debe ser *tan sólo* la puerta para el ingreso en el Instituto normal o modelo, en el que el candidato habrá de sufrir un entrenamiento o educación pedagógica antes de su nombramiento definitivo y reforzado, es algo que me parece indiscutible. El universitario pasaría, pues, tras la prueba científica, a ser un alumno-maestro en el Instituto Normal, en el que su adiestramiento consistiría:

- a) En un refuerzo de sus saberes. El Instituto modelo tendría un carácter post o superuniversitario y en él se darían cursos y seminarios, a cargo de personas eminentes.
- b) En una educación teórico-práctica-pedagógica, principalmente en cursos de psicología y de metodología, experimentalmente desarrollados, utilizando los alumnos del Centro.
- c) En un entrenamiento real como maestro de clases, enseñando efectivamente en ellas; y
- d) En un entrenamiento pedagógico profesional, practicando como ayudante-colaborador y asistente en las clases de los profesores ya catedráticos del Instituto Normal.

La permanencia de un mínimo de dos años en el Instituto Normal o Modelo habilitaría para la enseñanza. Estos profesores habrían de salir del Instituto Modelo colocados, con un sueldo vital y la categoría de profesores, pudiendo posteriormente presentarse a un ejercicio superior de suficiencia—[nueva oposición!—acompañados de la hoja de experiencia pedagógica, ejercicio que les concedería el grado de catedráticos, con las consiguientes ventajas económicas.

Aconsejan la distinción de ambos grados: profesor adjunto, o mejor, encargado de enseñanza y catedrático, las siguientes razones:

- 1.<sup>a</sup> La natural diferencia de las capacidades personales, que en el mundo intelectual no admite equiparación ni igualitarismo.
- 2.<sup>a</sup> La necesidad de emulación, motor que nada puede anular.
- 3.<sup>a</sup> El sentido aristocrático o de jerarquía que no puede faltar en ninguna colectividad humana.

## VI

No debe abandonarse este punto de la formación del profesorado sin hacer una indicación, fundamental desde muchos puntos de vista. Parece inevitable la distinción, en nuestros hábitos científicos, entre Letras y Ciencias. Se establece así una separación tajante entre ambos tipos de profesorado. Respecto al contenido de ambos, Ciencia y Letras, la separación viene dada por las materias y objetos del saber y también por los métodos. El Instituto modelo obviaría en lo posible los inconvenientes de esta separación. Primero interesando a unos y otros profesores en la común tarea pedagógica, ofreciéndoles un terreno común: la propia enseñanza y sus métodos. Segundo, situando a unos y otros en el horizonte del saber como tal saber, común a los terrenos científicos y literarios. Sería algo así como elevarlos a la potencia filosófica, arrancándolos del aldeanismo científico. Pero aún se reforzaría esta comunidad de intereses si dentro de cada campo, Ciencias o Letras, se exigiera una cultura común. Pienso en este momento en la imprescindible urgencia de que todo el profesorado de letras sufriera en el examen de entrada en el Instituto modelo un examen serio de latín y griego. Esto daría un fondo común de cultura e intereses a los profesores de letras, útil para ellos y ¡para los alumnos! Aunque sea descender a un por menor cotidiano, he de hacer notar que la fobia al latín de los alumnos de estos años procede en gran parte de la ignorancia que de esta materia tienen los profesores, quienes no respaldan su enseñanza en la gran tradición grecolatina. El alumno mira al latín como una *asignatura*, desconectada e inútil por tanto. La *agregación* francesa se ha apoyado siempre en el latín—para cualquier materia de letras—y es ejemplo que debe seguirse. Una costumbre secular ha exigido en las Universidades del Centro de Europa el griego y el latín a quienes estudiaran medicina. Una visión superficial traería a cuento una tradición ya inexplicable o la costumbre de recetar en latín o la necesidad de entender de etimología. Esta superficialidad llevó a transformar el griego en el famoso plan Callejo, en asignatura de *terminología* (dada por el catedrático de agricultura, porque tenía pocas horas de clase).

Pero la razón profunda—aparte de la histórica—está en que en esos países se sentía que el conocimiento de la Naturaleza—ejemplarmente "el hombre"—estaba ligado a una actitud de la mente humana adoptada genialmente por el mundo antiguo grecorromano, particularmente por el griego. Tenía, pues, que seguir unido el conocimiento de aquel mundo—dado a través de su lengua—con el conocimiento del "mundo natural". He aquí una conexión genial en el más literal sentido de la palabra, entre Ciencias y Letras.

## VII

La carrera, para ser plenamente profesor de Instituto, no terminaría en sus pruebas de admisión en el Instituto modelo, ni en su adiestramiento en el mismo. Su formación debería seguir en una actuación de prueba durante dos años en el Centro a que la Ad-



ministración, por el procedimiento que imagine, le hubiera destinado. Cumplido este último requisito a satisfacción del director del Centro y de la Inspección—aquí, pieza fundamental—, el candidato pasaría a los escalafones del profesorado. Su ascenso a la categoría de catedrático, hemos dicho que sería objeto de una nueva y superior prueba teórica ante un tribunal especializado científicamente en Madrid.

Proponemos una carrera llena de dificultades, pero todas ellas garantías de la capacidad y aptitud de los profesores. Es claro que todos los problemas de la enseñanza son sinérgicos. Un profesorado competente, pero mal pagado, será en gran parte ineficaz; un profesorado bien pagado, pero torpemente elegido, tendrá tal vez gran "espíritu de cuerpo"

## Institutos Laborales y Bibliotecas

Por una ley de 16 de julio de 1949 se creó en España la Enseñanza Laboral. A fines de este año se constituyeron los quince primeros Institutos Laborales, cuyo número—al término de 1953—alcanzaba ya la cifra de sesenta. Desde entonces, y en sus tres modalidades fundamentales (agrícola-ganadera o forestal, marítimo-pesquera e industrial-minera), han seguido aumentando considerablemente. Se han formado, quizá, a un ritmo rápido, al tiempo que se ha hablado bastante y se ha escrito mucho más en la Prensa diaria y en diversas revistas, especialmente en las de carácter pedagógico y cultural, sobre muy diferentes aspectos y problemas que esta nueva clase de enseñanza plantea y resuelve. Así, numerosas páginas de esta revista—ya desde su primer número, en abril de 1952—han venido prestando particular atención a la naciente enseñanza laboral. Pero, a pesar de esta abundante bibliografía, volandera y dispersa en hojas de periódico y de revista, apenas se ha escrito sobre las bibliotecas de los Institutos Laborales, o, por decirlo con mayor amplitud, acerca de estos nuevos Centros en relación con las Bibliotecas y con la urgente necesidad de fomentar y orientar la lectura pública en los medios rurales (1).

Tal es el tema objeto de este trabajo, cuyo interés social y cultural es indudable y no creo, por ello, que necesite demostrarse. Sí será conveniente esquematizar antes los supuestos sobre los que planteo cuanto voy a exponer en este artículo, los cuales, por este orden, implican los aspectos siguientes: 1.º A qué deben aspirar los Institutos Laborales. 2.º El problema de la lectura rural. 3.º Las bibliotecas de los Institutos Laborales y su proyección social. 4.º Coexistencia de biblio-

(1) Tan sólo es posible citar la crónica, sin firma, "I Curso para la Formación Técnica de Bibliotecarios de los Institutos Laborales", en *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* núm. 29, junio de 1955, págs. 26-32, y mi artículo "Las Bibliotecas de Enseñanza Media y Laboral", también publicado en el *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* núm. 36, enero-marzo de 1956, págs. 207-209. De ambos trabajos recojo aquí algunos datos.

—por su prestancia económico-social—, pero será un conjunto de pedantes ineficaces. No puede haber buenos catedráticos de Instituto sin buena Universidad, ni buena Universidad sin un Ministerio de Educación Nacional bienintencionado e ilustrado que sepa—en nuestra época centralista y dirigista—lo que tiene que hacer en la Universidad, etc. Pero, si una voluntad férrea apretara uno de los tornillos, tal vez se reajustaran los otros. En nuestro caso hay un hecho evidente que abona la esperanza: la sociedad española ha llegado a un punto en que *necesita miles de bachilleres competentes*. Si el Estado no acude a crearlos racionalmente, otros sectores de la sociedad se pondrán a la obra.

M. CARDENAL RACHETA

tecas en algunos medios rurales; y 5.º Necesidad de una inteligente y armoniosa coordinación.

### A QUÉ DEBEN ASPIRAR LOS INSTITUTOS LABORALES

No es preciso definir aquí, precisamente, los Institutos Laborales. Todos sabemos que encierran, en principio, un propósito de renovación social, ya que, como ha dicho en estas mismas páginas una autorizada opinión (2), tratan de "mejorar la estructura de la sociedad española, redimiendo del proletariado a importantes núcleos de la población". Tal es la finalidad que se marca a sí misma la ley de Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949, la cual pretende ampliar la formación de nuestros productores. Así, se ha dicho y repetido alguna vez que estos nuevos Centros no tratan de hacer más bachilleres, sino de dotar a los trabajadores del campo—en sus diversas modalidades—de un nivel profesional y cultural más alto.

De otra parte, esta enseñanza laboral—todavía en régimen inicial o abierto, es decir, de amplia comprensión en busca de su mayor perfeccionamiento—pretende ser, como es lógico, una enseñanza de ahusadas características locales, comarcales o regionales. Las estadísticas lo corroboran, cuando señalan que el 86 por 100 de los alumnos de estos nuevos Institutos residen en la propia localidad donde se hallan enclavados, y el 14 por 100 restante, en localidades próximas de la misma comarca.

Pero, volviendo a su verdadera orientación, podemos convenir que estos nuevos Centros han sido creados para llevar a la población rural los modernos procedimientos técnicos, con objeto de que los pueblos sacudan la modorra y el letargo en que vegetan desde hace siglos hasta que se capaciten e incorporen a la vida actual, consiguiendo, paralelamente, una progresiva elevación de su nivel económico, técnico y cultural, que si no los equipare, sí los aproxime, cada vez más, al nivel de los núcleos urbanos.

Sin embargo, esta elevada misión—amplia y ambiciosa a la vez—que, desde su comienzo, está reservada a los Institutos Laborales, no se puede llevar a

(2) F. GARRIDO FALLA: "Consideraciones sociológicas sobre la Enseñanza Laboral", en *REVISTA DE EDUCACIÓN* núm. 1, abril de 1952, págs. 3-9.

cabo tan sólo mediante el cumplimiento de unos planes docentes, de unas clases determinadas y de unos horarios fijos. Sobre esta labor específica—que ya es suficiente labor—debe y puede hacerse algo más. Ha de aspirarse a más. Los Institutos Laborales no han de encerrarse en los límites estrechos que, aparentemente, les señalan la edad y las materias a estudiar por sus alumnos. De aquí la conveniencia de que su misión no acabe en las horas de clase de cada día, sino que, sobre éstas, les incumbe también otro importantísimo objetivo social y educador: la difusión de la cultura, brindando a los alumnos—y, a través de ellos, a sus familiares, e incluso a la población entera—instrumentos culturales entre los que, fundamentalmente, ha de figurar el libro en primera línea.

#### EL PROBLEMA DE LA LECTURA

##### RURAL

He aquí, pues, el punto en el que se centra este artículo. Se nos podrá argüir, acaso, que al director y a los profesores de un Centro laboral no vamos a convertirlos en bibliotecarios. Precisamente en bibliotecarios, no. Ni lo son, ni hay que pretenderlo. Sí, en docentes, que, sobre la particular responsabilidad de su cátedra, tienen, asimismo, otra importantísima y acuciante responsabilidad social: la de difundir el libro—con carácter general—como elemento imprescindible de educación colectiva.

Pero esbozemos antes el problema de la lectura rural, todavía existente en muchísimos pueblos de España y aún no resuelto por la carencia de las bibliotecas necesarias. Sabemos que existen varias poblaciones—principalmente en el sur de la Península—con más de 20 ó 30.000 habitantes, donde sólo hay escuelas primarias, pero donde todavía no existen bibliotecas públicas municipales ni servicios móviles de lectura. En algunas de estas poblaciones se han creado ya o están a punto de crearse Institutos Laborales, que son, por hoy, los únicos Centros que pueden continuar el escalón inicial de la cultura reservado a la escuela. ¿No es, en tales casos, pavoroso el problema de un doble analfabetismo, pues suma al de quienes no aprendieron a leer el de aquellos otros que, sabiendo, no cuentan con medios ni posibilidades para hacerlo? He aquí un problema ante el que debe reaccionar—por encima, incluso, de programas, clases y horarios establecidos—la sensibilidad docente y el sentido social—humano y español—del profesorado de los Institutos Laborales. A estos profesores les cabe—con todas las ayudas necesarias de los Municipios, del Servicio Nacional de Lectura, etc.—el convertirse a la vez, si no existe una biblioteca, en los propagadores y difusores del libro, haciendo de la propia biblioteca de su Instituto un centro cuya proyección social llegue a todos, dentro de sus posibilidades.

#### LAS BIBLIOTECAS DE LOS INSTITUTOS LABORALES Y SU PROYECCIÓN SOCIAL

Esta proyección social—si los libros y los recursos son escasos—es difícil. Ciertamente. Pero el Instituto Laboral cuenta, en principio, con un edificio generalmente

construido *ex profeso*, a veces, con entrada directa desde la calle al recinto independiente destinado a biblioteca. Posee, asimismo, consignaciones para su sostenimiento, y cuenta, además, con un profesor al que, mediante una gratificación, se ha nombrado bibliotecario.

Aunque, dentro de un carácter de improvisación y sin reunir, naturalmente, las condiciones idealmente deseables, todo ello supone ya bastante en aquellos pueblos donde no existe biblioteca municipal ni otros servicios de lectura.

En estos casos se hace preciso que las Bibliotecas de los nuevos Institutos reconozcan—no como una carga pesada, sino como un deber social que las circunstancias económicas imponen—que no son exclusivamente unas bibliotecas para profesores y alumnos—lo cual ya justificaría su existencia—, sino algo más: unas bibliotecas que sirvan, también, a la comunidad entera. Piense el profesorado de Laborales que el habitar a nuestros compatriotas del campo a la lectura—proporcionándoles los medios suficientes para ello—no es hoy una tarea sólo para bibliotecarios y maestros de primera enseñanza, sino que, desde ahora, les incumbe moralmente a ellos también. Y les incumbe, no sólo por claras razones de ética social, sino por una triste realidad económica, que no ha permitido hasta ahora crear bibliotecas y formar bibliotecarios en la medida que las necesidades de nuestro país exigen.

Por otra parte, como ya he advertido antes, el objetivo social de expansión de la cultura por parte de los Centros Laborales podrán realizarlo éstos, fundamentalmente, desde y a través de la más amplia proyección de sus bibliotecas. Ya en unas *Instrucciones sobre las bibliotecas de los Centros de Enseñanza Media y Profesional* (3), dictadas por la Dirección General de Enseñanza Laboral, se advertía a los directores de aquéllos: “Las bibliotecas han de organizarse pensando que sus usuarios son los profesores, los alumnos y *el público en general*; de ahí la necesidad de varios sistemas de servicio encomendado a un bibliotecario, responsable de las siguientes instrucciones: el alumno no es conveniente que tenga acceso a todos los fondos de la biblioteca, por carecer de criterio suficiente; se formarán dos catálogos: uno para alumnos y otro para profesores y *público*; el primero tendrá parte circulante o de préstamo. *Se recomiendan una serie de normas comunes a la mayor parte de las Bibliotecas Populares.*” Hácense luego algunas particularidades, pero entre éstas mismas cabe destacar las que tratan de impedir a las bibliotecas de estos nuevos Centros una orientación de amplia proyección social. Por ejemplo, el apartado *b)*, que dice: “No se permitirá la lectura del fondo circulante en el centro, *con objeto de inculcar la afición a los libros a los familiares de los alumnos.*” En el *c)* se insiste: “Al devolver el libro, constatará el lector si le gustó, el motivo y *auiénes de su familia lo leyeron.*” Luego se añade: “*Para el servicio del público, estará la sala de lectura.*” Y, un poco más adelante, se insiste todavía en el deseo de irradiar la lectura, incluso fuera de la localidad, a la comarca respectiva: “Una vez organizada la biblioteca

(3) Carta núm. 8 de la Dirección General de Enseñanza Laboral, publicada en la REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 12, julio-agosto de 1953.

—se dice—se podrán montar los llamados "lotes satélites", en la localidad y aun fuera de ella, en las explotaciones e industrias locales y comarcales que deesen beneficiarse de este servicio." Trátase del préstamo colectivo de lotes de libros, incluso hasta en la comarca donde esté enclavado el Centro Laboral.

Esta idea, muy clara en la Carta-circular expuesta, quedó, asimismo, bien patente en el Cursillo intensivo para la formación de bibliotecarios de Institutos Laborales que, organizado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, de acuerdo con la de Enseñanza Laboral, se celebró en Madrid, en marzo de 1955, con asistencia de 22 de aquéllos (4). Se puso entonces de manifiesto, dentro de un espíritu de máxima comprensión, que los improvisados bibliotecarios de Laborales deben despertar en sus pueblos y comarcas respectivos el interés por el libro, no tanto porque nuestra cultura occidental es consustancial con aquél, como porque la lectura es un problema vivo, que requiere una urgente y adecuada solución. Salvo muy contadas excepciones, en el campo no se lee, y este grave problema, de grandes dimensiones y de negativas consecuencias, debemos resolverlo entre todos, correspondiendo hoy también un papel importante en esta tarea a los Centros Laborales. Pensemos en la hora en que nacen éstos y bajo qué acuciante necesidad social. Como contraste, recordemos aquí que, hace más de un siglo, tras de la desamortización liberal, surgieron los actuales Institutos de Enseñanza Media, y, junto a ellos, a veces en una simbiosis, aún existente por un problema todavía no resuelto de falta de locales idóneos, las antiguas bibliotecas provinciales, independizadas casi todas más tarde y convertidas hoy, por exigencia de los tiempos, en las actuales bibliotecas públicas, de carácter esencialmente popular, pese al lastre venerable de sus primitivos fondos bibliográficos. Un siglo después, en esta hora crítica del mundo, se han creado nuestros Institutos Laborales. Lógico es que, al nacer con ellos nuevas bibliotecas, éstas merezcan el calificativo de *nuevas*, no tan sólo por la modernidad de sus edificios, de sus instalaciones y de sus volúmenes, sino también por el auténtico y nuevo sentido social que las anima. Así, mientras las bibliotecas de los Institutos de Enseñanza Media no las hemos encontrado *hechas*, con larga historia, y, en un principio, confundidas la mayoría con las actuales bibliotecas públicas, las de los nuevos Centros Laborales, en cambio, *se están haciendo* en este momento, o aún esperan a nacer en buena parte de la Península. Esta simple circunstancia cronológica e histórica, que separa el origen de unas y otras en poco más de un siglo, explica, asimismo, las acusadas diferencias en lo que a mayor proyección social de las últimas se refiere.

#### COEXISTENCIA DE BIBLIOTECAS EN ALGUNOS NÚCLEOS URBANOS

Pasemos a examinar ahora otro aspecto: el de la coexistencia de bibliotecas en algunos núcleos rurales. Según datos recientes, de las localidades donde hay actualmente Institutos Laborales, existían ya con anterioridad—en ocho de aquéllas—Bibliotecas Públicas

Municipales, dependientes de Centros Provinciales Coordinadores e integradas en el Servicio Nacional de Lectura, de las cuales sólo tres se hallan en conexión con las nuevas bibliotecas laborales. Una es, por ejemplo, la Biblioteca Municipal de Sanlúcar de Barrameda—dotada con unos 4.000 volúmenes—, que, en noviembre de 1953, quedó conexcionada con la del Instituto Laboral, el que, por su parte, ha llegado a invertir en un solo año 17.000 pesetas en libros, acrecentando así considerablemente los fondos bibliográficos. En otras tres localidades preexisten bibliotecas de Cajas de Pensiones; en dos, bibliotecas de Graduadas y Colegios; todavía, en dos localidades más, una biblioteca de Seminario y otra de Diputación Provincial.

En la mayoría de los casos citados, las bibliotecas ya existentes tienen carácter público, popular. Si la población no es grande y el presupuesto municipal no muy elevado, resulta antieconómica la coexistencia de dos bibliotecas, cuya proyección social es o debe ser análoga. Y no sólo antieconómica, sino de arbitraria e injusta distribución social, ya que son muchas las poblaciones españolas—y algunas de considerable importancia—que aún no poseen una biblioteca pública ni servicios móviles de lectura.

