

6  
9 ✓

# Revista de EDUCACION



61



*ESTUDIOS.*—JOSÉ MARÍA MILLÁS VALLICROSA: En torno a la enseñanza de las Lenguas (33-4) ★ MANUEL CARDENAL DE IRACHETA: Apuntes sobre el Bachillerato en España (35-8) ★ *CRONICA.*—LUIS ARTIGAS: Supuestos pedagógicos de los Exámenes de Grado del Bachillerato (39-45) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—ENRIQUE CASAMAYOR: Estado actual de la Formación Política en Alemania, 2 (45-51) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (51-3) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—EMILIO REDONDO: Selección bibliográfica sobre Organización Escolar (53-61) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (61-4)

AÑO VI ★ VOL. XXI ★ 2.<sup>a</sup> QUINCENA ABRIL ★ NUM. 61  
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 Maillo ★ 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			
	<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>
España .....	12	POR 18 NÚMEROS:		POR 9 NÚMEROS:	
Iberoamérica .....	18	España .....	200	España .....	105
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	300	Iberoamérica .....	160
Número atrasado .....	20	Extranjero .....	360	Extranjero .....	190

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 34, 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 62 (1.ª QUINCENA DE MAYO):

entre otros originales: MANUEL CARDENAL DE IRACHETA: Apuntes sobre el Bachillerato en España. La formación del profesorado ★ JOSÉ A. PÉREZ-RIOJA: Institutos Laborales y Bibliotecas ★ JOSÉ SALAZAR: Las clases de adultos ★ CARMEN NÚÑEZ: Origen social

de los estudiantes y la protección escolar en el extranjero, etc., y las habituales secciones de TEMAS PROPUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA española y del extranjero.



# estudios

## En torno a la enseñanza de las lenguas

Actualmente se nota en el ambiente cultural un vivo anhelo de aprender lenguas, sobre todo lenguas vivas; diríase que para muchos este aprendizaje es el verdadero y auténtico coeficiente de la cultura, y que ésta se mide por los grados de amplitud de aquél. Hoy día el mundo se ha achicado, el turismo envía en todas direcciones a miles de turistas, la radio habla todas las lenguas y los Congresos internacionales se suceden en una atmósfera de un obligado poliglottismo. El hombre culto de hoy día, incluso el de una mediana cultura, ha de saber lenguas. Ya no son solamente Suiza y Holanda los países típicamente políglotas, sino que aun Francia e Inglaterra intercambian anualmente miles de estudiantes de las respectivas lenguas.

Todo ello pone en un plano de viva actualidad el arduo e inesquivable problema de la adecuada disidencia de las lenguas. Y bien conviene a España un cierto remozamiento en tal disciplina de la enseñanza de las lenguas, ya modernas, ya antiguas. Mi experiencia en este particular, aunque ya muy lejana, pero no menos presente en mi conciencia, es particularmente dolorosa y, en general, me certifica de un vicio de desenfoque que desearíamos pudiera pronto corregirse, y es la tendencia, a menudo inconsciente, a suplantar o soslayar el verdadero objetivo: la enseñanza de tal o cual lengua por la gramática de la misma.

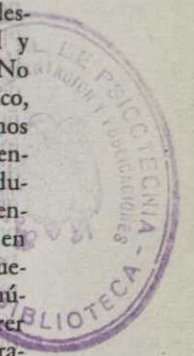
En general, nuestros profesores creen que a un mayor y más detallado conocimiento de la gramática corresponde un mayor y más eficaz dominio de la lengua de referencia. Claro que de un modo teórico o abstracto ello sería verdad, pero no siempre ocurre tal cosa en el terreno práctico. Ello nos explicaría el hecho paradójico de haber en España una gran proliferación de gramáticas más o menos manuales, de lenguas antiguas y modernas, en impaliable contraste con nuestra deficiencia en el dominio de lenguas. He aquí un ejemplo tomado de mi directa experiencia: la extraordinaria superabundancia, en España, de Gramáticas hebreas, y la progresiva extinción del conocimiento de la Lengua Santa entre nuestros universitarios de la Facultad de Letras y aun entre los seminaristas españoles. Y no se achaque el hecho al cambio del Plan de estudios en la Facultad de Letras, que ha limitado sólo a una Sección—la de Filología Semítica—el estudio del Hebreo, sino que ya mucho antes, cuando todos los alumnos de Letras cursaban Hebreo, era casi general la ignorancia del mismo. Y no sería por falta de gramáticas, pues casi todos los profesores de Hebreo en la Universidad o en los Seminarios se creían en

el deber de escribir una gramática, a menudo sucinta pero también, a veces, muy profusa y farragosa.

Esta antinomia o razón inversa que descubrimos entre el culto predominante a la Gramática y el dominio de la lengua en cuestión, se explica por el desplazamiento que se operaba en tal enseñanza, desplazamiento en beneficio de la ciencia gramatical y a costa del arte de entrañarse en aquella lengua. No es que postulemos un simple empirismo didáctico, a la manera de una escuela Berlitz, pero sí que nos creemos en el deber de denunciar este desplazamiento del centro de gravedad en la labor del curso, durante el cual, a menudo e inconscientemente, se centraba toda la atención en la casuística gramatical en detrimento de la convivencia con los textos de aquella lengua. El curso, diario o alterno, tenía su número limitado de horas, y con el ansia de recorrer todo el ámbito, más o menos laberíntico, de la Gramática, se sacrificaba inevitablemente el trato y convivencia directos con los textos lingüísticos. Y no hay que decir que sin este trato y vivencia directos con la lengua, aquellas reglas, reglillas, excepciones, etcétera, son totalmente inoperantes y estériles.

Pero este desplazamiento del trato de la lengua por el estudio predominante de su gramática no se debía solamente, al parecer, a la constreñida limitación de las horas del curso, sino que creemos se debía también a una especial posición y proclividad de muchos profesores de lenguas, los cuales ven más hacedero y fácil el control del aprendizaje de aquellas reglas y casuística por parte de sus alumnos, que no el llevar a éstos de la mano en el sendero muy a menudo cuesta arriba y enmarañado del aprendizaje de la lengua en cuestión. De esta manera, el curso se convierte automáticamente en curso de gramática, más que de lengua, y lo mismo el examen, de modo que el alumno, lleno de obsesión por el dominio—memorístico nominal—de aquellas reglas, reglillas y excepciones, pone en el estudio de éstas toda su atención, haciendo casi caso omiso del trato directo de la lengua. Creemos que esto es lo que ocurría generalmente en casi todas las clases de lenguas en nuestros Institutos y Universidades, y esperamos que actualmente estemos en vías de superación de esta pedagogía deformada.

Permítaseme que, echando mano de mi experiencia, ponga a contribución algún otro ejemplo que corroborará mi punto de vista. Cuando en mi tan lejana mocedad tuve que estudiar lengua francesa, en el tercer año del Bachillerato, yo estaba ya bastante impuesto en tal lengua, pues la había estudiado durante la primera enseñanza en una Orden religiosa de procedencia francesa. Pues bien: en aquel año de mi Bachillerato me encontré con una gramática francesa terriblemente abultada, que formaba un tomo en cuarto de unas 400 páginas. Pero lo más grave es que en el cuarto año, en el cual se estudiaba especialmente la sintaxis, había que buscar las contestaciones a los diferentes puntos de las lecciones del programa aquí y allá en aquel macizo texto. No sé por qué motivo el autor del texto y del programa no procuró que se conciliaran más tangiblemente; era una labor ímproba el tener que ir pescando las contestaciones a los diferentes puntos de





la lección, ya al principio, ya al fin del libro. Todo ello sólo sirvió para hacerme cobrar entonces cierto aborrecimiento a la lengua francesa. Ejemplo de signo contrario: la lengua árabe ha tenido y tiene en España un admirable plantel de estudiosos, nada menos que tres generaciones o mejor cuatro generaciones de arabistas, en ritmo creciente, y en flagrante oposición a lo que registramos, una generación antes, en el hebreo. Creemos que en gran parte ello se debe a que el fundador de la escuela arabista española, el meritísimo don Francisco Codera, escribió una gramática tan breve, sucinta y clara que no distrajo la atención del alumno en detrimento del propio texto; y, en efecto, cuando durante nuestro profesorado de Hebreo en la Universidad de Madrid tuvimos que formar tribunal muy a menudo con los maestros arabistas, todos juntos coincidimos en la forma de examen: en abrir un texto fácil y hacer traducir al alumno ayudándole en el dominio del significado de las palabras raras o difíciles. O sea que el alumno sabía que se enfrentaba en primer término con una lengua, no con una simple gramática.

Quizá también podríamos registrar otra orientación equivocada o desenfocada por parte de algunos profesores de lenguas en nuestros centros oficiales. Y es que parecen esperar todo del dominio de la gramática, de modo que se hace muy poco trato directo con los textos, y aún se afecta no conceder mucha importancia al dominio del léxico, a la necesidad de saber las palabras que aparecen continuamente y las frases más usuales. Esta posición, algo aristocrática, por parte de algunos profesores no hace sino aumentar la esterilidad de aquella enseñanza, y es que las reglas por sí mismas no hacen el milagro, la casuística gramatical no es el "ábrete, sésamo" que nos haga trasponer los umbrales de la lengua de referencia. El fenómeno, verdaderamente difícil, de entrañarse y amaestrarse en la nueva lengua, es un fenómeno que no pende solamente del dominio de unas reglas; diríamos que, en parte, es de naturaleza intuitiva y tiene necesidad de ciertas resonancias, de ciertos ecos de carácter afectivo. O sea en rigor es un fenómeno esencialmente humanístico, en el cual se da, junto a una perspectiva intelectualista, otra afectiva, para llegar a la síntesis humanista del trato victorioso con la nueva lengua. Pues bien: para adentrarse con éxito en la frase, en el período de dicha lengua, es de gran necesidad poseer un caudal de palabras y de modismos, que nos permitirá poder intuir aquello que de inflexible, de característico y personal ofrece toda lengua. Muy a menudo, para los que poseen sólo aquellas reglas, el texto les es cosa arcana y cerrada porque no poseen el acervo de palabras, el léxico adecuado que les ayudaría para captar la sugestión del nuevo idioma. Las palabras son como las uvas: el poseer una o unas facilita para poseer o adivinar las otras. Por esto, actualmente en el ámbito universitario—por ejemplo, en la Universidad de Oxford—se exige de los alumnos universitarios esa discencia práctica, diríase que algo empírica, del léxico e idiotismos de las lenguas estudiadas.

También deseáramos apuntar que si, por una parte, es preciso algo más que la simple gramática, por otra parte muchas reglas y casuísticas gramaticales

son casi infecundas para la dura ascesis del aprendizaje de las lenguas. Me explicaré. Claro está que toda regla gramatical es un índice del estudio de la lengua de marras. Es como un dato anatómico, morfológico, de la misma, pero a veces tiene muy poco que ver con el dominio de la lengua, al menos para la inteligencia del nuevo texto, tiene un mínimo valor discriminativo del texto incógnito, y, por tanto, al alumno de poco le sirve en su discencia ardorosa y torturada de la nueva lengua. Diríamos que aquella regla no tiene un valor de discriminación, un valor práctico en el arte de la lengua.

Y rogamos se nos permita ofrecer otro ejemplo sacado de mi larga experiencia: la gramática hebrea que cayó en mis manos para el estudio de la lengua santa era una gramática larga, profusa, que quería ser exhaustiva de la casuística de dicha lengua. Allí se amontonaban reglas, contrarreglas, excepciones, etc. Era una gramática totalmente agotadora del alumno. Se comprende con ella que casi no hubiera en España hebraístas. Pero lo más lamentable para mí en aquella gramática es que dedicaba a la cuestión de la sufijación de los pronombres nada menos que cien páginas. Yo probé a dominar aquellas horribles listas de ejemplos y de excepciones, pero salí derrotado de la prueba, porque mi memoria sólo podía retenerlas, en todo caso, por poco tiempo. Pues bien: esta cuestión, tan batallona para aquel autor, de registrar la vocal con que se adhería el sufijo pronominal al nombre, al adjetivo, al verbo, etc., no tiene el más pequeño interés práctico, el más leve valor discriminativo para el alumno; tendrá un valor científico, filológico, el registrar la vacilación de los timbres vocálicos al operarse esta adherencia del sufijo con el nombre o el verbo sufijados, pero para el alumno no ofrece ninguna dificultad, porque el sufijo está allí patente y tangible, de modo que no tiene ningún valor práctico de avance en el arte de adueñarse de la lengua. Así es que en la selección de las reglas habría que tener siempre muy en cuenta aquellas reglas que son verdaderamente fecundas, eficientes y discriminativas, para el dominio morfológico o sintáctico de aquella lengua.

Tratándose de lenguas antiguas o modernas, hay que huir del simple empirismo y tener en cuenta que toda lengua es un nuevo coeficiente de humanismo, que nos presentará unas nuevas coordenadas en el comercio de las ideas, de los afectos, dentro de la gran familia humana. Pues bien: el valor del estudio de las lenguas se subordina a este designio humanístico de enriquecer nuestra propia visión indígena con nuevas visiones que pueden ser más ricas, más ágiles, más felices en la expresión humanística, y este designio humanístico, ideal en el estudio de las lenguas, exige siempre esta labor de trato, de convivencia amorosa e ilusionada con los textos de esta lengua. Jamás debe ser entorpecido por un culto desorbitado a la gramática o a la filología—propia ésta para especialistas y para lingüistas—y pensar, como decía un antiguo maestro mío, que la lengua sólo se domina cuando uno ya se ha olvidado casi de aquellas reglas iniciales.



# Apuntes sobre el bachillerato en España

*Non nobis sed saltem posteris.*

[En el portalón de una vieja casa cordobesa].

## I

Por muy roussonianos que sea el mundo contemporáneo en pedagogía, tendrá que reconocer que algo añade al alumno la educación. No es solamente un arte de dejar desenvolverse la naturaleza del niño y del joven. Otra cosa es, y contra ella habrá siempre que luchar, que una intervención torpe en el desarrollo del educando produce en éste daños irreparables.

La educación es una intervención en la vida del prójimo; del prójimo niño, adolescente y mozo. Es una fuerza que se les hace. Ahora bien: la legitimidad de esta fuerza está:

1) En la legitimidad que tiene todo lo que no puede ser de otra manera. El niño está de hecho en la sociedad— eminentemente en la de sus padres—, y de ella recibe su impronta.

2) En el derecho que tienen los adultos a prever cómo han de ser los futuros miembros de sus grupos (los niños de hoy), a adaptarlos a su vida (en defensa legítima de ella).

3) En la más alta razón, por desinteresada, de que “los mayores” desean elevar a los menores, a sus hijos, hasta los altos ideales, valores superiores en que ellos mismos convienen y comulgan.

Pero, repetimos, la educación es una fuerza que el adulto hace al niño, al joven, al mozo.

## II

Entendemos por educación, en sentido amplísimo, todo moldeamiento y conformación que el medio produce en el alumno. Y hay que hacer constar que el “maestro” es parte del medio conformador, un elemento de él.

La primera educación se confunde con el desarrollo físico y psíquico. Este desarrollo tiene un curso natural. Este desarrollo—educado, es decir, favorecido por la circunstancia del niño—es el más fundamental. Hasta que no se ha sabido—mejor, ahora empieza a saberse—en qué consistía la duplicidad psíquica que corresponde al cerebro interno (1) y a la corteza cerebral, no se podía razonar científicamente sobre la importancia del medio maternal y familiar. Pero, naturalmente, se sabía que madre sana moralmente y matrimonio normal producían hijos sanos y normales psíquicamente. (Recuérdense las teorías psicoanalíticas sobre el bastardo como héroe o anormal, tan expresivamente realizadas en la literatura universal.)

Después de la primera infancia, la educación se institucionaliza y aparece el maestro. Con él, el elemen-

to técnico y “artificial” de la educación. Elemento ineludible en la sociedad diferenciada.

## III

Madre o pedagogo no hacen sino otorgar al alumno—al hilo de su desarrollo natural—“poderes”. Esto quiere decir que educan al niño, le llevan, le facilitan una conducta adecuada a su ser de hombre. Esta conducta será elementalísima; por ejemplo, el control de sus necesidades fisiológicas o la más compleja de la expresión oral. De todos modos, madre o pedagogo son los instrumentos que van otorgando al niño el “poder hacer” lo que tiene que hacer y lo que debe hacer. El elemento rector no puede menos de empezar por ser finalista (moral).

Que el hombre hable, se comporte regladamente frente al prójimo, que “pueda entender el mundo”, que tenga una conciencia moral de “cómo deben vivir” unos hombres con otros, que sepa buscar a Dios en su corazón, depende de cómo haya sido criado, amamantado, guiado en sus primeros pasos, “educado” por sus padres y ayos (pedagogos).

Pero si reflexionamos sobre lo dicho—aunque en esquema—, saltará a la vista que toda la acción educativa no es sino potenciación de lo que está ya en el niño, que no se desarrollaría normalmente sin esa acertada intervención, sin ese benéfico influjo de la madre y del ayo. La educación es un otorgamiento de poder, un convertir en poder las facultades naturales. A mayor educación, mayor poder en el hombre.

## IV

En el sentido expuesto, toda educación, hasta la última que se pueda dar en la Institución docente, participa de su carácter primero y esencial: otorgar poder al alumno. De aquí que se borre también el distinguo vulgar entre instrucción y educación, pues toda instrucción es, al ser adquirida, un poder. El instruido en paleografía tiene el poder de leer letras antiguas; está educado, adiestrado en ese acto. Lo que ocurre es que se ha confundido la adquisición noticiosa y vana con la educación como adiestramiento. La “cultura general” ha sido un vano señuelo, tras del que se han ocultado muchas vanidades. Se ha llamado también a la educación “formación”, oponiéndola a la instrucción. Pero formado está el hombre cuando puede hacer lo que le está otorgado hacer, y para hacer hay que tener instrucción, en el sentido tradicional del vocablo en castellano. Toda acción supone un arte, y todo arte, una previa instrucción.

## V

Hay aquí algo que conviene dilucidar más pormenorizadamente. Hace años expuso Ortega (2) una teoría interesante en su ensayo titulado *Biología y Pedagogía*. Según Ortega, hay una educación elemental, que es la esencial. Para llegar a entender en qué estriba esa educación esencial se vale de una ingeniosa comparación entre la bicicleta, el pie y elseudópodo.

(1) Véase ROF CARBALLO: *Cerebro interno y mundo emocional*. Madrid, 1952.

(2) *El Espectador*, vol. III. Ensayo titulado “Biología y Pedagogía”.



En nuestra terminología, quien tiene una bicicleta "puede" andar rápidamente, pero sólo por donde haya camino a propósito. Esta máquina, la bicicleta, es perfectísima—artificialísima—, pero limitada. A pie podemos caminar por donde no podríamos en biciclo, es evidente. Lleva el pie a la bicicleta ventaja en esto. Pero su caminar no será tan rápido como el de la bicicleta. No obstante, la oposición entre bicicleta y pie no es esencial; el pie también es una estructura definida, tiene partes, engranajes, se parece en última instancia a una máquina y, como ella, necesita ciertas condiciones favorables para funcionar. Tampoco se anda por donde se quiere. Ahora bien: el *seudópodo* que produce la amiba no tiene estructura fija; es la misma amiba, que anda convirtiéndose en sus propios pies. El andar en la amiba es a un tiempo creación del órgano y empleo de él. Ahora bien: la máquina no marcha sin la mano—el instrumento, la máquina, sin el órgano natural, mano o pie—, ni hay mano o pie sin vida originaria. La vida originaria tiene su espontaneidad, que es previa a su posterior organización y a los últimos productos instrumentales. Para Ortega hay tres planos en el orden psíquico, que los ejemplos de orden físico citados definen claramente: civilización, cultura, vida espontánea. El primero es el uso de técnicas; el segundo, la ciencia creadora, el arte; el tercero, "los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación, la memoria". Es claro, si aceptamos esta teoría, que la *educación esencial* es la de aquel tercer plano de la psique, el más profundo.

Evidentemente, lo formativo sería eminentemente lo educativo esencial, lo que potenciara esos ímpetus elementales de la vida. Es lo que han hecho siempre los juegos, lo que se ha pretendido al contar a los niños cuentos y leyendas con la literatura "ejemplar", etc. Pero somos civilizados. Está bien no buscar al hombre en el niño (ROUSSEAU), mas el niño pasa a hombre y, desde que es niño, hay que prepararlo para hombre. Algunas técnicas (leer, escribir, contar) tienen que serle al niño embutidas muy pronto. Es demasiado breve la vida, demasiado complicada nuestra civilización para andar despacio en nada; tampoco en la educación.

## VI

Después de la infancia, la puericia del hombre se prolonga hasta los catorce o quince años. La pubertad se adelanta en la adolescencia y el niño es hombre fisiológicamente antes de ser hombre psíquicamente. Toda la primera enseñanza se prolonga hasta que, hacia los quince años, se despiertan en el mozo los primeros intereses objetivos, el sentido de lo público y el gusto por lo abstracto y por la belleza estética. En realidad, ahí comienza el bachillerato.

## VII

Hacia esos años, los catorce o quince, se estudiaba en la Edad Media la facultad de Artes. Napoleón llamó a estas casas de estudios *Lycées*. La imbricación entre la segunda parte del bachillerato (es un *ritornello* en la historia del bachillerato su división en dos partes)

y las Facultades de Filosofía y Ciencias es constante.

No es aquí lugar de insistir en este punto, que traté en un artículo de la REVISTA DE EDUCACIÓN (núm. 10, año 1953). Queda la afirmación de que el bachillerato es eminentemente instructivo y, por tanto, formativo, pero no en el plan del *seudópodo*, sino en el del pie, o sea, en el de la "cultura". El bachillerato seguirá siendo primera enseñanza, superior, si se quiere, en sus primeros cursos. Será universidad, preuniversidad, si se quiere, en sus últimos cursos. A esa doble tarea ha de responder. Y desde su doble punto de vista quedan invalidados los equívocos de formativo e instructivo. Lo verdaderamente equívoco es lo de secundario. Lo de enseñanza media es un remedio. Dejémoslo.

## VIII

Difícilmente un pueblo egregio como el español se habrá visto conducido a más caótica situación que la de 1814. Por lo que atañe a la enseñanza, el panorama era desolador. Los primeros esfuerzos por crear, desde el Estado, una enseñanza fueron de la época de la década fernandina. Todo lo iniciado en el tiempo liberal, de 1820-23, quedó *in nuce*. El primer intento de crear algo que sustituyera a las viejas Facultades de Artes de las viejas Universidades es de 1825, en que se crearon las *Universidades provinciales*, germen de los Institutos provinciales de 1845.

## IX

La división de la Historia en Antigua, Media y Moderna no es una tontería inexpressiva, antes al contrario, responde a una mentalidad y, a la vez, a una convicción en el campo de la Filosofía de la Historia muy clara y definida. La idea rectora es ésta: el mundo sufre una continua secularización desde finales de la Edad Media, precisamente es mundo moderno la edad de la secularización, y mundo medieval, la edad de la teocratización de la sociedad. Reaccionario es volver a la teocratización; progresivo, precipitar la inevitable secularización. Estas ideas proceden de Guizot, y no es, ni mucho menos, una casualidad que Gil y Zárate diera, con sus amigos, el empujón para la secularización de la enseñanza—comenzada en el Ministerio del duque de Rivas—y fuera él, a la vez, el traductor y expositor de los libros de Guizot entre los españoles (3).

(3) GIL Y ZÁRATE: *De la Instrucción Pública en España*. Madrid, 1857, tres volúmenes.

He aquí las tesis de Gil y Zárate, que son las de Guizot:

"La Iglesia, después de haber sido soberana en los dominios de la inteligencia, ha perdido esta soberanía, la cual se ha trasladado a la sociedad civil, como más ilustrada y progresista."

"La Iglesia, después de haber sido también soberana en el orden político, ha perdido igualmente esta soberanía, teniendo que renunciar a sus dorados sueños de teocracia universal; la sociedad civil, recobrados sus derechos, se gobierna, a su vez, dándose a sí misma sus leyes."

"Sólo puede haber progreso intelectual donde exista libertad y discusión; excluida la libertad y la discusión de la Iglesia, se ha refugiado en el seno de la sociedad civil."

"Sólo donde reside la soberanía reside el derecho a educar."

"Cuando la sociedad eclesiástica era la soberana de todo, fué y debió ser la enseñante."

"Perdida la soberanía, la sociedad eclesiástica no puede ni debe ser la enseñante."

Así pensaba, hacia 1850, un liberal, que, dicho sea de paso,



X  
 Hacia 1845, ¿qué podría llamarse en España segunda enseñanza? ¿La dada en los Seminarios, pobrísimos en todos los sentidos? ¿La de algunos *dómines* sueltos, procedentes de las disueltas Ordenes monásticas o de las también disueltas Universidades? Difícil fué hallar maestros de Letras y Ciencias para las doce recientemente creadas Universidades, y difícilísimo encontrarlos para los Institutos. No había libros adecuados; los saberes de la ciencia moderna nunca fueron institucionalizados en la sociedad española. ¿Cómo encontrar, pues, hombres doctos en Física, en Ciencias Naturales, etc.? Las antiguas Universidades estaban, tal vez con razón, totalmente desprestigiadas. Las humanidades, que habían sufrido el rudo golpe de la expulsión de los jesuitas, en el siglo XVIII, casi únicos cultivadores serios de tales estudios, se refugiaban en la Academia Grecolatina, de feliz recordación, pero siempre corta de medios. Todo tenía que hacerlo el Estado, frente a una sociedad incapaz y prisionera de ciertos furores políticos, que la obnubilaban.

