

Revista de EDUCACION

CANJE
BIBLIOTECA 43

X Alcalá, 34 X

La enseñanza de la Lengua y las pruebas de grado (págs. 35-6).

TEMAS PROPUESTOS.—Tres notas sobre “Vocabulario básico y Pruebas de grado (36-7) ☆ *ESTUDIOS.*—ADOLFO MÁLLO: Problemas de la Educación Especial (37-9) ☆ PEDRO PUIG ADAM: Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática. IV. La tarea española (39-42) ☆ *CRONICA.*—JUAN MANUEL PASCUAL QUINTANA: La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios (42-6) ☆ *INFORMACION EXTRANJERA.*—ALBERT WELLEK: Situación actual de la Psicología en Alemania (46-51). *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (51-4) ☆ *RESEÑA DE LIBROS.*—CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO: Bibliografía sobre Filosofía de la Educación (54-5) ☆ Tres notas de libros (56-8) ☆ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (58-64)

AÑO V ☆ VOL. XV ☆ SEGUNDA QUINCENA ABRIL ☆ NUM. 43
MADRID, 1956



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis Artigas ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Constantino Láscaris Comneno ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Francisco Secadas ★ Enrique Sobejano ★ Manuel Ubeda, O. P.

★ ★

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

	<u>Pesetas</u>
España	12
Iberoamérica	18
Extranjero	22
Número atrasado	20

SUSCRIPCIONES

	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>
		POR 9 NÚMEROS:	
POR 18 NÚMEROS:		España	105
España	200	Iberoamérica	160
Iberoamérica	300	Extranjero	190
Extranjero	360		

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

★ ★

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Los Madrazo, 17 ★ MADRID ★ Teléf. 21 96 08

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

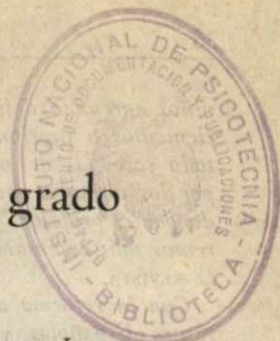
(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 44 (1.^a QUINCENA MAYO)

entre otros originales: JOSÉ DE CASTRO ARINES: Arte y Educación ★ CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO: La Filosofía en el Bachillerato ★ MANUEL ALONSO GARCÍA: Situación jurídico-laboral del profesorado de enseñanza no estatal en España ★ R. DE E.: Función

educativa de los estudios clásicos, etc., y las secciones de TEMAS PROPUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ BIBLIOGRAFIA Y RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA española, iberoamericana y del extranjero.

La enseñanza de la Lengua y las pruebas de grado



Los planes de estudio, por sí mismos, jamás han sido suficientes para mejorar la enseñanza; la imperiosa necesidad de aprobar los exámenes los suele desvirtuar de raíz, aunque su elaboración sea cuidadosa y aunque se acompañen de orientaciones metodológicas. De aquí que el problema de la estructura racional de los exámenes pase forzosamente a primer término.

El antiguo examen de Estado dió nacimiento a recetas cuidadosamente elaboradas (claramente por algunos Centros y disimuladamente por otros), con el fin de poner a los examinandos en condiciones de contestar a las preguntas muy concretas y exclusivamente memorísticas que los tribunales, forzados por la mecánica convencional del examen, habían de formular. Los resultados del sistema son conocidos, pues trascendieron ampliamente a la opinión pública. Fué preciso que la enfermedad llegara al colapso para que se planteara radicalmente la necesidad de una reforma. La Ley de Enseñanza Media de 1953 abrió el camino, dividiendo el antiguo examen multitudinario en dos pruebas escalonadas y parciales. Tras algunos tanteos se ha impuesto el criterio consciente: una organización del sistema de exámenes que ahuyente en lo posible el azar y el miedo, y que repercuta sobre la enseñanza, obligándola a convertirse en un proceso de formación y no en un adiestramiento artificioso.

Varias experiencias, tanto positivas como negativas, han contribuído a este esperanzador objetivo docente. En primer lugar, la experiencia negativa de los últimos exámenes, ajustados a cuestionarios de 400 temas, de los que tan sólo 160 fueron exigidos. La vieja y rutinaria preparación memorística se agravó con la facilidad que supuso el conocimiento previo de los temas. Por otra parte, esta experiencia negativa fué sufrida, al menos en la reválida elemental, por el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media, procedentes todos de los escalafones de los Institutos, y con el estímulo—que su reciente creación hace más vivo—de perfeccionar su campo de actividad. En tercer lugar, el Ministerio ha podido beneficiarse con las orientaciones de los catedráticos de Lengua y Literatura de Enseñanza Media, elaboradas a través de cinco reuniones sucesivas, en Madrid, Pamplona, Santander y Sevilla.