#### NECESIDAD DE UNA INTELIGENTE Y ARMONIOSA COORDINACIÓN

Sería muy conveniente, por tanto, que se estudiara a fondo el problema de esta coexistencia, para llegar al convencimiento de la necesidad de una inteligente y armoniosa coordinación en aquellos casos en que sea posible. Téngase en cuenta que, en la mayoría de los pueblos (con la sola excepción de los muy importantes), no es viable la coexistencia de dos bibliotecas, no sólo—como hemos apuntado—por antieconómico, sino por innecesaria, ya que carecerían ambas de vida propia. Ya he dicho en otra ocasión (5) que hace falta crear bibliotecas, pero dentro de una oportuna estrategia geográfica—comarcal, más exactamente—y económica, que asegure su eficacia y su posterior desenvolvimiento. Un enfoque amplio de este problema, sin miopías ni recelos o caciquismos localistas, sino con un espíritu de inteligente y armoniosa comprensión por parte de Institutos Laborales, Centros Provinciales Coordinadores de Bibliotecas y Municipios interesados, ha de resolver, sin duda, en cada caso particular, este problema de coordinación. Para lograrla habrá de tenerse en cuenta que, aproximadamente, una cuarta parte de las bibliotecas laborales creadas hasta ahora disponen de local propio en Institutos recién construídos, en tanto que el resto—y de manera provisional—ocupan edificios habilitados. En cuanto a sus actuales fondos bibliográficos, la mayoría de las nuevas bibliotecas laborales no pasan de los 500 volúmenes; tres no exceden del millar; una alcanza los 1.500, y sólo otra—la antes citada de Sanlúcar, hoy unida con la Biblioteca Municipal—tiene unos 4.000.

El mayor o menor arraigo y eficacia en la población de la biblioteca municipal—si es que existía con anterioridad—, su local, instalaciones y fondos bibliográficos, en contraste con los de la nueva biblioteca laboral, aconsejarán o no la posibilidad y, en su caso,

(4) Cfr. art. cit.

(5) Artículo antes citado.

las modalidades de su conexión: horarios distintos para el servicio propio del Centro y para el público en general, independencia de fondos bibliográficos, etc.

Cuando, como decíamos anteriormente, no hubiera ninguna biblioteca, la del nuevo Centro Laboral habrá de proyectar su irradiación no sólo sobre profesores y alumnos, sino sobre estadios cada vez más amplios de la población de la localidad y aun de la comarca donde se halle enclavado el Instituto. En tales casos se harán necesarias, naturalmente, la colaboración técnica de los Centros Coordinadores de Bibliotecas y la económica, en libros y revistas, que pueden aportar el Servicio Nacional de Lectura y los Municipios respectivos.

Pensemos, finalmente, que en esta hora difícil del mundo, en que los hombres del campo abandonan los pueblos en un éxodo hacia las ciudades, por años alar-

## crónica

### Las clases de adultos

Más propio fuera titular este artículo "La educación del adulto", planteando una materia especialmente abandonada no sólo en los ambientes primarios, y pretendiendo una más firme y permanente actuación sobre el adulto, que le dote de medios suficientes para que de esta educación surja una sociedad consciente, con un aumento de su nivel cultural sobre una base educativa de firme consistencia. Pero tradicionalmente se ha entendido que toda la colaboración y asistencia que el adulto precisa es la de dotarle de mínimos y esenciales conocimientos; mínimos y esenciales a juicio de sus instructores, y no según sus propias necesidades, y que son los que han de servirle como ligero bagaje cultural, que ha de acompañarle en sus esenciales actividades laborales.

Me inclino, sin embargo, a partir en este estudio de la situación real, de las clases de instrucción—complementarias y de reducidos horizontes, ayunas de formación general y de espaldas a una realidad social—para intentar establecer unas normas, en la atención al adulto, que comprendan las distintas situaciones en que éstos puedan encontrarse y según sus propias necesidades.

#### ANTECEDENTES

Hasta hace poco más de un siglo no se sintió la necesidad de diferenciar y distinguir la formación de los adultos de la general de la escuela. Esta necesidad vino impuesta por las nuevas formas de vida pública, derivadas de los avances sociales en los albores del XIX, que exigían especial preparación del hombre, conside-

mante, es más necesario que nunca—por un sentido auténticamente cristiano de ética social, e incluso por una prudente política económica—dotar a los pueblos de todos aquellos instrumentos de cultura que, como las bibliotecas, eleven el nivel de vida de las zonas rurales y, como contraste con los cantos de sirenas de las grandes urbes, hagan llegar al ánimo de todos el sentido exacto de aquella frase de Cowley (6): "Dios hizo el primer jardín, y Caín, la primera ciudad." Si, como decía Emerson (7), "la ciudad es reclutada en el campo", los pueblos, nuestros pueblos de España, deben lograr ese equilibrio deseable de que, aproximándose cada vez más al nivel de vida de las ciudades, no pierdan nunca la nota sana y primigenia—de jardín apacible—con que Dios quiso premiarlos desde el primer momento de la Creación.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA

(6) ABRAHAM COWLEY: *The Garden*.

(7) RALPH W. EMERSON: *Essays*.

rado como base en la recién estrenada organización política.

A estos fines se dirigen las primeras escuelas de adultos creadas en Europa central, y de las que es primer propagandista y sostenedor el danés Christian Kold. Al principio se crean escuelas de horario normal, dedicadas a los adultos, y que, por hacerse incompatibles con las actividades laborales, se extienden muy difícilmente por Alemania, Italia y Francia. A España llega esta preocupación con la ley de Moyano, de septiembre de 1857, iniciándose paulatinamente, reducidas a verdaderos centros de ensayo, que radican fundamentalmente en Madrid, Barcelona y algunas grandes poblaciones. En toda la segunda mitad del siglo pasado, y pese a los preceptos imperativos de la ley, estas clases se desarrollan con lentitud, hasta que, por decreto de 6 de julio de 1900, se crean las escuelas especiales de adultos, que se han conservado en número reducido hasta ahora, sin gran preocupación de legisladores ni pedagogos.

Las clases de adultos tienen su definitiva organización en España por el real decreto de 4 de octubre de 1906, que establece: "En toda escuela diurna de niños, así como en las escuelas mixtas servidas por maestros, habrá clases nocturnas de adultos." El real decreto de 1906, base y fundamento de la enseñanza de los adultos en España, y que, con ligeras rectificaciones, ha llegado en vigor hasta 1954, inicia un propósito de extensión cultural, al consignar en su artículo 9.º, como preferencia en la admisión del alumnado, a los que ya tengan algunos conocimientos instrumentales básicos sobre los analfabetos, y a los menores de veintinueve años sobre los que excedan de esta edad.

Sin embargo, éstos eran los tiempos en que la mitad de la población de España era analfabeta, y que en algunas regiones, como en el reino de Granada, lo era las tres cuartas partes de su población, por lo que tales circunstancias presionaron desde el primer momento en la organización y establecimiento de las clases de adultos, que, por su horario y por la época

de su establecimiento, se consideraron como necesario complemento escolar para facilitar la iniciación cultural de los que, por razones económicas, abandonaron prematuramente las aulas.

La decadencia de estas clases se inicia con la República. Las modificaciones impuestas al real decreto de 1906 han sido inspiradas en el criterio sectario de la época más que en razones de carácter técnico. La coeducación impuesta como medio de extender estas enseñanzas a la mujer, hasta entonces al margen de tales preocupaciones, y la formación política con carácter proselitista, valiéndose de estas clases para difundir los nuevos preceptos institucionales, muy especialmente los que se referían al laicismo y a la organización social del nuevo régimen, restaron asistencias tanto en el alumnado como en el profesorado, cuya asistencia se consideró voluntaria.

Las nuevas escuelas creadas desde entonces seguían con su necesario complemento de clase de adultos, si se trataba de escuela regida por maestro, por lo que, pese a la voluntariedad, supuso un extraordinario incremento de clases especiales, haciendo que predominara así la oferta sobre la demanda, especialmente en los grandes núcleos urbanos, de lo que se siguió la correspondiente depreciación. Las clases nocturnas instaladas en las grandes ciudades, en grupos escolares situados en zonas de escasa población obrera fueron, de hecho, inexistentes, decayendo al faltar, con la matrícula, el necesario calor y la asistencia del pueblo interesado.

Posteriormente, el aumento de los sueldos, el del nivel de vida y las mejores asistencias que los maestros podían alcanzar en sus tareas complementarias, terminaron por depreciar, definitivamente, estas clases en el ánimo de los maestros, que seguían recibiendo, hasta el año 1954, la gratificación de 250 pesetas por cinco meses de duro trabajo complementario.

LA ENSEÑANZA DE ADULTOS  
EN LA ACTUALIDAD.

La ley de 17 de julio de 1945, revolucionaria en sus fines y en sus medios, creadora de una nueva manera de ser en la educación popular española, tiene presente, también, la atención a la formación de los adultos y, en su artículo 31, aunque respeta la tradición de casi medio siglo de actividad en estas clases, le imprime nuevos derroteros, señalando una aspiración profesional muy caracterizada, encargando a la sociedad, a través de las empresas, la precisa colaboración con el Estado para alcanzar sus propios fines, matizando la organización de estas clases al hacerlas coincidir con las especiales características de la localidad donde estuvieran enclavadas.

En esta ley desaparece la obligatoriedad en cuanto al profesorado, permitiendo que las clases se creen con independencia de las diurnas y en la medida en que sean necesarias, lo que favorece una adecuada selección de los maestros encargados de las mismas. En cambio, y por primera vez, se establece la obligatoriedad para el alumnado, especialmente para los que, por falta de escolaridad, no pudieran alcanzar el certificado de estudios primarios, máximo galardón y garantía de la enseñanza primaria.

En el artículo 31 de la ley que comentamos se atacan con visión clara las dos causas fundamentales de la decadencia de estas clases especiales a que antes me he referido. Impone una remuneración justa, como hora extraordinaria de trabajo y en relación con el haber personal del maestro, evitando así la mezquindad que en los últimos tiempos apartara a los maestros de esta misión. Evita, además, la abundancia extraordinaria de clases y, desproporcionadas al censo propio, su abandono por falta de matrícula, dejándose libertad para determinar las clases precisas.

Estos puntos básicos son aplicados y desarrollados por el decreto de 16 de junio de 1954, precepto legal que transforma y modifica fundamentalmente la única legislación que, de hecho, existía y que esencialmente tiene su origen en 1906.

Puntos más importantes de la reforma son:

#### a) *Descentralización*

Las Juntas provinciales contra el analfabetismo, a propuesta de la Inspección de Enseñanza Primaria, son las encargadas de fijar las clases necesarias para cada localidad en proporción a la población interesada.

#### b) *Remuneración adecuada*

Las horas dedicadas a estas clases especiales se consideran como trabajos extraordinarios y, siguiendo las normas de la legislación laboral, se gratifican por el importe del doble del haber por hora de la jornada normal.

#### c) *Graduación de las enseñanzas*

Se presumen en la organización distintos grados, servidos en clases distintas: clases para analfabetos, clases complementarias para cultura básica, clases de ampliación y de carácter profesional.

#### d) *Colaboración social*

Se da preferencia, para el establecimiento de estas clases, a los municipios que tengan creadas por su cuenta alguna de ellas, o que se comprometan a la ampliación de las del Estado, una vez que termine el período de actividad que se fija en el decreto.

#### e) *Educación femenina*

Por primera vez se tiene en cuenta el posible establecimiento de estas clases complementarias para la mujer dirigidas por maestras, en las mismas condiciones y con idénticas características generales que las establecidas para los varones.

#### f) *Selección de maestros*

Se rompe la tradición establecida y, frente al maestro para adultos con carácter general que el decreto de 1906 atribuye a todo maestro nacional, los nom-

bramientos de encargados de clase se hacen por sólo un curso, renovable por otros más a juicio de la Inspección de Enseñanza Primaria, a la que se atribuye la facultad de seleccionar a los que ofrezcan una mejor adecuación a estas enseñanzas, previéndose la posibilidad de nombrar a quienes tengan estas aptitudes, aunque no sean maestros nacionales, permitiendo el establecimiento de las clases en otros locales distintos, instalados en zonas más convenientes.

Las normas fijadas por el decreto de 1954, aclaradas en las órdenes de aplicación y distribución de crédito dictadas en los años sucesivos, suponen una auténtica transformación del sistema, con sensible evolución hacia una escuela de ampliación cultural y auténtica educación de adultos, considerándose las especiales características que corresponden a esta clase de alumnos.

Nace, sin embargo, esta reforma con una impuesta limitación que puede desvirtuar el propósito del legislador. La sucesiva creación de escuelas, el ambiente hostil que se está creando al analfabeto, las medidas coercitivas adoptadas por las autoridades de trabajo y militares y el sensible mejoramiento del nivel de vida de la clase trabajadora, han reducido la población analfabeta, desde aquel 60 por 100 de principio de siglo al 15 por 100 que aún pesa como losa de plomo sobre la cultura española. Grande ha sido el avance conseguido y notable la elevación del nivel cultural de nuestro pueblo; pero los cuatro millones de iletrados que aún arrastran su pobreza espiritual por nuestro suelo necesitan una atención especial, que no puede confiarse tan sólo a las intensas y eficaces campañas que organiza anualmente la Junta Nacional contra el Analfabetismo, cuyos medios limitados no alcanzan a todos los necesitados, imponiéndose en consecuencia la urgente y definitiva colaboración de estos Centros permanentes, creados como clases especiales de adultos. Tales razones han impuesto la necesidad de que gran número de estas clases se dediquen, de momento, a la instrucción de analfabetos, apartándolas de lo que debe ser su misión esencial, esto es, de la completa formación del adulto, para no conformarse con la instrucción elemental adquirida en la escuela primaria hasta los doce años. Insensiblemente, esta organización favorece el abandono escolar de niños prematuramente inscritos en el proceso económico de la familia, al permitir la asistencia a estas clases después de cumplir con un trabajo abusivo y anticipado.

#### LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

En la actual situación de España, la educación de los adultos comprende dos facetas esenciales. De una parte existe una situación de hecho, arrastre de situaciones económicas y conceptos de vida distintos y anteriores a nuestro momento actual, a la que hay que atender con urgencia y como base de sucesivas actuaciones. De otra es la atención que cada día con mayor urgencia merecen los que ya abandonaron la escuela y se encuadraron en las filas de la producción.

Es doble, pues, la finalidad a conseguir. Hay que acabar con el gran número de analfabetos existentes todavía, correspondiendo esta misión, por extraordinaria y por urgente, a la Junta Nacional contra el

Analfabetismo, que con dedicación especial y con medios correspondientes puede atender a este problema. Simplificando su complejidad a nuestros fines, señalamos la presencia del mayor número de analfabetos en la población campesina diseminada, de difícil acceso a los Centros de instrucción, o en las zonas suburbanas de las grandes poblaciones, integradas, por razones sociales y económicas, en grandes inmigraciones de masas iletradas.

La localización y extinción de este mal no es difícil para un organismo adecuado, dotado de medios suficientes que, previos los necesarios estudios técnicos y con la colaboración de las diversas entidades que sientan este problema social como propio, pueda realizar la información completa que permita señalar la presencia y la extensión del mal. Notable contribución a este estudio es el *Cuestionario para la determinación de comarcas culturalmente retrasadas*, obra de mi compañero Adolfo Maíllo, que profundamente penetra en el fondo del problema, para llegar a las últimas consecuencias y fijar con exactitud el mapa cultural de España.

Conocido el mal y sus causas regionales o locales —no para todos los lugares el analfabetismo tiene un mismo origen ni idéntico ambiente favorable—, y conocida su extensión mediante censos reales y exactos, hay que actuar directamente sobre los analfabetos mediante clases especiales, dirigidas y alentadas por personas especialmente preparadas y que sientan este deber antes como apostolado que como profesión.

Los medios han de ser de urgencia, respondiendo al mismo carácter de la campaña. En cualquier local, en los que el Estado tiene establecidos para otros fines, con material de circunstancias, pero con medios didácticos apropiados, el fin es ganar rápidamente a los analfabetos, dotándolos con urgencia de los conocimientos instrumentales convenientes.

La psicología del adulto es distinta a la del escolar del período obligatorio. La primera consideración que ha de tenerse en cuenta es la urgencia en la adquisición de conocimientos. Ni la necesidad que el adulto analfabeto siente de dejar de serlo, ni el tiempo de que dispone, le permite pasar días y días en una lenta asimilación de signos o palabras que nada le dicen. Los textos seleccionados por la Junta Nacional contra el Analfabetismo en dos concursos han permitido un notable progreso en la iniciación, y confiamos que la frecuente aplicación a la campaña, la compenetración de los profesionales con las nuevas técnicas y la eliminación de las dificultades prácticas permitirán llegar a la selección de un sistema de iniciación que sume, a la rapidez de adquisición, la claridad y la seguridad.

Hay que aprovechar después el "celo del novicio", el entusiasmo que siente al comprobar su posibilidad de captar y transmitir ideas, y guiar la inquietud del nuevo lector por terrenos adecuados a sus propios y personales intereses, procurando que, desde el primer momento, comprenda la importancia práctica que para él tienen sus nuevos conocimientos, y cómo puede, con esos medios, adquirir conocimientos de interés personal y conocer, con la garantía y la seguridad que le da la letra impresa, normas de conducta, idea de fines, concepto de la vida, en forma y con los medios apropiados a su ambiente y a su edad, sin vernos obligados a utilizar lecturas pueriles, que le avergüenzan,

considerándose castigado, en su abandono, a retroceder hasta la altura de los pequeños de la escolaridad obligatoria.

Es ésta una necesidad viva, que se siente en la campaña contra el analfabetismo. De desear sería que nuestros autores pensarán en publicar libros adecuados para los primeros pasos de los analfabetos que dejan de serlo, teniendo en cuenta que, aunque el fin es el mismo que el aprendizaje de la lectura y escritura en su período normal, los medios no son idénticos, ya que es distinto el objeto, y los intereses de la primera infancia nada dicen al adulto, a no ser ese complejo de inferioridad a que antes me refería.

En la educación del adulto analfabeto hay una última parte importantísima que señalar. Colocar en la posición de lector a un niño que luego ha de perfeccionar sus estudios en la enseñanza media, casi nos libera de prestarle nuestra atención con carácter permanente. Otros maestros y otros medios perfeccionarán los iniciales conocimientos y los superarán; pero dotar de estas armas culturales a los que, por su medio de vida o profesión, no han de poder utilizarlas frecuentemente es arriesgarnos a que estos conocimientos, rápidamente adquiridos, sean rápidamente olvidados, y que en corto plazo vuelvan a la incultura los que tan trabajosamente salieron de ella.

Hay que evitar que queden abandonados los redimidos. Deben quedar adscritos a una escuela próxima, cuyo maestro acuda periódicamente a proponerles temas de estudio, ejercicios prácticos que sean desarrollo de conocimientos adquiridos. Hay que enviarles libros con problemas de su interés, que mantengan los conocimientos adquiridos, perfeccionen y dirijan sus naturales aptitudes y mantengan viva la llama espiritual que se logró encender en su alma. Sería preciso mantener con todos ellos un enlace de perseverancia, a través de una modesta y económica revista, editada por el Ministerio, que periódicamente les llevara, en forma amena y agradable, nuevos conocimientos, ideas y realizaciones de carácter profesional y puntos formativos fundamentales. Venciendo todas las dificultades que se oponen a esta idea, creo que valdría la pena realizar un ensayo por lo menos hasta que las nuevas generaciones, educadas en las nuevas escuelas creadas para suprimir el déficit de estos Centros y dirigidos a la cultura por un ambiente propicio, hagan desaparecer hasta los últimos restos de la plaga del analfabetismo.

Esta primera parte, la más extensa y la más urgente, no es en sí misma todo el panorama de la educación de los adultos, aunque su extensión y su importancia puedan formar la imagen de una escuela nocturna, de una clase especial de adultos dedicada a ilustrar a los iletrados. La gravedad del problema remite curso a curso, y no es excesivamente optimista creer que, en un plazo no lejano, deje de tener la amplitud y la importancia que hoy tiene. Es, pues, llegado el momento de seguir las directrices del decreto de 1954, planteando estas clases como realmente complementarias, siquiera sea como guía y ensayo de futuras realizaciones.

Cuando en todos los países civilizados se extiende el período obligatorio de la enseñanza, en España, la ley de 1945 limita esta obligatoriedad a los doce años,

ya que el cuarto período, hasta los quince años, ni se encuentra establecido en todas las escuelas ni tiene carácter forzoso.

La orientación hacia la enseñanza laboral, que tan gran importancia y extensión ha alcanzado en estos últimos años; la creación, con franco éxito, de Institutos de Enseñanza Media nocturnos para obreros, y el auge obtenido en la matrícula corriente de estudiantes de Enseñanza Media, atrae a una parte de nuestra población escolar; pero, pese al desarrollo e importancia de estas enseñanzas, no pasan de 300.000 alumnos los que acuden a estos Centros, lo que supone un 6 por 100 de nuestra población escolar. El resto, supuesta una asistencia normal y regular a los Centros de Enseñanza Primaria, quedan abandonados a los doce años, fuera de un ambiente cultural que sostenga sus inquietudes y mantenga su ilusión.

En el umbral de la adolescencia, cuando se inicia la gran revolución fisiológica, con rápidos y extraordinarios desarrollos, aparición de nuevas funciones; cuando el alma se llena de inquietudes, abriéndose los ojos a un mundo extraño a él, con pérdida de su egocentrismo infantil y aparición de su personalidad y del valor de la intimidad, se les priva de guía, de conductor, que, especialmente preparado, les indique un camino nuevo, en el que se desarrollen su nueva personalidad con una mentalidad distinta a la infantil.