XI

La obra legislativa de 1836 a 1857 es preciso enjuiciarla con serenidad y, en definitiva, dentro del marco político y de la mentalidad de la época. No puede decirse que fuera totalmente errada. Hizo lo que pudo, sin medios, sin ambiente. Allí quedó sentado el principio de las dos enseñanzas: la oficial y la privada. La historia legal de esta diferenciación, y algunas consideraciones desde el punto de vista de una mentalidad moderna, están claramente expuestas en el artículo de ALONSO GARCÍA, en el número 33-34 de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

XII

De la pobreza de nuestra segunda enseñanza a mediados del siglo XIX dan idea los siguientes datos:

CURSO 1850-51

	Alumnos
En los Institutos provinciales .....	4.400
En Colegios privados .....	2.366
En Seminarios conciliares .....	1.982
	<hr/> 8.748

España estaba sobre los quince millones de habitantes. La enseñanza oficial tenía el 50 por 100. Los Seminarios tenían menos del 20 por 100; la privada, un 30 por 100, en la que habría que incluir la dada por algunas Ordenes religiosas, ya dedicadas a la enseñanza secundaria. Hay que advertir que los Seminarios incorporaban, por ley, sus estudios a la Univer-

se declaró más de una vez explícitamente católico. Dejémosle a él la responsabilidad de lo dicho, a lo que sin duda habría que oponer objeciones absolutamente radicales; pero ahora tan sólo estamos haciendo historia.

sidad. De ellos salieron algunos colegios de segunda enseñanza diocesanos, que aún subsisten (Almería, etcétera).

La enseñanza de colegios religiosos, además de por los Seminarios, estaba mantenida por los PP. Escolapios, que sostenían unas veinte casas, principalmente en el reino de Aragón. Gil y Zárate dice que rendían buenos frutos, "sobre todo en latín".

Comparada con Francia, España tenía dos veces y media menos alumnos de enseñanza media. Pero, paralelamente a Francia, comenzaba a establecerse una emulación entre enseñanza estatal y la de los religiosos. La ley Falloux de 1850 (4) favoreció en Francia a estos últimos; en España, la debilidad e incapacidad organizadora del Estado la hicieron impredecible.

XIII

Sería melancólico contemplar pormenorizadamente la historia de nuestra segunda enseñanza durante los últimos cincuenta años. No obstante, fuerza es reconocer que el profesorado de Institutos ha contado siempre con notables hombres de Letras y de Ciencias. Y, asimismo, que la capacidad creadora de Centros de enseñanza, la devoción de su profesorado y, muchas veces, su competencia, han hecho de la enseñanza de los Colegios de la Iglesia en España un factor importantísimo de la enseñanza y de la vida nacional. La llegada a España, a comienzos de siglo, de Ordenes francesas dedicadas a la enseñanza, hoy totalmente nacionalizadas, vino a reforzar a las nativas—jesuitas, escolapios, etc.—.

El *Anuario de la Enseñanza Media*—curso 1953-1954—, último publicado por el Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza, nos da los datos siguientes:

NUMERO DE COLEGIOS RECONOCIDOS

De varones .....	189
De mujeres .....	331
Número de alumnos del Bachillerato .....	65.140
Número de alumnas del Bachillerato .....	38.461
	<hr/> 103.601

XIV

El número total de estudiantes de bachillerato era, por esos años, 234.000. Es decir, que casi el 50 por 100 de los estudiantes españoles cursan en colegios religiosos. La enseñanza oficial no pasa de 40.000. El resto, 90.000, aproximadamente—¡cifra importante!—, está en las llamadas libre y privada.

Estas cifras invitan a la meditación. España y Francia han mantenido, de un modo u otro, el principio de libertad de enseñanza. Alemania, no. Desde el decreto de 21-XI-1787, que puso todas las escuelas bajo el Estado, se produjo allí la gran secularización de la enseñanza. Pero en Alemania, el Estado se mostró siempre capaz de organizar los estudios de la na-

(4) GEORGE WEILL: *H. de l'Enseignement secondaire en France, 1802-1920*. París, 1921.



ción (5). La debilidad del Estado español, los avatares de su historia política, produjeron en España persecuciones, trabas a los religiosos y, al par, pobreza en la obra educativa del Estado. La sociedad, por su parte, no ha tenido vigor para crear establecimientos privados en cantidad y calidad. Sin embargo, 90.000 estudiantes, aproximadamente, cursan en colegios de licenciados, en academias *de piso*, con profesores particulares, etc.

El hecho ingente de los 520 colegios de religiosos merece, por lo pronto, respeto. En una nación católica es natural que la enseñanza media haya encontrado el cauce de las casas de religiosos. Tradicionalmente, enseñaban en España, en las Facultades de Artes, dominicos, agustinos, franciscanos, mercedarios, jesuitas. Los PP. Escolapios comenzaron enseñando a los niños de primaria. Luego, en el siglo XIX, ampliaron la esfera de su actividad al bachillerato. Vinieron más tarde las Ordenes francesas y los Salesianos. Hoy es todo un mundo enseñante, particularmente de segunda enseñanza. Menor es su esfuerzo en la primaria; se inicia en los grados superiores, muy particularmente con el reciente estudio general de Pamplona, con el I.C.A.I., etc. Nada de esto puede ignorarse ni lamentarse. Por otra parte, esta enseñanza está en la ley de 1953, que atañe a la ordenación de la segunda enseñanza, y es lo que aquí nos importa, vigilada suficientemente por el Estado, a quien incumbe, es evidente, el cuidado de la comunidad, *qui curam communitatis habet*. Se podrá discutir el más y el menos de esta intervención—yo, por mí, soy partidario del menos—. Las virtudes de esta enseñanza son las esperadas de gentes educadas en la Iglesia, devotas de su hacer, en muchos casos entusiastas. Su ilustración es la general en España. La mejora que puede esperarse en ella depende de sus superiores, de las exigencias de la sociedad española; en alguna parte, del ejemplo que dé el propio Estado español, y, finalmente, de una feliz comunicación entre los propios servidores del Estado (catedráticos, inspectores) y los padres y hermanos que regentan sus establecimientos. Hay que desterrar toda idea de oposición o competencia, así como toda idea de dominio. La cooperación sí es necesaria; una cooperación exigida entre el Estado y los colegios religiosos por su misión común en la vida española.

#### XIV

Los colegios privados llenan también su puesto en el combate por instruir a la adolescencia hispánica. Sus virtudes son las corrientes en los españoles: sobriedad y trabajo; sus defectos, principalmente, se originan en la pobreza de medios. No hay espíritu auténticamente fundacional para la obra instructiva laica en España. No olvidemos que, organizados los colegios privados y academias con espíritu de lucro—espíritu natural en el tipo de la sociedad económica actual—, sus posibilidades son, dadas las circunstancias sociales, escasas. Aquí sí podría intervenir el Estado, fomentando decididamente, tal vez en unión de los organismos provinciales y municipios, la creación de colegios-academias

(5) A. PINLOCHE: *La segunda enseñanza en Alemania*. París, 1920.

cooperativas. Es difícil mover las voluntades de los intelectuales, en este caso los licenciados, pero habría que intentarlo. Y la tarea es urgente, porque muchos miles de estudiantes se valen de profesores reclutados al azar de las necesidades. Tarea difícil la creación de colegios de licenciados en un momento en el que el problema de las edificaciones está en aguda crisis; no hay edificios capaces ni adecuados para los colegios. El mismo Estado no tiene resuelto el de sus escasos—confesemoslo—Centros de enseñanza media. Pero algo habría que hacer.

Algo habría que hacer porque—y los exámenes de cuarto y sexto lo vienen proclamando a voces—la preparación de esos 90.000 estudiantes libres y privados deja, en muchos casos, bastante que desear. Seguramente no es culpa de los profesores, en la mayor parte de los casos—no son, en su cultura y hábitos pedagógicos, sino reflejo del medio general—, pero sí lo es de la carencia de posibilidades materiales y de las malas costumbres sociales, especialmente del padre español, a quien, lo digo pidiendo perdón de antemano, habría previamente que curar de sus *vicios* pedagógico-sociales (recomendaciones, prisa en los estudios de sus hijos, poca generosidad en el pago a los profesores, desatención absoluta a las cuestiones de enseñanza, etc.).

#### XV

No se puede negar que la segunda enseñanza en España es patrimonio de las clases elevada y media. Generosamente, la ley de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media, dice, en su artículo primero, que el Estado procurará que esta enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos. Este deseo se realiza hasta ahora de un modo inadecuado. La enseñanza de la Iglesia está, inicialmente, dirigida a los pobres, pero esto se realiza en ella principalmente en la primaria. En la secundaria, por razón obvia, esta enseñanza es eminentemente una enseñanza clasista, dirigida a las clases superiores de la sociedad. No es que la caridad y la ley no hagan que un cierto número de niños dotados no estudien en los colegios religiosos, pero en corto número. Los Institutos acogen mayor número de alumnos procedentes de las clases económicamente débiles. En mucha menor cantidad ocurre esto en los colegios privados, que, naturalmente, son de "empresa" o negocio. ¿Podrían esos colegios cooperativos a que hemos aludido—bajo el amparo, subvención e inspección del Estado, Municipio y provincia—subvenir a las necesidades educativas secundarias de gentes modestas? Tal vez. Valdría la pena de ingeniar el montaje de estos establecimientos. Las disposiciones sobre Centros de Patronato podrían ampararlos.

De todo lo dicho, creo que puede desprenderse esta conclusión: La enseñanza privada, de religiosos o licenciados, es pieza capital en el cuadro de la Enseñanza Media española, dada la poca capacidad demostrada por el Estado español en tal materia, y dada la estructura moral, religiosa y económica del país.

MANUEL CARDENAL DE IRACHETA

*Estos apuntes continuarán en próximos números.*



# crónica

## Supuestos pedagógicos de los Exámenes de Grado del Bachillerato

Las *Instrucciones para los exámenes de Grado elemental y superior del Bachillerato*, aprobadas por orden ministerial de 27 de marzo pasado—BOE del día 2 de abril—, comprenden 12 apartados, en los que

se agrupan las normas de convocatoria de exámenes, de inscripción de matrícula, lugar de celebración, tribunales, proposición de los temas, pruebas, modo de juzgar los ejercicios, calificaciones, normas de calificación, discrepancias y recursos, actas e informes y otras de carácter adicional y transitorio. El siguiente esquema ordena tan sólo la parte referente a pruebas, calificaciones y normas de calificación; esto es, los aspectos propiamente pedagógicos, dejando los administrativos y de organización general. A continuación hacemos algunos comentarios, tanto generales como en relación a las diversas pruebas y ejercicios. Tienen, desde luego, un carácter absolutamente personal, y se basan en la idea de que *toda forma de examen lleva en sí una pedagogía implícita*, cuyos supuestos conviene poner a luz.

### EXAMENES DE GRADO DEL BACHILLERATO

#### A) GRADO ELEMENTAL

##### a) PRUEBA DE APTITUD

EJERCICIOS (escritos, salvo indicación expresa)	TIEMPO	CALIFICACIÓN De 0 a 10
1. Explicación de un texto y breve redacción sobre algún tema del mismo.	1 1/2 horas	
2. Matemáticas: Cuatro cuestiones teóricas y dos problemas.	1 1/2 horas	5 puntos: dos cuestiones y un problema planteado y resuelto.
3. Latín: Traducción con diccionario; respuesta a cuestiones morfológicas, sintácticas y a temas histórico-culturales relacionados con el texto.	1 1/2 horas	

*Calificación de la prueba.*—Media resultante de las calificaciones parciales en los tres ejercicios. Menos de 5 puntos, no apto para pasar a la prueba de calificación; 5 ó más puntos, apto.

##### b) PRUEBA DE CALIFICACION

EJERCICIOS	TIEMPO	CALIFICACIÓN De 0 a 10
1. Tema de Letras: Preguntas sobre un tema de Geografía e Historia; discrecionalmente se pedirá un dibujo a mano alzada sobre el tema.	1 hora	
2. Tema de Ciencias: Idem sobre un tema de Física, Química y Ciencias Naturales; discrecionalmente se pedirá un dibujo a mano alzada sobre el tema.	1 hora	
3. Tema de Religión: Se preguntará en la misma forma que los anteriores.	1/2 hora	
4. Lectura y traducción del Idioma moderno. (Idioma aprobado en los dos cursos anteriores). Oral. Discrecionalmente: a) Traducción por escrito, con diccionario. b) Lectura.	2 a 3 min. 1/2 hora Hasta 5 min.	Calificación conjunta de lectura y traducción; mención de la puntuación de este ejercicio en el acta.
5. Formación del espíritu nacional. (Sólo alumnos) (1).	—	

*Calificación de la prueba:* Media resultante de las calificaciones parciales en los cinco ejercicios (4 para las alumnas), más la media del libro de calificación escolar, siempre que la media de los cinco (o cuatro) ejercicios sea de 5 ó más puntos.

**CALIFICACIÓN DEFINITIVA.**—Media entre las calificaciones finales de cada una de las pruebas. Menos de 5 puntos, suspenso; de 5 a 6,9, aprobado; de 7 a 8,4, notable; de 8,5 a 10, sobresaliente. Entre los sobresalientes, una matrícula de honor cada veinte examinados o fracción superior a quince.

(1) Las alumnas están exentas de este ejercicio; en su lugar deben presentar, necesariamente, en las Oficinas de Matrícula, al inscribirse para las pruebas, el certificado especial expedido por la Delegación de la Sección Femenina. El acta con las calificaciones de los alumnos en este ejercicio será entregada al Tribunal por el profesor titular de la asignatura.



## B) GRADO SUPERIOR

## PRUEBA ÚNICA

EJERCICIOS (escritos, salvo indicación expresa)	TIEMPO	CALIFICACIÓN De 0 a 10
1. <i>Comentario de un texto</i> y breve redacción sobre algún tema del mismo.	1 1/2 horas	
2. a) <i>Opción Letras: Latín</i> ; traducción con diccionario; respuesta a cuestiones morfológicas, sintácticas y a preguntas histórico-culturales relacionadas con el texto.	1 1/2 horas	
b) <i>Opción Ciencias; Matemáticas</i> ; cuatro cuestiones teóricas y dos problemas.	1 1/2 horas	5 puntos: dos cuestiones y un problema planteado y resuelto.
3. a) <i>Opción Letras: Griego</i> ; traducción con diccionario y preguntas en la misma forma que sobre el Latín.	1 hora	
b) <i>Opción Ciencias: Física</i> ; cuatro preguntas teóricas y dos problemas.	1 1/2 horas	5 puntos: dos cuestiones y un problema planteado y resuelto.
4. <i>Tema de Letras</i> : Un conjunto de preguntas sobre un punto central elegido de <i>Geografía e Historia y Filosofía</i> , según los cuestionarios de los dos últimos cursos; podrá pedirse un dibujo a mano alzada.	1 hora	
5. <i>Tema de Ciencias</i> : En la misma forma que el ejercicio de Letras, sobre los cuestionarios de <i>Química y Ciencias Naturales</i> ; podrá pedirse un dibujo a mano alzada.	1 hora	
6. <i>Tema de Religión</i> : Ejercicio de las mismas características que los dos anteriores.	1/2 hora	
7. <i>Práctico</i> : Oral, y consistirá en preguntas sugeridas por fotografías, reproducciones u objetos naturales y aparatos sobre conocimientos de Geografía, Historia, Física, Química y Ciencias Naturales. Discrecionalmente podrá hacerse por escrito.	3 min.	
8. <i>Lectura y traducción sin diccionario del Idioma moderno</i> : Oral. Discrecionalmente: a) Traducción escrita, sin diccionario.	2 a 3 min. 1/2 hora	
b) <i>Lectura</i> .	2 a 3 min.	
9. <i>Formación del espíritu nacional</i> . (Sólo alumnos (2)).	—	

CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA ÚNICA.—Media resultante de las puntuaciones parciales en los nueve ejercicios (ocho para las alumnas), más la media, en todo caso, del libro de calificación escolar. Las calificaciones, según la puntuación, igual que en el Grado Elemental. Un premio extraordinario, previa oposición entre los sobresalientes con matrícula de honor, por cada 500 alumnos examinados o fracción superior a 250.

(2) Para este ejercicio tiene valor lo establecido en el Grado Elemental. Véase nota (1).

Las variaciones anuales a que se someten los exámenes de Grado no son sino un efecto natural de la preocupación y estudio que la Inspección de Enseñanza Media dedica a los problemas didácticos del bachillerato. Las reuniones periódicas en Madrid y en provincias de los profesores de las distintas disciplinas han suscitado un clima de autocrítica y reflexión sobre las diferentes metodologías, prácticamente desconocido desde hace muchos años en España. La Inspección, a través de su revista *Enseñanza Media*, refleja esta renovación y llega a casi todos los Centros docentes estimulando y aconsejando, y, en relación con las pruebas que nos preocupan aquí, sin engañar a nadie, sin pretender la sorpresa por la sorpresa, o el desconcierto ante la peculiaridad de un tipo de exámenes. Al proponer las modificaciones se tiene en cuenta, por un lado, la experiencia de las convocato-

rias anteriores, y por otro se persigue el objetivo de organizar una clase de exámenes que permitan valorar no una preparación inmediata, sino una instrucción o formación real del alumno. Los que se lamentan de estas modificaciones no tienen en cuenta que las innovaciones y complicaciones posibles repercuten en todo caso sobre los examinadores, y no sobre los alumnos, ya que su madurez no puede depender de una clase de pruebas determinadas, sino del ritmo adecuado y didáctico que—sin preocupaciones que lo falseen—se haya impuesto a lo largo de los cursos. Lo deseable sería llegar a un tipo de pruebas que no pudiesen prepararse en absoluto como tales, y que excluyeran absolutamente la obsesión por las mismas.

La única objeción posible a los exámenes, tal como se regulan hoy, es que faltasen a su finalidad, que no fuesen adecuados para la determinación de una madu-



rez efectiva en los alumnos. Y esto por dos razones: porque se elaborasen muy por encima de las posibilidades reales de los muchachos, o porque se redactasen persiguiendo indirectamente una metodología equivocada y perjudicial para la misma formación que se trata de obtener. Respecto a esto último, no cabe ni siquiera discusión. La coincidencia que se ha dado entre profesores de reconocida experiencia no puede dejar lugar a dudas; también, más adelante, procuraremos en lo posible una defensa o, mejor, una exposición de su validez. En cuanto a la primera objeción, puede suceder que, efectivamente, en la situación actual de la enseñanza las pruebas estén situadas por encima de las posibilidades del alumno. Pero tampoco esto es catastrófico ni injusto. La acomodación por parte de los tribunales al nivel de los alumnos en el momento de calificar ha sido un hecho fácilmente comprobable. Basta examinar algunos ejercicios y sus calificaciones, o bien comparar los porcentajes de suspensos en las pruebas establecidas por la ley de 1953 y los del antiguo Examen de Estado. En esta convocatoria no tiene por qué suceder de distinta manera.

Las pruebas aprobadas serán perfectibles; pero han pretendido organizarse con perfecta conciencia de que su superación significa que el alumno ha recibido—o debe recibir—unas enseñanzas adecuadas, y que el trabajo del profesorado ha tenido presente su finalidad formativa, sin apresuramientos ni concesiones a la facilidad y al cómodo esfuerzo de tomar de memoria unos textos. Si sobreviniese el fracaso general de un grupo, se pondrían al desnudo una serie de prácticas viciosas, irritantes y contumaces desde hace muchos años, que representan la más grave estafa y defraudación de los derechos del alumno. Estas intenciones no deben sorprender, sino estimular allí donde sea necesario; es preciso que nadie pueda refugiarse en la impune y pacífica administración de las páginas de los manuales al uso.

Por otra parte, puede comprobarse que las modificaciones no son radicales ni revolucionarias con respecto a las del año anterior, sino que continúan conservándose aquellas pruebas cuyo valor ha quedado confirmado por la experiencia y el consenso general; se han variado únicamente aquellas que podían superarse con posible "embotellamiento" a última hora y que tan sólo revelaban la mayor o menor capacidad retentiva, inmediata, a costa de un grande y perjudicial esfuerzo.

Es importante la separación de la prueba de aptitud y de calificación en el Grado Elemental. Se reconoce así una jerarquización del valor formativo de las distintas disciplinas: las indispensables que revelan una aptitud fundamental, y sin cuya aprobación no es posible el paso a la Prueba de Calificación, y las restantes disciplinas que por sí solas no revelan unas condiciones mínimas en la instrucción, pero que significan unos conocimientos complementarios indispensables; hasta tal punto, que la no suficiencia impide la obtención del título de bachiller.

Consideramos que este criterio de división debería extenderse también al Grado Superior. Las calificaciones de unos ejercicios y otros no pueden considerarse como sumandos homogéneos que conducen a una media única final. Sin duda que la urgencia y el deseo

de resaltar la importancia de otros aspectos de la Prueba Superior han sido las razones que en esta convocatoria han llevado a prescindir de una clasificación fundamental de las disciplinas.

Nuestros comentarios tienen el propósito de ceñirse desde este momento a cada uno de los ejercicios, señalando su significación como límite último condicionante de una enseñanza determinada y su fecundidad general, al mismo tiempo que tratarán de resaltar su valor como tales pruebas.

### 1) COMENTARIOS DE TEXTO Y BREVE REDACCIÓN SOBRE ALGÚN TEMA DEL MISMO

El grave escándalo de un estudio de la propia lengua, que exclusivamente se encaminaba a la retención—y muy provisional—de unas nociones gramaticales y unos cuantos nombres de autores, obras y fechas, ha concluído. La lectura directa de los textos, la comprensión de su sentido y, por consiguiente, la posesión de un léxico abundante, son condiciones inexcusables para triunfar en este ejercicio. Se es español por participar en una cultura común, y no por hablar y escribir con un léxico de mil palabras—un español básico utilitario—cuyo sentido se ha asimilado naturalmente, y no con artificio, como exigen los dominios de la cultura. Los valores estéticos y expresivos de lo español, con cuyo contacto el alumno se eleva de lo natural a lo cultural y se enriquece, están en las obras literarias y artísticas y no en los libros de texto, por cuidadosamente que hayan sido elaborados. Separar el pensamiento de la expresión y hacer patente la posibilidad de referir lo mismo de muchas maneras es colocar al alumno ante la elección de unos medios expresivos, de unos términos de su vocabulario y de sus diferentes matices. Es hacer de su lenguaje algo reflexivo y no espontáneo. Todo ello, por supuesto, de una manera imperfecta, de acuerdo con su inmadura edad mental. Pero basta con que sean desencadenados los procesos psicológicos. En el espíritu repercuten unos conocimientos en otros, y el ángulo de inteligencia conseguido va barriendo, conforme la edad aumenta, un área mayor de posibilidades intelectuales, y la mayor o menor abertura final de este ángulo depende del contacto originario con los valores estéticos y expresivos. La educación no es nunca una obra consumada, sino siempre incipiente. Pero el punto de partida debe ser lo más auténtico posible; lo más alejado de la propia y natural espontaneidad o mera utilidad vital.

Estas son las razones que en último término justifican las pruebas de comentario o explicación de textos. Como consejo práctico, recomendaríamos a todo profesor de lenguas la lectura atentísima de la *Guía Didáctica*, reseñada en la nota bibliográfica que cierra este artículo, obra que está destinada, seguramente, a señalar una nueva etapa en la enseñanza del Español.

### 2) MATEMATICAS: CUATRO CUESTIONES TEÓRICAS Y DOS PROBLEMAS

Frente a la inevitable imprecisión de lo cultural, el conocimiento matemático aparece como la ciencia exacta por excelencia. La importancia de lo cultural



está en su historia, cada uno de cuyos momentos ofrece un arranque creador e insustituible; lo formativo, en estas disciplinas, estriba en el contacto con estos puntos de partida creadores. La ciencia matemática significa una formación radicalmente distinta; naturalmente, su progreso es también creador: la expresión matemática de una región "ideal". Pero en ella no interesa la historia, sino la estructuración lógica, perfectamente coordinable y precisa. Las conquistas sucesivas del espíritu se van integrando y acumulando en una unidad cada vez más general y perfecta, que abarca de una manera más simplicada el mundo de la "realidad" matemática. La perfección, pues, de esta ciencia no está tanto en su historia como en sus resultados; y el carácter ideal del campo de lo matemático facilita esa exactitud. Lo formativo *sui generis* de su estudio está en la incorporación de un hábito mental de reflexión y coherencia, de claridad y orden, de espíritu geométrico en suma, absolutamente necesario y complemento indispensable al otro aspecto expresivo del lenguaje, cuyo conjunto constituye al hombre en su totalidad. Por estas razones, las pruebas no pueden consistir, exclusivamente, en algo práctico, como serían los problemas, y en un falso pero extendido sentido de la practicidad, los comentarios de texto. Los problemas por sí solos representan la aplicación de unas teorías, de unas fórmulas, el manejo de una técnica, que puede estar o no fundada en una habituación con el pensar matemático, en cuyo solo contacto surge ese mínimo de espíritu geométrico, que el tiempo amplificará y hará repercutir en la totalidad del mundo espiritual del hombre. Los problemas, que debieran ser una comprobación del dominio de la teoría, corren el peligro de convertirse en fin en sí mismos, rehuendo el estudio teórico esencial. Por ello, en las pruebas se obliga al alumno a resolver, al menos, *dos cuestiones teóricas y sólo un problema*. Consideramos esto un acierto de la metodología general implicada en las pruebas de grado; una manera prudente y estimulante de guardar la debida proporción en la enseñanza matemática.