Centrémonos ahora en este último punto. En ningún momento se les ocultó a los catedráticos de Lengua y Literatura que el éxito de sus trabajos dependía por completo de la manera como se llevaran a cabo los exámenes en las pruebas de grado. Las Instrucciones, a punto de aparecer, son innovadoras en lo que respecta a los exámenes de Lengua. Aparte del ejercicio de redacción o de composición, ya conocido y consagrado, se introduce el comentario y explicación de textos. Sobre la práctica de este comentario ilustran las "hojas de orientación", oportuna-

mente enviadas a todos los Centros. Las respuestas hasta ahora recibidas permiten afirmarse en la creencia de que al fin se ha encontrado un camino satisfactorio.

Enfrentados, por ejemplo, con un romance, los alumnos deberán realizar un análisis ortográfico, de léxico, gramatical, métrico, y dar alguna noticia literaria del género. En torno al texto, pues, se organiza el examen, de tal modo que quedarán excluidas rigurosamente las preguntas de historia de la Literatura no vinculadas de modo directo al esclarecimiento del texto en sí mismo.

En el próximo mes de mayo, como fruto de las reuniones antes aludidas, publicará el Ministerio una Guía didáctica. Esta Guía respeta en su totalidad los cuestionarios, pero explica cómo su contenido material se ha de transmitir al alumno precisamente por la vía de la lectura reflexiva. Estudiar la lengua y la literatura españolas obliga a tomar contacto directo con esa realidad, sin dejar que entre ella y el alumno se interpongan las abstracciones de segundo grado que son los manuales al uso. Conocer unos datos cronológicos y unos títulos de obras de Lope de Vega es una información que está en el mismo orden que otras noticias semejantes sobre Schiller; otro dato más podría ser el de sus nacionalidades respectivas. Por el contrario, la lectura de una sola obra de Lope supone una comunicación inmediata con una realidad expresiva y estética, que de alguna manera enriquece la personalidad; enriquecimiento que no puede jamás procurar el simple dato que es la biografía del autor y el recuento de los títulos de sus obras. De esta manera, sin abandonar nunca los textos, surgen los estudios gramaticales al compás del análisis, y el vocabulario se va adquiriendo también poco a poco, cuidando de no anticipar los términos abstractos, que empobrecen el lenguaje, en cuanto facilitan la expresión genérica.

La Guía Didáctica de la Lengua y Literatura orienta, bajo esta nueva luz, la Explicación de Textos, lo que debe ser la Historia de la Literatura y la Composición Literaria, en la que los temas, que se ofrecen como ejemplificación, van desarrollándose gradualmente a lo largo del Bachillerato.

Se ha creído conveniente completar la utilidad pedagógica de esta publicación añadiéndole un apéndice sobre calificación de faltas ortográficas y un estudio sobre las "Bibliotequillas de Curso", que constituye una selección bibliográfica asequible. Por otra parte, como los últimos años escolares coinciden con los del Bachillerato elemental, en un segundo apéndice se publican los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria correspondientes a los períodos de Perfeccionamiento e Iniciación Profesional, que suministran una excelente orientación respecto a la práctica del método activo en la enseñanza de la Lengua. "No se trata, por ejemplo, en gramática de que los



niños aprendan definiciones previas al análisis de los elementos o funciones correspondientes, sino que, en todo caso, las definiciones podrán ser "descubiertas" por los alumnos mediante un razonamiento conducido por el profesor." Sobre todos estos apéndices trataremos más extensamente en los próximos números de la REVISTA.

Con la reforma de las pruebas de Lengua y Literatura Españolas y su repercusión en la didáctica

se ha iniciado un avance importante, tal vez el primer avance real en el aspecto metodológico, en favor de la Enseñanza Media. La fórmula parece aplicable a las restantes disciplinas. No se trata ya sino del estudio concreto de los problemas internos a cada una de ellas.