Manteniendo la dirección marcada por la nueva estructura de las clases de adultos del decreto de 1954, que, una vez dotadas convenientemente, para que en extensión y en intensidad alcancen a todas las localidades españolas, y ampliando su duración hasta el tiempo preciso, que debe ser todo el invierno, habría que llegar a las siguientes conclusiones:

Primera. *Obligatoriedad* de la enseñanza de adultos, desde los doce a los veinte años para los dos sexos. Establecidas las clases necesarias para que la obligatoriedad pueda ser efectiva, se establecería un plan de actuación, que comprendería:

a) *Programa de ampliación de estudios* en dos dimensiones fundamentales: formativa, con estudio e información de materias religiosa, moral, patriótica e instructiva sobre temas de lenguaje de carácter práctico, conocimiento de la patria y sus posibilidades económicas, y de ciencias aplicadas a las industrias.

b) *Ampliación cultural* por medio de proyecciones, programas radiados especialmente preparados para esta clase de alumnos, y círculos de estudios dirigidos por personas especialmente preparadas en la materia sometida a discusión.

Segunda. *Profesionalidad*.—No es propio de estas enseñanzas llegar a la práctica de las profesiones que, de establecerse, habrían de estudiarse muy superficialmente dada su variedad, y no serían económicas al precisar de material adecuado y variedad de profesores para distintas materias. En cambio, sí entra en el campo de esta preparación de los adultos que la formación cultural contenida en los programas tenga un carácter profesional y abarque materias de aplicación práctica en distintas profesiones, dotando al alumno de base suficiente que sostenga dignamente los conocimientos que ha de adquirir en el taller como aprendiz, o en las Escuelas de Trabajo o de Formación Profesional.

Tercera. *Empleo de medios extraescolares.*—Sobre todo el cinematógrafo, lecturas dirigidas, cursillos sobre materias de actualidad, orientación y dirección para seleccionar lecturas en la biblioteca escolar, cursos monográficos, estudios especializados y comentarios sobre temas de actualidad.

Puede parecer muy ambicioso el programa. Pero lo que estimó necesario al pretender la obligatoriedad de las clases de adultos es que en su organización desapareciera el carácter de escuela nocturna. El que ya estuvo en la escuela durante el período obligatorio, y en ella adquirió algunos conocimientos, por muy elementales que sean, se considera liberado de insistir sobre ellos.

## inf. extranjera

### El origen social de los estudiantes y la Protección Escolar en el extranjero

En todos los países, cualquiera que sea su régimen político, puede acusarse la tendencia general a abrir los estudios superiores a todos los nacionales que tengan aptitud y vocación para ellos, cualesquiera que sean sus medios de fortuna. Todos los Gobiernos se han visto obligados, bajo el impulso de una irresistible presión social, a realizar una política, más o menos amplia, de protección a los jóvenes necesitados en orden a su acceso a los Centros superiores de enseñanza.

Nos basaremos en nuestras notas, principalmente en los datos suministrados por la Sección de Estadística de la Secretaría General Técnica del Ministerio y en los que, procedentes de diversas fuentes, nos ha proporcionado don Jesús Aparicio Bernal, asesor técnico de la Comisaría de Protección Escolar.

#### INGLATERRA

En algunos países, en los que la política de becas ha sido más intensa, los resultados se han producido de manera inmediata, ya que quizá sea el campo de la protección escolar uno de aquellos en los que pueden apreciarse los éxitos en más corto plazo.

Así, en Inglaterra, el esfuerzo en este orden, especialmente después de la última guerra mundial, ha sido de un volumen extraordinario. Seguramente es la Gran Bretaña el país en el cual la política de protección al estudiante ha alcanzado mayor perfección. Desde 1940, y especialmente desde 1945, el porcentaje de los estudiantes universitarios procedentes de las clases menos pudientes ha aumentado rápidamente, incluso en las Universidades de Oxford y Cam-

Es conveniente, por el contrario, convertir estas clases complementarias en Academia, en centro superior de cultura popular, que sin la obligación de atender diariamente un horario ceñido a un tiempo muy limitado, actuando sobre la base cultural ya adquirida, presente en agradable variedad distintas materias, permitiéndose que unas sesiones puedan dedicarse a la ampliación cultural, a modo clásico, sobre programas ligeros y atrayentes; otras, a ejercicios prácticos; algunas, a círculos de estudios; otras, a sesiones de cinematógrafo, y bastantes, a resolución de consultas y planteamiento de casos prácticos, de interés para los alumnos.

JOSÉ SALAZAR SALVADOR

bridge, consideradas de antiguo como reducto de los grupos sociales superiores.

En Inglaterra, los empresarios, los rentistas, los miembros de los grupos directivos, raramente envían sus hijos a las escuelas primarias oficiales. Prefieren enviarlos a las escuelas privadas preparatorias.

Así, en 1938-39 el 33 por 100 de los universitarios ingleses procedían de las escuelas primarias; el 60 por 100, de las escuelas preparatorias, y el 7 por 100 restantes, eran extranjeros.

En 1947-48 estas cifras habían cambiado a 50, 42 y 8 por 100, respectivamente. Excluyendo a los estudiantes extranjeros y de la Commonwealth, el porcentaje de los estudiantes ingleses que habían iniciado su educación en las escuelas primarias públicas era del 54 por 100. Hay, sin embargo, una gran diferencia de una Universidad a otra; el más bajo porcentaje—27—corresponde a Cambridge, y el más alto—80—, a Manchester.

Sobre el supuesto de que aproximadamente un 75 por 100 de los estudiantes procedentes de las escuelas primarias públicas tienen su origen en la clase trabajadora, obtenemos que el 40 por 100 de todos los estudiantes ingleses pertenecen a la clase trabajadora. Teniendo en cuenta el posible error cometido en los cálculos, entiende la Sección de Estadística que el porcentaje estará más próximo al 45 por 100.

Así, podemos fijar las siguientes cifras: las clases sociales altas, que representan el 9 por 100 del total de la población inglesa, proporcionan el 35 por 100 de los estudiantes; las clases medias, el 20 al 25 del total, proporcionan el 20 por 100 de los estudiantes; los trabajadores agrícolas e industriales, el 70 por 100 del total, proporcionan del 40 al 45 por 100 de los estudiantes. Antes de la guerra la distribución era más "aristocrática".

Según los datos de que disponemos, en 1938-39 gozaron de ayuda económica el 38 por 100 de los universitarios; en 1946-47, el 68 por 100; en 1947-48, el porcentaje sube al 72 por 100 (1). Los mayores porcentajes de alumnos que disfrutaron estas ayudas se dieron precisamente en las Universidades de Oxford (el 80 por 100) y Cambridge (el 78 por 100), precisamente las de abolengo más aristocrático.

(1) El número de becas procedentes de fuentes públicas,



ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE DISFRUTARON DE EXENCIONES Y BECAS EN EL CURSO 1947-48

	Total de estudiantes	Con becas		Procedentes de Esclas prim.	
		N.º	%	N.º	%
Oxford .....	7.371	5.925	80	1.415	19
Cambridge .....	7.432	5.774	78	2.163	19
Londres .....	16.611	10.321	62	7.183	43
Univ. restantes ...	26.887	20.043	75	17.557	65
Inglaterra .....	58.301	42.063	72	28.318	48
Gales .....	4.762	3.772	79	4.348	91
Escocia .....	15.444	9.754	63	10.429	67
Gran Bretaña .....	78.507	55.589	71	43.095	55

Según informaciones oficiales, en el curso 1954-55, el 75 por 100 de los estudiantes universitarios disfrutaban de becas. El sistema de protección escolar está en relación con los ingresos de los padres, y solamente cuando aquéllos son inferiores a 450 libras anuales se concede la beca en su totalidad. A medida que los ingresos de los padres aumentan, disminuyen proporcionalmente la cuantía de las becas.

La ayuda del Estado se concibe, como general, de forma que la contribución de los padres a los gastos de estudios será:

	Libras	Libras
Con ingresos inferiores a .....	450	—
Con ingresos inferiores a .....	900	70
Con ingresos inferiores a .....	2.000	238

Está establecido también que el estudiante que necesite aparatos cuyo coste sea superior a 2 libras podrá requerir el pago del mismo al Ministerio, previa presentación de un certificado de la Universidad que acredite la necesidad del mismo.

Se tiende, por último, a suprimir los préstamos y a sustituirlos por becas, especialmente a partir de 1951.

ESTADOS UNIDOS

Es, pues, Inglaterra, sin lugar a dudas, el país más avanzado de materia de protección escolar. Pero también los Estados Unidos y Rusia han cargado el acento de su política educativa en la destrucción de las barreras de clase para el acceso a los estudios superiores.

En el primero de estos dos países se estima que del 15 al 20 por 100 del incremento en la matrícula de las Universidades desde la terminación de la guerra procede de jóvenes de ambos sexos que no habrían asistido a ninguna Universidad si no hubiera sido por la ayuda gubernamental.

DISTRIBUCION DE LA POBLACION ACTIVA Y DE LA UNIVERSITARIA POR LA OCUPACION DE LOS PADRES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Ocupaciones	En miles							
	Población activa				Población universitaria			
	1939		1947		1939		1947	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Rentistas y empresarios .....	2.214	4,3	2.525	4,2	290	19,4	430	18,4
Funcionarios y profesiones liberales ...	3.988	7,7	5.115	8,3	390	26,2	580	24,8
Comerciantes y artesanos .....	2.141	4,1	2.285	3,8	100	6,8	150	6,4
Granjeros y labradores .....	8.400	16,1	9.320	15,5	144	9,6	230	9,8
Obreros especializados .....	5.880	11,3	7.000	11,6	170	11,3	340	14,6
Empleados administrativos .....	5.300	10,2	6.500	10,8	120	8,0	190	8,1
Empleados en comercios, comisionistas, vendedores, etc. ....	3.400	6,5	4.100	6,8	80	5,3	120	5,0
Trabajadores agrícolas e industriales ...	19.500	37,5	22.200	37,0	200	13,4	130	12,9
Sin clasificar .....	1.200	2,3	1.205	2,0	—	—	—	—
<b>TOTALES .....</b>	<b>52.023</b>	<b>100,—</b>	<b>60.250</b>	<b>100,—</b>	<b>1.494</b>	<b>100,—</b>	<b>2.340</b>	<b>100,—</b>

RUSIA

concedidas a alumnos de Enseñanza Superior en Inglaterra y Gales, ha sido, en los últimos cursos, el siguiente:

Año académico	Becas
1950-51 .....	13.090
1951-52 .....	13.017
1952-53 .....	12.693
1953-54 .....	13.195
1954-55 .....	14.105

En el curso 1954-55 se informó al Comité Universitario de Becas que un total de 18.726 estudiantes habían sido admitidos en las Universidades y Colegios Universitarios de Inglaterra y Gales. De éstos, se puede afirmar que más del millar son de Ultramar. Quedan así unos 17.500, cifra que, comparada con la de 14.105, arriba consignada, expresa el volumen de ayuda que reciben los estudiantes universitarios.

En la Unión Soviética, según los datos tomados de la *Enciclopedia soviética* (1949), el 40 por 100 de los estudiantes proceden de las escuelas secundarias nocturnas para jóvenes trabajadores y campesinos.

Según la mencionada fuente de información, la distribución aproximada de los estudiantes, con arreglo al estado social de sus padres, es la siguiente: un 50 por 100 de los estudiantes son hijos de padres funcionarios y de gerentes y directores de Empresas agrícolas e industriales; el otro 50 por 100 son hijos de obreros y campesinos. Para valorar estos datos, no obstante, hay que considerar que quizá el significado de estas denominaciones de "obrerros" y "campesinos" sea distinto y menos real en el texto

del que se extrae la información que en la precisa terminología económica.

Hemos citado en primer lugar aquellas naciones en las cuales los resultados de la política proteccionista parecen más sensibles. Hay un buen número de Estados que, aun dedicando preferente atención a la política de becas y ayudas a los estudiantes, todavía no han podido romper la originaria común división clasista de los estudiantes. Este es el caso principalmente de Francia, Holanda, Austria e Italia, entre los países de los que tenemos información.

## FRANCIA

En Francia, de los 78.973 estudiantes (de ellos 69.350 ciudadanos franceses) matriculados en todas

las facultades en 1939, únicamente 34.125 pudieron ser clasificados por la ocupación de sus padres. De estos padres, el 27 por 100 eran miembros de la Administración y similares; el 17, ejercían profesiones liberales; el 16,5, eran comerciantes, directores y gerentes de Empresas; el 12, empleados; el 14,5, terratenientes y rentistas; el 3,5, artesanos; el 1,5, trabajadores en industrias, y el 1, trabajadores agrícolas. Comparados estos porcentajes con los correspondientes a los mismos grupos ocupacionales en 1948, en general, las variaciones son pequeñas. Tan sólo los grupos de empleados y artesanos varían sus porcentajes. El primero desciende del 12 al 9,6, mientras que el segundo aumenta, del 3,5, al 7,1.

## ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

(Datos referentes al 31 de julio)

Ocupación de los padres	Porcentajes							
	1939	1940	1941	1942	1943	1945	1947	1948
Profesiones liberales .....	17,0	19,2	18,0	20,1	21,1	18,0	17,3	18,0
Empresarios .....	16,5	15,6	15,8	16,1	16,2	16,5	16,9	16,316
Funcionarios y similares .....	27,0	25,0	22,6	23,5	26,1	25,0	28,0	27,4
Empleados .....	12,0	13,0	12,2	13,0	10,8	13,1	11,1	9,6
Artesanos .....	3,5	3,6	4,4	4,3	3,6	4,7	4,8	7,1
Obreros en industria .....	1,5	1,5	1,4	1,4	1,6	1,5	1,3	1,5
Obreros agrícolas .....	1,0	1,0	0,8	0,6	0,4	0,7	0,8	0,5
Rentistas .....	14,5	14,8	15,6	13,2	12,9	11,5	12,4	11,8
Sin clasificar .....	7,0	6,3	9,2	7,8	8,3	9,0	7,4	7,8
TOTALES .....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

## ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE 6.º CURSO (PRIMER AÑO) DE LICEOS Y COLEGIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA, AÑO 1948

Ocupación de los padres	Clásico		Moderno		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Funcionarios .....	6.830	57	5.164	43	11.994	21,7
Fuerzas armadas .....	1.350	53	1.212	47	2.562	4,6
Empresarios .....	4.796	52	4.382	48	9.178	16,6
Rentistas .....	650	48	701	52	1.351	2,5
Agricultores independientes .....	1.493	33	3.076	67	4.569	8,3
Obreros .....	1.599	25	4.773	75	6.372	11,8
Artesanos .....	1.923	36	3.410	64	5.333	9,7
Empleados .....	4.165	42	5.598	58	9.763	17,7
Profesiones liberales .....	2.914	73	1.103	27	4.017	7,3
TOTALES .....	25.720	47	29.419	53	55.139	100,0

El reciente incremento de las bolsas de estudio otorgadas por el Gobierno francés modificará indudablemente, en breve plazo, esta realidad todavía insatisfactoria. Las cantidades destinadas en Francia

a becas ascienden, para la enseñanza superior, a francos 3.010.737.187. El porcentaje de becarios es, en la enseñanza superior, de un 16 por 100, llegando hasta el 24 por 100 en el llamado primer grado.

## BECAS EN LA ENSEÑANZA FRANCESA

Enseñanzas	Número de becas	Número de estudiantes	Porcentajes %	Francos
Superior .....	23.782	147.000	16	3.010.737.187
Segundo grado .....	96.374	500.000	20	3.238.000.000
Primer grado (Cursos complementarios) .....	68.000	280.000	24	1.277.000.000

En el curso actual, según *Le Figaro*, el presupuesto francés para protección escolar en los estudios superiores es de 4.263 millones de francos, que equivalen a unas 501.529.000 pesetas, dedicándose a protección escolar, por cada estudiante de enseñanza superior, 3.134 pesetas, en tanto que en España sólo se dispone para estos fines, en el Presupuesto Oficial de Educación, de 66 pesetas por estudiante

**HOLANDA**

En Holanda la clasificación de los estudiantes, según su origen social, arroja los siguientes datos, referidos al año 1948: el 29 por 100 de los alumnos que ingresaron en las escuelas secundarias tenían padres altos funcionarios y empleados, y miembros de las profesiones liberales; el 49 por 100, procedía de las clases medias, y el 21 por 100, tenían su origen en la clase trabajadora. Durante los últimos treinta años se dictaron importantes disposiciones para obtener una nivelación social en los estudios superiores. Actualmente el importe de la matrícula depende de los ingresos del padre. En el año 1947, las cifras de ayuda económica a los estudiantes, sumadas a la aportación del Gobierno las de las instituciones privadas, permitía que el porcentaje de becarios de estudios superiores se elevase al 22 por 100, realizando sus estudios con la ayuda de becas un 54 por 100 de los alumnos procedentes de las clases inferiores; un 25 por 100 de los pertenecientes a la clase media, y un 14 por 100 de los de clase superior. Cifras que demuestran la importancia que se atribuye en el otorgamiento de ayudas al aprovechamiento en los estudios, al lado de la estimación de la situación económica. No obstante, la nivelación no está lograda, ya que se observa que los hijos de familias acomodadas tienen catorce veces más oportunidades para matricularse en una Universidad que uno de la clase social baja.

El resumen de las ayudas directas que se brindaron a los estudiantes universitarios en los Países Bajos durante el curso 1955-56 es el siguiente:

1. *Sistema de préstamos sin interés.*—El Estado holandés entregó préstamos por la cantidad de florines 3.571.477 a unos 2.886 estudiantes, para la realización de sus estudios, lo que supone el 10 por 100 de la población universitaria.

2. *Becas.*—Se concedieron 1.703.540 florines en concepto de becas para unos 1.331 estudiantes.

Según los datos del barón S. de Heemstra, consejero de la Embajada de los Países Bajos en Madrid, en la actualidad se estudia la posibilidad de convertir los préstamos en becas cuando los resultados académicos sean buenos, y a la inversa, las becas en préstamos cuando sean malos.

**AUSTRIA**

Respecto a Austria, las cifras de que ha dispuesto la Sección de Estadística del Ministerio de Educación proceden de un trabajo publicado en 1947 y realizado por A. Schenk en el Seminario Estadístico de la Universidad de Viena, titulado "Die soziale Herkunft

del Horerschaft der Wiener Universitat". Las citadas cifras, relativas a la Universidad de Viena, han sido confirmadas por el profesor Dobretsberger para la Universidad de Graz. Según ellas, de la clase media, que constituye una cuarta parte de la población, procede la mayoría de los estudiantes; por el contrario, la clase alta sólo proporciona, aproximadamente, una cuarta parte de ellos. El incremento es notable en los porcentajes de la clase baja, especialmente en los obreros.

**SUIZA**

No todos los datos que poseemos sobre la protección escolar y el origen social de los estudiantes en los países extranjeros son tan optimistas como los citados en primer lugar, e incluso como los relativos a Francia, Holanda y Austria. Aún en países avanzados del origen social de cuyos estudiantes tenemos datos como Suiza, Dinamarca y Alemania continúa siendo el de las clases económicas mejor dotadas el grupo del que proceden la mayoría de los estudiantes. En el primero de ellos los oficinistas y empleados han incrementado su porcentaje de alguna manera: en el período 1935-45, han pasado a constituir, del 29,9 por 100, al 32,9. Pero los obreros tenían en 1945 un porcentaje (4,9) aún inferior al de 1935 (5,3), no existiendo señales en este país de un cambio en la composición social de los estudiantes universitarios. Esta situación se debe preferentemente a razones más bien tradicionales y vocacionales que económicas y puede decirse que no existen barreras insalvables de tipo económico ante los estudios superiores.

En Alemania, el número de becas existentes es pequeño. Según las estadísticas seguramente incompletas—de que podemos disponer, las concedidas desde 1948 a 1954 por las distintas instituciones son las siguientes:

**BECAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ALEMANIA**

Años	Núm. de Aceptados		Hombres	Mujeres
	solicitudes			
1948 .....	83	57	49	2
1949 .....	718	238	223	15
1950 .....	744	207	194	13
1951 .....	868	390	351	39
1952 .....	655	255	227	28
1953 .....	725	275	227	48
1954 .....	895	378	326	52
<b>TOTALES .....</b>	<b>4.688</b>	<b>1.794</b>	<b>1.597</b>	<b>187</b>

**EL PANORAMA EN ESPAÑA**

Respecto a España, el estudio más importante que se ha hecho sobre el tema del origen social de los estudiantes ha sido el del profesor Tena Artigas, actual director general de Enseñanza Primaria, limitado a los universitarios de Madrid y realizado por el sistema de sobrevisión por muestreo. Sus datos nos ofrecen la cifra de un 0,6 por 100 de alumnos universitarios procedentes de familias obreras y un

2,1 de empleados y funcionarios subalternos, ya que los labradore s y artesanos, representados por un 6,1 por 100, no han de encontrarse necesariamente entre las clases absolutamente indotadas.

En cuanto a la cuantía de la ayuda a los estudiantes, los cálculos realizados en la Comisaría de Protección Escolar revelan que sólo un 1,16 por 100 de los estudiantes de enseñanza superior y un 1,22 de los de enseñanza media reciben becas concedidas directamente por el Ministerio de Educación cifra que no se elevará por encima del 3 por 100 si a la ayuda del Ministerio se añade la procedente de otros Organismos oficiales y particulares.