Las Matemáticas, que ostentan predominio sobre el resto de las disciplinas del bachillerato, deben su prestigio no a la enseñanza en sí misma, como debiera ser, sino a razones de tipo social y profesional, que las hacen útiles para los estudiantes, aunque de suyo su conocimiento sea más árido que el de cualquier otra asignatura. Y esta desestimación de su carácter intrínseco de auténtica formación ha sido la causa de que un estudio de tanta importancia se abandone a los catorce años por todos los alumnos de Letras. La formación queda así incompleta y defectuosa.

Por último—y es otro aspecto de importancia—, las Matemáticas hacen inteligible la Física, la elevan a un plano teórico fecundísimo, sin el cual hubiera consistido en mero conocimiento empírico generalizado. Es incomprensible, en mi criterio, que en el Bachillerato Superior estudien los alumnos de Letras Física y Química y ya no se reconozca la importancia de las Matemáticas. La Naturaleza—decía Galileo—está escrita en lenguaje matemático. La fecundidad de las ciencias de la naturaleza depende de la Matemática en grandísima parte.

### 3) LATIN Y GRIEGO: TRADUCCIÓN CON DICCIONARIO; RESPUESTA A CUESTIONES MORFOLÓGICAS, SINTÁCTICAS Y A TEMAS HISTÓRICO-CULTURALES RELACIONADOS CON EL TEXTO

En contraste con las Matemáticas, el Latín—y *a fortiori* el Griego—siente, y no sólo en España, menos firmes y seguros sus cimientos en el Bachillerato. El concepto de "inutilidad" toma auge, y forma una corriente de opinión contra la que son impotentes las defensas más sutiles y apremiantes. Y lo son, precisamente, por su sutileza; porque las argumentaciones en defensa del Latín presentan aspectos parciales y verdaderos de su justificación, a los que se contraponen hechos en bruto evidentes que los aplastan con su misma realidad. Ya nadie se atreve, por ejemplo, a defender el Latín como gimnasia intelectual y puesta a punto de la inteligencia, porque se ha objetado repetidas veces que para tal gimnasia bastan las Matemáticas o el estudio de un idioma moderno como el Alemán. Hace ya tiempo que quedó arrinconada también la utopía de la lectura ociosa de los clásicos en su propia lengua—lectura directa, no sustituible por las traducciones más logradas—ante el hecho innegable de unas incongruentes traducciones de cuatro líneas, realizadas con diccionario, al final del Bachillerato. Tampoco han servido de mucho los buenos propósitos de quienes quieren llegar, a través del Latín y el Griego, a lo verdaderamente formativo, a los valores estéticos y humanísticos de la época clásica. Porque la dificultad sigue en pie cuando se considera que el Comentario I de las *Guerras de las Galias* da texto suficiente para tres cursos, con traducciones en clase alterna de cuatro o cinco líneas; y puede preguntarse entonces qué valores importantes van a enriquecer a los alumnos enfrentados con esta bélica literatura. Desesperadamente se proyectan—sobre todo en Italia—antologías confeccionadas con criterios humanísticos, culturales y morales, que se presten eficazmente a comentarios, que hagan desfilas las esencias de lo clásico ante los ojos impregnados de curiosidades pragmáticas de nuestros alumnos. Pero se objetará que se puede prescindir del aprendizaje del Latín y partir directamente de traducciones en lenguas vivas. Es decir, hacer historia de la cultura en idioma moderno. Los entusiastas replican que no es lo mismo; que si los alumnos no aprenden el Latín hoy es porque se dedican a su estudio muchas menos horas que antes, y como es inútil suplicar más clases, afinan entonces sus instrumentos metodológicos: si se suprime la gramática, si se ofrece a los alumnos un vocabulario básico, que mitigue la pereza memorística, y se destierra el diccionario, será un hecho la comprensión de los textos y su interpretación recta. Quieren, con razón, obtener de esta manera una tregua escéptica, que a veces sólo es concedida en atención a la existencia en los escalafones de un buen número de catedráticos de Latín y de Griego. Esta realidad se utiliza también como argumento en favor de las Humanidades en el Bachillerato. Si se suprimen, ya no habrá más profesores, y si no hay profesores, los estudios clásicos retrocederán en la línea ascendente que se inició en España con la ley de 1938 y sus siete años de Latín y cuatro de Griego; desaparecería así el clima propicio



que ha permitido la intensificación de estas investigaciones en nuestra patria. Un argumento, por decirlo así, casi patriótico. Pero el obstinado padre no queda convencido de que su hijo esté obligado a estudiar el Latín porque es preciso que haya profesores. El patriotismo le orientará hacia la técnica, y, volviendo del revés la frase unamuniana, más bien insistirá: "Lo que importa es inventar más que ellos."

Este panorama no muy alentador nos indica que el problema del Latín—y el del Griego—hay que replantearlo en un nuevo plano que integre todas las anteriores apologías, justificándolas y ofreciendo las razones que, tal vez, pueden ser de mayor peso para su defensa incondicional. Quizá resulten demasiado sutiles, también, y poco inteligibles para la opinión pública, pero no—como un reciente discurso de nuestro ministro nos confirma—para aquellos que tienen en sus manos con un "hágase" la vida o la muerte de los estudios clásicos en el Bachillerato.

Pero de esto, en otro lugar. Aquí, nos basta con la feliz comprobación de que está ahí un ejercicio de Latín en los exámenes de grado, con carácter obligatorio para todos los alumnos de Grado Elemental, y para los de opción de Letras en el Superior; y está ahí exigiendo el esfuerzo de su estudio—no obstante la doble inutilidad que se le reprocha—para bien de los propios bachilleres.

Esperamos que la prueba de Latín sea una de las que más transformaciones sufra, en el sentido de introducir por su intermedio las nuevas orientaciones metodológicas, a algunas de las cuales hemos aludido, y que resultan ya inexcusables para obtener de este estudio algún rendimiento.

#### 4) TEMA DE LETRAS Y TEMA DE CIENCIAS. UN CONJUNTO DE PREGUNTAS SOBRE UN PUNTO CENTRAL (GEOGRAFÍA, HISTORIA, FÍSICA, QUÍMICA, CIENCIAS NATURALES Y FILOSOFÍA)

Acaso hubiera sido más exacto hablar de *cuestiones* y no de *preguntas*. En todo caso, esta modalidad de examen significa un ataque sañudo contra los libros de texto, en cuanto se los toma como causa principal y única de la enseñanza. Las preguntas intentarán defraudar la estricta asociación verbal de las lecciones, confiada a la memoria y no a la inteligencia. La información es necesaria, pero tan sólo en cuanto facilita el buen entendimiento. Se hace patente una vez más la distinción entre signos y sentidos, palabras e ideas. Repetir sólo palabras era el fin perseguido por los cómodos procedimientos de algunos Centros de enseñanza; y ya que las palabras estaban en los textos, distribuidas por lecciones, la labor se reducía a controlar su aprendizaje. La distribución espacial de los términos, agrupados por temas, se nos muestra como algo convencional, necesario, pero muy distante del sentido de las cuestiones científicas, entre las cuales la relación no es, ni mucho menos, espacial, sino implicativa, y con tendencia, por decirlo así, unitaria; con unidad imperfecta, claro está, en los niveles intelectuales de los alumnos, pero casi plenamente conseguida más adelante, en el hábito adquirido de una determinada disciplina. Las mutuas y sucesivas implica-

ciones de unos temas con otros—de la última pregunta del libro con la primera—, tal vez no sean evidentes para los alumnos. Pero ¿cómo puede pensarse que no haya que intentar este objetivo frente a esa asombrosa separación locativa que hoy es para ellos un hecho? La pregunta o cuestión pone en marcha la inteligencia; obliga a relacionar conocimientos y barajar datos. Y al mismo tiempo facilita y ayuda en esta tarea, porque toda pregunta está de alguna manera apuntando a la respuesta o, al menos, delimitando el área donde debe ser encontrada. ¿Puede concebirse algo más asombroso que un libro de texto de Ciencias Naturales tomado como fin en sí mismo? Y, sin embargo, durante muchos años buena parte de los alumnos han venido considerando las Ciencias Naturales como un libro que era preciso, en un momento determinado, tener abierto por un capítulo cualquiera. Me parece que no debe tomarse en sentido tan literal la vieja expresión "el gran libro de la Naturaleza".

Esperemos que este sistema de examen repercuta sobre las clases y obligue al profesor a descender a su experiencia personal y científica, tomándola como punto de partida para unas explicaciones que ya no podrán realizarse a espaldas del propio alumno. La prueba de grado puede actuar aquí como excelente estímulo, si se acierta a plantear con un máximo interés pedagógico.

#### 5) OPCION CIENCIAS: FÍSICA; CUATRO PREGUNTAS TEÓRICAS Y DOS PROBLEMAS

La Física ocupa un lugar excepcionalmente importante entre las disciplinas del Bachillerato en general, y en especial de la opción de Ciencias. De un lado, por su vinculación con las Matemáticas ofrece un parecido ejercicio deductivo en los últimos cursos; de otro, se presenta con un carácter menos abstracto y más intuitivo. La observación y la experimentación son tan pronto puntos de partida como de comprobación de unos determinados principios y formulaciones. La inteligencia lo mismo se limita a una simple actitud de pura atención ante fenómenos naturales, como—lo que es más frecuente—es dirigida por una hipótesis e improvisa el artificio, el experimento que la verificará, y a partir del cual, *more mathematico*, deducirá una serie de derivaciones, que, por alejadas que se encuentren del arranque experimental, manifestarán su validez en una aplicación concreta. Esta especie de paralelismo asombroso entre los caminos recorridos por el puro espíritu físico-matemático y el estrictamente natural, propuesto debidamente a la atención de los alumnos, no es uno de sus aspectos menos interesantes, incluso filosóficamente.

El sistema de preguntas o cuestiones, como en el ejercicio anterior, no sirve menos para funcionalizar los conocimientos físicos, para arrancarlos de un posible esquema rígido y buscar las contestaciones aguzando la inteligencia, que escogerá entre los temas tratados en forma sistemática los elementos que sirvan de respuesta a hechos incluso vulgares y cotidianos. Esta agitación general de las nociones físicas, enlazándolas y acortando distancias, es el único método para llegar a poseerlas. Con los problemas nada más, se correría



el peligro que señalábamos con las Matemáticas: degenerar en mera aplicación de fórmulas.

#### 6) TEMA PRACTICO

Este ejercicio se reserva—creemos que por este año—al Grado Superior. En las disciplinas de Letras, su presencia viene determinada, una vez más, por la necesidad de la liberación libresca. Estudiar las características del arte gótico y no ser capaz de reconocer una catedral de ese estilo es algo pedagógicamente monstruoso; conocer la capital, el número de habitantes y las principales producciones de un país y no saber localizarlo en el mapa, también lo es. Esta familiarización con lo concreto es extensiva igualmente a las disciplinas de Ciencias: hablar de buretas, balanzas, electroimanes, fanerógamas, insectos, etc., sin reconocerlos en la realidad ni, en los ejemplos primeros, saber servirse de ellos, es llenar la cabeza de nuestros estudiantes de palabras vacías o de un idioma desconocido; ocupar su tiempo y exigirles un esfuerzo inútil, pero no enseñar. Si la experiencia demuestra que los cuestionarios actuales son excesivamente amplios para aprenderlos de verdad y no en forma tan ficticia como hasta hoy, será preciso mutarlos sin piedad. Cualquier cosa menos la caricatura de una enseñanza que no lo es.

#### 7) LECTURA Y TRADUCCION DE UN IDIOMA MODERNO

Como las Matemáticas, el idioma moderno cuenta con las simpatías de todos; no es cuestionable su enseñanza para nadie. Es útil en la sociedad y conveniente para la vida. Y, sin embargo, en general, no es asignatura que se tome muy en serio; al menos pocos son los estudiantes de bachiller que lo hablan cuando terminan su estudio.

En cualquier caso, hay que notar la preocupación que por mejorar el éxito de estos estudios se da actualmente entre el profesorado de idiomas, y de la que es reflejo la inclusión de este ejercicio en los exámenes de grado; importancia que viene aumentada con la consignación especial de su calificación en el acta. Esta resolución ha sido el mayor esfuerzo que se ha podido realizar oficialmente. Pero su propósito debe ser apoyado por una adecuada metodología de la enseñanza del idioma. Aquí también, la graduación de los vocabularios básicos con los índices de frecuencia de las palabras y su obligatorio aprendizaje puede ser favorecida con la supresión del diccionario en los exámenes, como sucede en el discrecionalmente escrito del Grado Superior, siempre que el estudio de los textos propuestos esté de acuerdo con las frecuencias y se consignen a pie de párrafo las menos usuales. Todo esto requerirá, sin embargo, un estudio metódico de los léxicos y su dosificación con el correspondiente marchamo oficial. No parece, si se quiere dar la máxima eficacia real a este ejercicio, que pueda dilatarse mucho esta renovación metodológica.

#### 8) RELIGION

El ejercicio de Religión será juzgado por el vocal de dicha asignatura, y los temas objeto de examen vendrán propuestos en la misma forma que los de Letras. Vale, pues, para él lo referido allí; la enseñanza de la Religión—tal vez también, en su mayor parte, demasiado libresca—debe experimentar una mayor renovación que el resto de las disciplinas. No puede librar al memorismo sus importantes cuestiones, sino que, con mayor motivo, debe hacerlas espíritu y ofrecer una síntesis en la que Cristo sea centro. Sin embargo, no somos los más indicados para hablar de esta clase de enseñanza; en la pequeña bibliografía que citamos se plantean sus problemas con una honda sinceridad y crudeza.

#### 9) FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL

Sólo los alumnos deberán realizar este ejercicio; será calificado por el profesor titular de la asignatura, asistido por un profesor del centro a que pertenezca el alumno, con función asesora, y designado por el director del mismo. A las alumnas les bastará con presentar el certificado especial expedido por la Delegación de la Sección Femenina, previsto por el artículo 105 de la ley de Enseñanza Media.

#### BIBLIOGRAFIA

Incluimos una pequeña bibliografía—toda ella muy reciente, salvo los dos excelentes libros de Bézard y de Bourguet—que, sin la pretensión de ser, ni mucho menos, completa ni aun la más importante, puede servir de primera orientación al profesorado por lo que se refiere a las metodologías que deben aplicarse para la enseñanza adecuada de las diferentes disciplinas.

##### LENGUA Y LITERATURA:

*Guía Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas en el Bachillerato*. Publicaciones de la revista *Enseñanza Media*. Madrid, 1957. De la redacción de esta Guía nació el Comentario de Texto como ejercicio en las Pruebas de Grado. Incluye en uno de sus apéndices los Comentarios de Textos que fueron propuestos en los exámenes de las últimas convocatorias.

##### MATEMATICAS:

UNESCO: "Recomendación de la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública sobre la enseñanza de las Matemáticas. *Enseñanza Media*, núm. 2, págs. 53 a 58. Madrid, 1956.

P. PUIG ADAM: "Decálogo de la Didáctica Matemática. *Gaceta Matemática*, tomo VII, núms. 5 y 6.

— *Didáctica Matemática eurística: 30 lecciones activas*. Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Madrid, 1956.

M. SALES BOLI: "El método de investigación dirigida para la enseñanza de las Matemáticas en el bachillerato". *Enseñanza Media*. Madrid (en prensa).

También, en los números 2 y 3 de la revista *Enseñanza Media*, publicada por el Centro de Orientación Didáctica, se recogen otras orientaciones interesantes sobre estas cuestiones.



## LATIN:

Ante todo, las conclusiones de la "Reunión de Estudios sobre la metodología de la Enseñanza del Latín", en *Enseñanza Media*, núm. 5.

J. ECHAVE-SUSTAETA: "Métodos de enseñanza del vocabulario básico". REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 59. Madrid, 2.ª quincena de marzo de 1957, págs. 67-69.

JIMÉNEZ DELGADO: "La traducción latina". Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 17, Madrid, 1955.

J. BÉZARD: *Les débuts du latin adaptés à l'enfance*. Editions du Cerf. París, 1934.

P. DE BOURGUET: *Le latin: Comment l'enseigner aujourd'hui*. Editions A. et J. Picard. París, 1947.

M. MATHY: *Vocabulaire de base du latin*. Editions O.C.D.L. París, 1952.

J. MAROUZEAU: *L'Ordre des mots en latin*. Société des Études Latines. Société d'édition "Les Belles Lettres". París, 1953.

RENÉ WALTZ: *Manuel de thème latin*. Librairie Klincksiek. París, 1948.

## GEOGRAFIA:

Véase la *Bibliografía crítica y selectiva* publicada en la REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 47 (2.ª quinc. junio 1956), por Salvador Mensúa.

Véase también la revista *Enseñanza Media*, núm. 4, en la que se incluye un temario de cuestiones geográficas.

UNESCO: *L'enseignement de la Géographie*. Liège.

## FISICA:

C. OÑATE GUILLÉN: *Cuestiones de Física* (para bachillerato, pre-universitarios y peritajes). Edit. "Hechos y Dichos". Zaragoza, 1957.

Revista *Enseñanza Media*, núms. 1, 2, 3 y 4.

## CIENCIAS NATURALES

UNESCO: *L'enseignement des Sciences Naturelles dans les écoles secondaires*. Genève, 1952.

D. CEBRIÁN: *Métodos y prácticas de enseñanza para las Ciencias Naturales*. Ed. Junta de Ampliación de Estudios, Madrid. Véase revista *Enseñanza Media*, núms. 2, 5 y 6 (en prensa).

## FILOSOFIA

Véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 10 (Madrid, mayo 1953); número monográfico dedicado a la enseñanza de la Filosofía, págs. 117-250.

Véase para este ejercicio y para completar la bibliografía de los anteriores: *Bibliotecas de Centros de Enseñanza Media*. "Cuadernos Didácticos". Publicaciones de la revista *Enseñanza Media*. Madrid, 1957, 32 págs.

## RELIGION

J. LECLERCQ: *La enseñanza de la Moral cristiana*. Edic. Desclée de Brouwer. Bilbao, 1952.

J. CIRARDA, J. L. ARANGUREN, J. M. LLANOS y J. B. MANYÁ: *La enseñanza de la Religión*. Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 10. Madrid, 1954.

LUIS ARTIGAS

## inf. extranjera

### Estado actual de la Formación Política en Alemania (II)

#### 3. DEMOCRACIA, SOCIALISMO Y SOVIETISMO EN LA F.P.

Dos corrientes principales se observan hoy día en la educación política del pueblo alemán: la democratización y la educación en la democracia y la soviatización. La primera, junto a pequeños brotes de socialización, corresponde a la República Federal Alemana, con amplio predominio de la tendencia democratizante al modo occidental; y la última, a la República Popular Alemana, en la cual, so capa de palabrería democrática—no se olvide que la Alemania Oriental está incluida entre las llamadas "democracias populares"—, se ha realizado un concienzudo plan de soviatización en el ámbito nacional, y muy particularmente en la enseñanza, según moldes exportados directamente de Moscú. Estudiaremos estas dos facetas de politización de la enseñanza en Alemania, siempre desde el ángulo de la F.P.

#### 1. DEMOCRATIZACION Y EDUCACION EN LA DEMOCRACIA

Con la victoria aliada en 1945, las autoridades de ocupación imprimen la democracia sobre la ruina que

es entonces Alemania. La voluntad democrática de los vencedores impera radicalmente en todas las zonas militares. Los rusos son los más consecuentes, e inician desde el primer instante su niveladora política de soviatización. Franceses, ingleses y norteamericanos dejan caer su entonces pesada mano democrática sobre un pueblo estupefacto, exánime y hambriento. La desnazificación se pone en marcha y, junto a la no confraternización, se levanta el patíbulo de Nuremberg y el aparato de las elecciones democráticas. Un pueblo "criminal de guerra" ha de ser educado en la democracia, y así, en 27 de enero de 1946, se celebran las primeras elecciones de concejales y alcaldes en comunidades hasta de 20.000 habitantes; el 28 de abril, en las cabezas de distrito, y el 26 de mayo, en las grandes ciudades. Alemania entra así, como una fiera vencida, en la órbita de la democracia.

La desnazificación cobra carácter radical en la enseñanza. El estudiante y el profesorado han de pasar por un proceso depurativo de reeducación. Los niños que inician en 1946 sus tareas escolares obligatorias son educados en el "espíritu de la democracia" y en un "sentido de reconciliación internacional" (1). El desarraigo nazi en la escuela se inicia eliminando el falseamiento nacionalsocialista de la Historia. Porque "no es lícito presentar deliberadamente como hechos comprobados hipótesis inciertas de la Prehistoria ni se puede deformar el cuadro histórico de la Edad Antigua y Moderna en beneficio de un racismo o de

(1) *Verfassung des Freistaates Bayern. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland*, de 2-XII-1946, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Deggendorf, 1953, 158 págs., V, cap. III, apartado 2, "Bildung und Erziehung", art. 131 (3).





un principio de autoridad más falso todavía" (2). La escuela alemana comienza a efectuar esta dura y espinosa política de reeducación; pero ha de contarse previamente con un profesorado idóneo. El maestro alemán es objeto de una desnazificación espiritual y profesional y sometido a cursos de aprendizaje en una "auténtica educación democrática" (3).

Esta política se extiende también a cuantas disposiciones afectan a la educación y la enseñanza, sobre todo en la *Volksschule* o escuela primaria: es derogada en conjunto la legislación sobre gimnasia, educación premilitar, racismo, aeronáutica, plan cuadrienal y cuantos deberes y cometidos de carácter suplementario concernían a la escuela y al maestro. De igual modo, cesan en su vigencia las disposiciones que regulaban la actividad extraescolar de la juventud, las medidas dirigidas contra la educación religiosa del niño y cuantas directrices y normas afectaban a cada asignatura en particular, a las escuelas de especialización (*Sonderschulen*), misiones especiales, etcétera (4).

El material escolar creado o impuesto a partir de 1933 desaparece de las aulas. Las autoridades militares se hacen cargo de los libros de texto y se redactan y editan en exclusiva aliada otros nuevos. De momento, las autoridades norteamericanas de ocupación proporcionan materiales auxiliares para las escuelas. Se efectúa una revisión del material docente de carácter gráfico y plástico, de las bibliotecas del profesorado e incluso de las particulares de éste, limpiándolas de cualquier clase de títulos nacionalsocialistas y militares, y la decoración de escuelas y aulas sufre depuración de toda posible influencia nazi, sustituida por símbolos democráticos, religiosos y morales.

Igualmente se lucha contra las concepciones totalitarias del Estado y de la vida, que condujeron a una deformación profunda y artificial de la imagen humana. La orientación de los valores propios de la existencia humana hacia un determinado orden estatal o social ha conducido a la destrucción de la última dignidad del hombre como individuo y, en el campo educativo, a consecuencias desoladoras que en Alemania hubo que neutralizar en los difíciles años de la posguerra (5).

Pero, en su restringida libertad, las autoridades políticas y escolares alemanas supieron sortear un peligroso escollo que presentaba su flamante Estado democrático. La F.P. democratizante impuso un autocontrol permanente y cuidadoso, pues el totalitarismo de un Estado moderno que se siente autónomo y

en contacto con el poder positivo no vino al mundo con Hitler ni desapareció con su muerte. De ahí que se haya hecho hincapié en el peligro que en la formación política y total del pueblo acarrearía "una progresiva individualización y psicologización de la enseñanza" en el caso de que fueran recetadas nuevamente como piedra filosofal y *ultima ratio* de la educación. Bien es cierto que los métodos educativos alemanes estaban bien necesitados de renovación y profundización en este sentido; pero se ha sabido tener bien en cuenta los objetivos básicos del quehacer docente: el hombre de sólida formación intelectual y moral, con talla suficiente para enfrentarse con los problemas externos e íntimos que la vida plantea (6).

#### a) DISPOSICIONES LEGALES SOBRE DEMOCRATIZACIÓN

Todos los Estados federados de la Alemania Occidental cuentan con una *Verfassung* o Constitución de corte democrático, promulgada en los últimos meses de 1946. Todas ellas mantienen criterios legislativos idénticos en cuanto a directrices de carácter general. Las normas democratizantes son invariables, y, por tanto, las referidas a la educación en la democracia presentan un articulado común en todos los textos legales de los *Länder*. La *Verfassung* del Estado Libre de Baviera data del 2 de diciembre de 1946, cuyo artículo 131 ya es conocido (7). En su apartado 3) se señala: "Los alumnos serán educados en el espíritu de la democracia, en el amor a la patria de Baviera y al pueblo alemán y en el sentido de la reconciliación entre los pueblos."

En unas normas transitorias para su aplicación en las *Volksschulen*, en octubre de 1945, redactadas por el Ministerio de Educación de Baviera, se dice: "La *Schule* ha de cooperar en la formación de una auténtica democracia. No la sangre ni la raza; únicamente el pueblo constituye el más alto valor. Es preciso contemplar nuevamente al individuo en su significado y valor, en sus derechos y obligaciones. Se han de formar hombres que, en plena potenciación de sus energías, se sientan responsables ante la comunidad en que viven. Y la libertad interior, la integridad, el amor al prójimo y la caridad determinarán las formas externas de la vida escolar" (8).

En 19 de febrero de 1947, el Gobierno Militar norteamericano propone unas "Normas fundamentales

(2) "Richtlinien für den Geschichtsunterricht" (Normas para la enseñanza de la Historia), de 28-VIII-1947, número 39.534, del Ministerio de Educación de Baviera, I. Entnazifizierung, en *Dokumente zur Schulreform in Bayern*. Bayerisches Staatministerium für Unterricht und Kultus. Richard Pflaum Verlag. Munich, 1952, pág. 109.

(3) "Die Reformvorschläge des Schulausschuss der Christlich-Sozialen Union" (Proyectos de reforma de la Comisión Escolar del partido Unión Social Cristiana), I, 6. Munich, septiembre 1947. Original de Elsa Schultes.

(4) "Uebergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen" (Normas transitorias para las escuelas primarias de Baviera), de 10-X-1945, núm. IV, 25.000, I, 3.

(5) Discurso del ministro de Educación, Dr. Josef Schwalber, en la inauguración de la Semana Escolar de Baviera y de la Exposición Pedagógica en Munich el 31-III-1951. V. HANS MERKT: *Dokumente zur Schulreform...*, núm. 116, pág. 340.

(6) Estos peligros de deformación se han dado igualmente en otros pueblos sujetos por los vencedores a la técnica democratizadora aplicada en Alemania. Según el *Progress of Education Reform in Japan* (págs. 121 y sigs.), en 1950 se daba ya en el Japón "la deformación del concepto de democracia en el campo de la educación, dándose interpretaciones equívocas. El caso más general es el de los profesores y estudiantes que confunden "responsabilidad" con desorden, lo cual les orienta hacia una política revolucionaria ruinosa para la escuela, o bien que algunos profesores pretendan intervenir en la administración escolar" (véase CONSTANTINO LÁSCARIS COMENEO: "Reeducación del Japón", en R. DE E., 9. Madrid, abril 1953, páginas 40-41).

(7) Véase nota 1.

(8) "Uebergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen", II, 2.



de política educativa" (9), en cuyo segundo párrafo se dice textualmente: "Nuestro objetivo es la democratización de Alemania. Sé que estáis [se alude al ministro de Educación y a miembros ministeriales] dispuestos a colaborar con nosotros en este cometido. En nuestras manos y en las vuestras está la responsabilidad de la juventud y, por consiguiente, el destino de la Alemania futura. En la democracia, el poder del Estado dimana del pueblo. Cada individuo, el *common man*, como decimos nosotros, es portador de una responsabilidad común en los quehaceres del Jefe del Estado. La educación de todos en las ideas y actitudes cívicas es, por tanto, nuestra primera e insoslayable exigencia. Además, la democracia será el mejor medio para que se facilite a cada individuo el máximo desarrollo de sus facultades individuales, que encontrarán circunstancias propicias para su manifestación."

En marzo de 1947 se promulga el primer plan de reforma escolar elaborado por un Ministerio de Educación germano. Las autoridades educativas alemanas elevan el plan al Gobierno Militar norteamericano de Munich, y es aprobado en 31 de igual mes. Aparece por vez primera el concepto de educación democrática en alianza con el de humanismo: "El fin formativo de la verdadera *Humanitas*—I, 6—incluye también la alta misión escolar de la educación en la democracia que pretendemos crear en sí misma; porque en sí contiene esencialmente el reconocimiento de la dignidad inmortal, a imagen y semejanza de Dios, de la personalidad humana y, en consecuencia, el reconocimiento de la igualdad sustancial de todos los hombres; la subordinación del egoísmo al bienestar general y la obligación sacrificada e indeclinable de cooperar en el bien común. El respeto y la comprensión, la nobleza y la tolerancia entre los hombres, ocupaciones, clases sociales y naciones serán siempre los objetivos actuales de toda educación y formación" (10).

Nuevamente las autoridades de ocupación dan el visto bueno a otras normas básicas para la realización del programa educativo, según orden de 10 de junio de 1947 (11). En estas bases, redactadas por el profesor doctor Albert Rehm, representante de la Comisión Pedagógica (*Pädagogische Ausschuss*) ante el Gobierno Militar de Ocupación, se dice: "Si queremos potenciar y dar permanencia a la democracia y a la voluntad de cooperación internacional, el sistema educativo alemán habría de montarse de tal forma que la conducta democrática, la vinculación con el prójimo y la buena voluntad se incorporen, en lo posible, a la gran familia de los pueblos." Toda ley de educación debe basarse, pues, en las siguientes directrices fundamentales, de las cuales sólo hacemos referencia de las relacionadas con la F.P.: a) igualdad de posibilidades educativas para todos los ciudadanos; b) gratuidad de enseñanza, libros de texto y mate-

rial docente similar; c) enseñanza obligatoria para los niños de seis a quince años de edad; d) todas las escuelas cuidarán especialmente de una educación en la responsabilidad cívica y en un estilo democrático de vida, lo cual se conseguirá con el auxilio de los planes de estudios; e) estos planes fomentarán en lo posible la relación y acercamiento entre los pueblos; f) la administración escolar será democrática y se adecuará a la voluntad del pueblo. Y en los "Fundamentos de la democratización de la enseñanza en Alemania", dados en Berlín el 25 de junio de 1947 por los generales Noiret (Francia), Dratvin (U.R.S.S.), Keating (E.E.UU.) y Robertson (Gran Bretaña), se insiste en iguales puntos, ampliando el siguiente: "Los planes de estudios fomentarán las relaciones con otros países y el respeto hacia los pueblos correspondientes. Con este fin, se tendrá en cuenta el estudio de las lenguas modernas, sin predilección especial por un idioma determinado" (12).

En un informe del Ministerio de Educación a las autoridades militares aliadas (13) se insiste en el objetivo de democratización de la enseñanza a que debe aspirar la reforma escolar germana. Entre las nuevas medidas programáticas adoptadas oficialmente por el Ministerio figuran: "1, en la educación armónica de la juventud, la educación político-social ha de formar un principio dominante de la educación, en consonancia con las exigencias de una auténtica democracia, desde el Kindergarten hasta la Universidad; 2, la relación anímica entre profesorado y alumnado, esto es, toda la atmósfera espiritual de la escuela, no se apoyará en el principio "autoridad-obediencia", sino en medida creciente en la espontaneidad y en la autodisciplina, basadas en la comprensión y en la responsabilidad propia; 3, la vida en comunidad de la escuela estará conformada de tal modo, que se les dé a los alumnos amplia coyuntura para ensayar y poner en práctica ideas democráticas y formas de vida, autoresponsabilidad y autonomía de carácter (administración autónoma, etc.); 4, en todas las escuelas se establecerá como principio obligatorio la enseñanza político-social, cuidándose especialmente las asignaturas de formación social. El profesorado organizará cursos y trabajos en equipo y creará al objeto medios literarios auxiliares, que se aplicarán según criterios por materias y de metodología."

#### b) DIÁLOGO SOBRE LA REFORMA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

La trascendencia político-social de los problemas educativos en Alemania es origen de un diálogo sostenido sobre las cuestiones más vivas que se le plantean a las autoridades responsables de la educación de la juventud y, por extensión, del pueblo germano. Si este fenómeno es natural en cuanto se refiere a la enseñanza, tanto más importancia adquiere si, como

(9) JOHN W. TAYLOR: "Die Grundlinien der Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung", proyecto aprobado el 9-II-1947 para el Ministerio de Educación.

(10) DR. ALOIS HUNDHAMMER: "Schulreformplan des Staatsministerium für Unterricht und Kultus", de 31-III-1947, I, 6.

(11) PROF. DR. ALBERT REHM: "Grundsätzliche Richtlinien für die Auswertung des Erziehungsprogramms" (Normas básicas para la realización del programa escolar). Orden del Gobierno Militar aliado (8-201.3) de 10 de junio de 1947.

(12) P. NOIRET, M. I. DRATVIN, F. A. KEATING y B. H. ROBERTSON: "Grundsätze für Demokratisierung des Schulwesens in Deutschland" (Fundamentos de la democratización de la enseñanza en Alemania), en Berlín, a 25-VI-1947.

(13) DR. ALOIS HUNDHAMMER: "Der Zwischenbericht des Staatsministerium für Unterricht und Kultus", de 7-III-57, a las autoridades militares, I, 1, 2, 3 y 5. V. *Dokumente zur Schulreform...*, págs. 59-61.



en el caso de Alemania, se trataba desde 1945 de educar a un pueblo imbuído de totalitarismo en los secretos y prácticas de la democracia occidental. Queremos dar seguidamente un reflejo seleccionado de este diálogo político, social y docente sobre el tema de la reforma escolar democrática.

Para FRANZ HILKER, en su obra *Pädagogik im Bild*, debe estar perfectamente claro para los responsables de la educación juvenil que la fundamentación y asentamiento de la democracia descansa en el hombre como centro de la política. De ahí que la educación político-social deba impartir, enseñar y practicar las virtudes fundamentales de la democracia, desde la *Volksschule* hasta la Universidad y las escuelas populares. "La democracia—dice O. Appel—no es una cómoda constitución política, sino que exige de sus ciudadanos: autodominio de la personalidad, una ordenación voluntaria en lo colectivo, hacer y conducta sin egoísmos, sinceridad y autenticidad para consigo y para sus semejantes, honestidad en la vida cotidiana, imparcialidad y nobleza en la vida pública, respeto a la dignidad humana, a los derechos del hombre y a las convicciones del prójimo; trato caballeroso con quienes no son de la misma opinión, voluntad responsable y espíritu de trabajo..., esto es, una amplia medida de autodisciplina y de autorresponsabilidad." Estas virtudes democráticas no son otra cosa sino el supuesto imprescindible de la vida comunitaria de nuestro tiempo. Son auténticas virtudes humanas y, en realidad, sólo la proyección de las normas morales, vinculadas con carácter general, en el campo de la vida política. Son, concretamente, la actitud bien entendida del cristiano ante la política. Su conjunto constituye la concepción moral del Estado como comunidad de vida y de cultura (14).

¿Cuáles serán los objetivos concretos de esta reforma escolar democrática? En un trabajo titulado "La esencia de la democracia y sus fines educativos", el padre CONRAD BUOL considera como misión de esta reforma "la educación en la objetividad, en la verdad, como educación en la democracia", a lo cual debe añadirse la formación en el alumno de una fuerte voluntad comunitaria, la enseñanza de un pensamiento y de un juicio independientes para su práctica individual y social, la transmisión de conocimientos acerca de la estructura y actividad de las colectividades políticas, el despertar de una conciencia de responsabilidad ante la vida pública, el arraigo del amor patrio y la comprensión internacional (15).

El profesor de Hannover CHRISTIAN PAULMANN, al referirse al ideal democrático de la formación educativa, afirma que "el saber sólo tiene importancia cuando opera fértilmente sobre la conducta y la acción de la personalidad, imprimiendo su influencia tanto en la elaboración propia de conocimientos como en el desarrollo de toda clase de facultades creadoras". Frente al individualismo vigente hasta la fecha (abril de 1948) en la educación, el nuevo ideal formativo afirma la educación de la juventud en la responsa-

bilidad político-social" (16). Y más adelante, al referirse a las condiciones que ha de ofrecer un armónico plan formativo idóneo: "...las que fomenten el desarrollo de formas de reglamentación democrática de la vida como expresión de la actitud educativa de la comunidad escolar. La mejor preparación para una caracterización dirigida hacia el hombre integral se ofrece en el *Schullandheim* (residencia escolar de tipo independiente), "cuya creación sería posible en gran número de escuelas primarias y medias con la ayuda de las asociaciones de padres de familia" (17).

La reforma escolar democrática ha seguido adelante gracias a la práctica de una F.P. equilibrada y a la participación conjunta en estas tareas de padres, alumnos y profesores, sobre todo en la dirección y administración escolares, cometido que hasta hace muy pocos años era de la competencia exclusiva de las autoridades educativas. De esta forma se han limitado las atribuciones, hasta ahora plenipotenciarias, de los directores de las escuelas, ya que tanto las diversas asociaciones de padres como los propios alumnos se vieron asistidos por nuevos derechos, contribuyendo así a una realización más democrática de las actividades escolares de los *Länder* (18). Un libro de ROLF KOLB sobre educación democrática insiste en el método educativo de la administración autónoma escolar como medio para desarrollar el espíritu de responsabilidad y de iniciativa y de colaboración estrecha en las tareas de la comunidad escolar hoy y en las nacionales mañana (19).

Dentro de las corrientes de la reforma educativa no todos los criterios se inclinan por un futuro orden democrático; existe un grupo muy fuerte de profesionales y de políticos que siguen creyendo en el principio ya aludido de la autoridad y la obediencia, y no se muestran partidarios de la voluntad individual y de la autorresponsabilidad de la juventud. Se niega libertad al niño, pues "los niños—según este grupo responsable—no precisan disponer libremente de su voluntad y deben obedecer incondicionalmente". A este clan pertenecen profesionales de todos los oficios, pero sobre todo de la clase trabajadora (20).

#### c) DEMOCRATIZACIÓN EN LA ESCUELA

La democratización de los diversos niveles de la enseñanza en Alemania alcanza, como ha podido verse por lo expuesto con anterioridad, no sólo a la generalización de los estudios a todos los estratos sociales, según la fórmula de "educación para todos", sino también a una intervención más general de individuos y grupos interesados en los problemas educativos, desde el Estado a la familia, pasando por los grupos profesionales, instituciones religiosas y segla-

(16) CHRISTIAN PAULMANN: *Die Schulreform*, pág. 7.

(17) *Ob. cit.*, pág. 15.

(18) ENRIQUE CASAMAYOR: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental*. "Páginas de la Revista de Educación", núm. 16. Madrid, 1955, págs. 29-30.

(19) ROLF KOLB: *Demokratische Erziehung*. Eine neue Erziehungsmethode für den Unterricht in der Primarschule. Rascher-Verlag, Zurich, 1946, 239 págs.

(20) "Behinderung der Schulreform" (Dificultades de la reforma escolar), págs. 96-97, en FRANK HILKER: *Die Schulen in Deutschland*. Christian-Verlag. Bad Nauheim, 1954.

(14) Véase "Politische und soziale Bildung und Erziehung", página 430, del DR. OTTO APPEL, en *Pädagogik im Bild*, Herder. Friburgo, 1956.

(15) CONRAD BUOL: "Das Wesen der Demokratie und ihr Erziehungsziel", en *Die Schulwarte*, 8. Stuttgart, agosto 1954, páginas 449-457.



res, colectividades varias entre las que se encuentran en no pequeña proporción las organizaciones industriales, comerciales y culturales. Para la *Volksschule* rigen las normas generales de la democratización; las específicas relacionadas con la educación cívica serán expuestas en el apartado especial dedicado a la enseñanza en este nivel docente. Sí haremos hincapié en cuanto al carácter democrático imbuído a las enseñanzas medias en Alemania. La situación no parece estar hoy día clara, ya que, en el aspecto de extensión educativa dado al cometido de "democratización", en la Alemania Occidental no se siente satisfacción por los resultados actuales conseguidos por la enseñanza media como vehículo hacia la Universidad. La enseñanza media alemana pretende también constituirse en plataforma para la ascensión hacia una rigurosa formación profesional; pero se echan en falta, junto a la preparación de cada asignatura, disciplinas que contribuyan a la educación musical y a la formación social del educando; pero no sólo en la *Mittelschule* o escuela intermedia, sino también en la *höhere Schule* o institutos que encaminan a la Universidad, dando más campo de acción a la formación musical y a la vida en comunidad, en interés de la salud pública y de la formación del hombre cabal. Por otra parte, son muchos los que recomiendan transferir a la Universidad la responsabilidad de la admisión universitaria de los alumnos con títulos medios. Otros defienden la libre individualización de la enseñanza media superior gracias a una formación básica en Institutos para minorías, en los que se impartirían los estudios de la formación tradicional clásica. Por último, hay quien sostiene un tipo de *College* inglés (21), que en la enseñanza alemana no supondría otra cosa que un puro *desideratum*, pues en la historia pedagógica germana sólo existe—y continúa existiendo todavía—el ejemplo no generalizable del *Leibniz-Kolleg*, de la Universidad de Tubinga (22).

Si llevamos la democratización al campo concreto de las asignaturas, nos encontramos muy especialmente con el caso de la enseñanza de la Historia. Las medidas de desnazificación se hacen igualmente extensivas a esta disciplina, como luego la F.P. se apoyará muy decididamente en ella para la educación en la democracia. En unas normas del Ministerio de Educación en 1947 (23), se dice a este respecto: "En la enseñanza de la Historia, la verdad debe volver a instaurarse como ley suprema, y no la propaganda. Los fenómenos históricos se entenderán como producto de su época correspondiente, y no se verán ni juzgarán a través del cristal del sistema de partidos de nuestro siglo xx" (24).

(21) Véase ERNST LICHTENSTEIN: "Wissenschaft und Bildung" (Ciencia y Formación), en *Bildung und Erziehung*, 1/2 (Frankfort, enero-febrero 1953), págs. 13-14.

(22) Véase, para mayor información sobre el tema, KARL SCHLUFTER: "Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas", en REVISTA DE EDUCACIÓN, números 17, 18 y 19 (enero, febrero y marzo de 1954), páginas 164-169, 19-24 y 92-99, respectivamente.

(23) "Richtlinien für den Geschichtsunterricht", de 28-VIII-1947, núm. VIII, 39.534, "I. Entnazifizierung".

(24) Las normas ministeriales concretan algunos ejemplos: "Carlos el Grande no será presentado como el "carnicero de Sajonia", sino como el gran estadista que unificó los pueblos divididos del centro y el oeste de Europa y que entendió con

Por otra parte, "la enseñanza de la Historia introducirá al alumno en el desarrollo y evolución de la vida democrática" (25). Se le hará patente y viva la formación del Estado democrático y de las formas democráticas de nuestro tiempo. Se presentarán como ejemplos de estructuración democrática a las antiguas ciudades-Estado y, en la Baja Edad Media, el comienzo de las formas democráticas en todos los Estados europeos (26). Y si, por ejemplo, en la *Volksschule* no es posible establecer nexos históricos, sí cabe evidenciar ejemplos de Estados, de estadistas y de políticos cuyas biografías pueden constituirse en lección elocuente de la realidad política (27).

A la realización de la ideología democrática pertenece asimismo la enseñanza social o formación social, que versa sobre la estructuración de los diversos oficios y profesiones y estratos y su ordenación en el pensamiento político. Como ejemplo de tema a tratar en esta disciplina, se brinda oficialmente por el Ministerio de Educación la estrecha vinculación existente entre la estructuración del pueblo en la Edad Media hasta las grandes empresas de nuestros días, con el desarrollo político del pensamiento estatal y su forma democrática (28).

## 2. SOVIETIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA DDR

En la República Oriental Alemana, la llamada "democratización" de la enseñanza sigue por derroteros bien distintos a los ya expuestos al hablar de la República de Bonn y su giro en la órbita occidental. Según O. M. de abril de 1951, el Gobierno de la zona soviética establece la participación de los Consejos de Padres, con fines de colaboración formal en las tareas escolares. Simultáneamente se crean Seminarios cuyo objetivo consiste en proporcionar a los padres de los alumnos los imprescindibles conocimientos fundamentales sobre cuestiones educativas y de trascendencia escolar; al menos, así reza la propaganda oficial en torno a estos Seminarios (29). En realidad, la intención oficial es otra, pues, a través de la acción educativa paterna, se pretende influir en la opinión política de los padres y de rechazo sobre la futura de los alumnos y el ambiente hogareño. Se

prudencia y con energía la dirección y conservación de su poderoso Imperio."

(25) "Richtlinien", de 28-VIII-1947, "III. Demokratisierung".

(26) Continúa el ejemplo de las *Richtlinien*: "Mientras el absolutismo destruía las formas democráticas en la mayoría de los Estados europeos, se reintroducían éstas con la Revolución Francesa y se generalizaban en el siglo XIX. Inglaterra se convierte en país paradigma de la democracia, ya que en él se mantiene vigente hasta la fecha el desarrollo de la *Carta Magna Libertatum* del año 1215, y desde Inglaterra fué transferida a los Estados americanos."

(27) Véase HUGO REIRING: "Staatsbürgerliche Erziehung als Aufgabe der Volksschule", en *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 4. Münster, octubre-diciembre 1956, página 371. Acerca de la trascendencia especial que los libros de historia pueden tener en el aleccionamiento cívico, véase K. BEYERLE: "Zur Problematik des Politischen in der Lehrerbildung" (Problemática de lo político en la formación del profesorado), en *Vierteljahrsschrift*..., 1, enero-marzo 1954.

(28) *Richtlinien*, núm. VIII, 39.534, ya citadas.

(29) VO de 12-IV-51, en *Die Neue Schule*. Hojas para la renovación democrática de la enseñanza y la educación. Volk und Wissen-Verlag. Berlín y Leipzig, 1954.



crean Comisiones Escolares del SED (Partido Socialista Unificado), llamadas a desempeñar las actividades del Partido en el ámbito de las escuelas. En la generalidad de los Centros, gravados por la penuria de profesorado idóneo para la campaña de soviétización, se establecen Grupos de Pioneros, con sus clubs y locales de reunión correspondientes (30). Y puesto que las FDJ se constituyen en organismo escolar, con funciones escolares, ya no se precisa la autorización paterna para formalizar el ingreso del niño. Las Organizaciones de Pioneros, con sus dirigentes políticos encuadrados en la *Schule*, son los supremos rectores de la vida escolar y determinan en todo momento la intervención de otros organismos políticos en la vida estudiantil; por ejemplo, en la Administración escolar, compartida con funcionarios de la Freundschaft der Jungen Pionere (Confraternidad de Jóvenes Pioneros). La dirección escolar, a cargo de los propios alumnos, fué establecida en 1948.

La F.P. desaparece como disciplina de estudios e instrumento educativo y se trueca en "asignatura general" y permanente que alcanza a todas las actividades de la vida soviétizada de los alemanes de la zona oriental. En una Conferencia Pedagógica celebrada en Halle el 18 de octubre de 1953, el secretario de Estado Laabs afirmó paladinamente esta planificación política de la educación en todos sus niveles escolares y postescolares: "La educación democrática (1) del hombre ha de iniciarse a tan tierna edad, que no admita retroceso posible; y de tal modo, que los hijos de los trabajadores de la ciudad y del campo sean los alumnos más destacados que más tarde han de ocupar los puestos, privilegiados para la acción política, en la enseñanza superior, en la política interna y en la lucha por la paz mundial" (31).

Gracias a esta formación política, la escuela se convierte en enemiga del hogar. Es una institución hostil que trata, con métodos opresores, de ahuyentar al niño de la familia, criar a un delator en la casa paterna y a un agitador en plena pubertad. En el clima familiar, el niño crece como un cuerpo extraño (32). Este proceso fatal se describe, con fantástico optimismo, por la propaganda oficial filosoviética, con las palabras siguientes: "La nueva *Schule* democrática, al educar a nuestra juventud en un espíritu progresista, contribuye a cambiar la conciencia de los padres" (33).

Aun siendo Hitler enemigo declarado del *Gymnasium* humanístico, la soviétización de Alemania le

gana ampliamente en cuanto a la escarada sistemática de la más insignificante yerbilla espiritual. El marxismo-leninismo se convierte en la "única ciencia verdadera y real", y como paradigma de la sabiduría, se presentan los infalibles y heroicos campeones de la novelística arrancada al "realismo socialista" (34). Se barre conjuntamente el legado cultural de Occidente: la geografía, la historia, los problemas contemporáneos se circunscriben en textos, conferencias y lecciones a la U.R.S.S., y a los países satélites, al Stalin de turno y al P.C.; al estudiar la lengua alemana, se conservan restos insignificantes de la Literatura occidental, tolerados a título de cuestiones "de actualidad" o "progresivas"; y los enormes huecos creados con esta limpia indiscriminada se repletan con literatura tendenciosa y con lírica política tópica, de tercero o cuarto rango. De la mano de la "soviétización" escolar llega su camarada la "rusificación", con el lógico expurgo de los clásicos rusos decretados indeseables (35).

La historia se descoyunta conforme al esquema marxista. Así los alumnos sujetos a politización soviética aprenden la existencia de cuatro períodos históricos: el comunismo (la sociedad anterior al nacimiento de las clases), la etapa de la esclavitud, el feudalismo y el período capitalista. En los libros de texto, las guerras púnicas ocupan media página; Espartaco, por el contrario, es elevado a personaje estelar de la Historia Antigua, (36) y su fracaso se explica "por su falta de buena organización y por no haberse aliado a la clase campesina": los dos factores básicos que llevaron a Lenin a la victoria. Para el estudiante alemán de la DDR, Platón sólo es un "filósofo griego conocido por sus intentos de falsear en un sentido idealista el materialismo de los jónicos"; y Kant, "destacado filósofo que, pese a su grandeza, no supo desprenderse de las supersticiones idealistas", y Lutero, "reformador alemán... incitó al movimiento revolucionario tendente a impedir el traslado de capitales de Alemania a Italia, que en aquella época tenía lugar a través de la superchería de las indulgencias. Primero prestó apoyo a los campesinos sublevados, pero luego los traicionó pasándose al bando reaccionario" (37).