Para obtener, pues, cifras modestas pero que pudiesen desempeñar una cierta función de proporcio-

nar acceso al estudio a los que carecen de medios económicos, sería preciso decuplicar las cantidades de que ahora dispone el Ministerio. De otro modo, nuestros estudios superiores continuarán siendo patrimonio de un grupo social privilegiado, delimitado exclusivamente con datos económicos. Si los aumentos sobre las cifras actuales quedan muy por debajo de esta proporción, el panorama social de los estudiantes de enseñanza superior no podrá modificarse probablemente y las oportunidades que se ofrezcan serán siempre limitadas, aun cuando se hagan más objetivas por obtenerse medios de selección más justos y distribuciones más equitativas.

CARMEN NÚÑEZ

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

#### CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Una vez más recogemos comentarios al plan de la Dirección General de Enseñanza Primaria de construcciones escolares. *A B C* publica un editorial en el que recopila una serie de observaciones hechas por los hombres que en España se han ocupado de la Escuela de un siglo a estos días y que llevan a la misma conclusión: escasez de edificios escolares adecuados y deficiencias en la mayor parte de los existentes. Frente a una cuestión planteada en estos términos: "El Estado se decide a realizar un enorme esfuerzo para resolverla en su amplia totalidad, destinando una suma que nunca pudo soñarse. Y el ministro de Educación Nacional hace bien en solicitar ayudas colectivas, que pueden prestar los Ayuntamientos, empresas sociales e industriales, Obispos, Parroquias, entidades de todas las clases y los particulares..." Con la colaboración que ya han comenzado a prestarle muchos, "el propósito cobra así tono de subido rango nacional" (1).

#### PROBLEMAS PEDAGÓGICOS DE LA EMIGRACIÓN

Con este mismo título publica la *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía* un estudio en el que trata de plantear las principales cuestiones de pedagogía que se suscitan por la emigración. Después de exponer la magnitud y las características del problema migratorio, se presentan los dos problemas fundamentales que afectan a los emigrantes y a España como patria de ellos: el de la cultura de los que de ella salen y el de la educación de sus hijos, para terminar ofreciendo al lector las soluciones pertinentes (2).

#### LA PEDAGOGÍA Y LA COMPRESIÓN INTERNACIONAL

Dos artículos tratan del valor de la pedagogía y de la cultura como medios de fomentar la comprensión entre los

pueblos. El autor del primero de ellos, José Costa Ribas, empieza por enfocar la situación del problema de la comprensión internacional y luego formula los principales obstáculos que se oponen a ella: los nacionalismos, los prejuicios alimentados por unas naciones o grupos sociales con respecto a otros, los antagonismos económicos, el fanatismo y la intolerancia, la falta de sentido de la responsabilidad, la propaganda política, social, religiosa, económica, la ignorancia de hechos reales, la ausencia de buena voluntad, etc. Se detiene después a considerar la tolerancia como el único medio para vencer la causa de muchos conflictos internacionales: el antagonismo ideológico. El autor cree que el problema de la comprensión internacional no es, en el fondo, más que un problema de educación, y así la pedagogía puede contribuir de doble manera a su solución: formando moralmente al individuo en su perspectiva intraindividual y creando en los individuos una actitud favorable a la comprensión internacional, que llama formación específica (3).

El otro artículo a que antes aludíamos se titula "Contribución de la escuela a la formación de un espíritu internacional" y es, además de más breve, mucho más elemental y práctico en su planteamiento. Lo constituyen una serie de sugerencias que, distribuidas por disciplinas (las lenguas, la geografía, la historia, el dibujo, etc.), orientan al maestro a dar a sus lecciones escolares un positivo valor para la comprensión mutua entre pueblos y razas (4).

### ENSEÑANZA MEDIA

#### LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Con motivo de la primera de las reuniones de la Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la Enseñanza Matemática, así como de la apertura de la Exposición de Material Didáctico para esta misma disciplina, se han publicado algunos comentarios en la prensa, entre los que destacamos el editorial de *Arriba* glosando unas palabras del director general de Enseñanza Primaria, pronunciadas en el acto inaugural de aquella exposición: "De cada cien licenciados en Ciencias sólo siete, en el momento actual, lo son en Matemáticas. Si no ponemos remedio urgente a esta situación, dentro de diez o quince años no podremos suministrar los científicos y los docentes que la gran industria y la alta técnica nos van a pedir." El comentarista cree que esta "penosa realidad deficitaria en cuanto al acceso vocacional de la juventud a la

(1) Editorial: "Las construcciones escolares en marcha", en *A B C* (Madrid, 24-IV-57).

(2) F. Gómez, R. de Castro, S. C.: "Problemas pedagógicos de la emigración", en *Bordón* (Madrid, febrero de 1957).

(3) José Costa Ribas: "A la comprensión internacional por la Educación", en *Bordón* (Madrid, enero de 1957).

(4) Carmen Isern: "Contribución de la escuela a la formación de un espíritu internacional", en *Planas* (Barcelona, número 7. 1957).

disciplina matemática", se debe en gran parte a que no contamos con un clima social favorable al entusiasmo por las Matemáticas y a que pervive un sectarismo utilitarista que grava poderosamente la marcha de la ciencia en nuestro país (5).

Un comentario de *A B C* muestra igualmente su preocupación por la actual carencia de matemáticos: "Reconocemos que se precisa una poda vigorosa en el décimonónico árbol de la enseñanza matemática al mismo tiempo que se inyecta savia eficaz para los múltiples cometidos que el técnico ha de desempeñar en la creciente industrialización de nuestra patria" (6).

Es interesante también, sobre este mismo tema, la conversación con Pedro Puig Adam, catedrático de Matemáticas y principal animador de esta Exposición de Material Didáctico, publicada en el diario *Ya*. De ella, entresacamos algunas opiniones del entusiasta profesor: "Se trata de que el niño descubra lo que va aprendiendo. La enseñanza no ha de ser una simple transmisión de conocimientos a través de síntesis hechas ya por los adultos después de largos procesos que quedan ocultos al niño. Así no hemos aprendido nada vital. Esta pedagogía actual es una "enseñanza hipócrita" basada en la presentación de síntesis que, por perfectas que sean, subvierten los procesos de auténtica adquisición de los conocimientos. Y los niños no suelen interesarse en esas síntesis por lo mismo que no han tomado parte ni arte en su elaboración. Nos tenemos que convencer de que hay que trasplantar al centro de la enseñanza del maestro al alumno y hacer que el niño conquiste con su esfuerzo las verdades que trata de adquirir. El maestro únicamente le debe poner ante situaciones activas y estimulantes de aprendizaje" (7).

#### LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN EL BACHILLERATO

Como continuación de su primer artículo, ya recogido en nuestra sección, y para poner final al diálogo entablado con el padre Luis Obregón, Sch. P., Eutiquio P. Rica, expone en las páginas de *Incunable* las tres lagunas fundamentales que él encuentra en el plan actual de la enseñanza religiosa de los bachilleres, a saber: la escasa atención prestada a lo bíblico, a lo litúrgico y a lo eclesiológico. Termina el artículo con una severa crítica de los libros de texto para la enseñanza de la Religión (8).

#### ESTUDIOS NOCTURNOS

Un interesante reportaje sobre el funcionamiento del Estudio Nocturno del Instituto Ramiro de Maeztu, uno de los veintiocho centros de este tipo que funcionan ya en España, nos informa sobre esta interesante experiencia educativa que reúne en las mismas aulas a jóvenes obreros adolescentes y a un alumno, por ejemplo, de sesenta y cinco años, o a un padre que estudia en esas últimas horas del día, cuando la jornada de duro trabajo ya ha acabado, el mismo curso de Bachillerato que su hija cursa en un Instituto femenino ordinario (9).

(5) Editorial: "La Enseñanza Matemática", en *Arriba* (Madrid, 30-IV-57).

(6) "La mejora de la Enseñanza Matemática", en *A B C* (Madrid, 24-IV-57).

(7) A.: "Las Matemáticas, tema de cine", en *Ya* (Madrid, 28-IV-57).

(8) Eutiquio P. Rica: "Tres lagunas en el plan actual de la Enseñanza Religiosa en el Bachillerato", en *Incunable* (Madrid, abril, 1957).

(9) M. C. H.: "Veintiocho Estudios Nocturnos funcionan ya en España", en *Ya* (Madrid, 11-IV-57).

## JUEGOS ESCOLARES

#### JUEGOS ESCOLARES

Con ocasión de los Juegos Escolares que han tenido lugar en días pasados en los campos de deportes de la Ciudad Universitaria madrileña, *Arriba* publica un comentario en el que se sostiene que dichos Juegos responden a un exigente principio educativo. Y se considera un error "ver en el cultivo asiduo de los deportes por nuestra población escolar la posibilidad de una cantera con la que nutrir en su día los escalafones del deporte espectáculo en sus diversas especialidades". Y, por otra parte, las etapas selectivas que se van sucediendo progresivamente, como esta última de carácter nacional, "constituyen una fórmula adecuada para la comprobación práctica de la medida en que se cumplen las normas legales que regulan la enseñanza y el cultivo de la educación física entre la población escolar" y al mismo tiempo son un acicate inmejorable y una ocasión para que los profesores especializados comparen métodos y experiencias (10).

## CINE CLUBS

Gómez Mesa dedica un comentario a la reciente creación (por Orden de 11 de marzo de 1957) que el Ministerio de Información ha aportado a la vida cultural de nuestra patria y que son los Cine-Clubs. Así se define la tarea de estas organizaciones: "Hoy la función específica de estas entidades es facilitar de modo práctico el conocimiento del cine mediante la exhibición de películas y la escrutación—fundada, experta—de sus diferentes facetas y calidades. Llegar por la información directa, que es proyectar películas escogidas, a la formación entre el público de unos núcleos sólidamente preparados y de claro y preciso juicio. ¿Unos grupos minoritarios? Sí, pero con la noble ambición de influir reveladora y decisivamente en la masa para que el amor a la belleza, el anhelo de verdad y el buen gusto sean mayoritarios." A continuación el crítico cinematográfico reproduce y comenta los aciertos de los puntos fundamentales de esta orden ministerial (11).

## ENSEÑANZA LABORAL

Un editorial recoge y resume con datos y citas de leyes el verdadero significado de las Universidades Laborales que—dice—son la más concreta representación de la *Previsión Ofensiva*, incluida en el apartado de la *Acción formativa*, parte muy importante del Mutualismo Laboral. Y, según sus propias palabras, "representan un caso típico de Previsión Ofensiva, en cuanto que la enseñanza es una de las inversiones de mayor rentabilidad que puede ser realizada en el instante crítico de apertura de la segunda revolución industrial" (12).

Una página del mismo diario inserta también una selección de cartas y opiniones de los trabajadores pertenecientes a la Primera Promoción de la Escuela de Capacitación que ha pasado por las Universidades Laborales. Acompaña a estas cartas un comentario en el que se resumen los agradecidos elogios de este manojito de obreros para salir al paso de extrañas dudas e inusitadas curiosidades (13).

(10) Editorial: "Los juegos escolares", en *Arriba* (Madrid, 26-IV-57).

(11) Gómez Mesa: "Importante disposición. Encauzamiento de los Cine Clubs", en *Arriba* (Madrid, 14-IV-57).

(12) Editorial: "Universidades Laborales", en *Arriba* (Madrid, 24-IV-57).

(13) "La obra más grande hecha en España", en *Arriba* (Madrid, 24-IV-57).

## PROTECCION ESCOLAR

Además de una detallada información sobre las inversiones destinadas a la protección escolar, en la cual se invierten aproximadamente 50 millones de pesetas y a la que prestan su apoyo no sólo el Ministerio de Educación Nacional, sino también otros organismos estatales del Movimiento y de la Iglesia. En el diario *Arriba* encontramos un largo e interesante artículo titulado "El derecho al estudio". En él se distingue claramente el problema de la Enseñanza Media, que debe extenderse al mayor número posible de españoles, y el de la enseñanza universitaria, que plantea cuestiones más complejas y en la que—según el articulista—hay que distinguir dos funciones: la de satisfacer una curiosidad intelectual, que es una posibilidad que se le debe ofrecer a todo hombre, y la de conceder títulos que habilitan para el ejercicio de ciertas profesiones. En este segundo caso, sólo los que reúnen las condiciones mínimas necesarias deben recibir los títulos universitarios que los habiliten profesionalmente (14).

Con motivo de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria, convocada recientemente por el SEU, dos editoriales de *Arriba* se han planteado la cuestión de la ayuda a los estudiantes para que la carencia de medios económicos no sea en ningún caso razón por la que se pierdan inteligencias. En el primero de ellos se dice cómo en el concepto de la protección escolar "se ha operado una mutación trascendental. Del inhibicionismo de la sociedad y del pa-

(14) Jesús Aparicio Bernal: "El derecho al estudio", en *Arriba* (Madrid, 14-IV-57).

## reseña de libros

J. A. JUNGSMANN: *Catequética*. Editorial Herder. Barcelona, 1957. 350 págs.

He aquí una obra del más vivo interés para cuantos cultivan la pedagogía religiosa. Marca, sin duda, el más alto nivel que han alcanzado los avances modernos en esta materia.

El autor la califica, en su prólogo de *obra de iniciación*. No es, en verdad, un tratado completo, puesto que deja por estudiar muchos de los problemas pedagógicos que se yerguen ante el educador catequista y de otros hace una exploración demasiado somera. Pero mejor podría ser contada como *obra de orientación*, que lo es, y de orientación no poco firme y esclarecedora en lo que se refiere a cuestiones básicas.

Es libro de pensamiento macizo y elevado, asentado con solidez en la teología y en la historia. Y junto con la presencia del pensador profundo, se advierte en él la del experto en el arte de educar, que durante sus años mozos vivió y sufrió los problemas de la educación religiosa en una pequeña parroquia del Tirolo y ya allí sintió en su alma el aguijón que le espoleaba a estudiarlos con dedicación plena.

Hay el P. Jungmann, jesuita, explica esta y alguna otra disciplina eclesiástica en la Universidad de Innsbruck, y el

ternalismo estatal se ha pasado a una valoración social del estudiante. Es decir, a un concepto del estudio como función creadora de bienes. En tal sentido, el estudiante ya no es el beneficiario de un servicio, que le obliga a una contraprestación económica, de la que es dispensado en determinadas circunstancias, o que en otras, caso de las becas, se abona por él. El estudiante es un aprendiz que como tal ha de ser remunerado" (15).

Después de celebrada la Reunión, el comentario se expresaba en estos términos de censura para nuestra sociedad, cuya falta de colaboración en las empresas colectivas de mayor urgencia había sido puesta de manifiesto, una vez más, a lo largo de las sesiones de esta asamblea: "Nuestra sociedad cree en el Estado-Providencia. Todo ha de hacerlo el Estado, el cual viene obligado a la resolución de la totalidad de los problemas y a la atención y satisfacción de todas las necesidades." Y, después de razonar los serios deberes y obligaciones que la decisiva coyuntura en que vivimos imponen a la sociedad española, el editorialista cree que "el alto nivel existente en el mundo como consecuencia de la civilización técnica exige de los españoles un desesperado esfuerzo, si es que queremos incorporarnos decididamente al plano de los otros pueblos de nuestro ámbito cultural y geopolítico" (16).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(15) Editorial: "Cooperación universitaria", en *Arriba* (Madrid, 16-IV-57).

(16) Editorial: "Colaboración", en *Arriba* (Madrid, 23-IV-57).

libro que presentamos es una compilación de sus lecciones de pedagogía catequística.

Todo él está transido de la idea del *kerygma*, que el propio padre Jungmann desplegó, con aire de iniciativa y de bandera, muchos años ha, en su *Die Frohbotschaft* y que ya estas horas, después de diversas vicisitudes, ha ganado la atención de los estudiosos de lo teológico-pastoral y la adhesión de muchos de ellos. Es el concepto de *mensaje*, en contraposición al de *sistema*, para la conformación del espíritu cristiano. Probablemente, apenas habrá quien, en algún grado, no dé su conformidad a la idea central del *kerygma*. El tiempo dirá si, para la práctica pastoral y catequística, no se está desorbitando su trascendencia. Lo *kerygmático* palpita en el nuevo *Catecismo Católico* alemán, del cual el padre Jungmann ha sido uno de los inspiradores.

La *Catequética* de Jungmann se inicia con un extenso capítulo de historia de la catequesis, que es un *conspectus* orgánico y jugoso de las experiencias catequísticas de la Iglesia hasta Trento; después, se limita a historiar los movimientos de Alemania, principalmente, y de Austria. Y si bien en un resumen final describe rápidamente las actividades de Francia, Italia y Estados Unidos, quedan sin registrar otros esfuerzos, como el de Bélgica, que no es de corto interés, aunque sea de alcance menos

general. España no cuenta en la *Catequética* de Jungmann, a pesar de que en notas bibliográficas cita con reiteración y con elogio la documentadísima *Pedagogía catequística* del actual obispo de Segovia, don Daniel Llorente.

El capítulo segundo, "El catequista", no aporta conceptos nuevos, pero hace una bien perfilada aplicación de la *misio canonica*.

El tercero, "El niño en la catequesis", es un cuadro, tal vez demasiado esquemático, pero vivo y certero, de trazos magistrales, de psicología diferencial, estudiada en la intimidad del sujeto y en los factores ambientales que le influyen.

Muy enjundioso consideramos el capítulo titulado "Labor catequística", aunque de desigual interés. El apartado que mira al valor educativo de la liturgia es ponderado y persuasivo. El que versa sobre el catecismo, particularmente donde trata su *configuración interna*, documentado y profundo, rebosante de novedad e interés al exponer la aplicación del concepto *kerygmático*. Su extraordinaria calidad no le salva, naturalmente, de ser discutible en varios aspectos, pero siempre será hondamente formativo.

En la explicación del "Plan de estudios" tiene capital importancia el apartado final, titulado "Concentración", que despliega ideas ya brillantemente expuestas por nuestro Manjón cuando abogaba por *El catecismo, asignatura céntrica*.

También es de sumo interés la parte

que dedica a la metodología general. Comienza con un consumado examen del método de Munich, que personificó Stieglitz, y lo presenta como último desenvolvimiento de la ley de los *grados formales*, de Herbert-Ziller, que Otto Wilman adoptó para la catequesis. Hace luego una razonada y extensa crítica de la *escuela activa* aplicada a la formación religiosa, señalando prudentes límites. Cuando trata del *principio de vivencia*, ¡qué finamente discierne los modos de excitación de las diversas facultades del alma! Su doctrina sobre la pedagogía de la voluntad armoniza en un todo con la teoría de la *motivación*, de Lind-worski.

Menos riqueza encierra el amplio capítulo de "Problemas especiales". No es que falten páginas de aguda visión, como cuando estudia el transporte de conciencia (dictamen) a criterio (motivo) o la capacidad comprensiva de los niños. Pero se queda corto, por ejemplo, tratando del lenguaje catequístico, del cual podría, a lo menos, sentar algunas leyes, como lo hace Llorente y, con más amplitud, la *Metodología de la Religión*, del Instituto de los HH. de las EE. CC. (París, 1910).

Tampoco es, en conjunto, de tanto vuelo y de tanto provecho el capítulo octavo y último, "Labor específica según la edad". Hay que salvar de este enjuiciamiento general el bellísimo estudio sobre la primera confesión, lleno de sagaces observaciones y de luminosas directrices pastorales y psico-pedagógicas. Este apartado, no obstante su breve extensión, es lo más lleno de pensamiento que hemos leído sobre la materia. Con todo, contiene apreciaciones que chocan con la mentalidad, y creemos que aun con la realidad española. También ofrece bellas y fecundas indicaciones la sección de "Iniciación en la santa misa".

Se cierra el libro con un apéndice tripartito de fundamentación teológico-pastoral.

La *Catequética* de Jungmann es un libro que dará mucho que gustar y que meditar a los ya introducidos en los estudios catequísticos y que suscitará en los primerizos un peligroso entusiasmo. Estos corren más riesgo de ser ofuscados por los vivos destellos del libro de Jungmann, y no deben apresurarse a trazar planes hasta que hayan manejado otros libros que, además de formativos, sean informativos. Puede producir en España copioso provecho si se lee con juicio sereno y sabiendo discernir lo que hay en él de asimilable para nosotros, de aquello otro—mucho—que no tiene aplicación a España ahora o nunca. Porque es cierto que la diversidad de temperamento, de ambiente, de tradición, de disciplina mental y aun de organización escolar nos sitúa a los españoles y a los alemanes en muy diversas actitudes, que no pueden ser preteridas ni menospreciadas al señalar módulos educativos.

No comprendemos por qué en esta versión aparecen indiscriminadas las notas del autor con respecto a las del traductor ni por qué estas segundas—bibliográficas casi todas y extensas, por cierto—no han sido presididas por cierto *sentido crítico* ni por qué se advierten en ellas algunas extrañas lagunas.—JOSÉ LUIS PÉRDIGO.

EMILIO MIRA: *Psicología experimental*. Kapelusz, XIV + 322 págs. Buenos Aires, 1955.