La soviétización de la enseñanza, dirigida por el Partido Socialista Unificado, corre a cargo de dirigentes políticos respaldados técnicamente por ingenios pedagogos que, con más méritos en el comunismo que en la educación, trastruecan y subvierten los valores educativos con objeto de adecuar la enseñanza, en cualquiera de sus grados, a los últimos fines del totalitarismo marxista. La escuela se cons-

(30) "Demokratisierung der Schule in der SBZ", pág. 525 del *Deutschland-Jahrbuch 1953*. Véase también "Pionierzimmer in jeder Schule", disposición oficial del Gobierno soviétizado (abril 1950), por la cual se arbitran fondos para instalar y conservar locales de pioneros en toda clase de escuelas. *Das Erziehungswesen der Sowjetzone*, pág. 246.

(31) Staatssekretär HANS-JOACHIM LAABS: "Die demokratische Schule ist weit überlegen. *Tägliche Rundschau*. Berlín-Este, 11-II-1954.

(32) Véase *Deutsche Rundschau*, 1, 1952, pág. 29. Y agrega: "...es causa [el niño] de controversias, acaloramientos, y se convierte en una viviente prueba de la impotencia de los padres. Un hombre que ni siquiera puede exteriorizar sus verdaderos pensamientos ante su hijo se vuelve tímido, reservado y se desespera hasta aborrecer de la vida y, por último, deja de luchar precisamente por su hijo."

(33) *Neue Schule*, órgano oficial pedagógico de la zona soviética. Berlín-Este, 1950.

(34) MARTIN PFEIDELER: "Morgen sind sie erwachsen. Das SED-System und die Kinderseele", en *Die Weltwoche*. Zürich, 17-VIII-1956.

(35) Prólogo del ministro de Coordinación de la República Federal Alemana a la obra *Das Erziehungswesen der Sowjetzone*. Bonn, 1952, págs. 3-5.

(36) No en vano se dió el nombre de "espartaquistas" a los miembros del KPD o Partido Comunista Alemán, creado en 1918-19.

(37) Estos fragmentos incluidos en los libros de texto oficiales han sido tomados literalmente de la famosa obra *Religión, opio del pueblo*, reeditada últimamente por el Instituto Marx-Engels. Véase también BOHDAN V. CYMBALISTY: "El sistema de enseñanza escolar en la URSS", en *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 17, Madrid, enero 1954, págs. 169-172.



tituye en instrumento del inevitable "plan quinquenal". La consecuencia de esta acción de F.P., generalizada, ha sido definida así: "Hombres ganados para una "actitud consciente" sobre la base de un poder dirigido, creen obedecer a miras científicas cuando acumulan víctima sobre víctima. Estos hombres están dispuestos a considerar a los dueños del poder no como soberanos, sino como instrumentos de un reconocido proceso científico universal, como funcionarios en un determinado círculo de intenciones científicas." La educación de esta "actitud consciente" vive en servidumbre del orden político totalitario, y "la educación camufla la humillación de este sometimiento espiritual a un orden mecanizado, y permite a los funcionarios vivir de la ilusión de que son libres y viven en libertad, siendo así que son esclavos de una actitud provocada" (38).

(38) M. G. LANGE: *Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands*. Introducción de A. R. I. Gurland. Editorial de los "Frankfurter Hefte". Frankfurt a. M., 1954, 432 págs.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

#### NUEVAS ESCUELAS Y NUEVOS MAESTROS

Un editorial de *Arriba*, comentando el plan de la Dirección General de Enseñanza Primaria para la creación de veinticinco mil escuelas en el plazo de cinco años, subraya que el principal problema que este ambicioso proyecto plantea radica en la dotación de maestros para esas mismas escuelas. "El maestro nacional ha sido durante mucho tiempo un profesional despreciado. Como consecuencia, descendió su consideración social, su propia estimación y también su nivel de formación...", dice el editorialista, y para poder colocar al frente de cada una de esas veinticinco mil escuelas a un maestro convenientemente formado hay que comenzar por revalorizar al Magisterio y dar al maestro un prestigio social adecuado a la decisiva misión que ejerce mediante dos acciones simultáneas: "una sólida formación profesional y una formal consideración a su función por parte del Estado" (1).

La glosa de la actualidad de *El Magisterio Español* comenta la creación de doce becas de estudios para maestros en la Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía), dotadas con mil pesetas mensuales, que fué la solución adoptada por el Ministerio para colaborar en la resolución de un viejo pleito entre maestros y licenciados relacionado con la selección de los futuros inspectores de Enseñanza Primaria. Pleito que ha sido definitivamente resuelto por la ley de Educación Primaria, que exige para opositar al ingreso en el Cuerpo de Inspectores estar en posesión del título de licenciado. Pero se pregunta el editorialista: "¿Era prudente, lo es aún, excluir a los maestros de una aspiración tan legítima como la de su ingreso en la Inspección?" Y la solución por él preferida es aquella que facilita a los maestros la posibilidad de obtener el título de licenciado. "Pero a condición—lo hemos

(1) Editorial: "Magisterio Nacional", en *Arriba* (Madrid, 4-IV-57).

El profesorado, por su parte, tiene otra misión que cumplir: está obligado a crear en el niño una conciencia de acción y una imagen del mundo tales, que produzcan los efectos deseados por el poder político. Lo que la escuela soviética tiene de enseñanza consiste, en resumen, en lo siguiente: obligación de acomodarse a un sistema dirigido del saber; educación de la voluntad en vocaciones "orientadas" por el Estado; destrucción de toda posible independencia de pensamiento científico; cumplimiento de "obligaciones voluntarias", tales como actuación comunista, correspondencia subversiva, trabajos extraordinarios extraescolares en la escuela; e inhibición de toda voluntad social. El sistema totalitario no admite, junto a la autoridad del Estado, influencia alguna de los sistemas culturales—llámense ciencia, arte, religión, etcétera—o la existencia de grupos sociales independientes.

ENRIQUE CASAMAYOR

dicho ya muchas veces—de que el número de becas sea aumentado" (2).

#### PROBLEMAS DE LA ESCUELA

La revista *Gerunda*, siguiendo una costumbre ya practicada, ofrece sus páginas a personalidades que desde fuera de la escuela sientan sus problemas. Esta vez se trata de una entrevista con el maestro nacional excedente don Esteban Ferrer, juez municipal de Gerona. El señor Ferrer cree que en las escuelas donde fuera posible, los alumnos deberían ser clasificados por tendencias y psicología", para que, agrupados en grados afines no solamente instructivos, sino también temperamentales, la educación tenga una directriz mejor especializada y pueda dársele el tono más conveniente a las necesidades psíquicas de cada grupo". También considera que los maestros, por razón de su profesión y conocimiento de causa, deben fomentar y estimular las relaciones con los padres, entendiéndolo que la escuela absolutamente gratuita es causa de desinterés de algunos padres, pues el señor Ferrer cree "que cada cual debiera contribuir directamente con una aportación pecuniaria a la educación de sus hijos, proporcionada a sus posibilidades". También piensa que la retribución que reciban los maestros, además de estar en relación con la importancia de la misión que desempeñan", debería liberarlos de preocupaciones crematísticas, de forma que el maestro no sintiera más preocupación que la de la escuela y las de la enseñanza" (3).

#### CUESTIONES PEDAGÓGICAS

Un artículo viene a resumir en tres los fundamentales requisitos pedagógicos de una lección; a saber: que la lección sea breve (brevedad en el tiempo y brevedad en el contenido), que la lección se haga interesante (una lección es interesante cuando se hace agradable y comprensible), que la lección sea activa (se trata de la actividad del alumno, pues el niño, por lo general, es contrario a la pasividad, y, en cambio, goza extraordinariamente cuando crea) (4).

(2) Editorial: "Becas para pedagogía", en *El Magisterio Español* (Madrid, 6-IV-57).

(3) "Desde la calle. La opinión de don Esteban Ferrer", en *Gerunda* (Gerona, 25-III-57).

(4) Eduardo Bernal: "Los tres requisitos más pedagógicos de una lección", en *Escuela Española* (Madrid, 4-IV-57).



Acercas de las propiedades y condiciones que han de caracterizar al educador, el editorial de *Orientación Catequística* consedira que la madurez del maestro "estriba en que su actitud ante el vivir sea firme, constante, y en que dicha actitud perdurable responda a los imperativos del humanismo cristiano. No debe educar un carácter aniñado, versátil, porque no está maduro. Tampoco debe confiarse esta misión decisiva a una persona corrompida o escéptica, porque su madurez ha sido frustrada por un gusano". Después pasa a aplicar este criterio, que es extensivo a todo educador en general, a aquellos educadores para los cuales su vigencia ha de ser aún más estricta, o sea cuando se trata de educación religiosa (5).

En *Bordón* se inserta un largo artículo sobre "La personalidad del educador y su influjo en la educación", en el que el jesuita Millán Arroyo va analizando aspectos muy interesantes de esta cuestión: la insuficiencia de la preparación técnica, la influencia de la propia personalidad sobre el educando, que actúa de modo permanente y con una eficacia extraordinaria, y que no se reduce sólo al ámbito de la moralidad, sino que afecta a muchas otras zonas; la necesidad de una filosofía en la que fundamentar la educación, y, por último, la gran responsabilidad del educador, "que afecta a todos los grados docentes, sin excluir la Universidad" (6).

## ENSEÑANZA MEDIA

### LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO

Apoyándose en una frase de Meillet: "El lenguaje es un hecho social", un editorial del periódico *Arriba* pone de relieve la importancia que tiene el conocimiento del lenguaje como elemento vital de cultura y como factor decisivo para el desarrollo del país. "Saber una lengua es algo más profundo que conocer su gramática. Significa la posesión de una gran riqueza de vocabulario, de palabras aprehendidas en su total profundidad y extensión. Significa también la capacidad de un justo y adecuado empleo de las mismas, es decir, una superior posibilidad expresiva." Y a continuación pasa a defender el auténtico valor de la enseñanza del latín, no como algunos falsamente lo entienden, como ejercicio de gimnasia mental, sino porque "un adecuado conocimiento del latín facilita la comprensión profunda de una parte muy importante de la lengua española y de otras lenguas vivas derivadas de la unidad latina, al tiempo que permite el acceso a la realidad vital del pueblo y de la cultura de Roma". Pero—añade el editorialista—"para que esto sea así resulta imprescindible que la enseñanza del latín se descargue de la rutina y de resabios tradicionales." Por tanto, lo que no se debe plantear es si la enseñanza del latín es válida o deja de serlo, pues resulta evidente que sí, lo que se debe hacer es plantearse la enseñanza del latín como problema pedagógico y, por ello, mismo, como problema de profesorado (7).

### LA ENSEÑANZA PRIVADA

El editorial del Boletín informativo del Colegio Oficial de doctores y licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid, pone de relieve la importancia social que representan los derechos que la actual legislación reconoce al profesorado que ejerce en Centros de enseñanza no estatal. Hay en la actualidad numerosos profe-

sionales de la enseñanza privada que por ejercer o haber ejercido en estos centros están disfrutando de los beneficios que la Previsión Social concede por conducto de la Mutualidad, en forma de jubilación, préstamos, etc. Pero es interesante recordar que estos beneficios no pueden adquirirse en tanto que la Empresa no satisfaga las cuotas correspondientes a la Mutualidad Laboral; por tanto, si algún Centro de Enseñanza Privada incumple la ley comete "una gravísima falta contra los sagrados derechos que permiten asegurar al trabajador contra los riesgos que durante el transcurso de su vida profesional puedan presentarse y además le originaría una angustiosa situación al retirarse de la vida profesional" (8).

La revista *Mundo Escolar* inserta una entrevista con dos hombres de letras acerca de las lecturas juveniles. El primer interrogado es el poeta Federico Muelas, que opina que, salvo honrosas excepciones, nuestros libros escolares constituyen una verdadera pena, y cree que, tratándose de un asunto de tanta transcendencia, es necesaria una auténtica, generosa y constante consagración por parte del autor al tema. "El autor—dice Federico Muelas—ha de sentirse no sólo capaz de analizar todo el amplio mundo—ya más o menos lejano—de su propia experiencia infantil, sino que ha de meditar profunda, intensamente, propósito, ruta y meta de su creación literaria". El segundo entrevistado es el señor Martín Borro, relacionado con los libros de juventud a través de su triple condición de editor, escritor y poeta. La solución del problema de hacer interesantes y atractivos los libros infantiles está para el señor Martín Borro en la sencillez. "Si se consiguiera dar al libro infantil la sencillez, claridad y concisión que yo considero imprescindibles para la literatura dedicada a los niños, habríamos adelantado mucho en orden a un mayor desarrollo de la cultura general y popular." Por último también cree que toda obra juvenil ha de estar saturada de poesía, de belleza literaria (9).

## BELLAS ARTES

Al comentar el acto celebrado en el Conservatorio de Música de Madrid para hacer una demostración sobre la nueva pedagogía de la música llevada a cabo por el autor del "Método eurítmico vocal y tonal", maestro Manuel Borguñó, un artículo aparecido en la revista *Bordón* presenta las principales características de este nuevo sistema pedagógico. Su nombre responde a una realidad, "es eurítmico porque los tres elementos vitales de la música, ritmo, voz y tonalidad, se hallan equilibrados proporcionalmente y forman un todo homogéneo gracias a la influencia que las analogías visuales ejercen sobre la mente y el oído de los alumnos." "Las notas de la escala las sitúa Borguñó en el mismo cuerpo del alumno, desde el vientre hasta rebasar la cabeza, y se emiten señalándolas con la mano abierta en posición semejante a la de un plano sobre el suelo." Según palabras del propio creador, este procedimiento pedagógico "es singularmente indicado para congregar multitudes en una acción artística común. Pues por causas que es obvio mencionar, lo que realmente interesa de un método practicado en colectividad es su capacidad de adaptación a la mentalidad media de los alumnos, ya que ocurre con muchísima frecuencia que los "privilegiados" no terminan siempre siendo los mejores". El artículo inserta también un cuadro sinóptico en el que se desarrolla el Método eurítmico vocal y tonal (10).

(8) Editorial: En el Boletín Informativo del Colegio Oficial de Licenciados y Doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid (Madrid, enero de 1957).

(9) "El libro como problema", en *Mundo Escolar* (Madrid, 1-IV-57).

(10) José Apolo de las Casas: "Demostración de una nueva pedagogía de la música", en *Bordón* (Madrid, febrero de 1957).

(5) Editorial: "La madurez del educador", en *Orientación Catequística* (Barcelona, septiembre-diciembre de 1956).

(6) Millán Arroyo, S. J.: "La personalidad del educador y su influjo en la educación", en *Bordón* (Madrid, febrero de 1957).

(7) Editorial: "Enseñanza del latín", en *Arriba* (Madrid, 6-IV-57).



## ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En *Hojas Informativas*, que edita la Dirección General de Enseñanzas Técnicas, se encuentra un largo e interesante artículo sobre la manera como están organizadas las enseñanzas de ingeniería en la Unión Soviética. Es la continuación de otro, aparecido en el número 5 de la misma publicación sobre el mismo tema, y sirve con aquél para ofrecernos un panorama completo de este importante sector de la enseñanza rusa. Se informa sobre los estudios cursados para obtener el título de "kandidat" y doctor y se ofrecen datos estadísticos sobre la distribución del potencial humano profesional en sus diferentes esferas, los ingenieros, los técnicos medios y los "prácticos" (11).

La misma revista inserta también un artículo sobre la enseñanza técnica de grado superior en la Argentina que, como en él se dice, "si bien ha experimentado algunas modificaciones con motivo de los cambios políticos de los últimos años, ello, en general, no ha afectado los planes de estudios entonces vigentes". Se incluyen unos cuadros de las materias cursadas en cada uno de los cinco años de las diversas Facultades de Ingeniería y se determinan los requisitos exigidos para ingresar en cada una de ellas (12).

Diversos son los artículos de prensa que tienen como tema común la proyectada reforma de las Enseñanzas Técnicas en España. Un editorial de *Ya*, comentando el discurso del ministro de Educación ante el pleno del Consejo Nacional de Educación, hace alusión primordialmente a los puntos en que aquél se refirió a la Enseñanza Técnica y se muestra conforme con el plan de establecer puentes con la Universidad así como también cree que "el curso selectivo que ha de servir de entrada, tanto en las escuelas superiores como en las facultades universitarias experimentales, es la pieza clave del sistema proyectado" (13).

Con el título *Tecnología y humanismo* se publica un editorial en *Arriba* en el que demuestra que la Universidad ha abandonado el papel rector que tuvo en la Edad Media, lo cual es problema de gran actualidad, pues no en vano existe una generalizada tendencia a supervalorar lo tecnológico a

(11) "Las enseñanzas de ingeniería en la U.R.S.S.", en *Hojas Informativas* (Madrid, 1-III-57).

(12) "La Enseñanza Técnica de grado superior en la Argentina", en *Hojas Informativas* (Madrid, marzo de 1957).

(13) Editorial: "Reorganización de enseñanzas", en *Ya* (Madrid, 2-IV-57).

## reseña de libros

### Selección bibliográfica sobre Organización Escolar

La Pedagogía forma parte de un grupo de disciplinas cuya tradición histórica es todavía muy precaria. Dentro de ella se han ido configurando—con bastante rapidez—unos cuantos tratados especiales que, sin salirse aún del "corpus" pedagógico, siguen claramente un proceso de diferenciación, que apunta a una progresiva independencia. La Pedagogía, en virtud de este proceso de diferenciación de sus partes constitutivas, está sufriendo una metamorfosis de tal envergadura, que ya se habla con cierta insisten-

costa de una depreciación del humanismo. "Esta tendencia puede tener en el español una especial virulencia... en España no se ha llegado a separar nunca el concepto de la investigación científica del de un problema de inmediata utilidad económica. Esta herencia, que parecerá extraña en un pueblo de fecunda tradición humanista, puede resultar un lastre penosísimo a la hora de la necesaria reforma de nuestras enseñanzas" (14).

Otro comentario del mismo periódico pone de relieve la gigantesca tarea que para España significa la empresa de superar de un solo golpe el vacío creado por la falta de la revolución industrial y el ventajoso coeficiente de desarrollo científico y técnico de otros países a los que estamos necesariamente unidos. "En tan hermosa como difícil empresa viene obligado el Estado a mantener rigurosamente un principio de unidad en la formación" (15).

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

## LAS OPOSICIONES

Un largo artículo sobre la selección del profesorado universitario aboga por el ideal del profesor-educador con razones tomadas de encíclicas pontificias del Concordato español con la Santa Sede y de las leyes de enseñanza actualmente vigentes y anhela el consorcio cátedra y religión como la mejor fórmula (16).

A través de la misma revista conocemos algunas ideas del artículo del padre Francisco Peiró S. J. en *Ya* el día 9 de enero. El padre Peiró cree que el mal de las oposiciones no radica en ellas mismas, sino en que no existe Universidad autónoma; su defecto y, en consecuencia, los defectos de la Universidad nacional son los propios de la falta de competencia (17).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(14) Editorial: "Tecnología y humanismo", en *Arriba* (Madrid, 5-IV-57).

(15) Editorial: "Reforma técnica", en *Arriba* (Madrid, 7-IV-57).

(16) A. Díez Macho, M. S. C.: "Observaciones en torno a la selección del profesorado universitario", en *Atenas* (Madrid, marzo de 1957).

(17) "Sobre las oposiciones a cátedras", en *Atenas* (Madrid, enero-febrero de 1957).

cia del "grupo de las disciplinas pedagógicas". Es más: no faltan hoy autores que dudan de la existencia misma de una "pedagogía" sin más, o, si se prefiere, de una "Pedagogía General". No es éste el lugar oportuno para hacerse cuestión de lo que tal postura pueda tener de correcto. Para nuestro propósito, basta constatar el hecho de que hoy se habla de "Historia de la Pedagogía", de "Didáctica", de "Organización Escolar", etc., en el sentido de disciplinas que ostentan una relativa sustantividad, aun cuando se entienda que todas pertenecen a un tronco común, en cuanto que las liga a todas, en el fondo, ese carácter de "pedagógicas", que sin duda tienen.

En este proceso de diferenciación de las disciplinas pedagógicas, no todas han tenido la misma suerte. Y es precisamente la Organización Escolar la que más ha tardado en desperezarse para ir a la conquista de su científicidad e independencia. Esta circunstancia ha hecho que su perfil sea todavía extraordi-





nariamente borroso: la imprecisión que reina en lo que se refiere a la determinación de su contenido, a su relativa sustantividad como disciplina independiente, a su sentido y situación entre las demás ciencias pedagógicas, etc., se ha agravado considerablemente por su carácter eminentemente práctico. Es esta circunstancia la que, de modo especial, convierte a la Organización Escolar en piedra de escándalo a la hora de abordar el problema de su posible cientificidad.

Las consecuencias de esta situación no pueden ser más claras, y explican suficientemente una serie de hechos que afectan de lleno a la bibliografía sobre las diferentes cuestiones relativas a la Organización Escolar. Tales hechos configuran un "estado de la cuestión", que puede ser descrito del siguiente modo:

1) En cuanto a la forma, es común a casi todos los tratados de Organización Escolar una característica ausencia de rigor en la terminología, que, además, ha sido en muchos casos consagrada por la rutina.

2) Ausencia también de sentido orgánico en el tratamiento de las cuestiones. Esto hace que el contenido de la Organización Escolar—ya de por sí difícil de precisar—se nos presente más como un informe agregado de materias que como un todo penetrado de unidad y coherencia internas. En este sentido, bien puede decirse que una delimitación precisa del contenido propio de la Organización Escolar es una de las tareas, a la vez más complejas y urgentes, que nuestra disciplina tiene que abordar. Hoy, este contenido suele andar unas veces diseminado por los territorios de la Didáctica, de la Metodología, etc.; otras, cohabita con elementos extraños, que pertenecen propiamente al contenido de estas disciplinas.

3) Aparte de todo lo dicho hasta aquí, la Organización Escolar ha venido arrastrando un doble lastre del que precisa ser liberada con urgencia: me refiero, en primer término, a esa mentalidad "práctico-na" y de cortos vuelos, sin nervio científico, que ha hecho que todavía hoy la Organización Escolar no sea otra cosa que un informe repertorio de normas—más bien recetas—para que el maestro pueda organizarse y organizar su escuela. Por otra parte, se ha verificado una notable reducción del horizonte, al poner la Organización Escolar al servicio de la Escuela primaria exclusivamente. Es cierto, sin embargo, que ambos frentes han empezado a romperse ya, y que los horizontes que hoy se dibujan para la Organización Escolar son mucho más amplios, tanto por el lado de su rango científico, cuanto por el de su extensión.

Todo lo dicho hasta aquí debe ser tenido en cuenta en la exposición de la bibliografía, porque constituye la expresión del criterio de selección, pero al mismo tiempo debe ser tomado en su justa medida. La razón es clara: el hecho de que la Organización Escolar haya sido abordada hasta ahora con un criterio exclusivamente práctico, no quiere decir que haya que despojarla enteramente de su practicidad: por el contrario, ésta es una de sus características esenciales y constituye una realidad incuestionable; es más, el recurso, verbigracia, a una Organización Escolar Comparada está aquí particularmente justificado, por el carácter particular y contingente de la

mayor parte de las cuestiones que a la Organización Escolar le incumben.

\* \* \*

La presente selección bibliográfica enfoca preferentemente la realidad española, por ser ésta, indudablemente, la que más nos interesa. Sin embargo, la visión de esta misma realidad quedaría incompleta sin la correspondiente perspectiva de universalidad: esta perspectiva se da preferentemente en la reseña de las obras generales, en la de las obras que se refieren a la Organización Escolar Comparada y, en parte, también en los trabajos sobre cuestiones particulares.

Todavía otra salvedad: gran parte de la bibliografía sobre Organización Escolar—quizá la principal—está diseminada por las publicaciones periódicas. Las monografías sobre problemas concretos son relativamente escasas. Pero más escasos aún son los tratados generales. El bosquejo que de la historia y situación actual de la Organización Escolar acabo de hacer, puede explicar—creo que suficientemente—la penuria de una bibliografía verdaderamente científica sobre la materia.

Con objeto de hacer una selección más ordenada, y, dentro de lo posible, más correcta, he partido de una previa acotación de lo que, a mi modo de ver, constituye el contenido de la Organización Escolar. Del mismo modo, los criterios de que me he servido para la división temática de este contenido son los mismos que utilizo para la selección y exposición de la bibliografía:

#### I. CONSIDERACIÓN DE LA ESCUELA EN SÍ MISMA Y EN LA ORDENACIÓN INTERNA DE SUS ELEMENTOS.

- a) Concepto y tipos de Escuela.
- b) Elementos personales: maestro, escolar, inspector, psicólogo escolar, etc. Se incluyen aquí todas las cuestiones relativas a la selección, calificación, clasificación, promoción, título y orientación de los escolares, y aquellas otras que se refieren a la selección, formación, actuación y forma de vida del maestro, del inspector, del psicólogo escolar, etc.; es decir, de todas aquellas personas que intervienen específica e intencionalmente en la formación de los alumnos dentro de la institución escolar.
- c) Estructuración y distribución del contenido formativo: comprende este apartado todo lo referente a los programas y cuestionarios, calendario, jornada escolar, etc. También se estudia en este capítulo el tema del plan de estudios, ya que si bien es cierto que lo desborda por la extensión que suele dársele actualmente al concepto, no es menos cierto que su núcleo esencial lo constituye precisamente el contenido formativo.
- d) Elementos materiales o instrumentales. Se estudian aquí las cuestiones que afectan al edificio escolar, al mobiliario, al material, etc.



e) *Hasta aquí lo que podríamos denominar visión analítica de la Organización Escolar. En ella se han ido estudiando por separado cada uno de los elementos esenciales que integran la escuela, aunque sin perder nunca de vista que el estudio de cada uno de esos elementos no debe hacerse nunca en sí mismo, sino en tanto que elementos de esa estructura compleja que es la escuela. Ahora, en cambio, se trata de enfocar la misma realidad, pero no analíticamente, sino desde una perspectiva dinámica, funcional. La tarea consiste en sorprender esa constelación de elementos en movimiento; en ver cómo funciona el conjunto, cómo vive ese verdadero organismo que es la escuela. Los tres temas fundamentales que resultan de esta consideración son los siguientes:*

- Disciplina y relaciones personales de convivencia.
- Trabajo, juego y descanso.
- Rendimiento escolar.

II. *CONSIDERACIÓN DE LA ESCUELA EN SU PROYECCIÓN EXTERNA. Es decir, en tanto que órgano o miembro de un organismo superior. El estudio de las relaciones de la escuela con el medio—familiar, social, político, religioso—que la envuelve, y en el que se integra, tiene aquí su lugar adecuado.*

III. *Por último, y respondiendo a un intento de total comprensión de los problemas de la Organización Escolar y a la conjugación de su dimensión teórica, válida universalmente, con su dimensión práctica, concreta, particular, habrá que dedicar la atención necesaria a los PROBLEMAS ESPECÍFICOS QUE PRESENTAN LOS TRES GRADOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN: primario, medio y superior; a la Organización Escolar Comparada y, dentro de ésta, a las nuevas formas de Organización Escolar que han cristalizado en la llamada Escuela Nueva. Esta temática constituye la tercera parte del contenido de nuestra disciplina.*

#### OBRAS GENERALES

*En general, puede decirse que, aparte de ser escasas, casi todas responden a un criterio puramente práctico. Son tratados concebidos para uso de los estudiantes del magisterio primario, en los que una verdadera preocupación científica está en realidad ausente. Desbordan esta preocupación solamente algunos:*

RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ: *Organización escolar*. Madrid, Hernando, 1927, 469 págs.

*Es la primera de las dos partes de un tratado bastante extenso. La segunda no llegó a publicarse. Responde fundamentalmente a un criterio erudito, muy a tono con la mentalidad de su autor, pero desprovisto de verdadero nervio científico. En realidad, se trata de un arsenal de datos sobre cuestiones de Organización Escolar. Aparte de su enfoque radicalmente práctico, ofrece dos graves limitaciones: la primera consiste en abordar la Organización Escolar*

*desde una vertiente exclusivamente pedagógica o técnica, con lo que deja fuera de su contenido todo lo referente a la proyección externa de la escuela y a sus relaciones con la comunidad familiar, social, política y religiosa.*

*Su valor positivo estriba en el acopio de datos y en el intento de incluir dentro de la Organización Escolar todas las cuestiones que debieran figurar en ella, y que hasta entonces venían estudiándose indistintamente en los diversos tratados o partes de la Pedagogía.*

A. BALLESTEROS y F. SAINZ: *Organización escolar*. Madrid, Publicaciones de la Rev. de Pedagogía, 1935, 206 págs.

*Está concebido con más pretensiones filosóficas, aunque sin desprenderse del enfoque práctico. Incluye también cuestiones de política educacional, pero, con todo, resulta extraordinariamente incompleto, y rezuma un inconfundible matiz polémico que, en más de una ocasión, se traduce en sectarismo.*

PRIHODA, V.: *Racionalización de la Instrucción pública. Organización y funcionamiento del sistema escolar*. Madrid, Aguilar, 1935, 440 págs.

*Es un tratado de Organización Escolar, al que su autor, expresamente, pretende dar una base científica. El intento, sin embargo, se queda en pura promesa. Lo que ha salido en realidad ha sido una exposición de un determinado sistema escolar: a saber, el de su país. El propósito de llegar a una elaboración científica de la Organización Escolar no aparece por ninguna parte. La obra, interesante por lo demás, se mueve dentro de la corriente renovadora de la "Escuela Nueva". Tampoco está exento de un marcado carácter polémico.*

SPRANGER, E.: *Fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*. Madrid, Public. de la Revista de Pedag., 1931.

*Se trata de un ensayo breve, concebido con una pretensión definida: dotar de rango científico a la Organización Escolar, bien que no se le dé esta denominación. En este sentido, aborda expresamente el problema de la fundamentación científica de la Organización Escolar, aunque—a diferencia de R. Blanco—lo enfoca en la dirección de la política educacional, prescindiendo de la dimensión "pedagógica" o técnica.*

HERNÁNDEZ RUIZ, S., y otros: *Organización escolar*. México, UTEHA, 1954, 2 vols.

*Es quizá la obra de más envergadura que existe actualmente sobre Organización Escolar, y, desde luego, la de mayores pretensiones científicas. Ciertamente, las cuestiones están tratadas con mayor rigor científico del que es habitual en los tratados de Organización Escolar, rigor científico que se queda, sin embargo, dentro de los márgenes de la ciencia positiva. Falta una fundamentación filosófica seria. Pero las dos objeciones más graves que pueden hacersele son las siguientes: en primer lugar, la ausencia de conexión interna, de sentido orgánico. Más que un tratado de Organización Escolar, es un conjunto de estudios monográficos hechos por distintos autores que ni siquiera están ligados por una misma orienta-*



ción en muchos aspectos fundamentales. Por otra parte, casi toda la obra está empañada por la polémica y el sectarismo, si bien en distinto grado, según los diversos autores. Este carácter polémico y sectario, tan acentuado por lo menos como en las obras de Prihoda y Ballesteros y Sainz, es un atentado constante contra el signo característico de todo lo científico: serenidad y objetividad en el tratamiento de las cuestiones. Añádanse, también en sentido negativo, las frecuentes concesiones a lo periodístico. Por último, tampoco plantea el problema del carácter y sentido de la Organización Escolar.

A pesar de estos defectos, quizá sea actualmente la obra más completa de que disponemos para los estudios de Organización Escolar.

ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía fundamental*. Barcelona, Labor, 1943.

Aunque Zaragüeta no se plantea explícitamente el problema del concepto y sentido de la Organización Escolar, ni ha escrito tampoco un tratado sobre esta disciplina, dedica la última parte de su *Pedagogía Fundamental* a la "fundamentación" de lo que él llama "Organización Pedagógica", expresión que envuelve un concepto más amplio que el de Organización Escolar, pero con el que sustancialmente coincide. Tal estudio está hecho desde el punto de vista de la "Pedagogía Fundamental", por lo que viene a ser algo así como la red de los compartimientos categoriales en la que cada una de las cuestiones de Organización Escolar encontraría su encasillamiento adecuado. En este sentido, la obra de Zaragüeta puede prestar una valiosa ayuda para la estructuración interna del contenido de la Organización Escolar.

Los demás tratados generales de Organización Escolar responden a ese enfoque exclusivamente práctico a que me refería más arriba y están concebidos casi todos para uso de los alumnos de Escuelas del Magisterio. Así, por ejemplo, uno de los más recientes:

MONTILLA, F.: *Metodología y Organización escolar*. Madrid, 1952, 236 págs.

#### LA POSIBLE CIENTIFICIDAD DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Sobre este problema es muy poco lo que se ha escrito. Prácticamente, el terreno está virgen. Aparte de algunas de las obras ya mencionadas, lo más decisivo quizá sea un trabajo publicado en la *Revista Española de Pedagogía* por el doctor García Hoz:

GARCÍA HOZ, V.: "Concepto y sentido de la Organización Escolar", *Rev. Esp. de Pedag.*, núm. 44, oct.-dic. 1953.

Se aborda aquí, creo que por vez primera y de una manera absolutamente seria y consciente, el problema de la posible científicidad de la Organización Escolar. Su autor estudia con un criterio filosófico-científico cuestiones tan interesantes como el concepto, objeto y sustantividad de la Organización Escolar y su relación con la Pedagogía y las otras disciplinas pedagógicas. El estudio es punto indudable de partida para llegar a ulteriores investigaciones.

## PROBLEMAS PARTICULARES \*

### PRIMERA PARTE

#### 1. CONCEPTO Y TIPOS DE ESCUELA

- FINDLAY, J. J.: "Introducción al estudio de la Educación". Barcelona. *Labor*, núm. 163, 1928.
- FERRIERE, A.: "La escuela activa". Madrid. *Beltrán*, 344 páginas. 1927.
- KERSCHENSTEINER, J.: "Concepto de la Escuela del Trabajo". Madrid. *La lectura*, 1928.
- MALLART, J.: "La escuela productiva". Madrid. *La lectura*, 41 páginas. 1928.
- CLAPAREDE, E.: "La Escuela a la Medida". Madrid. *La lectura*, 38 páginas.
- TOLSTOI, L.: "La Escuela de Yasnaia-Poliana". Valencia. *Prometeo*, 223 págs.
- DEWEY, J.: "Las Escuelas de Mañana". Madrid. *La lectura*, 311 págs. 1918.
- CASTIGLIONE, J. F. L.: "Escuela y Educación". Santiago del Estero, *Iberia*, 83 págs. 1947.
- LACROIX, M.: "La Escuela unica". Madrid. *La lectura*, 135 páginas. 1928.
- BLANCO NÁJERA: *La escuela única a la luz de la Pedagogía y del Derecho*, 187 págs. Jaén, 1931.
- LUZURIAGA, L.: "La Escuela unificada". Madrid, 1922. *Museo Pedagógico Nacional*, 81 págs.
- KRIEGER, W.: "La Escuela neutra a la luz de la verdad". Madrid, 1911.
- CEMBORAIN CHAVARRÍA, E.: "La Escuela neutra". Madrid, 1912.
- SEGUR, MONS.: "Las Escuelas laicas". Barcelona, 1910.
- MADARIAGA, A.: "Las Escuelas laicas". Barcelona, 1910.
- HERMOSO NÁJERA, S.: "Problemas específicos de la Organización de la Escuela rural". (En Organización Escolar de S. Hernández Ruiz. Méjico, *Uteha*, 1954.)
- Conclusiones de la Asamblea Nacional de Internados*. Folleto. Madrid, abril 1952.
- GARCÍA HOZ, V.: "Las tres tareas del internado". *Revista de Pedagogía Española*, págs. 83-84. 16 de abril 1952.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "Génesis y evolución del internado". *Revista de Pedagogía Española*, 16, abril 1952. Apéndice, páginas 155-165.
- MAILLO, A.: "El internado, forma de vida". *Revista de Pedagogía Española*. 16 abril 1952, págs. 97-102.
- SÁNCHEZ BUCHON, C.: "Pedagogía del Internado". Madrid, 1956.

#### 2. EL EDUCANDO: PROBLEMAS DE SELECCIÓN, CALIFICACIÓN, CLASIFICACIÓN, PROMOCIÓN, ORIENTACIÓN DE LOS ESCOLARES

- GONÇALVES VIANA: "Os problemas da seleção, orientação, etc.". Lisboa, 1955.
- GARMENDÍA DE OTAOLA, A.: "Democracia y selección". *Revista Española de Pedagogía*, 1954. Año XII, enero-marzo, número 45, págs. 5-23.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Sobre calificación escolar". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 22, abril-junio, 1945.
- FIOL, V.: "Los sistemas de calificación en la Enseñanza Media". *Estudios clásicos*. Madrid, mayo 1953.
- CUADRA ECHAIDE, I.: "Sistemas eficaces para calificar a los alumnos universitarios". *R. DE E.*, VII-VIII, 55, núms. 33-34.
- BALLESTEROS USANO, A.: "Clasificación de los alumnos", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico, *Uteha*, 1954.)
- TIRADO, D.: "Grados Escolares", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico. *Uteha*, 1954.
- ANDRÉS MUÑOZ, M. C.: "Las medidas individuales y la agrupación escolar". *Bordón*, 1955, febrero, núm. 50, págs. 63-73.

\* Para algunas de las publicaciones periódicas que se citan, utilizo las siguientes abreviaturas:

- R. E. P.: *Revista Española de Pedagogía*.  
 R. E. (o R. de E.): *Revista de Educación*.  
 Rev. Analít. de Educ.: *Revista Analítica de Educación*.  
 N. T.: *Nuestro Tiempo*.



LARREA, J.: "Investigación objetiva del aprovechamiento escolar. El problema de la promoción". *Metodología General*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Edit. Hispanoamericana, 2 volúmenes.

ELORDUY, J. M.: "El valor de los títulos académicos". *Atenas*, XXIII, 225, noviembre 1952.

GARCÍA HOZ, V.: "La orientación de los alumnos en las instituciones escolares". *Revista Española de Pedagogía*, año XII, 1954, julio-septiembre, núm. 47, págs. 261-271.

BENAVIDES, E.: "Orientación Escolar", en *Organización escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico, Uteha, 1954.

GRANOULLAC, A.: "L'orientation professionnelle de la jeunesse rurale". París, *Néret*, 127 págs. 1955.

NAVILLE, PIERRE: "Théorie de l'orientation professionnelle". París. N. R. F., 290 págs. Gallimard, 1945.

GUY SINOIR: "La Orientación Profesional". Versión del francés de E. Schop. Salvat Editores, S. A., Barcelona. Colección Surco, 138 págs. 1952.

PÉREZ CREUS, J.: *Orientación y selección profesional*, 301 páginas. Madrid, 1947.

*The Year of Education*, 1955. London, Evans Bros., in association with the University of London Institute of Education and Teachers College. Columbia University, Nueva York, 1955, 644 págs.

### 3. EL EDUCADOR: SELECCIÓN, FORMACIÓN, ACTUACIÓN Y FORMA DE VIDA DEL MAESTRO

UNESCO: *La préparation du personnel enseignant*. París, 1949.

B.I.E.: *La formation du personnel enseignant secondaire*. París-Genève, 1954.

DONOSO TORRES, V.: "El maestro y la Organización Escolar", en *Organización Escolar*, de Hernández Ruiz, S. Méjico, 1954.

GARCÍA HOZ, V.: *Sobre el maestro y la educación*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1944.

KERSCHENSTEINER, G.: "El alma del educador y el problema de la formación del maestro". Madrid, *Labor*, 2.ª ed., 1934.

HERNÁNDEZ RUIZ, S.: "La preparación del Magisterio", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico. Uteha, 1954.

GAMBRA, R.: "El valor de lo típico-popular en la formación del maestro". *R. E. P.*, núm. 28, octubre-diciembre 1949.

GARCÍA HOZ, V.: "La soledad y la vida del maestro". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 28, 1949.

ALVIRA, T.: "Formación pedagógica del profesor de enseñanza Media", en *Cuestiones de Enseñanza Media*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1947.

FELDMAN, ERICH: "El profesor de enseñanza media y su preparación profesional". *Revista Española de Pedagogía*, abril-junio 1953, núm. 42.

GARCÍA HOZ, V.: "Función y formación del profesorado de Enseñanza Media". *Bordón*, núm. 62, año X, 1956.

RIBELLES BARRACHINA, F.: "Necesidad de formación didáctica en el profesorado". Madrid, 1950. *Congreso Internacional de Pedagogía*. Santander, 1949.

PLANCHARD, E.: "Pour une meilleure préparation professionnelle des Maîtres de l'enseignement secondaire". Madrid, 1950. *Actas del Congreso Internacional de Pedagogía de Santander*, 1949.

PACIOS, ARSENIO: "Actuación del profesor de enseñanza media (De Instituto)". *Bordón*, núm. 41, enero 1954.

"Resumen del proyecto de creación de las Secciones de Estudios Especiales del Magisterio". *Bordón*, núm. 27, páginas 85-91, marzo 1952.

UNESCO: "La educación en zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales". *Rev. Analít. de Educ.*, volumen VII, núms. 9 y 10, noviembre-diciembre 1955.

UNESCO: "Formación de especialistas en educación fundamental". *Rev. Analít. de Educ.*, núm. 8, octubre 1955.

WOFFORD, KATE V.: "Education of Teachers for Rural America". Washington, Department of Rural Education National. *Education Association of the United States*, 142 páginas. 1946.

SERRANO DE HARO, A.: "La formación de maestros rurales". *Bordón*, núm. 50, febrero 1955.

MAÍLLO, A.: "Necesidad y factores de la planificación escolar". *REVISTA DE EDUCACIÓN* (1.ª quincena, núm. 48, págs. 11-19), año XII, 1956.

FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "El profesorado universitario como

aventura y conquista". *Revista Española de Pedagogía*, número 53, I III, 1956.

"Congreso Nacional de Formación del Profesorado". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 53, I-III, 1956.

### 4. EL INSPECTOR: SELECCIÓN, FORMACIÓN Y FUNCIONES

BERTRAND, M. D., y BONIFACE, M.: *L'Inspection de L'Enseignement*. París, 1889.

BARR, A., y BURTON, W.: *The Supervision of Instruction*. Nueva York, 1925.

DOTTRENS, ROBERTO: *El problema de la inspección y la educación nueva*, 280 págs. Espasa-Calpe, 1935.

"L'inspection de l'enseignement". *B. I. E.*, 264 págs. Genève, 1937.

SERRANO DE HARO, AGUSTÍN: *Una función al servicio del espíritu*. Edit. Escuela Española, 1945.

USON, PAULINO: *La legislación de Primera Enseñanza en la práctica*.

MONTILLA, F.: "Cometidos asignados a la inspección primaria en la legislación". *R. E. P.*, núm. 35, julio-septiembre 1951.

LEMUS, LUIS ARTURO: *El director democrático de una escuela primaria*, 396 págs. Editorial del Ministerio de Educación Pública. Guatemala, 1953.

BALLESTEROS, A.: "La Inspección", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico. Uteha, 1954.

UNESCO: "La Inspección de enseñanza". *Rev. Anal. de Educ.*, número 5, vol. 8, mayo 1956.

B.I.E.: "L'Inspection de l'enseignement". *Bulletin du B.I.E.*, número 120, tercer trimestre 1956.

GAMBRA, RAFAEL: "Bases de una Inspección de Enseñanza Media". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 15, vol. VI, páginas 7-13, año II, noviembre. Madrid, 1953.

"Constitución y funcionamiento de la inspección oficial de Enseñanza Media". *Revista Española de Pedagogía*, número 47, julio-septiembre 1954.

### 5. EL PSICÓLOGO ESCOLAR: CONCEPTO, FORMACIÓN Y FUNCIONES

ANDERSON, H.: *Las clínicas psicológicas para la infancia en los Estados Unidos*, 170 págs. Espasa-Calpe. Madrid, 1935.

BOESCH, E.: *L'organisation d'un service de Psychologie scolaire*, 133 págs. (Tesis presentada en la Facultad de Letras de Ginebra.) St. Gall, 1943.

PLANCHARD, E.: "El psicólogo escolar. Sus tareas y su formación". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 27, julio-septiembre 1949.

YELA GRANIZO, M.: *Los servicios psicológicos en la enseñanza*. Comunicación presentada en el Congreso Interamericano de Educación. Madrid, octubre 1949.

ANDRÉS, M.ª CORONA: "El psicólogo escolar: su necesidad". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 31, julio-septiembre 1950.

ANDRÉS MUÑOZ, M.ª CORONA: "Consideraciones sobre el psicólogo escolar: funciones y formación". *R. E. P.*, núm. 32, años X-XII, 1950.

ROGER, J.: "La Organización de los servicios de psicología escolar en el extranjero". *R. DE E.*, septiembre-octubre 1952, número 1.

ZAZZO, R. et GRATIOT-ALPANDERY: "La psychologie scolaire". Pref. de H. Wallon. París. *Press. Univers. de France*, 1953, 192 págs.

UNESCO y B.I.E.: "Los psicólogos escolares". *Public*, núm. 104.

HANN, M., y MACLEAN, M.: *Counseling psychology*, 302 páginas. Nueva York, 1955.

### 6. ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL CONTENIDO FORMATIVO: PLANES, CUESTIONARIOS, PROGRAMAS, HORARIOS, ETC.

SÁEZ SOLER, R.: *Planes de estudios en España*, 230 págs. Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid, 1945.

ROCHA, I.: *El plan y el programa*, 2 vols., en *Metodología general*, dirigida por S. Hernández Ruiz. edit. Hispanoamericana. Méjico.



- GUERRERO, E.: "El plan de estudios como factor de educación". *Atenas*, 218, XXIII, abril 1952.
- KILPATRICK, RUGG, WASHBURN, y BONSER: *El nuevo programa escolar*, 126 págs., 3.ª edic. Losada. Trad. L. Luzuriaga. Buenos Aires, 1951.
- GARCÍA HOZ, V.: "Tres tipos de programas". *Bordón*, número 132, tomo IV, págs. 133-141, abril 1952.
- "Programas y cuestionarios". *Rev. Esp. de Pedag.*, núm. 41, enero-marzo 1953. (Número monográfico.)
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Criterios psicológicos en los Cuestionarios". *Rev. Esp. de Pedag.*, núm. 41. 1953.
- MARÍN, ROSA: *Programas escolares*. Burgos, 1954.
- VARELA COLMEIRO, F.: "Humanismo Científico". *Arbor*, número 132, diciembre 1956.
- MORENO GARCÍA, R.: "Calendario Escolar", en *Organización escolar*, de S. Hernández Ruiz. Méjico. Uteha, 1954.
- ETCHEPARRÉ, A.: "Jornada Escolar", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico. Uteha, 1954.

#### 7. EDIFICIO ESCOLAR, MATERIAL, MOBILIARIO ETC.

- ZALDÍVAR, R.: "El edificio escolar", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico, 1954.
- "Union Internationale des Architectes, Commission des constructions scolaires". *L'école et ses problèmes*, 76 págs. Premier rapport établi par la Commission des constructions scolaires à la demande de l'Unesco. U.I.A. Paris, 1955.
- MANZANO, BRAULIO: "Construcciones escolares dentro y fuera del medio rural". *Atenas*, núm. 254, año XXVI, abril 1955.
- BANNATYNE, A.: "Material Escolar", en *Organización escolar*, de S. Hernández Ruiz. Méjico, 1954.
- VALS y ANGLÉS, VICENTE: "El material de enseñanza". *Rev. de Pedag.* Madrid, 1924.
- Catálogo ilustrado de material de educación moderna e integral*, 597 págs. Soc. de Edic. L. Michaud. París.
- RODRÍGUEZ VICENTE, A.: *Higiene de la edad escolar o paidocultura*, 583 págs. C.S.I.C. Madrid, 1946.

#### 8. DISCIPLINA Y RELACIONES PERSONALES DE CONVIVENCIA: TRABAJO, JUEGO Y DESCANSO; RENDIMIENTO

- FOERSTER, F. W.: *Autorité et liberté*. Lausana, 1920.
- HERNÁNDEZ, S.: *Disciplina Escolar*, 69 págs. Salvatella. Barcelona, 1936.
- KIEFFER, F. J.: *La autoridad en la familia y en la escuela*, segunda edición. Madrid, 1945.
- MANTOVANI, J.: "El problema de la disciplina", en *Organización Escolar*, de S. Hernández Ruiz. Méjico, 1954.
- BERGE, ANDRÉ: *La liberté dans l'éducation*, 128 págs. Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Éditions du Scarabée. Paris, 1955.
- GARCÍA HOZ, V.: "Noción y aspectos del rendimiento escolar". *Bordón*, núms. 25-26, tomo IV, enero-febrero 1952.
- OLIVEROS, A.: "Factores individuales en el rendimiento escolar". *Bordón*, núms. 25-26, tomo IV, enero-febrero 1952.
- PAYA IBARS, M.ª R.: "Factores ambientales del rendimiento". *Bordón*, núms. 25-26, tomo IV. Madrid, enero-febrero 1952.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Formas de examen del rendimiento escolar". *Rev. Esp. de Pedag.*, núm. 39, julio-septiembre 1952.
- "Evidencias y tipos de justicia examinadora". *Bordón*, número 31, tomo IV, noviembre 1952.
- BLAT GIMENO, J.: "Comprobación del trabajo escolar". *Bordón*, núms. 25-26, tomo IV. Madrid, enero-febrero 1952.
- MONTILLA, F.: "Comprobación del trabajo escolar. Exámenes y exposiciones". *Atenas*, núm. 191, mayo-junio 1949.
- ANDRÉS MUÑOZ, M.ª CORONA: "Determinación experimental del rendimiento escolar". *R. E. P.*, núm. 40, años X-XII. 1952.
- GALI, A.: *La medida objetiva del trabajo escolar*. Madrid, 1929.
- KACZYNSKA, M.: "El rendimiento escolar y la inteligencia". Madrid, 1935.

#### SEGUNDA PARTE

#### 9. INSTITUCIONES Y ACTIVIDADES NO EstrictAMENTE ESCOLARES

- DUMAS, L.; FLAYOL, E., y CARROI, M. A.: *Las actividades dirigidas*, 214 págs. Losada. Buenos Aires, 1946.

- HERNÁNDEZ RUIZ, S.: *Cooperativas escolares*, 259 págs. Aguilar. Madrid.
- CATTIER, F. & L.: *Ce qu'il faut savoir de la coopérative scolaire*, 62 págs. Ed. Elce. París, 1945.
- PROFIT, B.: *La cooperación escolar*, 207 págs. Losada. Buenos Aires, 1946.
- MONGE, M.: "Valor pedagógico de las Mutualidades y de los cotos escolares". *Bordón*, núm. 3, julio 1949.
- H. GARCÍA, N.: "Medios auxiliares de la enseñanza", en *Metodología General*, de S. Hernández Ruiz. Edit. Hispanoamericana. Méjico.
- LÁSCARIS, JUAN ARCADIO: "Los cotos escolares", *R. DE E.*, número 30, abril 1955.
- UNESCO: "Las cooperativas escolares". *Rev. Analít. de Educ.*, volumen VIII, núm. 6, junio 1956.
- "La educación de la juventud rural: algunas actividades extraescolares". *Rev. Anal. de Educ.*, vol. VIII, núm. 3, marzo 1956.