Razón le sobra al autor cuando, al hacer la presentación del libro, justifica su publicación por la penuria de textos castellanos de Psicología Experimental. Todavía encontraría otras razones quien meditara en la conveniencia de que la materia se exponga de mil distintas maneras y con diferentes finalidades, entre las cuales ocupa privilegiado lugar la de orientar al estudiante y al profesor acerca del contenido y posible organización de un curso de la disciplina.

El propósito de la obra es recoger el contenido de las conferencias de clase, extraído de los apuntes de los alumnos —y redactado y resumido por ellos mismos—, para beneficio de bachilleres y universitarios. El procedimiento no es nuevo, ya que sobre textos similares se ha edificado la filosofía de Occidente. Apuntes de clase fueron los libros de Aristóteles y los diálogos de Platón, con la agravante de que el aula fueron ágoras y pórticos. Agravante para la exactitud del contenido de las lecciones, mas no para el horizonte y progreso del pensamiento, sin duda. Con todo, en el caso presente, el autor se excusa, y orilla, en cierta medida, la responsabilidad por determinados defectos que toman origen precisamente del modo como fueron recopilados los apuntes y elaborada la redacción definitiva, en la cual no tuvo, según propia confesión, otra parte que la revisión última.

Con todo, a más de que la presencia de su ingenio y la huella de su sello personal es manifiesta a lo largo de toda la obra, todavía es ésta aprovechable por otras buenas cualidades, como la de presentar una organización esquemática de la materia en útiles y bien trabados esquemas sintéticos de cada lección; labor de alumnos ciertamente, y beneficiosa para estudiantes.

Por lo que hace al contenido mismo, todo el texto acusa una tendencia al enfoque fisiológico, más bien que estrictamente experimental. La denominación de *experimental* parece responder en el autor a una visión contrarrestada de la filosófica, especulativa e inoperante; mas es preciso reconocer que el ámbito de lo experimental es algo más generoso, de suyo, que la mera provisión de una base orgánica a los fenómenos de la vida

mental. La cual, por otra parte, es difícil de lograr en tan breves y escuetas exposiciones. Por ello, entiendo que la principal utilidad y la última eficacia del libro está condicionada al planteamiento de los asuntos por un buen profesor, aunque no lo sea tanto como el doctor Mira, en quien recobren la lozanía originaria junto al engarce de los eslabones que constituyen la trabazón interna de los argumentos en que se cimienta la solidez demostrativa o, por lo menos, cohesiva de cualquier disciplina científica. Esta trama íntima se pierde en los capítulos más interesantes por la brevedad de la exposición y por las omisiones a que se ve obligada y sometida toda síntesis magistral ya en el profesor, cuanto más en las notas del oyente.

Dentro de la brevedad expositiva, no carece de claridad el texto, sin embargo. A ello coadyuvan las frecuentes etimologías, algunas veces más impregnadas de intención didáctica que semántica: la raíz "pan" de *pánico*, por ejemplo, no se refiere a la totalidad de "reflejos que se liberan con su acción reforzada" en el miedo (pág. 234), sino al dios Pan; el término de *frenología*, aplicado al estudio de lo mental (pág. 2), no parece derivar directamente de la significación de "diafragma" que tiene la palabra primitiva, sobre todo en su plural, sino de que reproduce en su plena evolución los conceptos de mente, inteligencia, cordura e, incluso, sabiduría, y de donde derivan compuestos como *frenesí* (enfermedad), *sofosine* y otros. Más éstas son minucias, sobre todo si se logra con ellas y con las acertadas la diaphanidad antes reconocida. Parte para lo mismo son los ejemplos, comparaciones e imágenes en las que brillan los destellos del autor: "La intensidad de la argumentación, para conseguir dinero de alguien, es comparable a la *rheobase*; el tiempo de argumentación sería comparable a la *cronaxia*." (Se nos ocurre: ¿por qué no simplemente *reobase*?) Y, sobre todo, la claridad que dimana de las ordenaciones, esquemas, enumeraciones, síntesis, definiciones simples y lapidarias de algunos conceptos nada fáciles de ceñir con la palabra... Con todo ello o con parte se puede estar o no de acuerdo, pero nadie osará tildar de infructuosa la consulta del tomito, sobre todo si se hace con propósitos didácticos o discentes.—FRANCISCO SECADAS.

JUAN NAVARRO FIGUERA: *Manual de Educación de adultos*. Editorial Miguel A. Salvatella. Barcelona, 1957. 256 págs.

Juan Navarro Higuera, joven y entusiasta inspecto de Enseñanza Primaria, que había publicado ya varios libros dedicados a los párvulos, da muestras, una vez más, de su inquietud profesional estudiando en esta obra los principales

problemas que plantea la educación de adultos.

Un gran mérito de ella es haber abordado, por vez primera en nuestra modesta bibliografía pedagógica, una cuestión que está al orden del día en todos los países, y que entre nosotros apenas ha salido de la rutina de unas "clases de adultos", totalmente superadas por las exigencias sociales.

El *Manual* de Navarro Higuera, por otra parte, nos ofrece una visión panorámica suficientemente amplia del planteamiento y los desarrollos prácticos que la formación post-escolar comprende en los distintos países, aunque no agote un tema inmenso, cuyas características deben plegarse a las exigencias de cada medio, como indica el autor.

Nuestra coincidencia con sus puntos de vista es casi total. Compartimos en absoluto su criterio cuando expone y censura la estrechez de una lucha contra el analfabetismo limitada (al menos si nos atenemos a la significación de la palabra), literal a la labor de pura y simple alfabetización. Esto no basta; y ello es tanto más cierto cuanto que, en verdad, la alfabetización jamás puede ni debe ser concebida así, sino como faceta de un intento cultural más amplio, en el que la enseñanza de las técnicas instrumentales de la cultura ocupa un lugar, y no el más importante. Acaso extrañe esta afirmación; pero hace años que vengo propugnando una orientación de la extensión de la cultura, que, para adecuarse a la situación real de sus beneficiarios primordiales, debe ofrecer algo más vivo y ambicioso que el simple manejo de los símbolos literales.

La cultura es un factor sociológico, que sólo encuentra arraigo y razón de ser cuando se imbrica en la plural estructura económica-psicológica-social de un conjunto humano. De ahí el estudio, que la Junta Nacional contra el Analfabetismo ha fomentado, de las Comarcas rurales subdesarrolladas y de los Suburbios, condición previa para una actuación cultural consciente y amplia. De ahí, también, el impulso dado a los nuevos enfoques de la campaña en la Reunión de Estudios sobre Analfabetismo celebrada en Ciudad Real en abril de 1956, en la que participó el autor de este libro, aunque no recoja ninguna de sus conclusiones.

Puede parecer contradictorio con la anterior afirmación el estímulo de la metodología práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, que la Junta dió mediante el Concurso de 1953 y el que ahora mismo se desarrolla en un Cursillo de Comprobación con reclutas analfabetos. Pero no hay tal; pese a la imprescindible acomodación de la herramienta—método o procedimiento—a la mano mental del que la utiliza—maestro—, había que dar nuevo ritmo, en tiempos en que es general la "aceleración de la historia", a maneras demasiado tediosas

para que fueran capaces de atraer a los adultos analfabetos. No sólo las actividades de alfabetización de adultos, sino la labor de todas las escuelas primarias se beneficiará en breve de semejante empujón.

Por otra parte, no acabo de ver ni la necesidad ni la posibilidad de que el niño o el adulto analfabeto "capte la razón lógica que regula los distintos casos para que la adquisición de la técnica supere el escollo más difícil" en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una cosa es que el dispositivo metódico facilite "asociaciones por semejanza" no sólo entre signos y sonidos, sino entre matices de unos y otros, y otra que el niño o el adulto precisen de "la elaboración de una serie de conceptos, juicios", etcétera, para aprender el "mecanismo" de la lectura. Esos conceptos y juicios corresponden al maestro; el alumno no tiene más que *asociar*, menester mucho más modesto; y el procedimiento utilizado debe hacer fáciles y ricas tales asociaciones, evitando las "falsas analogías". En el modo de ofrecerlas, sin saltos, con "lógica interna", agrupando dificultades relativamente homogéneas y no dispersándolas, reside el secreto de la velocidad en la adquisición de los mecanismos de reconocimiento y asociación, y donde estriba la razón pedagógica de los "métodos rápidos", que son una realidad, pese al escepticismo de algunos rezagados.

Agradecemos a Navarro este libro, que rompe marcha en una temática digna de tratamiento frecuente. Yo iría más lejos que él. Primeramente, renovando por completo las perspectivas y las realizaciones de la educación de adultos, que habría que "desescolarizar" en su mayor parte con urgencia; pero no para caer en la trampa fácil de sustituirlas sólo por actuaciones esporádicas, por muy sugestivas y actuales que sean, sino para darles ámbito y aliento populares, apelando, sobre todo, a dos resortes: la institucionalización *in situ* de actuaciones espontáneas hoy entregadas a la vulgaridad, y el llamamiento, enérgico y alegre, a las energías populares, en una labor ahincada de "educación para la comunidad", tanto más necesaria cuanto que el individualismo liberal arrasó usos y tendencias de interayuda.

Para ello habría que cambiar muchas cosas: la primordial, el ángulo de enfoque tradicional, con cuyo empleo no hay manera de ver que cuando el muchacho ha salido de la escuela primaria, y no estudia, sino que trabaja, hay que captarle para la cultura, no con "clases yertas", en las que los esquemas académicos muestran sus jeroglíficos ininteligibles—¡oh, esas clases de adultos memorizando definiciones y clasificaciones escolares!—, ni tampoco mediante gratos, pero inoperante "fuegos fatuos", que fulgurán de momento, mas no calientan el alma en actuaciones continuadas, sino

con Instituciones y personal nuevos, acomodados a las exigencias de algo que urge delimitar conceptualmente: la cultura popular, que tiene poco que ver con las "asignaturas".

Mucha Antropología cultural, mucha Sociología, mucha Psicología; toda una metodología inédita serían necesarias para ello. Sin otro romanticismo que el que derive de aquel "rigor obstinado", que eligió como divisa Leonardo de Vinci.

Yo estoy seguro de que Navarro sería uno de los más ágiles y entusiastas operarios en esa sementera matinal y fecunda de la "educación del pueblo".—  
ADOLFO MAÍLLO.

*L'influence de la science sur la société américaine.* Informe de la Comisión de Aspectos Sociales de la Ciencia, creada por el Consejo de la Asociación Norteamericana para el Progreso Científico, para estudiar el estudio actual de la ciencia en los EE.UU. y su influencia en el campo social. *IMPACT (science et société)*, vol. VIII, núm. 1. Unesco. París, marzo de 1957, Páginas 58-67.

El sociólogo, el educador y el profano encontrarán materia abundante de reflexión en este trabajo, en el que se estudia el influjo que ejercen la ciencia y la tecnología sobre la sociedad norteamericana. Reproduce este artículo los considerandos establecidos por una Comisión especial, designada por el Consejo de la Asociación Americana para el Progreso de las Ciencias, y en él se advierte claramente el empuje que han adquirido el desarrollo industrial y la investigación científica en el país que goza de los medios más considerables. En 1930, las sumas consagradas a la investigación fueron del orden de 166 millones de dólares. En 1933, es decir, en un plazo de veintitrés años, dicha suma se multiplicó por quince, para alcanzar la extraordinaria de 5.000 millones. De 46.000 hombres dedicados a estas actividades en 1930, se ha pasado actualmente a más de 250.000.

Hallándose España en franco período de reorganización de sus sistemas de enseñanza, resulta aleccionador extraer algunas de las afirmaciones expuestas por los especialistas norteamericanos. A su juicio, la ciencia no ha adquirido todavía, en la dirección de los asuntos públicos, la importancia que le es debida y, por otra parte, cada vez se acentúa más el fenómeno del paso de la teoría, del laboratorio y de la mesa de dibujo del ingeniero a la producción en serie. Desde 1940, los descubrimientos están recibiendo aplicación inmediata, y así observamos la aparición de productos que ejercen una notoria influencia sobre la sociedad y sobre nuestras costumbres: antibióticos, materias sintéticas, energía nuclear, técnicas de microondas, máquinas electrónicas de cómputo, que dan



nuevas ideas y abren perspectivas muy amplias al empleo de la investigación en la industria.

Antaño la industria consideró la investigación como una especie de parque exótico en el que era preciso cultivar y mantener la esperanza de que, de tiempo en tiempo, se produjera un fruto raro. Actualmente la investigación contribuye al progreso industrial y con propósito de alcanzar un beneficio económico. Ejemplos de industrias renovadas son las de la industria química, la electrónica, la energía nuclear y la industria farmacéutica, que son la transposición al plano industrial de resultados alcanzados en el laboratorio. A pesar de todo—afirman los expertos norteamericanos—, los progresos de la industria reposan más bien en el empirismo.

Destaca, además, este trabajo el interés concedido a la investigación aplicada, con olvido de la investigación fundamental. Debe señalarse que los auto-

res del documento consideran que en los Estados Unidos es notoria la falta de un personal científico adecuado, debido a que muchos jóvenes con grandes disposiciones no son atraídos al campo científico, y sería imprescindible proceder a una nueva orientación de la enseñanza, dando mayor importancia a las matemáticas y a los problemas científicos.

Otros puntos mencionados en este trabajo se refieren al desequilibrio producido por la poca consideración que se presta a la investigación fundamental, lo que ha hecho que la evolución científica esté determinada más bien por los utilizadores de la ciencia. Para remediar estas dificultades, los autores proponen una multiplicación de los intercambios, la comunicación constante entre los especialistas y la difusión de informaciones que permitan a los hombres de ciencia conocer los trabajos de sus colegas.

Finalmente quedan por resolver cues-

tiones sociales íntimamente relacionadas con el progreso científico y técnico: los peligros de la radiación, el empleo de productos sintéticos que forman parte de nuestra alimentación y se injieren o absorben de muchas maneras por los seres humanos, la amenaza de extinción que pesa sobre los recursos naturales. En estas circunstancias, corresponde a los organismos de carácter social el decidir si los conocimientos científicos pueden ser utilizados en el bien o en la destrucción de la Humanidad. Los sabios pueden desempeñar un cometido determinante y establecer previsiones sobre las consecuencias implicadas en las decisiones que se toman a diario.

En las conclusiones de este estudio se subraya la necesidad de que los hombres de ciencia expongan en forma más general y constante los aspectos sociales que entraña el progreso científico y técnico, con especial atención a la energía nuclear y su utilización.—R. E.

## actualidad educativa

### I. ESPAÑA

#### UNA BIBLIOTECA DE INICIACION CULTURAL (B.I.C.)

La Comisaría de Extensión Cultural del MEN acaba de crear una Biblioteca de Iniciación Cultural con objeto de "facilitar e incrementar el hábito de la lectura en aquellos medios en que actualmente el libro no es suficientemente accesible". Sus fondos bibliográficos, divididos de momento en doce lotes, contienen obras que permiten una lectura fácil y grata y una rápida comprensión. Cada lote está compuesto de 15 obras, que se envían, reunidas en una caja apropiada, por correo al maestro que previamente solicite el servicio de esta nueva Biblioteca. La B.I.C. funciona en concepto de préstamo, que tendrá carácter absolutamente gratuito, salvo los gastos de devolución de la caja, que serán por cuenta del beneficiario, una vez transcurrido el plazo de tres meses, durante el cual deberán utilizarse los libros por el mayor número de lectores, no sólo los alumnos de las escuelas primarias, sino también sus padres y familiares y cuantos vecinos de la localidad correspondiente soliciten los servicios de la Biblioteca. Cada beneficiario, esto es, el maestro primario, podrá solicitar hasta tres lotes de libros, y llevará un registro de lectores (número, nombre, apellidos, edad y domicilio del lector y, a efectos de estadística, si el lector es niño o niña, hombre o mujer). Los libros podrán utili-

zarse en calidad de préstamo domiciliario, y el maestro queda autorizado para prestar varios ejemplares a un solo lector. Aun cuando el servicio es gratuito, se autoriza para percibir hasta 25 céntimos por libros prestado, como compensación de los gastos de devolución de los lotes. Se abonará, asimismo, el importe de libros que sufran deterioro grave o extravío.

La B.I.C. ha iniciado sus funciones el 22 del pasado mes de marzo, con el envío diario de 30 cajas. Hasta la fecha se han servido 700 cajas a otras tantas escuelas rurales, siempre respondiendo a las peticiones recibidas en la Comisaría de Extensión Cultural. Albacete, Alicante, Badajoz y Cáceres son las provincias que se han mostrado más interesadas por este nuevo servicio, provincias en las cuales es más elevado el índice actual de analfabetismo. Puede solicitarse los servicios de la B.I.C. en la Comisaría de Extensión Cultural, Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34, Madrid. (Noticia propia.)

#### REUNIONES, CONFERENCIAS Y CURSILLOS SOBRE ENSEÑANZA

Ultimamente se han celebrado en diversas capitales de España numerosas reuniones, cursos, coloquios, conferencias y cursillos de muy diversa materia de enseñanza. Damos seguidamente una rela-

ción escueta de estas actividades pedagógicas.

El SEM ha continuado organizando sus *coloquios sobre la ley de Educación Primaria*, que tiende a vulgarizar el contenido y aplicaciones de esta ley. Últimamente se han celebrado coloquios en MADRID, MÁLAGA (título tercero, referente al niño y a la familia) y en TERUEL.

El Instituto Nacional de Enseñanza Media de ÁVILA ha desarrollado un *Ciclo de iniciación musical* sobre el tema "Cómo se aprende a escuchar la música", que abarcó seis lecciones: la música en el momento actual, post-romanticismo y neorromanticismo, el romanticismo, el barroco, el renacimiento y la música medieval. Las lecciones han corrido a cargo del musicólogo español don Arcadio de la Rea, y van acompañadas de las correspondientes ilustraciones musicales. El cursillo se dirige preferentemente a los alumnos de los últimos cursillos de Bachillerato, desde el quinto curso hasta el Preuniversitario.

El crítico musical don Antonio Fernández Cid desarrolló en el Instituto de Enseñanza Media de ORENSE el tema "*La expresión del espíritu, reflejada en los compositores y oyentes*", en ciclo organizado con destino al curso preuniversitario. La preferencia fué ilustrada con música clásica y romántica.

La Escuela del Magisterio masculino de SEVILLA sigue organizando su *Cursillo de iniciación pedagógica*, en el que ha intervenido recientemente el catedrático de la Escuela Superior de Bellas Artes don Rafael Martínez Díaz, sobre "*La vocación artística del niño*".

La Granja Escuela de Capataces Agrícolas de Mollerusa (LÉRIDA) ha concerta-

do con el Ministerio de Agricultura y el MEN un *Curso de enseñanzas de carácter agropecuario*, facultando a la Granja Escuela para otorgar el título de capataz agrícola con validez oficial para los alumnos que demuestren suficiencia. Cada curso acogerá a 25 alumnos, previo examen de ingreso, y se dividirá en dos cursillos de siete a nueve meses de duración, en régimen de internado. El primer curso se ha iniciado el 8 del presente mes de abril. La enseñanza es gratuita, siendo de cuenta de la Granja Escuela los gastos de manutención, alojamiento, servicios médicos, libros de texto y material escolar, etc., corriendo únicamente a cargo de los alumnos los desplazamientos de viajes.

El 28 del pasado mes de marzo se clausuraron las reuniones de carácter didáctico celebradas en ZARAGOZA con asistencia del profesorado de Enseñanza Media del Distrito Universitario, sobre cuestiones referentes a la *Metodología de la enseñanza de la Literatura en la Enseñanza Media*. Tomaron parte representaciones de los Institutos, del Rectorado, de los Colegios reconocidos como oficiales y de corporaciones religiosas o privadas. La lección de clausura corrió a cargo del catedrático don José Manuel Bleuca, quien desarrolló el tema "Misión del profesor de Literatura".

El Instituto de Enseñanza Media de BURGOS ha continuado su *Ciclo de orientación profesional* con una conferencia a cargo del señor López Monís sobre "La vocación en la ingeniería". En un ciclo para alumnos, que emprenderán sus estudios universitarios en el curso próximo, el señor Torres Giménez, director del Instituto Municipal de Higiene, disertó sobre las carreras de Farmacia y Química en sus aspectos concretos profesionales y referencias concretas a su valor científico y humano. Para el conferenciante, la carrera de Farmacia redondea una serie de conocimientos biológicos característicos de esta orientación profesional. El farmacéutico no es un comerciante, sino un hombre de ciencia que orienta a los laboratorios, dirige las síntesis y prepara los medicamentos. En cuanto a la Química, el porvenir del mundo depende de ella.

La Escuela Profesional de Comercio de MÁLAGA ha clausurado su *Ciclo de divulgación cultural*, dirigido a los alumnos de la carrera de Comercio. La Comisaría de Extensión Cultural, en colaboración con el Frente de Juventudes de BURGOS, clausuró, asimismo, el *Curso de Extensión Cultural* con un coloquio sobre "elevación cultural del pueblo campesino". Por último, la cátedra ambulante de la Sección Femenina de Santander clausuró su curso, de un mes de duración, celebrado en Ampuero, con asistencia de 160 mujeres y niños. (Noticia propia.)