#### 10. ESCUELA Y FAMILIA

- GIORDANO, LUIS: *Pedagogía familiar*, 262 págs. Kapelusz. Buenos Aires, 1945.
- PANICARA, ANTONIO: *Scuola e famiglia*, 76 págs. Istituto Padano di Arte Grafiche. Rovigo, 1947.
- ILUNDAIN, E.: *Familia y colegio*, 164 págs. Edit. Studium. Madrid, 1952.
- SERRANO DE HARO, AGUSTÍN: *Derechos y deberes de los padres en la educación de sus hijos*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1953.
- "Union International des Organismes Familiaux (U.I.O.F.)". *Les relations entre parents et maîtres*, 35 págs. París, 1953.
- Incontro di sperti sul problema dei rapporti tra scuola e famiglia*, 64 págs. Firenze, 25-28 noviembre 1954.
- OLIVEROS ALONSO, ÁNGEL: "La familia y el niño en edad escolar". *Rev. Esp. de Pedag.*, págs. 291-309, año II, julio-septiembre 1954.
- BULDER, CH.: "El niño y su familia: técnica de exploración familiar". *Rev. Esp. de Pedag.*, núm. 52, años X-XII, 1955.
- REBENTISCH, ALICE: *How to help your child with schoolwork*, 156 págs. Universal Books. Miami, Florida, 1955.
- POROT, M.: *La familia y la escuela*. Col. Paideia. Miracle. Barcelona, 1955.
- ALCARAZ LLEDO, M.ª JOSEFA: "Las relaciones entre padres y maestros". *R. DE E.*, núm. 41, año III, 1956.

#### 11. ESCUELA E IGLESIA

- FOULQUIÉ, PAUL: *L'Eglise et l'école*, 256 págs. Centre d'Études pédagogiques et Spes. París, 1947.
- MARSCHALL, JOSEF: *Schule und Konfession*, 276 págs. Paul Haupt. Bern., 1948.
- "Derechos de la Iglesia. El apostolado de la educación". Instrucción de la conferencia de metropolitanos de 29 de septiembre de 1952. *Atenas*, núm. 224, 249 págs., año XXIII, octubre 1952.
- PÍO XI: *Divine illius Magistri*.
- LEÓN XIII: *Reverum novarum*.

#### 12. ESCUELA Y SOCIEDAD

- HARDIE, JOHN, L.: *Education and the Community*, 62 páginas. Art and Educational Publishers. London & Glasgow, 1946.
- KOLB, ROLF: *Demokratische Erziehung*, 240 págs. Rascher. Zurich, 1946.
- GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Individuo, comunidad y educación". *R. E. P.*, núm. 23, julio-septiembre 1948.
- TODOLI LUQUE, J.: "Las exigencias de la personalidad en el seno de la educación social". *R. E. P.*, núm. 40, octubre-diciembre 1952.
- CONANT, JAMES BRYANT: *La educación en un mundo dividido*, 265 págs. Edit. Nova. Buenos Aires, 1953.
- GARCÍA HOZ, V.: "Sobre la función social de la educación". *Arbor*, núm. 78, junio 1952.
- AZEVEDO, FERNANDO DE: *Sociología educacional*, 324 págs., 3.ª edición. Edições Melhoramentos. São Paulo (Brasil). 1954.
- DEL POZO, A.: "Relaciones didácticas entre la Escuela y la vida de la comunidad". *Bordón*, núm. 44, abril 1954.
- UNESCO: "Educación de la juventud para la comprensión y la



cooperación internacionales". *Rev. Anal. de Educ.*, núm. 6, junio 1954.

MAÍLLO, A.: "La educación desde la perspectiva sociológica".

REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 25, noviembre 1954.

SARGENT, SIR JOHN (ed. by): "Education and Society". *The Batchworth Press*, 176 págs. London, 1955.

CLAUDE, ARNOULD: *Une doctrine socialiste de l'éducation*. Lieja, 190 págs. Amicale, 1955.

DEWEY, J.: *La escuela y la sociedad*, 135 págs. Tip. Art. Cervantes, S. A. Madrid.

### 13. ESCUELA Y ESTADO

SPRINGER, E.: "Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares". Trad. L. Luzuriaga. *Revista de Pedagogía*, 112 págs. Madrid, 1931.

KERSCHENSTEINER, J.: "El problema de la educación pública". *Revista de Pedagogía*, 47 págs. Madrid, 1925.

GARAIL, M.: *Pour une école nouvelle, démocratique et nationale*, 44 págs. Édition du Témoignage Chrétien. París, 1946.

MEYLAN, LOUIS: *L'éducation du patriotisme*, 55 págs. Centre d'Etudes politiques. Neuchâtel, 1947.

VARIOS: *La educación en una sociedad de masas*, 280 págs. Cultura Hispánica. Madrid, 1954.

GARRIDO FALLA, F.: "Intervencionismo estatal y educación nacional". R. DE E., núm. 26, año XII, 1954.

PERDRIERI, A., y LEPORE, F.: "Stato e Scuola". *La Nuova Italia*, 228 págs. Editrice. Firenze, 1955.

UTANDE, M.: "Intereses públicos y particulares en la enseñanza estatal". R. DE E., núm. 39, enero 1956.

### 14. ESCUELA, FAMILIA, IGLESIA Y ESTADO

SERTILLANGES, A. D.: *La familia y el Estado en la educación*, 189 págs. Calleja. Madrid.

DIELIMINKAITIS, PRANAS: "La Liberté scolaire et l'Etat". *Press Univ.*, 305 págs. París, 1933.

BLANCO NÁJERA: "Derecho docente de la Iglesia, la familia y el Estado". *El Noticiero*, 537 págs. Linares, 1934.

B.I.E.: *L'Egalité d'accès à l'enseignement du second degré Bureau Int. d'Education*, núm. 92, 124 págs. Genève, 1946.

*Le problème de l'école, solutions modernes*, 50 págs., 3 vols. Angleterre, II Belgique, Hollande, III Etats-Unis. Editions du Témoignage Chrétien. París.

ROLIN, JEAN: *Les libertés universitaires*, 258 págs. Les Editions de la Nouvelle France. París, 1947.

B.I.E.: *Scolarité obligatoire et sa prolongation*. Genève, 1951.

"La enseñanza universal, gratuita y obligatoria". *Esp. de Educ.* Unesco. París, 1951.

DEBIESSÉ, JEAN: *L'Obligation scolaire en France*. París, 1951.

FERNING, L. R.: "Publicaciones sobre enseñanza obligatoria". *Rev. Anal. de Educ.*, vol. IV, núm. 1. París, enero 1952.

PEMARTÍN, JOSÉ: "Libertad y monopolio". *Atenas*, 217, XXIII, marzo 1954.

*Sobre la libertad de enseñanza y cuestiones afines*. Deleg. de Educación. Zaragoza, 1951.

GUERRERO, A.: *En defensa de la libertad de enseñanza*, 102 páginas. Madrid, 1951.

### 15. FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

"Bureau International d'Education. La gratuité du matériel scolaire". B. I. E., núm. 97, 154 págs. Genève, 1947.

B.I.E.: *La retribución del personal*. París-Genève, 1954.

— *La retribución del personal enseñanza primaria*. París-Genève, 1953.

— "Le financement et l'éducation. Étude comparée". B.I.E., número 162, 296 págs. Unesco. París-Genève, 1955.

ROSELLO, P.: "Problemas financieros de la enseñanza". REVISTA DE EDUCACIÓN, año III, 1956, núm. 41.

### TERCERA PARTE

### 16. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

DUVILLARD, E.: *Las tendencias actuales de la enseñanza primaria*. Espasa-Calpe. Madrid, 1931.

REYERO RIAÑO, M.: *Organización Pedagógica de los Grupos*

*Escolares*, 62 págs. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1941.

BALLESTEROS USANO, A.: *Organización de la Escuela Primaria*. Méjico, 1943.

BERNAL Y ESPINAR, E.: "Orientaciones Escolares. Normas para organizar y regir una Escuela". *Esc. Española*, 203 páginas. 2.ª ed. Madrid, 1947.

BALWIN, J.: *Dirección de escuelas*, 430 págs. Appleton y Cía. Nueva York, 1902.

ANDRÉS, M.ª CORONA, y POZO, A.: "Fundamento de la organización de un Grupo Escolar". R. E. P., núm. 43, julio-agosto 1953.

MAÍLLO GARCÍA, ADOLFO: "Ambito y objetivo de la Escuela Primaria". *Estudios Pedagógicos*, núm. 16, 1953.

— "Los problemas de la Educación popular". R. DE E., número 11. Madrid, junio 1953, núm. 12 (julio-agosto, 1953; núm. 15 (noviembre 1953); y núm. 16 (diciembre 1953).

— "Introducción a la problemática del cuarto período de graduación escolar". *Rev. Esp. de Pedag.*, X, 28, págs. 285-301, 1952.

PLAZA LERENA, A.: "Consideraciones sobre los problemas actuales de la enseñanza primaria". R. DE E. Madrid, noviembre-diciembre 1952, año I, vol. II.

ROCHA, I.: "Problemas específicos de organización de la Escuela Primaria", en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico, 1954.

"La Enseñanza Primaria". *Documenta*, cuaderno núm. 385. Madrid, 1953.

REDONDO, E.: "El eterno problema de la enseñanza primaria". N. T., núm. 6, diciembre 1954.

### 17. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA ESCUELA MEDIA

ARNAL, J. VICENTA: "Bibliografía pedagógica sobre educación y enseñanza media publicada en lenguas extranjeras". *Rev. Esp. de Pedag.*, págs. 303-313, X, 1952.

— "Bibliografía pedagógica sobre educación y enseñanza media publicada en lenguas extranjeras". *Rev. Esp. de Pedag.*, número 40, X, 1952.

ARAÚJO, F.: *El problema de la segunda enseñanza*, 40 páginas. Cáceres, 1901.

MERYLAND, L.: *Fontion de l'enseignement secondaire*. Neuchâtel, 1943.

VARIOS: *Cuestiones de Enseñanza Media*, 137 págs. C.S.I.S. Madrid, 1947.

MULLER, C.: *La prolongation de la scolarité*, 62 págs. E. Nauwelaerts. Louvain, 1949.

ARTIGAS, J.: "Sobre la extensión y comprensión de la segunda enseñanza". R.E.P., núm. 33, enero-marzo 1951.

MAZA, P.: "Problemas específicos de organización de la Escuela Secundaria", en *Organización escolar*, dirigida por S. Hernández Ruiz. Méjico, 1954.

— "Sobre la Enseñanza Media". *Bordón*, núm. 62 octubre 1956. (Núm. monográfico.)

GILI GAYA, S.: "Problemas generales de la enseñanza media en el mundo actual". R. DE E., núm. 39, año I, 1956.

PLANS, PEDRO: "Rendimiento escolar y formación de la Enseñanza Media". R. DE E., 2.ª quincena octubre, núm. 49.

MATTHIAS, A.: *Pedagogía de la segunda enseñanza*.

MAÍLLO, A.: "Reflexiones en torno al bachillerato elemental". R. DE E., IV, 55, núm. 30.

ALONSO GARCÍA, M.: "Sobre centros privados de segunda enseñanza". R. DE E., VII-VIII, 55, núms. 33-34.

SALAS PALENZUELA, ISIDORO: "Entronque de la Enseñanza Primaria con la Media, Laboral y Técnica". R. DE E., volumen III, núm. 7. Año II. Madrid, febrero 1954.

*Legislación de Enseñanza Media y Profesional*. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1952.

GARCÍA-LOMAS DE ALESSON, LUIS: *La Enseñanza Laboral*. Conferencia de apertura. La Carolina (Jaén). Instituto Laboral (Palomino & Jaén), 1955.

*Institutos Laborales para España*. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1955.

RODRÍGUEZ GARRIDO, y GIL CARRETERO, S.: "Institutos laborales. Datos sobre un nuevo tipo de enseñanza". R. DE E., núm. 23, VIII, 1954.

J.N.L.: "Conclusiones sobre la estadística de los Institutos Laborales". R. DE E., núm. 24, IX-X, 1954.

VENABLES, P. F. R.: *Technical education*, 645 págs. G. Bell & Sons. London, 1955.



## 18. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA ESCUELA SUPERIOR

- UNESCO: *L'Organisation de l'enseignement supérieur*. 2 volúmenes, 1936 y 1938.
- COULON, MARION: *Jeunesse à la dérive*. Tomo IV, 260 páginas. Mons, Silène, 1947.
- AIGRAIN, R.: *Histoire des Universités*. Presses Universitaires de France. París, 1949.
- AIGRAIN, R.: *Les Universités Catholiques*, 1935.
- PIOBETTA, J. B.: "Les institutions universitaires". *Presses Univ. de France*, 1951.
- LARROYO, FR.: "Aspectos de la Organización en las Escuelas Superiores, en *Organización Escolar*, dirigida por S. Hernández. Méjico, 1954.
- MARÍAS, J.: "La universidad, realidad problemática". REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, noviembre-diciembre 1952. Año I, volumen II.
- GARCÍA ESCUDERO, JOSÉ M.ª: "Consideraciones sobre nuestra Universidad". R. DE E., núm. 4, septiembre-octubre 1954.
- FUETER, DR. E.: "Studium generale. Interpretación, necesidad, evolución". R. DE E., núm. 5. Madrid, noviembre-diciembre 1952. Año I, vol. II.
- BRUCHESI, JEAN: *L'université*, 119 págs. Laval, 1953.
- OTERO NAVASCÚES, JOSÉ M.ª: "Universidad e investigación". REVISTA DE EDUCACIÓN, año II, vol. II, núm. 6. Madrid, 1953.
- BRAGA DA CRUZ, GUILLERMO: "Historia y espíritu de la Universidad". *Nuestro Tiempo*, núm. 9, marzo 1955.
- LASCARIS COMNENO, CONSTANTINO: *Colegios Mayores*. Ediciones de Cultura Hispánica. Madrid, 1952, XXXIII, más 168 páginas.
- NIETO, G.: "Los Colegios Mayores y su labor formativa". REVISTA DE EDUCACIÓN, septiembre-octubre 1952, núm. 4.
- Anteproyecto de Estatuto de las Universidades Laborales*. Ministerio de Trabajo. Madrid, 1956.
- BLANCO SANTAMARÍA, GREGORIO: "Las Universidades Laborales". *Inf. Comerc. Esp.*, núm. 255, 3.ª ép. noviembre 1954.

## 19. NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- GOYAU, G.: *La Escuela de hoy*. Edit. Saturnino Calleja, 2 volúmenes. Madrid.
- DEWEY, J.: *Las Escuelas de mañana*, 311 págs. Hernando. Madrid, 1918.
- AGUAYO: *Didáctica de la Escuela Nueva*, 388 págs., XII. Cultural, S. A. Habana, 1932.
- FILHO: "La Escuela Nueva". *Labor*, 235 págs. 2.ª ed. Barcelona, 1936.
- COUSINET, V., y V.: *La nueva educación*, 122 págs. 2.ª ed. Espasa-Calpe. Madrid, 1936.
- EHN, A.: *L'éducation nouvelle*. París, 1938.
- BODE, B. A.: *Teorías educativas modernas*, 272 págs. Uteha. Méjico.
- MILLOT: *Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea*, 132 págs., XV. Uteha. Méjico, 1941.
- LISBOA, I.: *Modernas tendencias da educação*. Lisboa, 1942.
- Le congrès européen d'Education nouvelle. Août 1946. Groupe français d'Education nouvelle et Bourrelhier*, 112 págs.
- XIROTIROS, ELIE: *Les Ecoles expérimentales et les progrès de l'éducation*, 299 págs. Athènes. Imp. N. Alikiotis & ils, 1956.
- FOERSTER, FRIEDRECH WILHELM: "Educazione vecchia e nuova". *La Nuova Italia*, 212 págs. Firenze, 1956.
- AMOR, C. S.: *Las escuelas nuevas italianas*. Madrid, 1928.
- BALLESTEROS, A.: *Las escuelas nuevas francesas y belgas*. 2.ª edición. Madrid, 1932.
- LUZURIAGA, L.: *Las escuelas nuevas alemanas*. Madrid, 1929.
- SAINZ, F.: *El plan Dalton*. Madrid, 1924.
- FERRIERE, A.: *La escuela activa*, 344 págs. Beltrán. Madrid, 1927.
- DECROLY, O.: "La función de globalización y la enseñanza". *Revista de Pedagogía*, 78 págs. Madrid, 1927.
- SERRANO, L.: *El método Montessori*. Madrid, 1928.
- CLAPAREDE, E.: "La Escuela a la medida". *La lectura*, 39 páginas.
- WASHBURNE, C.: "La Escuela individualizada". *Rev. de Pedag.*, 190 páginas. Madrid, 1934.
- NAVARRO, M.ª LUISA: *El método de trabajos por equipos*. Buenos Aires, 1940.
- JONES, GRIZZELL Y GRINSTEAD: *El sistema de las unidades de trabajo escolar*. Uteha. Méjico, 1946.

## 20. ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMPARADA: OBRAS GENERALES

- HERRERA ORIA, E.: "Orientación de la Enseñanza superior y secundaria en Italia, Francia, Bélgica, Rumania, España". *Congreso Internacional de Bucarest*, 174 páginas. Madrid, 1929.
- Anuario Internacional de Educación*. Unesco y B.I.E. París, 1953.
- UNESCO: *L'Education dans le monde. Organisation et statistiques*, 1006 págs. Unesco. París, 1955.
- *L'Organisation de l'enseignement supérieur*, 2 vols. 1936-1938.
- "La educación en el mundo actual". *Bordón*, núms. 54 y 55, octubre y noviembre de 1955.
- KANDEL, IL.: *The new era in education*, 388 págs. Houghton Mifflin. Boston, 1955.
- "L'inspection de l'enseignement". *Bureau international d'Education*, núm. 173, 390 págs. Unesco. París, 1956.

## 21. ESTADOS UNIDOS

- CONANT, J. B.: *La educación en un mundo dividido. Función de las Escuelas públicas en nuestra sociedad*, 264 págs. Editorial Nova. Buenos Aires, 1953.
- CORALLO, GINO: *Idee a fatti nell scuole d'America*, 503 páginas. Hermes. Salerno, 1955.
- YELA, M.: "Meditación cordial sobre la educación norteamericana". R. DE E., 2.ª quincena, núm. 49. 1956.
- FRAGA IRIBARNE, M.: "La polémica norteamericana sobre la libertad académica". R. DE E., núm. 31, V, 1955.
- JOHSON, ERNESTA: "La educación en los Estados Unidos: datos sobre la enseñanza Media. Las humanidades". REVISTA DE EDUCACIÓN, IX-X, núm. 24. 1954.
- MARÍAS, J.: *Universidad y sociedad en los Estados Unidos*. 1954.
- GRAHAM, K.: "La enseñanza superior en norteamérica". *Arbor*, núm. 110, febrero de 1955.
- IRWIN, MARY: *American Universities and colleges 1956*, 1210 páginas. D. C. American Council on Education, Washington, 1956.

## 22. GRAN BRETAÑA

- GALIANO, M.ª ANGELES: "Medio siglo de educación en Inglaterra". *Arbor*, núm. 85. 1953.
- ARMFELT, ROGER: *The structure of english education*, 207 páginas. Cohen & West. London, 1955.
- PINILLOS, JOSÉ LUIS: "La selección escolar en Gran Bretaña". *Arbor*, núm. 87. 1951.
- ROGER, JUAN: "Las Escuelas católicas en Inglaterra". R. DE E., número 2. Madrid, mayo-junio 1952.
- MIRET, O. S. B.: "Aspecto formal del sistema pedagógico de las public schools inglesas". *Revista Esp. de Pedag.*, X, 37. 1952.
- LORENZO, EMILIO: "Fondo histórico de la enseñanza media inglesa". *Rev. Univ. de Madrid*, núm. 10, vol. III. Madrid, 1954.
- SÁNCHEZ BELLA, A.: "Residencias y colleges en la Gran Bretaña". R. DE E., núm. 4, septiembre-octubre 1952.
- SERRANO VICENS, M. R.: "La enseñanza Superior en Inglaterra". *Estudios pedagógicos*, núms. 14-15. 1953.
- ROBSON, W. A.: "Las Universidades británicas y el Estado". *N. T.*, núm. 22, abril 1956.
- VARELA COLMEIRO, F.: "La enseñanza científica y tecnológica superior en la Gran Bretaña". R. DE E., núm. 4, septiembre-octubre 1952.

## 23. FRANCIA

- ORTIZ DE SOLÓRZANO, J. M.ª: "Estado actual de la enseñanza en Francia". R. DE E., vol. II, año I, noviembre-diciembre 1952.
- ORLANDI, J.: "Setenta y cinco años de enseñanza laica en Francia". *Nuestro Tiempo*, núm. 1, julio 1954.
- VIAL, F.: *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire en France*. Delagrave. París, 1936.
- ROGER, JUAN: "Proyecto de Reforma de la Enseñanza Media en Francia". *Arbor*, núm. 96. 1953.



- RIBELLES, CARMEN: "Los Centros Pedagógicos Regionales de Enseñanza Media en Francia". R. DE E., 1.ª quincena, número 42, 1956.
- WARNIER, R.: "Nuevos aspectos de la formación profesional en Francia: enseñanzas del magisterio, económicas y científicas". R. DE E., II, núm. 40, 1956.
- ORTIZ DE SOLÓRZANO, JOSÉ M.ª: "Las Escuelas Normales en Francia". R. DE E., XII, núm. 26, 1954.
- VARELA COLMEIRO, F.: "La organización de las enseñanzas técnicas en Francia". *Arbor*, núm. 120, diciembre 1955.
- PIOBETTA, J. B.: *Les institutions universitaires*, 136 págs. París, 1951.
- 24. BÉLGICA**
- WAEYENBERCHEM, A. VAN: *Guide des études en Belgique*, 230 páginas. Editions scientifiques et techniques. Bruxelles, 1948.
- DE SCHEPPER, ARTHUR, Y VANSILLETTE, GABRIEL: *Législation de l'enseignement primaire*, 282 págs. J. Duclot. Gembloux, 1948.
- ELIE-VÍCTOR: "Les Ecoles normales en Belgique". *Actas del Congreso Intern. de Pedag. de Santander de 1949*. Madrid, 1950.
- UTANDE IGUALADA, M.: "La selección de profesores de Enseñanza Media en Bélgica". R. DE E., XI, núm. 50, 1956.
- "Sobre la ley Collard de reforma de la enseñanza en Bélgica". R. DE E., III, núm. 41, 1956.
- VÁZQUEZ, G.: "La enseñanza agrícola en Bélgica". R. DE E., volumen II, año I. Madrid, noviembre-diciembre de 1952.
- LEÓN, J. LUIS: "La enseñanza profesional y técnica en Bélgica". R. DE E., núms. 35-36, septiembre-octubre 1955.
- "La política escolar belga". *Arbor*, núm. 114, junio 1955.
- PHILIPS, G.: "La lucha escolar en Bélgica". *Arbor*, núms. 117-118, septiembre-octubre 1955.
- 25. ALEMANIA**
- VARELA COLMEIRO, F.: "La enseñanza técnica superior en Alemania". R. DE E., núm. 11, junio 1953.
- CÁSAMAYOR, E.: "Escuela Primaria y enseñanzas Medias en Alemania Occidental". Una serie de artículos en la REVISTA DE EDUCACIÓN, núms. 25, 26, 29, 30, 32, 33, 35-36, 1954-1955.
- 26. ITALIA**
- MARZETTI, R., y CALO, G.: *Pedagogia e scuola in Italia*, 145 páginas. Edizioni Viola. Milano, 1954.
- TACCONI, SANDRO: "La educación popular en Italia". R. DE E., año II, vol. V, núm. 13, Madrid, septiembre 1953.
- GANZAROLI, WALTER: *Sommario di legislazione scolastica elementare*, 280 págs. Istituto Padano di Arti Grafiche. Rovigo, 1948.
- CALO, G.: "Directrices contemporáneas de la pedagogía italiana". *Rev. Esp. de Pedag.*, X, 40, 1952.
- ORTIZ DE SOLÓRZANO, JOSÉ M.ª: "La reforma de la enseñanza elemental y Media en Italia.—II. Datos sobre la instrucción técnica y profesional en Italia". R. DE E., XII, número 38, 1955.
- PASCUAL IBARRA, J. R.: "Los Centros Didácticos Nacionales en Italia". R. DE E., VII-VIII, núms. 33-34, 1955.
- MAGNINO, L.: "La reforma de la enseñanza en Italia". REVISTA DE EDUCACIÓN, IX-X, núm. 24, 1954.
- 27. U.R.S.S.**
- "Sistema de enseñanza escolar en la U.R.S.S.". R. DE E., número 15, noviembre 1953.
- VOLPICELLI, L.: *L'évolution de la pédagogie soviétique*. Neuchâtel y París, 1954, 235 págs.
- CYMBALISTY, B.: "La educación en la U.R.S.S.: Retorno a la coeducación. Orientación politécnica en las enseñanzas primaria y media". R. DE E., núm. 24, Septiembre-octubre 1954.
- VARELA COLMEIRO, F.: "Las enseñanzas técnicas en la U.R.S.S.". *Publ. de Educ. Nacional*. Madrid, 1956.
- 28. OTROS PAÍSES**
- CARNEIRO LEOA, A.: *Introdução a administração escolar*, 314 páginas, 3.ª ed. Companhia Editora Nacional. Sao Paulo, 1953.
- LOURENÇO FILHO, M. B.: *Tendências de educação brasileira*, 162 páginas. Com. Melhoramentos de Sao Paulo. Sao Paulo.
- OP DE COUL, FRANS: "El sistema escolar en Holanda". *Didascalía*, año VI, núm. 7. Rosario, septiembre 1952.
- DÍAZ ARNAL, ISABEL: "La educación actual en Portugal". *Bor-dón*, núm. 54, octubre 1955.

EMILIO REDONDO

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### PROTECCION ESCOLAR

La política de ayuda al estudiante ha entrado en una fase de extraordinario desarrollo, bajo el ideario de ofrecer, a través de un sistema suficiente de protección escolar, igualdad de oportunidades a todos los jóvenes capaces. Esta política se realiza a través de la Comisaría de Protección Escolar (CPE), creada en 1955 con este fin, y que nos puede ofrecer ya un balance de realizaciones en las que quedan expuestos los propósitos del Ministerio de Educación Nacional.

El catedrático don José Navarro Latorre—que se halla al frente de la CPE desde marzo de 1956—, en una entrevista ante los micrófonos de Radio Nacional, ha expuesto la forma en que se

está proyectando sobre la población escolar española esta enorme suma de beneficios, sin precedentes en nuestra patria. Resumimos aquí la información dada por el señor Navarro Latorre:

RESUMEN DE BENEFICIOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES, DURANTE EL PRESENTE CURSO, A TRAVÉS DE LA COMISARÍA.—La ley de Protección Escolar de 19 de julio de 1944 clasificaba este tipo de actividades, en dos grandes grupos: Protección escolar directa—es decir, la que se realiza por medio de becas o ayudas económicas—y protección escolar indirecta—esto es, la que se lleva a cabo por medio de exenciones o dispensas de pago de derechos de matrícula, es decir, las llamadas "matrículas gratuitas".

En forma de protección escolar direc-

ta, he aquí las cifras de los créditos otorgados para estos fines por el MEN para el curso académico 1956-57: por concurso público, convocado por las respectivas Secciones Delegadas de Protección Escolar de los Distritos Universitarios, 7.445 becas para estudios de grado medio y superior, por un valor total de 24.870.950 pesetas; por concursos nacionales, convocados directamente por la CPE o por organismos del Movimiento, con cargo a los créditos del MEN, 2.137 becas, que representan un gasto de 8.662.420 pesetas. En resumen: 9.582 becas, por un importe de 33.533.370 pesetas.

Dentro de estas actividades, e incluidas en el ambiente de la asistencia social y de la ayuda al perfeccionamiento profesional de graduados, profesores y funcionarios del MEN, se han otorgado 377 pensiones de estudio por un crédito de 2.859.825 pesetas, y 379 bolsas de viaje por un valor de 1.956.394 pesetas. Es decir, que con otras ayudas de carácter excepcional otorgadas a algunos catedráticos en misión específica determinada por su respectiva Dirección General, pue-



de señalarse que el crédito destinado a estos capítulos de ayuda a graduados, profesores y funcionarios del MEN ha rebasado la cifra, en 1956, de 6.000.000 de pesetas.

Respecto a la protección escolar indirecta, la cifra de ingresos que el Estado ha dejado de percibir por concesión de matrículas gratuitas a los alumnos faltos de recursos, puede calcularse en unos 25.000.000 de pesetas.

**FORMA Y ASPECTOS PRINCIPALES EN QUE SE PROYECTA SOBRE LA POBLACIÓN ESCOLAR LA AYUDA DEL MEN.**—El propósito que se persigue con esta ayuda al estudiante está bien definido. El Estado, en nombre del bien común del pueblo español, debe procurar que ninguna inteligencia destacada pueda frustrar su vocación por falta de oportunidades para adquirir una formación concorde con su capacidad y aptitudes personales. El beneficio, pues, debe llegar a todos aquellos que tengan esta necesidad y este derecho. Se han concretado—las directrices o principios fundamentales—en un *Ideario* de Protección Escolar, que, en forma de decálogo, contiene las normas cardinales de la justicia social en el campo de la enseñanza.

La ayuda a la población escolar capacitada para el estudio y carente de medios económicos debe proyectarse, además de por el sistema de becas y matrículas gratuitas, por otros medios que están expresamente recogidos en la ley de Protección Escolar, y cuya gradual implantación se propone realizar el Departamento.

Sin embargo, es conveniente destacar una afirmación esencial: las becas y todas las demás ayudas que se realizan con cargo al presupuesto de Protección Escolar deben concederse siempre por concurso público y a propuesta de Tribunales o Jurados de especialistas.

**LABOR DE LAS COMISARÍAS DE DISTRITO UNIVERSITARIO RECIENTEMENTE CREADAS.** Estas Comisarías fueron creadas por decreto de 11 de enero de este año y su organización se ha iniciado el 5 de febrero último. Es decir, que apenas llevan dos meses de funcionamiento, período que han consagrado a tomar contacto con la realidad a la que afectan sus funciones para dar a todas las actividades de protección escolar y asistencia social, en cada circunscripción universitaria, el impulso y la coordinación que se les ha confiado. Es muy pronto, por tanto, para enjuiciar su labor. Sin embargo, puede indicarse que, en general, los catedráticos de Universidad que rigen estos nuevos servicios han mostrado en estas breves semanas de funcionamiento un gran entusiasmo y una profunda identificación con su labor.

**RESUMEN DE LAS PRESTACIONES EFECTUADAS HASTA AHORA POR LA MUTUALIDAD DEL SEGURO ESCOLAR.**—El Seguro Escolar fué creado por ley de 17 de julio de 1953, y la Mutualidad encarga-

da de aplicarlo está integrada por representaciones del MEN, de los escolares y del Instituto Nacional de Previsión. De acuerdo con los estatutos de la Mutualidad, se han establecido hasta ahora prestaciones de infortunio familiar—estos es, de ruina o quiebra económica o de fallecimiento del cabeza de familia—; de accidente escolar; de enfermedad, en el caso de tuberculosis pulmonar; de becas y de préstamos al honor a los graduados que hayan pertenecido, como escolares, al Seguro.

Estos beneficios se ofrecen a todos los afiliados al Seguro Escolar, a los 60.000 estudiantes de Enseñanza Universitaria y Técnica Superior y a los 21.000 alumnos de los Centros de Enseñanza Media Técnica. Las cuotas de afiliación son pagadas, mitad por mitad, por los estudiantes de dichos grados docentes y por el MEN. Para atender a estas obligaciones, en los créditos de Protección Escolar, se destina anualmente una aportación equivalente en principio a unos quince millones de pesetas anuales.

**ALCANCES DE LA PRESTACIÓN DE INFORTUNIO FAMILIAR.**—Asegura al escolar la continuidad de los estudios de su carrera en los casos de fallecimiento del cabeza de familia o de ruina o quiebra familiar. Consiste, después del aumento establecido a partir de julio de 1956, en los siguientes beneficios: un pensión anual de 8.400 pesetas durante los años que le falten para acabar la carrera, y 2.000 pesetas en el momento de efectuar la matrícula de cada nuevo curso, para el pago de la misma y compra de libros y material escolar.

*Hasta la fecha se han concedido 706 prestaciones de fallecimiento de cabeza de familia, cuyo gasto total comprometido se eleva a la cifra de 17.724.958,48 pesetas, y 97 por ruina familiar, que significan un crédito comprometido de 2.543.430,64 pesetas.*

Añádase a esto que en algunos casos, cuando las circunstancias de los afiliados no encajan reglamentariamente en tales tipos de prestaciones, se conceden becas con cargo a los créditos del Seguro, según acuerdo tomado asimismo en el verano de 1956. *Por este concepto se han concedido para el presente curso académico 100 becas del Seguro, por un crédito de 520.000 pesetas.*

EN CASO DE ACCIDENTE ESCOLAR, es decir, en los casos de lesión corporal de que sea víctima el escolar con ocasión de actividades directa o indirectamente relacionadas con sus estudios, el Seguro proporciona de una parte una asistencia médico-farmacéutica y quirúrgica adecuadas, y de otra, una indemnización en metálico que se fija, si del accidente se deriva una incapacidad permanente y absoluta para los estudios, en una cantidad mínima de 25.000 pesetas, y en 100.000 como máximo. En caso de resultar una gran invalidez se le concede una pensión vitalicia de 24.000 pesetas anuales,

y en caso de muerte, además de una indemnización de 5.000 pesetas para gastos de sepelio, la Mutualidad otorga hasta un tope de 20.000 pesetas, si el estudiante accidentado muere en localidad distinta a la residencia habitual. Por último, si hubiera tenido a su cargo esposa, hijos o ascendientes mayores de sesenta y cinco años, o inútiles para todo trabajo, o hermanos menores de edad e inútiles para el trabajo, la Mutualidad concede, además, a éstos un capital de 50.000 pesetas.

*Hasta ahora se han concedido 40 prestaciones de esta clase con un crédito de 182.273,10 pesetas, habiéndose pagado, además, a las clínicas del S.E.U. encargadas de atender—según convenio—estos accidentes, otras 948.000 pesetas.*

**OTRAS PRESTACIONES DE ESTE TIPO:** La de *asistencia sanatorial*, en los casos en que el estudiante padezca enfermedad de tuberculosis pulmonar. Se ha contratado con un prestigioso Sanatorio establecido en la sierra de Guadarrama la realización de esta prestación, de la que se benefician en la actualidad 15 estudiantes.

También se ha establecido, en agosto de 1956, los *préstamos al honor* para graduados, para los casos en que el estudiante, terminada su carrera, pretenda iniciar el ejercicio de la misma y necesite medios económicos para la realización de sus proyectos profesionales. En la primera convocatoria de concesión de estos préstamos al honor—resuelta en diciembre último—se ha otorgado un total de 28 ayudas a graduados, que representan una suma total de 510.000 pesetas. Los préstamos de esta clase son de dos categorías: de 15.000 pesetas por años, prorrogable por otros dos más, para la preparación de oposiciones; o de 25.000 pesetas de una sola vez, cuando la ayuda económica se solicite para el establecimiento con carácter permanente y en forma legal en una profesión determinada. Estos préstamos no devengan interés alguno, y para su devolución se conceden las máximas facilidades.

**PROYECTOS DE LA COMISARÍA SOBRE LA AMPLIACIÓN DE ESTOS BENEFICIOS O CREACIÓN DE OTROS NUEVOS.**—Ya se ha hablado de los hechos y de las realizaciones. Pero queda mucho terreno por recorrer. A través de la organización de préstamos a los estudiantes—que se comprometan a devolver después de terminadas sus carreras, cuando alcancen la plenitud de su ejercicio profesional—se pretende ampliar los horizontes de la protección escolar e ir generalizando un concepto de seriedad y de responsabilidad por el que el becario devuelve el beneficio recibido, cuando puede hacerlo, para que otro lo disfrute. Si esto encuentra fórmulas adecuadas, es fácil prever que en el plazo de dos o tres quinquenios se extenderá a muchos millares de jóvenes de hijos de familias trabajadoras este tipo



de coyuntura que les permite alcanzar, a través del estudio, mejores puestos y mayores rendimientos. La ampliación de la política de comedores escolares y residencias funcionales; la creación de cooperativas y economatos para la población estudiantil; la organización eficiente de un Servicio Médico Escolar en todos los grados de enseñanza; la intensificación de prestaciones del Seguro Escolar; el acento sobre la organización sistemática de intercambio colectivo de profesores y estudiantes de centros españoles con los respectivos del extranjero; la extensión de sistemas más completos y perfectos de matrículas gratuitas; el refuerzo de otros medios indirectos de ayuda escolar, como son los libros de texto, el transporte e incluso el vestido; y, de un modo muy singular, el MEN desea vivamente implicar a toda la sociedad española, a las entidades privadas, en cooperar con esta obra del Estado a través de fórmulas propias de protección escolar.

Y se quiere, además, intensificar la asistencia social al graduado y al profesorado, así como a todos los funcionarios que dependen del ámbito de Educación Nacional. Las Mutualidades ahora existentes perfeccionarán y ampliarán sus tareas. Las ayudas a profesores, funcionarios y graduados, para su perfeccionamiento profesional, serán incrementadas cada año. Se procurará que los avances conseguidos en materia de seguridad social en otros campos de la actividad española puedan ser instaurados gradualmente entre los miembros de la gran familia de la Educación Nacional...

#### DOSCIENTAS PENSIONES DE ESTUDIO PARA ESPAÑA Y EL EXTRANJERO

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Departamento, convoca concurso de méritos para la adjudicación de 200 pensiones de estudio para profesores de Centros oficiales docentes, funcionarios del Ministerio con título académica superior y graduados en Facultades universitarias y Escuelas Especiales Superiores, con arreglo a las siguientes normas:

#### I. CARÁCTER, FINALIDAD Y PERÍODOS DE DISFRUTE

1.ª Las pensiones que se anuncian se conciben como una ayuda otorgada por el Ministerio para quienes voluntariamente quieren acogerse a los beneficios de esta convocatoria, obligándose a respetar las condiciones que se señalan en la misma.

2.ª Las citadas ayudas se discernirán para la realización de trabajos de investigación y perfeccionamiento profesional.

3.ª El plazo mínimo de disfrute de las pensiones será de un mes, y los pla-

zos máximos serán: en España, de cuatro meses, prorrogable, en casos excepcionales, por uno o dos meses más; en el extranjero, de tres meses, pudiendo prorrogarse también, en circunstancias muy especiales, otro mes más.

#### II. NÚMERO, CUANTÍA Y LUGAR

4.ª Las pensiones que se otorgarán serán las siguientes:

A) Para profesores de Centros oficiales de enseñanza y funcionarios del Ministerio de Educación, con título superior.

a) En España:

25 pensiones, de 3.500 ptas. mensuales.

b) En el extranjero:

20 pensiones para Francia, de 50.000 francos al mes.

20 pensiones para Italia, de 90.000 liras al mes.

20 pensiones para Inglaterra, de 40 libras al mes.

20 pensiones para Alemania, de 350 marcos al mes.

20 pensiones para otros países de Europa, de cuantía equivalente a 6.000 ptas. al mes.

B) Para graduados en Centros de Enseñanza Superior.

a) En España:

25 pensiones, de 3.000 pesetas al mes.

b) En el extranjero:

10 pensiones para Francia, de 35.000 francos al mes.

10 pensiones para Italia, de 65.000 liras mensuales.

10 pensiones para Inglaterra, de 30 libras al mes.

10 pensiones para Alemania, de 275 marcos mensuales.

10 pensiones para otros países de Europa, de cuantía equivalente a 5.000 ptas. al mes.

#### III. GASTOS DE VIAJE

5.ª En los casos de pensiones de estudio para el extranjero podrán abonarse, además, los gastos de viaje al regreso de los pensionados, una vez hayan acreditado las condiciones que se establecen en el apartado 13 de esta Orden.

#### IV. SOLICITUDES Y TRAMITACIÓN

6.ª Las solicitudes se presentarán extendidas según el modelo que se transcribe a continuación de esta Orden, en las correspondientes Comisarías de Protección Escolar y Asistencia Social del Distrito Universitario en que resida el solicitante, antes del 1 de mayo del presente año, e irán acompañadas de los documentos siguientes:

A) Profesores y funcionarios:

a) Memoria expositiva de la tarea que pretende realizar, consignando el plazo en que cree que puede llevarla a cabo.

b) Copia autorizada de su hoja de servicios.

B) Graduados:

a) Idem que el a) del apartado anterior.

b) Certificación académica personal de los estudios realizados, en la que se consignen expresamente las calificaciones, señalando la convocatoria ordinaria o extraordinaria en la que fueron obtenidas.

c) Testimonio de una autoridad científica o profesional, especialmente calificada en la materia sobre la que versa el estudio, relativo al interés que el mismo representa y el grado de elaboración en que se encuentra.

d) Los documentos que justifiquen la necesidad de la ayuda económica que la pensión significa.

Podrán aportarse, igualmente, cuantos otros datos o documentos se estimen útiles para fundamentar las peticiones y acreditar los méritos personales expuestos. Los graduados habrán de acreditar el conocimiento del idioma del país para el que soliciten la pensión, pudiendo los rectores de Universidad exigir certificaciones o pruebas comprobatorias que testimonien este conocimiento.

Los profesores de Centros oficiales y funcionarios del Ministerio deberán acompañar, además, la oportuna autorización de la Dirección General respectiva.

7.ª Los comisarios de Distrito clasificarán los expedientes en las cuatro Secciones que se indican en el apartado 10. Transcurridos ocho días después de terminado el plazo de presentación de instancias, las enviarán al Ministerio de Educación, debiendo acompañar a cada una un informe confidencial del respectivo rector de Universidad—elaborado previa consulta, en su caso, a los directores de los Centros o autoridades científicas destacadas—sobre el juicio que le merece la petición de cada solicitante.

#### V. CONDICIONES ESENCIALES

8.ª Serán excluidos del Concurso los solicitantes cuyos expedientes no se ajusten a los requisitos formales de la presente convocatoria, e igualmente se desestimarán las peticiones de quienes gocen o hayan gozado para los mismos trabajos propuestos de subvenciones o ayudas concedidas por el Ministerio o por otros organismos. Se exceptuarán aquellos casos en que la naturaleza de los referidos trabajos y los resultados obtenidos aconsejen, con carácter excepcional, una nueva concesión, que deberá ser solicitada con este carácter por el peticionario.

En todo caso, la omisión de los datos o circunstancias personales que debe alegar cada solicitante será motivo suficiente para la eliminación previa del Concurso.

9.ª Los expedientes que se tramiten por las Comisarías de Distrito con informe confidencial desfavorable de los respectivos rectores no serán considerados por el Jurado.



## VI. JURADO PARA LA SELECCIÓN

10.<sup>a</sup> Los Tribunales o Jurados que formularán las propuestas de concesión de las pensiones de estudio estarán clasificados en cuatro Secciones:

1.<sup>a</sup> Derecho y Ciencias Económicas y Sociales.

2.<sup>a</sup> Filosofía y Letras y Bellas Artes.

3.<sup>a</sup> Ciencias Naturales, Químicas, Físicas y Exactas y estudios técnicos superiores.

4.<sup>a</sup> Medicina, Farmacia y Veterinaria.

En cada una de estas Secciones figurarán, como vocales: *a)* Miembros del Consejo Nacional de Educación. *b)* Del Superior de Investigaciones Científicas. *c)* Rectores de Universidad o sus representantes. *d)* Vocales de libre designación del Ministerio. *e)* Representantes de la Delegación Nacional del Profesorado; y *f)* Un delegado de la Dirección General de Relaciones Culturales.

Las designaciones se harán por el ministro de Educación, previa propuesta de las Comisiones Permanentes o jerarquías correspondientes en los casos de las representaciones especificadas en los apartados *a)*, *b)* y *e)*. La representación de la Universidad la ostentarán cuatro rectores o sus delegados. A tal efecto, se establece un turno rotativo alfabético de esta Delegación. En su consecuencia, en la presente convocatoria la representación de la Universidad en el referido Jurado la ostentarán los rectores de Barcelona, Granada, La Laguna y Madrid, o sus representantes autorizados, que deberán ser especialistas, respectivamente, de las cuatro Secciones indicadas. Cada una de estas Secciones estará presidida por el vocal de más edad, y actuará como secretario un asesor técnico de la Comisaría de Protección Escolar.

## VII. CONCESIONES

11.<sup>a</sup> El Tribunal señalará en su propuesta el tiempo mínimo de duración de la estancia en el lugar donde haya de residir el pensionado, considerando, a título informativo, lo que al efecto hayan solicitado los peticionarios.

12.<sup>a</sup> Los Jurados correspondientes pondrán la adjudicación de los beneficios a los solicitantes que hayan acreditado mayores méritos de entre los que hayan planteado estudios de mayor importancia, habida cuenta de las necesidades culturales de la nación.

## VIII. COMPROMISOS GENERALES

QUE ADQUIEREN LOS SOLICITANTES Y LOS ADJUDICATARIOS DE LOS BENEFICIOS

13.<sup>a</sup> Los adjudicatarios de estas pensiones habrán de presentar, dentro de los dos meses siguientes a la terminación del disfrute de las mismas, memoria por triplicado de las actividades que hayan realizado, acompañada de un resumen de la misma, de extensión no

superior a una cuartilla escrita a máquina a un solo espacio y redactado en forma que pueda ser publicado por la Comisaría como exponente de la labor desarrollada merced a la ayuda del Ministerio.

Los graduados presentarán, además, certificado de la autoridad académica que haya dirigido los trabajos o del director del Centro donde haya hecho sus estudios o investigaciones, acreditando la asiduidad y eficacia de su tarea.

Los solicitantes deberán también comprometerse en su instancia a presentar, además, dentro de cierto plazo, copia del trabajo científico realizado o, en su caso, según la naturaleza de sus actividades, a que la memoria de las mismas sea tan detallada que permita reproducir exactamente la investigación realizada o la técnica estudiada. Si los trabajos fueran publicados, el pensionado deberá hacer constar la ayuda recibida.

Asimismo será preceptiva la adecuada justificación ante la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Distrito Universitario, correspondiente de haber permanecido en el lugar para el que se le otorgó la pensión el tiempo determinado por el Jurado correspondiente mediante presentación del pasaporte en el caso de ayuda recibida para trabajar en el extranjero y por certificación de la autoridad correspondiente cuando estos beneficios hayan sido disfrutados en el territorio nacional.

El incumplimiento de alguna de estas obligaciones por el preceptor de la ayuda se anotará en el Registro correspondiente de la Comisaría de Protección Escolar, y constituirá nota desfavorable para que en el futuro le sean concedidos nuevos beneficios, pasándose además la oportuna comunicación al Centro docente, dependencia del Ministerio u organismo en el que normalmente trabaje el beneficiario.

Las memorias presentadas por los graduados beneficiarios de pensiones serán examinadas por el Tribunal o Jurado que haya resuelto el Concurso en el que se atribuyó el beneficio, enviándose nota de la calificación que reciban a la autoridad docente o científica que proceda, para su constancia en el expediente académico u hoja de servicios del interesado. \*

## IX. PAGO DE LAS PENSIONES

14.<sup>a</sup> El importe de las pensiones se hará efectivo del siguiente modo:

En el caso de ser otorgadas para el extranjero, el importe total de la pensión se cobrará en el Instituto de Moneda Extranjera, previa orden de pago de la Comisaría de Protección Escolar.

Como se ha indicado en el apartado 5.<sup>o</sup>, el pago de los gastos de viaje se realizará después del regreso, previa comprobación del cumplimiento de los requisitos exigidos en el apartado 13.

En el caso de pensiones en España,

el pago de las mismas se hará efectivo por la Comisaría de Protección Escolar en dos fracciones: la primera, equivalente a los dos tercios de la cantidad concedida al comienzo del disfrute, y el tercio restante, dentro de los quince días posteriores al cumplimiento de las condiciones especificadas en el apartado 13.

En el caso de no cumplirse exactamente las condiciones que se establecen, el Ministerio dispondrá, bien la suspensión del pago de los gastos de viaje para los pensionados en el extranjero, bien la del último tercio de su dotación económica para los pensionados en España.

## X. PENSIONADOS DE HONOR

15.<sup>a</sup> A los solicitantes que lo pidan directamente o para cuando se haya agotado el número de pensiones dotadas económicamente, podrá concederse la condición de pensionado sin efectos económicos, a propuesta del Jurado correspondiente.

Quando la solicitud se dirija exclusivamente a obtener el título de pensionado de honor, deberá acompañarse todos los documentos enumerados en el apartado 3.<sup>o</sup>, con excepción de los consignados en el párrafo *e)* del mismo.

16.<sup>a</sup> Queda autorizada la Comisaría de Protección Escolar para la aplicación e interpretación de las normas contenidas en la presente convocatoria.

TREINTA PENSIONES DE ESTUDIO PARA ESCRITORES, ARTISTAS, COMPOSITORES Y ASPIRANTES SIN TÍTULO PROFESIONAL

Con normas semejantes a las anteriores, el Ministerio de Educación Nacional convoca, a través de la Comisaría de Protección Escolar, diez pensiones de estudio para escritores; diez para artistas; cinco para compositores y profesores de Conservatorio, y cinco para otra clase de aspirantes sin título académico profesional en el orden a que pertenezcan los trabajos que se propongan realizar. La cuantía de las pensiones será análoga a la de la convocatoria arriba transcrita. Las solicitudes deben presentarse en la Delegación Nacional de Educación y Cultura del Movimiento (Alcalá, 93, Madrid) antes del día 1 de mayo. Las normas de solicitud pueden pedirse en esa Delegación.

SETENTA BECAS PARA LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL "MENÉNDEZ PELAYO"

El 1 de mayo próximo concluye el plazo de presentación de instancias para las becas de la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo". Cada una de ellas asciende a 2.500 pts., y se distribuirán entre todos los Distritos Universitarios. Las solicitudes deben presentarse en las Comisarias de Distrito de Protección Escolar y Asistencia Social.



# 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 Mañlo: *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. Mañlo: *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  
COMNENO

# ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID  
1 9 5 6

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

## OTRAS PUBLICACIONES

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

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

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

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



# REVISTA DE EDUCACION

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*