#### HUMANIDADES MODERNAS EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Además de las Orientaciones Histórica o Geográfica, autorizadas por orden de 4 de julio de 1955, los estudios del período de Licenciatura especializada, en la Sección de Historia de la Facultad de Física y Letras de la Universidad de Zaragoza, podrán cursarse, a elección de los alumnos, con la orientación de Humanidades Modernas, que se implanta por orden de 21 del corriente mes.

El plan de estudios comprenderá las enseñanzas de Lengua, Literatura, Historia Medieval y Moderna y Geografía Regional de Inglaterra, Alemania, Francia e Italia, además de un mínimo de tres cursos especiales de los que organice la Facultad sobre temas generales o monográficos en armonía con las lenguas y países que sean objeto de su estudio.

Los alumnos deberán elegir dos lenguas entre los cuatro siguientes: inglés, alemán, francés e italiano, y, en correspondencia a esa opción, estudiarán también las enseñanzas que en el plan se disponen sobre literatura y geografía del país a que las lenguas elegidas pertenezcan.

De las dos lenguas elegidas podrá tomarse una como principal, y sobre ella habrán de versar la mayor parte de los cursos especiales.

#### MOVIMIENTO DE CATEDRAS \*

**OPOSICIONES: ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:** *Físico-Química de los procesos industriales* (doctorado en Química Industrial), Fac. Ciencias Madrid (O. M. 6-III-57, BOE 6-IV-57); véase también páginas 158-9; convocatoria *Derecho Administrativo*, Fac. Derecho Salamanca, Santiago y Zaragoza (O. M. 14-III-57, BOE 9-IV-57). — **ENSEÑANZAS TÉCNICAS:** Lista provisional de opositores a plazas profesores numerarios Escuelas Peritos Industriales: *Matemáticas; Ampliación de Matemáticas; Topografía y Construcción; Física, Termotecnia y Química; Dibujo Geométrico e Industrial y Oficina Técnica; Economía, Legislación y Contabilidad; Mecánica general y aplicada; Mecánica Industrial, Mecanismos y conocimientos de materiales; Motores hidráulicos y térmicos; Electricidad industrial y conocimiento de materiales; Electrotecnia general y especial, y Análisis Químico e Industrias Químicas* (BOE 11-III-57). — **ENSEÑANZA PRIMARIA:** Prof. especiales *Dibujo* Escuelas del Magisterio, presentación de opositores (BOE 8-IV-57).

**CONCURSOS-OPOSICIONES.** — **ENSEÑANZA PRIMARIA:** Provisión vacantes Escuelas de párvulos (BOE 6-IV-57). — **BELLAS ARTES:** *Profesores de Entrada* Escue-

\* Comprende BOE del 29-III-57 al 11-IV-57, ambos inclusive.

las de Artes y Oficios Arrecife, de Lanzarote (*Dibujo lineal, Aritmética y Geometría, Gramática y Caligrafía, Construcciones Navales, Cortes y Confección y trabajos manuales de artesanía canaria*), Guadix (*Modelado y Vaciado, Aritmética, Geometría y elementos de construcción, Gramática y Legislación, Corte y Confección, Labores y encajes*), Huesca (*Dibujo lineal, Dibujo artístico, Gramática y Legislación, Aritmética, Geometría y Elementos de construcción*), Melilla (*Modelado y Vaciado, Aritmética, Geometría y Elementos de construcción, Gramática y Caligrafía*), Mérida (*Dibujo artístico, Dibujo lineal, Modelado y Vaciado, Aritmética, Geometría y Elementos de construcción*) y Teruel (*Dibujo artístico, Dibujo lineal, Aritmética, Geometría y Elementos de construcción, Gramática y Caligrafía, Bordados y encajes, Corte y Confección*). O. M. 19-II-57, BOE 4-IV-57; Maestro de Taller *Moldeado y Vaciado*, Escuela de Artes y Oficios Madrid (BOE 4-IV-57).

**CONCURSOS.—ENSEÑANZAS TÉCNICAS:** Convocatoria plaza de *Profesor*, Escuela de Facultativos de Minas, Fábricas Mineralúrgicas y Metalúrgicas de Linares; plazas de *Profesor agregado*, Escuela de Vigilantes imneros de Aller-Mieres y Lena (BOE 1-IV-57) y de Sama de Langreo (BOE 8-IV-57); *Auxiliaría temporal vacante Geometría descriptiva, Perspectiva y Sombras, Topografía, Geodesia y Urbanología*, Escuela Superior de Arquitectura Barcelona (BOE 3-IV-57). — **ENSEÑANZA LABORAL:** Profesor especial de *Idiomas (Francés)* I. L. Albox, desierto (O. M. 29-I-57, BOE 3-IV-57); profesores titulares interinos *Ciclo especial*, segunda plaza, I. L. de Archidona y de Lebrija, desiertos (BOE 6-IV-57), y de Bermeo, desierto (BOE 8-IV-57); profesor titular *Ciclo especial* I. L. Calella, desierto (O. M. 4-III-57, BOE 6-IV-57); profesor titular *Ciclo especial* (2.ª plaza) I. L. Tamarite de Litera, desierto (O. M. 12-II-57); Maestro de Taller (Sección Electricidad) I. L. Puerto de la Cruz, desierto (O. M. 27-II-57). — **ENSEÑANZA PRIMARIA:** Convocatoria plazas *maestros y maestras* (30) en Escuelas dependientes de Patronato Escolar de suburbios de Madrid, y otras tantas para el de Barcelona (O. M. 9-III-57, BOE 6-IV-57).

**CONCURSOS DE TRASLADO.—ENSEÑANZA PRIMARIA:** Convocatoria para cubrir vacante en Benegorri (Navarra), entre maestras rurales (BOE 6-IV-57).

**TRIBUNALES.—ENSEÑANZA LABORAL:** Dos plazas profesores numerarios *Historia de las Artes Decorativas* Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer, presentación de opositores (BOE 30-III-57). — **ENSEÑANZA PRIMARIA:** Anuncio Tribunal oposiciones Prof. especiales *Dibujo* Escuelas del Magisterio (BOE 8-IV-57); se nombra vocal del Tribunal de oposi-

ciones *profesores especiales de Música* Escuelas del Magisterio a doña JULIA CLUET (O. M. 7-III-57, BOE 6-IV-57).—**BELLAS ARTES:** Tribunal concurso-oposición plaza Profesor especial *Dicción y Lectura expresiva* Escuela de Arte Dramático Valencia (O. M. 21-III-57, BOE 6-IV-57).

**NOMBRAMIENTOS.**—**ENSEÑANZAS TÉCNICAS:** En virtud de concurso, se nombran *profesores numerarios y auxiliares* Escuela de Peritos Agrícolas Sevilla (O. M. 29-XII-56, BOE 30-III-57); *Profesores* Escuela Peritos Industriales San Sebastián (O. M. 15-I-57, BOE 8-IV-57) y de las Escuelas de Peritos Industriales de Béjar, Bilbao, Cádiz, Cartagena, Gijón, Las Palmas, Linares, Madrid, Málaga, Santander, Sevilla, Tarrasa, Valencia, Valladolid, Vigo, Villanueva y Geltrú y Zaragoza; *profesores especiales de Inglés:* se adjudican las plazas de las Escuelas de Zaragoza, Málaga, Madrid, Linares y Cádiz, y quedan desiertas las vacantes de las Escuelas restantes (O. M. 21-XII-56, BOE 8-IV-57).—**ENSEÑANZA LABORAL:** *Profesor especial Formación Religiosa* I. L. Vall de Uxó, a don JAIME AGUT (O. M. 23-I-57, BOE 1-IV-57); *Profesor Ciclo especial* I. L. Ribadeo, a doña TRINIDAD VALCARCE; Burgo de Osma, a don EUSTAQUIO DE LA VIUDA; Rivadavia, a don JULIO FREIJIDO; Ciudadela, a don LORENZO VILLALONGA, y Carmona, a don JOSÉ GONZÁLEZ GONZÁLEZ; profesor especial de *Idiomas (Francés)* I. L. Castañeda, a doña NIEVES REVUELTA (OO. MM. 23-I-57, BOE 2-IV-57).—**ENSEÑANZA PRIMARIA:** Profesores numerarios de *Matemáticas* Escuelas de Magisterio, a don FRANCISCO PÉREZ GONZÁLEZ (Córdoba), don NICOLÁS GONZÁLEZ BELLIDO (Ávila) y don ALBERTO AIZPÚN (Segovia) (O. M. 27-XII-56, BOE 2-IV-57); Profesoras numerarias de *Pedagogía* Escuelas del Magisterio (maestras), a doña PAZ ASUNCIÓN RAMOS (Vizcaya), doña MERCEDES LAMARQUE (Badajoz) y doña ROSARIO ALEGRÍA (La Laguna) (O. M. 28-XII-56, BOE 2-IV-57); Profesoras numerarias de *Física, Química, Historia Natural, Fisiología e Higiene* Escuelas del Magisterio (maestras), a doña ADELA WEHRLE (Gerona), doña CARMEN CALVO (Alava), doña CARMEN ÁLVAREZ ARENAS (Murcia), doña ESPERANZA PEREDA (Soria), doña PAZ LOBATO (Palencia), doña INMACULADA CORRALES (La Laguna) y doña CARMEN PÉREZ ABAD (Jaén) (O. M. 29-XII-56, BOE 2-IV-57).

#### INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

##### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Por O. M. de 10-I-57 (BOE 9-IV-57) se ha aprobado el *reglamento de la Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios masculinos de la Facultad de Medicina de Cádiz*, correspondiente a la Universidad de Sevilla. El reglamento comprende siete capítulos: Objeto y fines de

estos estudios, Grupo de enseñanzas y calendario escolar, Personal y su elección, Autoridades y regulación del funcionamiento, Medios de sostenimiento, Locales y Régimen disciplinario. Este Centro será considerado jurídicamente como Escuela Oficial de formación profesional, siendo el órgano universitario para formar a los escolares que aspiren al título de Ayudante Técnico Sanitario masculino. Las enseñanzas comprenden nueve grupos: 1) Religión y Moral profesional; 2) Educación física; 3) Formación política; 4) Anatomía funcional, Biología, Historia e Historia de la Profesión; 5) Microbiología y Parasitología, Higiene general y Profilaxis de las enfermedades transmisibles, Medicina social; 6) Patología general y médica, Psicología general y diferencial aplicada; 7) Patología quirúrgica; 8) Terapéutica y Dietética, y 9) Obstetricia y Ginecología, Puericultura e Higiene de la infancia. Además, los alumnos realizarán tres cursos de prácticas: Cuidado de enfermos y Laboratorio, Clínicas médicas y quirúrgicas y Clínicas de hospital.

Se ha aprobado el *programa para las enseñanzas de especialización de asistencia obstétrica (matrona)* para los Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos, según decreto de 18-II-57 (BOE 12-II-57). El programa comprende cuarenta lecciones (O. M. 23-II-57, BOE 5-IV-57).

Una orden de 19-II-57 nombra a don Francisco Santos Polo vocal de la Junta Nacional de Educación Física Universitaria, como representantes del Sindicato Español Universitario (BOE 31-III-57).

##### ENSEÑANZA MEDIA

Por orden de 17-III-57 (BOE 2-IV-57) se dictan *instrucciones para los exámenes de Grado Elemental y Superior del Bachillerato* que tienen por objeto el perfeccionamiento de estos exámenes, a la vista de las instrucciones dictadas en años anteriores y teniendo en cuenta los resultados obtenidos. En este mismo número de la REVISTA, Sección de Crónica, el lector podrá encontrar un comentario a estas instrucciones.

La D. G. de Enseñanza Media ha creado una *Sección filial para alumnas del Instituto Nacional "Isabel la Católica", de Madrid*, que desarrollará sus actividades en el suburbio del Puente de Vallecas, con el nombre de "Estudio y Trabajo". Se constituye como Centro Oficial de Patronato. El plan de estudio del Bachillerato elemental será el *especial femenino* aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 19-VI-56, con las debidas reducciones de horario y los

estudios nocturnos. Como idioma moderno se enseñará el *Francés*.

Se nombra *Inspector-Jefe de Enseñanza Media de Distrito Universitario de Valencia* a don JUSTINIANO GARCÍA PRADO (O. M. 8-I-57, BOE 2-IV-57); director del Instituto Nacional "Claudio Moyano", de Zamora, a don RAMÓN LUELMO ALONSO (O. M. 12-I-57, BOE 1-IV-57); secretario del Instituto Nacional de Huesca, a don MARIANO ALEGRE (O. M. 3-I-57, BOE 1-IV-57), y directora técnica del Instituto Nacional "Isabel la Católica", de Madrid, a doña MANUELA GÓMEZ JUAN (O. M. 9-I-57, BOE 5-IV-57).

Se clasifica como *autorizado de Grado Elemental al Colegio de Enseñanza Media masculino "Arias Montano", de Fregenal de la Sierra* (Badajoz), O. M. 29-XII-56 (BOE 6-IV-57).

##### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Por O. M. de 18-II-57 (BOE 1-IV-57) se aclara la de 17-VII-56, sobre *exención de idiomas para ingreso en las Escuelas Especiales de Ingenieros*. En consecuencia, se ha resuelto "eximir a los aspirantes a ingreso en las referidas Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura del idioma o de idiomas que hubieran aprobado, bien en los estudios del Bachillerato del plan de 1938, o en la prueba de madurez del Curso Preuniversitario".

Se nombra *subdirector de la Escuela de Topografía* al profesor numerario de dicho Centro don JOSÉ MARÍA TORROJA (O. M. 24-I-57, BOE 8-IV-57).

##### ENSEÑANZA LABORAL

La D. G. de Enseñanza Laboral ha hecho pública la *lista de aspirantes admitidos provisionalmente* al concurso de méritos y examen de aptitud para la provisión de cuatro plazas de *Auxiliares de laboratorio*, vacantes en el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnica, y el Tribunal que ha de juzgarlos (BOE 8-IV-57).

##### ENSEÑANZA PRIMARIA

La D. G. de Enseñanza Primaria convoca un *curso para especialización de Maestros de Sordomudos*, convocando un primer curso de cuatro meses, que se completará oportunamente en un segundo de igual duración. Se cursarán las siguientes materias: Psicología del niño

sordomudo y Psicotecnia con aplicaciones prácticas; Acústica física y Acústica biológica; Audiología y manejo de aparatos; Ortofonía y Fonética; Anatomía, Fisiología y Patología de los órganos de la audición y del lenguaje; Metodología especial; Organización escolar; Dibujo aplicado a la enseñanza del sordomudo; Historia de la Pedagogía sordomudística; Prácticas de enseñanza y de laboratorio, e Idiomas. Este cursillo tiene por objeto crear un profesorado especial de sordomudos que atienda las necesidades de carácter general, e incluso las plazas vacantes que se disponen en los Centros de Enseñanza Especial, y en tanto no se cree una Escuela de Formación de este profesorado (BOE 5-IV-57).

Por O. M. de 27-II-57 (BOE 6-IV-57) se amplía el concurso convocado por O. M. de 6-XII-56 para proveer las vacantes de *Arquitecto Escolar en las provincias de Avila, Cádiz y Toledo, y se convoca la de Salamanca.*

Se crean definitivamente *Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria* en 31 provincias españolas (un grupo escolar de niños, un grupo escolar de niñas, 12 graduadas de niños, 12 graduadas de niñas, 14 unitarias de niños, 13 unitarias de niñas, 7 de párvulos, 4 mixtas, 2 secciones de niños y 4 secciones de párvulos (O. M. 28-II-57, BOE 6-IV-57). También se crea un Grupo Escolar de niños sordomudos en Astorga (León), en régimen de Consejo de Protección Escolar. Los maestros nacionales de esta Escuela poseerán el título de profesor especial de sordomudos (O. M. 7-II-57, BOE 8-IV-57).

Por orden de 25-I-57 (BOE 9-IV-57) se dan *normas a los Habilitados del Personal docente primario en relación con la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria.*

#### BELLAS ARTES

Se nombra el Jurado para la *Exposición Nacional de Bellas Artes*, con participación de miembros de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Primeras Medallas, Escuelas de Arquitectura, Círculo de Bellas Artes y designación ministerial (O. M. 21-III-57, BOE 9-IV-57). Y por O. M. de igual fecha se incorpora a la misma Exposición Nacional 1957 la "Medalla de oro de la Agrupación Española de Artistas Grabadores", que será otorgada al artista en

posesión de Medalla de Primera clase que sea autor del mejor grabado.

La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando ha convocado un *concurso entre alumnos españoles de las Escuelas Oficiales de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música de Madrid* para distribuir las becas y premios de la fundación "Carmen del Río", con un total de tres becas de 6.000 pesetas, dos de 4.000, tres de 3.000 y cuatro premios de 2.000 pesetas. Para concursar a estas becas y premios será preciso que estén cursando en la actualidad determinadas disciplinas y cursos (BOE 11-IV-57).

#### PROTECCIÓN ESCOLAR

La Comisaría de Protección Escolar convoca *concurso de méritos para la adjudicación de 200 pensiones de estudios* para profesores de Centros oficiales docentes, funcionarios del Ministerio con título académico superior y graduados en Facultades Universitarias y Escuelas Superiores (O. M. 1-IV-57, BOE 8-IV-57); *bolsas de viaje* a profesores de Centros docentes de grado medio y maestros de Enseñanza Primaria que realicen viajes colectivos de perfeccionamiento profesional (O. M. 1-IV-57, BOE 8-IV-57, rectificada en BOE 10-IV-57); *70 pensiones de estudios* para estudiantes y graduados españoles que deseen asistir a los cursos de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", en agosto próximo en Santander (O. M. 1-IV-57, BOE 8-IV-57) y *30 pensiones de estudio* para escritores y artistas españolas (O. M. 2-IV-57, BOE 8-IV-57). En otra parte de esta misma sección, dedicada a la Protección Escolar, se publican íntegramente las condiciones de estas convocatorias.

#### EXTENSIÓN CULTURAL

Por orden de 22-XII-56, BOE 30-III-57, el *Departamento de Medios Audiovisuales de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral* se

*incorpora al Servicio de Cine Educativo de la Comisaría de Extensión Cultural.*

La Comisaría de Extensión Cultural ha creado una *Cinemateca Educativa regional en La Laguna* para atender al Servicio de Cine Educativo en las islas Canarias y Plazas y Territorios Españoles de Africa (O. M. 23-I-57, BOE 8-IV-57).

#### SUBSECRETARÍA DEL MEN

Se resuelven diversos *recursos de reposición y de alzada* interpuestos por funcionarios del MEN (BOE 1, 4, 5, 6, 8, 9 y 10-IV-57).

Por orden de 22-I-57 (BOE 8-IV-57) el MEN ha autorizado a los *directores de Centros docentes ministeriales para que faciliten sus locales y otros medios de que dispongan a las Comisiones Provinciales de Extensión Cultural y Delegaciones Provinciales de Educación y Cultura en la organización de actos culturales*, siempre que sean requeridos para ello y no suponga dificultad en el desarrollo de las actividades normales de los Centros.

Por decreto de 22-I-57 (BOE 3-IV-57) los *funcionarios de nacionalidad española que prestaban servicios educativos en la zona Norte de Marruecos se integrarán, en el Ministerio de Educación Nacional*, en plazas a extinguir que tengan la mayor analogía posible con las funciones que desempeñaban.

La Subsecretaría del MEN anuncia la aprobación del *programa de oposiciones convocadas por O. M. de 7-III-57 para Auxiliares de Administración de 3.ª clase de este Ministerio* (BOE 31-III-57). Igualmente se anuncia *concurso de traslado* entre funcionarios de los cuerpos técnico-administrativo y auxiliar del Departamento (BOE 6-IV-57).

## 2. EXTRANJERO

### CONFERENCIA EUROPEA SOBRE BIENESTAR ESTUDIANTIL

Los representantes de 17 Uniones Nacionales de Estudiantes europeos (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Escocia, Finlandia, Francia, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Suecia, Suiza, Turquía y Yugoslavia), así como observadores de los Estados Unidos, COSEC, WUS, IUSY y ISSF, han participado en la Conferencia

Europea de Bienestar Estudiantil, llevada a cabo del 7 al 12 de enero en Copenhague. Esta reunión oficial de los representantes estudiantiles europeos, la primera realizada desde hace cinco años, sirvió sobre todo como medio para intercambiar experiencias sobre las medidas sociales y de protección de los estudiantes en los diferentes países. En las resoluciones se recaló la obligación del Estado de ayudar económicamente, y en la medida de sus necesidades, a los es-

tudiantes bien capacitados; fueron discutidas, además, medidas para continuar la ayuda de los estudiantes fugitivos húngaros y para lograr una mejor coordinación del trabajo de las Uniones Nacionales en materia social. Al margen del orden del día oficial, los asistentes a la Asamblea estudiaron también en *informal meetings* pros y contras de una intensificación general de la colaboración de las Uniones Estudiantiles europeas y las relaciones con las organizaciones estudiantiles del este de Europa. (Noticia propia.)

RESOLUCIONES DE LA CONFERENCIA EUROPEA DE BIENESTAR ESTUDIANTIL.—La Conferencia declara que es obligación del Estado suministrar suficiente ayuda financiera de tal modo que todos los jóvenes capaces puedan lograr una formación superior, evitándoles así, tanto a ellos como a sus padres, dificultades de todo orden.

Recomienda a todas las Uniones Nacionales que hagan valer su influjo para que la distribución de la asistencia económica estatal se realice de acuerdo con la capacidad intelectual y la necesidad económica de los estudiantes; que las organizaciones estudiantiles se hallen representadas en las corporaciones que tienen a su cargo esta ayuda económica; sostiene: a) la autonomía universitaria, b) la independencia de las organizaciones estudiantiles, c) la libertad en la elección de la profesión y d) la libertad intelectual de todos los estudiantes; afirma que: 1) debe ser elaborado un sistema de asistencia financiera estudiantil, en el que se salvaguarde la libertad de estudio e investigación; 2) la asistencia económica debe ser realizada sin tener en cuenta la especialidad elegida por el estudiante, y 3) la asistencia económica a los estudiantes no debe conducir a un control profesional.

La Conferencia cree que la ayuda financiera estatal debería hacer posible que los estudiantes dediquen la totalidad del tiempo a sus estudios.

Se impedirán todas actividades que no tengan directa relación o que no contribuyan positivamente a la formación profesional, y que son realizadas sólo por falta de medios económicos, impidiendo la normal asistencia a los cursos y la formación académica, y se reconoce, en cambio, que el trabajo durante una parte de las vacaciones puede constituir un valor positivo para la formación de los estudiantes.

La Conferencia cree imprescindible que todo estudiante reciba en la Universidad una asistencia médica adecuada; reconoce la importancia de la estadística estudiantil y la necesidad de informaciones precisas y fácilmente comparables a fin de obtener resultados prácticos, y recomienda que cada Unión Nacional de Estudiantes reciba informaciones sistemáticas sobre la influencia social, psicoló-

gica y financiera del trabajo temporal en la formación profesional.

La Conferencia considera muy importante ampliar el intercambio de información sobre las cuestiones de bienestar estudiantil y cree que el estudio detenido de los problemas referentes al bienestar tiene gran valor práctico. Recomendación por ello a las Uniones Nacionales de Estudiantes y a la Conferencia Internacional de Estudiantes que organicen en el futuro seminarios, en los cuales podrá concederse mayor atención que en una conferencia a determinados problemas de bienestar estudiantil. Una organización nacional debería encargarse de la responsabilidad para su realización. (*Studentenspiegel*, 122. Berlín, 31-1-57.)

#### RAZONES POR LAS QUE LOS PADRES ELIGEN PARA SUS HIJOS LA ENSEÑANZA CLÁSICA O MODERNA DEL BACHILLERATO FRANCÉS

Psicólogos escolares de la región parisense han efectuado una encuesta sobre las razones en que se basan los padres para elegir las secciones clásicas o las secciones modernas para los estudios de sus hijos en la segunda enseñanza.

Un cuestionario fué remitido a los padres de los alumnos de sexto (sexto en bachillerato francés corresponde al primer curso español en un Liceo femenino y cinco Liceos masculinos, que comprende secciones de clásicas y modernas, dejándoles en absoluta libertad de exponer las razones de su elección.

Se recibieron 1.367 respuestas.

De la encuesta se desprende que, al ingresar el niño en el sexto curso, los padres solicitan, por término medio, dos veces más admisiones en la rama clásica que en la moderna. Esta proporción se revela, asimismo, en la matrícula registrada en los Liceos para el curso 1955-1956.

Las razones de la elección son muy variadas y pueden agruparse en tres:

#### POR EL VALOR GENERAL DE LA ENSEÑANZA.

Clásicas, 35,2 %. Modernas, 19,6 %.

#### RAZONES PSICOPEDAGÓGICAS.

Clásicas, 42,8 %. Modernas, 33 %.

#### RAZONES UTILITARIAS.

Clásicas, 8,8 %. Modernas, 40,6 %.

El 13,7 por 100 de los alumnos han sido inscritos, de oficio y sin otra razón familiar, en una u otra Sección, bien por consejo de los maestros o por otras razones, como la falta de plaza en otras Secciones.

De los datos anteriores se desprende que la elección de las enseñanzas modernas ha sido motivada en gran parte por razones utilitarias, y la elección de las enseñanzas clásicas por el valor general de las mismas. (*Enfance*. París, 1956.)

#### EL ESPAÑOL, EN NORTEAMÉRICA

El Congreso anual de la Asociación de Lenguas Modernas de los EE.UU., celebrado del 27 al 29 de diciembre de 1956 en Washington, ha subrayado la importancia en auge de la enseñanza del Español en Norteamérica. El Congreso, que está dividido en numerosas secciones, ha dedicado cinco de ellas al Español, siguiendo el criterio de rigurosa especialización que domina la enseñanza americana. Estas secciones abarcan los siguientes campos: Lengua y Literatura Medieval, Renacimiento y Siglo de Oro, siglos XVIII y XIX, siglo XX e Hispanoamérica. Entre las materias tratadas en estas secciones figuran el Lazarillo, Don Quijote de la Mancha, Jovellanos, Galdós, el Teatro de Manuel y Antonio Machado, Ortega y Gasset como crítico literario, etc. El interés que despierta la enseñanza del Español en los EE.UU. es muy grande. La Asociación Norteamericana de Profesores de Español y Portugués cuenta en la actualidad con 5.000 miembros. El número de profesores de Lengua y Literatura españolas en los Centros de Enseñanza Media y Superior de los EE.UU. es mayor allí que en la propia España. En la Enseñanza Media y en numerosos *Colleges* universitarios, el predominio del Español es absoluto, destacando Nueva York por la concentración en aquella gran ciudad del elemento puertorriqueño. La Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués publica la revista trimestral *Hispania*, fundada en 1917. Deben recordarse, asimismo, la *Revista de Filología Hispánica* y la *Revista Hispánica Moderna*, editadas por la Universidad neoyorquina de Columbia, también de periodicidad trimestral. Ambas revistas son complementarias, reservándose para la segunda los temas de Literatura española en la época moderna. Al margen de las sesiones se celebró, en el Congreso, la Bolsa de ofertas y demandas de profesores de Español para los diversos Centros docentes del país, con lo cual se facilita el acoplamiento del numeroso profesorado en las no menos numerosas Universidades y *Colleges* (2.189 registra el *Lovejoy's College Guide*, de Nueva York, en su edición de 1956, de las cuales, 223 son católicas). El próximo Congreso se ha fijado para el 9-11 de septiembre de 1957, en la Universidad de Wisconsin. (*Nuestro Tiempo*, 32. Madrid, febrero de 1957.)

#### LA REFORMA DE LAS FACULTADES DE ECONOMÍA Y COMERCIO Y DE CIENCIAS POLÍTICAS EN ITALIA

Un artículo del catedrático de Economía Política de la Universidad Católica de Milán, Francesco Vito, estudia la necesaria reforma inmediata de la Facultad de Economía y Comercio y de la Facul-

tad de Ciencias Políticas en Italia, en un largo estudio que resumimos seguidamente: Las Facultades en las cuales se cultivan las Ciencias Sociales y en las de Economía y Comercio y de Ciencias Políticas están necesitadas de una urgente revisión. Teniendo en cuenta el notable desarrollo científico y de los crecientes requisitos culturales necesarios para acceder a actividades varias y a las profesiones, ambas Facultades deben ser modernizadas e integradas con la inclusión de nuevas disciplinas y la sustitución de otras.

Respecto a la Facultad de Economía y Comercio, actualmente sobrecargada de enseñanzas y con evidente heterogeneidad en su estructura, la revisión debe acompañarse del desdoblamiento del segundo bienio en dos ramas: económico-social y económico-administrativa. En cuanto a los estudios políticos, y una vez suprimido el infeliz e infecundo subproducto de la Facultad de Derecho llamado *corso di laurea*, serían vigorizados y reordenados en la renovada Facultad de Ciencias Políticas, centrada en torno a las modernas disciplinas que estudian con método positivo los aspectos varios de la realidad social que tengan relevancia política: Política Económica, Política Social, Sociología, Psicología Social, Demografía, Etnografía, etc., además de las indispensables disciplinas históricas y jurídicas.

Para resolver el conflicto existente, por otra parte, entre el rigor científico y la demanda profesional, problema agudizado especialmente como consecuencia del creciente nivel cultural de no pocas profesiones, así como por las disposiciones que abren las aulas universitarias a nuevas categorías sociales, e requiere la creación de un título académico intermedio entre el ingreso universitario y el doctorado, retrasándose, por tanto, en un año los estudios de este último. El título intermedio (Licenciatura o Diploma) serviría para aquellos estudiantes que acceden a la Universidad para adquirir los conocimientos científicos necesarios que les permitan incorporarse a la burocracia, a las profesiones o a los empleos. Los universitarios mejor dotados, capacitados y dispuestos a cimentar sus conocimientos con una investigación de carácter personal continuarían sus estudios hasta la terminación del Doctorado. Tanto el título intermedio como el de doctor se conciben como títulos académicos. Los cursos de Licenciatura (o de Diploma) y los de Doctorado se realizarían siguiendo métodos científicos; sería erróneo, por tanto, hablar de título (o curso) profesional y de título científico. Esta distinción es incompatible con las funciones de la Universidad.

Francesco Vito presenta un doble orden de propuestas: el primero se dirige a la reordenación y puesta al día de las dos Facultades, lo cual es posible en el ámbito del actual sistema universitario.

Por el contrario, el desdoblamiento de títulos incide más profundamente en la estructura actual y se presenta, por tanto, más difícil. Pero los tiempos son propicios para plantearse en serio el problema y presentarlo a la opinión pública hasta conseguir traducirlo en realidad. (Francesco Vito: "La riforma delle Facoltà di Economia e Commercio e di Scienze Politiche", *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, XXVIII, 2. Milán, marzo-abril, 1957, págs. 97-114.)

#### LAS VACACIONES EN EL EXTRANJERO

La Unesco acaba de publicar la obra titulada *Vacaciones en el Extranjero*, edición trilingüe (inglés, francés y castellano) en la que se da amplia información sobre cursos y viajes de estudio y campos internacionales de trabajo voluntario en 70 países, a cuyo repertorio pertenecen en su mayor parte los hispanoamericanos. La publicación está destinada a facilitar el conocimiento de todas las posibilidades de intercambio, con el fin de que estudiantes, cuerpo docente y profesionales de cualquier clase puedan beneficiarse de las mismas. La edición de 1957 es la novena de la serie iniciada por la Unesco y consta de cinco capítulos principales: Cursos de vacaciones; Viajes de estudio; Albergues, Campos y Centros de Vacaciones; Campos internacionales de trabajo voluntario, y Becas de vacaciones. Se completa con una relación de publicaciones sobre actividades durante las vacaciones y un índice general alfabético.

Con relación a las Universidades y Cursos de verano españoles, se proporcionan detalles sobre los cursos de Lengua y Literatura Españolas, Cursos para Extranjeros, comercio, historia, cuestiones americanistas, temas andaluces, cultura musulmana, sociología, problemas internacionales, arte español y folklore. Se destacan las Universidades y Cursos de Verano de Barcelona, Burgos, Cádiz, islas Canarias, Córdoba, Cuenca, Jaca, La Rábida, León, Madrid, Málaga, Murcia, Ortigosa del Monte, Oviedo, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca, San Sebastián, Santander, Santiago de Compostela, Segovia, Sevilla, Valencia, Valladolid y Vitoria, con explicación de las entidades organizadoras, Universidades, Institutos y organismos culturales. Explica esta publicación de la Unesco los detalles pertinentes sobre alojamiento, matrículas, naturaleza y extensión de los cursos y reglas para formular las inscripciones.

Los cursos de verano apuntados en el repertorio ascienden a 1.060 y son una fuente muy fecunda de intercambio y conocimiento de culturas, idiomas y países extranjeros.

#### RELACIONES ENTRE IGLESIA Y ESTADO EN LA ESCUELA ITALIANA

La cuestión de las relaciones entre Iglesia y Estado en la escuela se encuentra en punto muerto en Italia: hay quienes atacan la escuela agnóstica y laica, y quienes combaten la escuela confesional; el problema parece insoluble ("Pace Sera") o bien se presenta casi como resuelto ("la Scuola paritaria"). Se indica como línea de solución al conflicto la idea de libertad ("la Scuola e l'Uomo").

#### LA INVESTIGACION PEDAGOGICA EN EL MUNDO

En la serie *Revista Analítica de Educación* ha publicado la Unesco una relación de centros, revistas y bibliografías existentes en cuarenta y cuatro países y dedicadas a trabajos de investigación pedagógica. El nuevo documento viene a completar los estudios de la Unesco, tendientes al mejoramiento y multiplicación de los contactos entre quienes se dedican a la labor de investigación, con títulos que revelan el máximo interés: función docente de los museos, inspección de la enseñanza, cooperativas escolares, educación de los grupos nómadas y bibliografías sobre fuentes oficiales de información.

Entre las organizaciones de investigación españolas figuran el Centro de Formación Profesional Laboral, el Centro de Orientación Didáctica, el Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" y el Instituto Nacional de Psicotecnia, en Madrid, y el Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Entre las revistas y publicaciones periódicas de investigación se reseñan: *Bordón* ("San José de Calasanz"), *Enseñanza Media* (Centro de Orientación Didáctica), *Planas* (Instituto Municipal de Educación de Barcelona), *Revista de Educación* (Ministerio de Educación Nacional), *Revista de Psicología General y Aplicada* (Instituto Nacional de Psicotecnia), *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicada* (Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento del Ayuntamiento de Valencia) y *Revista Española de Pedagogía* ("San José de Calasanz").

Los países hispanoamericanos están representados con los centros, revistas y bibliografías de Brasil, Colombia, Méjico, Perú y Uruguay. Se esperan de otros países los datos precisos susceptibles de completar la relación, de acuerdo con los deseos expresados por la Conferencia Internacional celebrada en la ciudad de Atlanta, en los Estados Unidos, en febrero de 1956, en donde se afirmó la necesidad inmediata de proceder a una más amplia confrontación de experiencias e ideas en todos los aspectos relacionados con la vida de la enseñanza.

## AUTOMACION Y EDUCACION

La revista alemana *Pädagogische Rundschau* y la norteamericana *Progressive Education* publican en sus últimos números sendos estudios sobre los problemas que plantean hoy día la automatización y la educación. Coincidiendo en lo esencial, los autores de ambos trabajos afirman que, hasta fecha reciente, pocos hombres podían disfrutar de la "vacación" o del tiempo libre, y sobre todo el pueblo. Pero el creciente desarrollo industrial, y particularmente las últimas consecuencias de la automatización, han liberado las masas de trabajadores de la pesada dependencia del trabajo, restringiendo más y más el número de las horas semanales de trabajo (hoy día se habla en E.E.UU. de la reducción de la jornada semanal a *cuatro días*). El norteamericano H. SMITH se pregunta: ¿Cómo se comportarán las masas de trabajadores que gocen de un creciente "tiempo libre"? Por su parte, el alemán FRANZ-JOSEF WEHNES contesta: "Es una grave responsabilidad de la educación enseñar a las naciones cómo vivir en la edad de la automatización y de la cibernética." Tres soluciones propone Smith: 1) crear medios de diversión que personalicen progresivamente los *reflejos* humanos; 2) instaurar un riguroso control social de todas las actividades libres de los ciudadanos; y 3) desarrollar, mediante la escuela, el poder creador de los individuos con objeto de que "la vacación" se convierta, como en la antigüedad clásica, en medio de libre expansión de la actividad de los individuos. Wehnes considera como insuficiente la simple preparación del hombre para manejar y atender (*Be-dienung*) a los mecanismos automáticos; antes bien, debe ser formado e instruido en el *do-fica*, en primer término, educación de minio sobre la máquina, lo cual significa propia personalidad. (FRANZ-JOSEF WEHNES: "Die Auswirkungen der Automation auf das Erziehungs- und Bildungswesen", en *Pädagogische Rundschau*, 7 Ratingen, abril 1957, págs. 289-294; H. SMITH: "Automation and education", en *Progressive Education*, 4. Columbus (U.S.A.), 1956, págs. 124-125.

VIAJES EDUCATIVOS  
Y CULTURALES

En la última entrega del *Boletín Internacional de Ciencias Sociales*, editado por la Unesco, se aborda el problema de los viajes educativos, que, si bien suscitan el interés entre los educadores, constituyen todavía una actividad cultural ignorada del público. El material reunido por la Unesco comprueba la presencia de 160.000 estudiantes en Universidades del extranjero, y la existencia, también, de más de 86.000 becas internacionales que proceden de Gobiernos, cor-

poraciones, organismos internacionales y particulares. Varios artículos están dedicados a la evaluación de las incidencias culturales que se producen con estos viajes y al análisis psicológico que dificulta o favorece la adaptación de los alumnos a las condiciones del país que visitan. En 1955, las Naciones Unidas y los organismos especializados otorgaron 3.700 becas para promover y fomentar el progreso de todas las técnicas y ciencias humanas; las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales sufragaron otras 5.600 becas; a cargo de los Gobiernos corrieron otras 34.000, y cerca de 15.000 vienen de fundaciones, Universidades y asociaciones.

En 1955, los Estados Unidos invirtieron siete millones de dólares en el pago de los pasajes a los estudiantes del mundo entero, y el pueblo americano contribuyó con más de seis para hacer frente a matrículas, alimentación y alojamiento de jóvenes llegados a ese país. Las ciencias, las artes y el conocimiento recíproco de las culturas y de los pueblos obtienen así un inmenso beneficio, y lo que al término de la guerra se inició como un simple ensayo para rehacer los daños sufridos, es cada vez más una actividad permanente inscrita en la conciencia de los países más adelantados.

De particular interés para los países hispanoamericanos resulta la descripción que hace el *Boletín Internacional de Ciencias Sociales* de la Unesco del Centro Brasileño de Investigación Pedagógica, dirigido por Anísio Teixeira, una autoridad en el campo de la educación. Este Centro inaugura con nuevos métodos el estudio de los problemas escolares en relación con el auge demográfico de la nación, de acuerdo con las diversidades raciales y geográficas y con un deseo de hacer de la educación la piedra fundamental del progreso del Brasil.

## REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN PARAGUAY

Por decreto número 24.063 se ha aprobado el nuevo plan de actividades educativas para la Enseñanza Media en el Paraguay. La reforma presentará las siguientes características principales:

1. La educación secundaria contará de seis cursos, divididos en dos ciclos de tres años cada uno. El primero se denominará Ciclo Básico, y el segundo, Ciclo de Bachillerato.

2. El Ciclo Básico es común para todas las enseñanzas medias (Bachillerato, Estudios de Comercio y Escuelas Normales del Magisterio). Los planes de estudio especiales de Comercio y Magisterio no se han establecido todavía, si bien la comisión correspondiente anuncia para muy en breve su redacción definitiva:

3. El Ciclo Básico comprende, den-

tro de sus tres años, un total de ochenta y seis horas semanales de clase, lo que representa unas cinco horas diarias, de las cuales se dedica el 17 por 100 a enseñanzas lingüísticas; el 28, a la enseñanza matemático-científica; el 24, a las ciencias sociales; el 23, a la educación artística, y el 8 por 100, a la educación física; y

4. El segundo Ciclo del Bachillerato comprende en sus tres años un total de noventa y seis horas semanales, esto es, cinco horas y media diarias, distribuidas del modo siguiente: el 35,5 por 100, a la formación lingüística; el 29,1, a la enseñanza matemático-científica; el 29,1, a las ciencias sociales; el 2,1, a la educación artística, y el 4,2, a la educación física. (*Plana*, 27. Madrid, 15-III-57.)

## CURSOS DE TV PARA EDUCACION DE ADULTOS EN EL JAPON

En octubre de 1956 se puso en marcha un ensayo de programas de TV para educación de adultos en 40 aldeas agrícolas del Japón. Los programas están patrocinados por la Unesco, por el Ministerio de Educación y la Sociedad Japonesa de Radiodifusión. Las emisiones se dirigen principalmente a comunidades agrícolas de censo menor a los 1.000 habitantes.

En cada "aldea experimental" se ha instalado un receptor en el salón del Ayuntamiento, en la escuela o en otras instituciones docentes de la localidad. Se ha creado un club, compuesto de 20 a 30 personas, a cuyo frente existe un inspector ministerial que controla la campaña educativa de televisión.

Los programas tienen treinta minutos de duración, con periodicidad semanal durante tres meses a partir de enero de 1957. Hasta la fecha se han realizado 13 programas. La Unesco ha sufragado el 50 por 100 de los gastos que originó el experimento, y el Ministerio de Educación japonés subvencionó con una tercera parte del precio de compra de los receptores.

Estas emisiones han tenido por objeto principal un estudio preliminar, que determinará objetivamente "el significado de la recepción colectiva desde el punto de vista sociológico", esclareciendo las condiciones topográficas, de población, industriales, nivel educativo de los habitantes, *standard* de vida y actividades educativas sociales.

En segundo lugar se organizará una encuesta sobre los modos de mejorar las condiciones de vida de las aldeas. Asimismo, esta investigación determinará los efectos que produzcan estos programas sobre los aldeanos y sobre los campesinos en general a través de las actividades colectivas de recepción, y se registrará al detalle el número de observadores en torno al receptor en el momento de iniciarse el programa, sus reacciones du-

rante la representación y cuantas cuestiones se plantearon a su cierre, así como el número de personas que intervinieron en la discusión.

Por último se especificarán las preferencias del público en relación con los programas generales de TV y se recogerán estadísticamente sus preferencias. (*Boletín Informativo de la Embajada del Japón*, 12. Madrid, 1957.)

#### NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

En 1951, el censo nacional italiano registró la cifra de 5 millones de analfabetos y 7 millones y medio de semianalfabetos. El fenómeno se encuentra en vías de eliminación en el norte de Italia. Pero es de observar que en el Sur (*Mezzogiorno*), de cada cien niños que se inscriben en las Escuelas Elementales, sólo 37 llegan a la quinta clase, y únicamente 19 prosiguen los estudios hasta la terminación del año décimocuarto, según prescribe la Constitución italiana. Cada año, cerca de medio millón de muchachos de quince años de edad se encuentran disponibles para el trabajo, pero 200.000 de ellos, es decir, el 40 por 100, no son empleados por carencia de la debida instrucción. Estos jóvenes gravan la emigración con consecuencias nacionales negativas. Para poner remedio a tal situación sería preciso, entre otras medidas, construir unas 63.000 nuevas aulas escolares. (*Orientamenti Pedagogici*, 2. Turín, marzo-abril de 1957.)

Se encuentra en vías de experimentación en Italia la nueva forma unitaria de la Escuela Secundaria, experimento confiado al Centro Didáctico Nacional por la Escuela Secundaria. Las materias de estudio se han dividido en tres grupos: a) Enseñanzas fundamentales: Religión, Italiano, Historia, Geografía, Educación artística y Educación física; b) Materias facultativas, tales como el Latín y el Trabajo, y c) Actividades complementarias a elección, tales como el estudio más amplio de varias disciplinas.

En una conferencia de prensa del Ministerio de Educación Nacional francés, M. Billères señaló a los corresponsales parisienses de la prensa regional el hecho de que las escuelas medias francesas, clave del proyecto de reforma de la enseñanza, tienden a su descentralización e incluso "cantonalización". Las medidas adoptadas, previas a la votación del proyecto, se orientan en este sentido descentralizador con la creación de Institutos provinciales, el acrecentamiento del número de Escuelas Nacionales de Ingenieros de Artes y Oficios y la tentativa

de descentralización de la Propedéutica en Reims. (*L'Education Nationale*, 12. París, 21-III-57.)

En un comentario a la obra de Houidiard Ch., *Le vocabulaire à l'école primaire*, publicado en la sección bibliográfica de la revista turinesa *Orientamenti Pedagogici*, se dice que el autor de esta pequeña guía de la enseñanza del vocabulario en la escuela primaria parte del principio, ya enunciado por Dottrens, de que la didáctica lingüística más funcional debe reintegrar a un primer plano el aprendizaje y el desarrollo de la expresión (oral y escrita), y no dispersarse en una enseñanza formal de la Gramática y de la Ortografía por sí mismas. Como segundo fundamento de esta tesis se enuncia la utilización de datos más seguros de la psicología del lenguaje y de la didáctica experimental. El primer capítulo de la obra constituye una buena síntesis de la descripción psicológica del desarrollo lingüístico infantil. Los restantes capítulos forman, a su vez, una serie orgánica de aplicaciones didácticas derivadas del principio-clave expresado al comienzo de la obra: todo vocablo está vinculado a tres tipos de relaciones: relaciones entre la palabra y el mundo, relaciones entre la palabra y el discurso y relaciones entre la palabra y las palabras.

Las escuelas primarias del cantón helvético de Ginebra ensayan actualmente un nuevo plan de estudios. Constará de cuarenta horas semanales de clase, esto es, unas 7,5 horas diarias entre las clases, estudios, actividades gimnásticas, recreativas y excursionísticas y prácticas extraescolares. Veintidós horas semanales se dedicarán al estudio del Francés (33 por 100) y de la Aritmética (22 por 100). Los pedagogos suizos han redactado un nuevo *Manual de lectura*, que se apoya fundamentalmente en el método fonético y silábico tradicional. En Aritmética se insiste sobre la adquisición y perfecto manejo de los elementos, sobre la importancia del cálculo oral, de la práctica y de la representación gráfica. Se pretende estimular más la reflexión y el juicio que la memoria, y con este fin se utilizan como disciplinas preferentes la Historia, la Geografía y la Formación Política. Por razones prácticas se prescinde en parte de la enseñanza de las ciencias, pues para atenderla debidamente se precisarían 80 nuevas escuelas, con los correspondientes laboratorios y material escolar. En Ginebra se estudia asimismo el Alemán, las nociones de Moral y las clases de Costura para las niñas y Trabajos manuales o "Actividades dirigidas" para los niños. Asimismo se insiste en las clases de Educación artística y de Educación física.

Se ha creado recientemente en ROMA un Instituto Internacional de Cinematografía para la juventud, con los objetivos siguientes: a) Convocar conferencias destinadas a examinar y a determinar los gustos y preferencias de la juventud de hoy día; b) organizar referenda o recurrir a otros métodos propios para determinar la reacción de la juventud ante las películas; c) poner en práctica los acuerdos nacionales e internacionales que se determinen, en favor de la producción de los films infantiles, y d) crear un centro de películas infantiles y una oficina de información y de documentación sobre materia cinematográfica educativa.

En una reunión celebrada recientemente en LONDRES, la Comisión de Relaciones entre Padres y Maestros, perteneciente a la Unión Internacional de Organismos Familiares, ha recomendado, entre otras cuestiones, la intervención inmediata cerca de los poderes públicos y de la opinión con objeto de revalorar la función docente en el sentido de una mejora de las condiciones morales y materiales de trabajo del profesorado. La Comisión solicita para el cuerpo docente primario y medio un horario que le permita reunirse con los padres de los alumnos, y que el tiempo consagrado a estas reuniones le sea considerado como horario de servicio escolar. Asimismo, la Comisión ha solicitado que, paralelamente a la información de los maestros, los padres sean iniciados en los problemas concernientes a la cooperación entre la escuela y la familia por medio de publicaciones, conferencias, películas, etc. (*Bulletin du B.I.E.*, 122. Ginebra, primer trimestre de 1957.)

En el último número del *Boletín* que edita la Dirección de Enseñanza de la Juventud, perteneciente al Ministerio de Ultramar francés, se incluyen las recomendaciones de la VII Conferencia de Directores de Enseñanza en los territorios de ultramar. Entre estas recomendaciones distinguimos las referentes a la formación de maestros, en las categorías de alumnos-maestros, para que adquieran una pronunciación exacta con objeto de "luchar contra las deformaciones locales o individuales de la pronunciación, recomendándose el empleo de métodos auditivos como el disco y el magnetófono". En cuanto a las clases de iniciación y cursos preparatorios del primer año se recomienda que, dada la importancia para el porvenir escolar de sus alumnos, estas clases estén confiadas a maestros de garantizado valor pedagógico. En relación con la enseñanza técnica, las clases de aprendizaje han permitido el desarrollo de cursos profesionales nocturnos, y se recomienda la formación de



instructores polivalentes para la sección de iniciación en la vida práctica, adscrita a la Escuela Primaria. La conferencia ha establecido para 1957 un programa concreto de deportes, higiene escolar, radiodifusión y cine educativos, educación fundamental y extensión cultural. (*Enseignement Outremer*, 8. París, diciembre de 1956.)

En los últimos cinco años se ha advertido un grave descenso en el número de alumnos graduados en las escuelas normales del Magisterio de CUBA. Según estadísticas recientes, de los seis Centros de formación del profesorado primario que actualmente funcionan en la isla antillana, en 1952 se graduaron 1.273 maestros primarios; en 1953 se matricularon solamente 890, en 1954 aumentaron ligeramente hasta 904, y en 1955 se graduaron únicamente 823 maestros. (*Plana*, 27. Madrid, 15-III-1957.)

Del 18 al 28 del presente mes de marzo se reunirá en París el Consejo Ejecutivo de la Unesco. En la reunión se estudiará la aplicación del proyecto principal, relacionado con la extensión de la enseñanza primaria en Hispanoamérica, tomando por base las deliberaciones de la Comisión consultiva asesora del director general de la Unesco sobre este punto de su programa señalado en Nueva Delhi.

En PORTUGAL sigue en marcha el movimiento de renovación educativa. En la actualidad se estudia un plan docente para la formación específica del Magisterio femenino. Se pretende que las maestras tengan una preparación femenina más profunda, hasta la fecha desatendida y poco desarrollada. En la actualidad se preconiza una auténtica enseñanza del hogar, con los conocimientos necesarios para una preparación doméstica y para el gobierno de una casa. Los estudios tendrían un carácter formativo e informativo, pues la escuela ha de ser un órgano de preparación para la vida. Con respecto a los futuros maestros, se pretende imbuirles una mejor preparación de trabajos manuales, para que puedan aplicarlos a su vez en sus respectivas escuelas, ya que tienen un alto valor educativo, de selección y de orientación profesional. (*Rumo*, 131. Coimbra, febrero de 1957.)

La Oficina Central de Estadística de AUTRIA ha hecho públicos recientemente los resultados estadísticos referentes a Enseñanza Universitaria en relación con el

cuatrimestre invernal de 1955-56. En las 14 Universidades y escuelas superiores del territorio federal, incluidas las Academias de Arte, se matricularon 21.093 alumnos, entre los cuales el 20 por 100 corresponde al sexo femenino, y el 22 por 100, a alumnos extranjeros. En comparación con el cuatrimestre invernal de 1954-55, se observa un aumento total del 6 por 100 del alumnado. El porcentaje relativo a estudiantes extranjeros se elevó en un 29 por 100. En el semestre invernal 1955-56, la Universidad de Viena albergó en sus aulas 6.674 alumnos, siendo el centro austríaco de enseñanza superior que ha contado con una cifra más alta de alumnado. A la Universidad de Viena le siguen la de Innsbruck, con 2.556 estudiantes, y la de Graz, con 2.246. (*Neues Oesterreich*, Viena, 12-II-57.)

El Ministerio de Educación de IRLANDA DEL NORTE publicó recientemente un nuevo "Programa de escuelas primarias" que reemplaza el "Programa de instrucción de escuelas públicas elementales", en vigor desde 1932. El nuevo programa es mucho más flexible que el anterior y faculta al profesorado para considerar las diferencias existentes en las aptitudes y capacidad de asimilación de los diversos niños y adaptar los estudios de sus alumnos al medio en el cual están llamados a vivir. En lo sucesivo, las dos clases infantiles se integrarán en la nueva Enseñanza Primaria, suprimiéndose los términos "infant" y "standards". Se insistirá sobre el hecho de que la enseñanza primaria del niño constituye un proceso único y continuado.

El Instituto Pedagógico de DINAMARCA, creado en 1955, se ocupa especialmente de investigaciones pedagógicas, tanto teóricas como prácticas. Está constituido por cinco departamentos: 1. Investigación de los fundamentos psicopedagógicos de la educación; 2. Estudios didácticos (programas, métodos, material educativo, organización escolar y organización de la enseñanza); 3. Elaboración de tests (en colaboración con los departamentos I, IV y V); estudio de las mejores formas de examen; 4. Experimentación pedagógica; y 5. Estadísticas.

Los educadores de la SUIZA francesa han creado una Comisión de medios de enseñanza encargada de coordinar el trabajo proyectado por los diversos grupos de enseñanza. Estos grupos, que se ocupan, respectivamente, de un campo docente determinado, establecerán series de fichas de documentación, de trabajo, de recensiones sobre equipos de clases, material de bibliotecas escolares, etcétera. Este sistema de trabajo organi-

zado funciona ya en la Suiza alemana desde hace varios años.

La nueva entrega de *El Correo de la Unesco*, correspondiente al mes de marzo, sigue fiel a su tradición y pretende reflejar la importancia del movimiento cultural en el mundo entero. En una serie de reportajes ilustrados con fotografías originales, la revista nos hace pasar por los territorios de África, países del Cercano Oriente, Japón y Brasil y nos explica los múltiples acontecimientos que se desarrollan con la introducción de las normas científicas y educativas. Estos estudios permiten apreciar el sentido cultural de muchos pueblos y observar la evolución que se inicia como en el caso de la incorporación de la mujer africana en las actividades de las sociedades primitivas.

En el presente número destaca el estudio que se hace de las medidas adoptadas por las Naciones Unidas para preservar los tesoros artísticos que se encuentran en zonas particularmente amenazadas, y el lector puede apreciar el arte encerrado en los monasterios del Sinaí y, en particular, el de la "zarza ardiendo que nunca se consume". Estos documentos de la tradición mosaica no son lo suficientemente conocidos y la Unesco cumple al descubrirlos una misión que corresponde a su programa, cual es la de subrayar la parte que debemos a todos los países en la formación de la cultura universal.

Las labores de la Asistencia Técnica, la lucha contra el desierto y las dificultades del clima y las leyendas de la ciudad legendaria del Brasil, llamadas de los Canudos, dan a este número una variedad y una animación notables, subrayando al propio tiempo el esfuerzo del Gobierno brasileño en el mejoramiento de las condiciones de su suelo, con una implantación de métodos geológicos y de estudio que serán desenvueltos en establecimientos que ahora se trata de organizar.

El Consejo directivo de la Oficina de Educación Iberoamericana y la Secretaría de Estado de Educación de la REPÚBLICA DOMINICANA han acordado que la Agenda Oficial del III Congreso Iberoamericano de Educación, que se celebrará en octubre del presente año en Ciudad Trujillo, conste de los siguientes puntos:

- I. Convención iberoamericana de validación de estudios.
- II. Enseñanzas técnicas.
- III. Formación y perfeccionamiento del personal docente en todos sus grados; y
- VI. Alfabetización general y educación fundamental de adultos.

En una conferencia del director ge-

neral de la UNESCO ante el Congreso de la Asociación Internacional de Editores, el doctor Evans abordó, entre otros temas referentes a la labor de la Unesco en favor del libro, los que se relacionan con las tarifas de transporte de los libros. La Unesco presentó diversas propuestas en el Congreso Postal Universal y en otras reuniones para obtener tarifas reducidas hasta de un 50 por 100. "En la reunión que ha de celebrarse en Buenos Aires—dijo el orador—por el Congreso Panamericano de Ferrocarriles, en agosto de 1957, se examinará una nueva propuesta de reducción de tarifas para los libros, periódicos y materiales de información." La Asociación de transportes aéreo internacional concedió ya una disminución en ese sentido. Con el concurso de la Asociación de Editores, la Unesco solicitará facilidades análogas en los transportes terrestres y marítimos. Mencionó también el manual titulado *Intercambios culturales y barreras comerciales*, en el que se analiza la situación de los materiales culturales, desde el punto de vista aduanero: "Es triste observar—dijo—que en la época en que vivimos se necesite un volumen tan extenso y minucioso para indicar las barreras artificiales que se oponen a la libre circulación de los conocimientos culturales, educativos y técnicos."

Ampliando la nota sobre últimas innovaciones educativas de FRANCIA, damos noticia de la creación en París del Instituto Internacional de Estudios e Investigaciones Diplomáticas. Este nuevo centro, que cuenta con un cuerpo docente formado por profesores de la Facultad de Derecho y personal especializado, inicia a sus alumnos, en el primer año, en el conocimiento de las diversas ramas internacionales; en el segundo, los especializa de acuerdo con las siguientes secciones: Diplomática y Función Pública Internacional, Información, y Sección Económica y Social. En el tercer año, mediante la presentación de una tesis, los alumnos pueden obtener el correspondiente diploma.

En el Ministerio de Educación Nacional de PORTUGAL se ha creado una Comisión encargada de elaborar un nuevo plan de construcciones escolares de enseñanza primaria. También se ha creado la Comisión Permanente de Obras Circum-escolares y Sociales de Enseñanza Superior, dependiente de al Dirección de la Dirección General de Enseñanza Superior y Bellas Artes del citado Ministerio.

*Orientamenti Pedagogici* presenta una reseña de artículos de revistas relativos a *problemas de la orientación profesional*, redactada por Mario Viglietti. Damos seguidamente una relación de estas obras, que serán de indudable utilidad para el lector interesado en estas cuestiones:

R. Bacquet, J. Cambon, H. Chaudagne et A. Leon: *Études des interactions enfant-milieu dans l'élaboration du choix professionnel*, Binop, 3. 1955.

H. Vautrin: *Étude des désirs professionnels des parents au sujet de leur enfants*, Binop, 3. París, 1956.

S. Larcebeau: *Le choix professionnel des garçons de classes de fin d'études primaires*, Binop, 2. París, 1956.

M. Petin: *Quelques aspects de la représentation de l'avenir professionnel et du choix du métier*, Binop, 5. 1955.

Betti Katzenstein: *Erro na escolha da Profissao. Erro de vida*, "Arq. Brasil. de Psych.", núm. 1. Marzo 1955.

M. Techy: *La formation et l'orientation professionnelles des jeunes filles*, "Bull. du C.L.O.S.P.", Bruselas, núm. 1. Marzo 1956.

M. Nagels: *L'enseignement technique préparé-t-il les jeunes filles a leur profession de demain?*, "Bull. du C.L.O.S.P.". Marzo 1956.

C. Benassy: *L'orientation professionnelle et l'école*, Binop, 5. París, 1956.

S. Larcebeau: *Eléments de construction d'une fiche scolaire*, Binop, 2. 1955.

R. Pasquasy: *La collaboration entre l'école primaire et l'orientation professionnelle*, "Bull. du C.L.O.S.P.", Bruselas, núm. 2. 1956.

Collaboratori Vari: *Resultados preliminares obtenidos em seleção escolar e em orientação profissional*, "Arquivos Brasil. de Psicotécnica", núm. 1. Marzo 1956.

Senac (Servizio Nazionale di Apprendistato Commerciale), *Orientação Profissional para menores destinados a empresas comerciais*.

Octavio A. L. Martins: *Sobre a apresentação de informações técnicas referentes a precisão e a validade dos instrumentos de medida psicológica*, "Arquivos Brasil. de Psic.", núm. 4. Diciembre 1955.

Prof. Pierre Well: *A Organização do teste de inteligência não verbal como preliminar ao plano nacional de pesquisa sobre o nível mental da população*, "Arq. Brasil. de Psych.", número 4. 1955.

E. Mira y López: *A influencia da Previsão e da attitude sobre o rendimento mental*, "Arq. Brasil. de Psych.", número 2. Junio 1956.

Maillard M.: *Essai d'étude d'un questionnaire de caractère en vue de l'O.P.*, Binop, 2. 1955.

R. Pasquasy: *La Psychologie de l'interview*, "Bull. du C.L.O.S.P.", Bruselas, núm. 1. 1955.

Vidalina R., De Bartoli y Luis Ruiz-Castillo: *Monografía profesional. Análisis profiográfico del trabajo de instalador electricista*, "Rev. de Psic. Gen. y Apl.", núm. 38. 1956.

M. H. Pirard: *Étude sur la profession d'employé*, "Bull. du C.L.O.S.P.", Bruselas, núm. 2. 1956.

Francisco Campos: *Bateria colectiva para Selecao Profissional de Costureiras*, "Arq. Brasil. de Psych.", núm. 2. Junio 1955.

R. Bize: *Habilité et malhabilité manuelle*, Binop, 5. 1956.

R. Verly: *L'Orientation professionnelle du diabétique*, "Bull. du C.L.O.S.P.", Bruselas, núm. 2. 1956.

Vari: *Présentation d'une fiche métricale d'O.P.*, Binop, núm. 1. París, 1956.

Cada ficha va acompañada de una síntesis de la obra y de un breve comentario de la misma. (*Orientamenti Pedagogici*, 2. Milán, marzo-abril 1957, páginas 260-272.)

Recogemos del último número de *Plana* una rápida visión quincenal de la educación iberoamericana referida a problemas comunes a los países del mundo occidental: 1. Crecimiento acelerado de la matrícula de Enseñanza Media. 2. Falta de vocaciones docentes y escasez de maestros y profesores. 3. Multiplicación agobiante de asignaturas en la Enseñanza Media. 4. Falta de salidas profesionales para los titulados en Humanidades. 5. Urgencia en la obtención rápida del mayor número de tecnólogos. 6. Desorientación en el ajuste de la enseñanza humanística y la educación técnica. En ARGENTINA se celebran los Congresos de Educadores democráticos y de Enseñanza Media; en COLOMBIA se establece un nuevo régimen legal para el funcionamiento de los centros universitarios; en COSTA RICA se aprueba un nuevo plan de estudios secundarios; en ECUADOR se reforman los sistemas y programas educativos para coordinar los diversos grados de enseñanza; en GUATEMALA se prepara un Seminario Centroamericano de Educación Vocacional y Técnica; y en MÉJICO se soluciona parcialmente el problema de la carencia de aulas y de maestros primarios. (*Plana*, 28. Madrid, 31-III-57.)

# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

## P A G I N A S DE LA "REVISTA DE EDUCACION"

### OBRAS PUBLICADAS:

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

Precio del ejemplar: 8 pesetas.

## NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

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

MEMORIAS DE  
ENSEÑANZAS  
TECNICAS

MADRID  
1 9 5 6

Precio del ejemplar: 30 ptas.

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  
COMMENO

# ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID  
1 9 5 6

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

## OTRAS PUBLICACIONES

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

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

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

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

# REVISTA DE EDUCACION

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*