La meta—difícil, pero posible—es organizar un examen que no tare los métodos, ni coarte al profesor, ni atemorice absurdamente a los alumnos.

temas propuestos

Tres notas sobre "Vocabulario básico y pruebas de grado"

Nuestro "tema propuesto" del último número (Vocabulario básico y pruebas de grado) ha suscitado, como esperábamos, una interesante correspondencia. Razones de espacio, y en especial el deseo de dar cabida a cuantas consultas se nos dirijan, nos obligan a entresacar de cada carta el párrafo o pasaje que aborda más directamente cada problema (1).

1. ¿OTRA MODALIDAD DE EXAMEN? ¿CUÁNDO VAMOS A SABER A QUÉ ATENERNOS? ¿POR QUÉ NO SE PUBLICAN LOS CUESTIONARIOS DE LENGUAS MODERNAS, SIN ACUDIR A INNOVACIONES EXTRANJERIZANTES?

Debemos señalar, ante todo, que la REVISTA no pretende implantar sistemas de examen ni tiene autoridad para ello. La sección de "Temas propuestos" es tan sólo una encuesta permanentemente abierta que aspira a reunir y contrastar opiniones en torno a muy concretos puntos.

Por razón de su naturaleza, no es de extrañar que muchas de las cuestiones que tienen que ver con las lenguas modernas tengan sabor de "innovaciones extranjerizantes". Pero, en este caso particular, los objetivos que se definen son sumamente modestos, y al procedimiento actual de examen no se le hace objeción alguna.

2. ¿EXISTE ALGÚN RECUESTO DE PALABRAS INGLÉSAS APARTE DEL DE THORNDIKE? TENGO ENTENDIDO QUE NO HAY UNANIMIDAD SOBRE EL ORDEN DE FRECUENCIA.

a) Nuestro comunicante nos hace dos consultas. A la primera, respondemos afirmativamente. En el trabajo de CHARLES C. FRIES y A. AILEEN TRAVER (English

Word Lists. A Study of their Adaptabilities for Instruction. Ann Arbor, Michigan, 1950) puede hallar una abundante bibliografía de artículos relacionados con el tema. Siete de estas selecciones de vocabulario reciben allí comentario especial, a saber: el Basic English, de OGDEN; el Definition Vocabulary, de M. WEST; el I. R. E. T. Standard English Vocabulary, de PALMER y HORNBY; la General Service List del Interim Report in Vocabulary Selection, de FAUCETT, PALMER, THORNDIKE y WEST; 1534 Words with Values 1 to 34, de FAUCETT y MAKI; el Little English, de AIKEN (ochocientas palabras), y el Teacher's Wordbook, de THORNDIKE.

b) Es verdad que no existe unanimidad absoluta en cuanto al orden de frecuencias de las palabras registradas en estas listas. Tomando como base el primer millar de palabras enumeradas por THORNDIKE, vemos que el Basic English (ochocientas cincuenta) contiene sólo un 50 por 100, en parte por la natural limitación del vocabulario; pero el Little English incluye ya un 60 por 100; la lista de WEST (mil ciento treinta y cuatro palabras) cuenta con un 85 por 100 y, dentro de las mil quinientas treinta y cuatro palabras seleccionadas por FAUCETT y MAKI, se da un 97,8 por 100 de las mil palabras más frecuentes de THORNDIKE. Finalmente, entre las dos mil cincuenta palabras de la llamada General Service List, el 98,4 por 100 pertenecen al primer millar citado. Como se ve, si eliminamos el Basic English y el Little English—que, por ser dos lenguas básicas artificiales, se hallan condicionados por necesidades expresión concisa—, la adopción de cualquiera de las otras listas no entraña otro riesgo que manejar un 15 por 100 de voces que en un determinado recuento o selección aparecen en un distinto lugar de frecuencia; pero que, en definitiva, son voces frecuentes.

3. ¿NO SERÍA MEJOR QUE, ANTES DE ESCALONAR EL VOCABULARIO INGLÉS, NOS OCUPÁRAMOS DE PONER UN POCO DE ORDEN EN EL USO DEL ESPAÑOL? LOS TEXTOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA O DE LOS PRIMEROS CURSOS DEL BACHILLERATO NO PARECEN TENER EN CUENTA LAS LIMITACIONES DE LOS LECTORES A QUIENES VAN DESTINADOS, O BIEN LOS AUTORES TIENEN UNA IDEA MUY OPTIMISTA DE LA CAPACIDAD DE ASIMILACIÓN INFANTIL.

Evidentemente hay libros españoles de texto que deberían tener más en cuenta la edad y facultades del público a que se destinan. Este fenómeno no ocurre tan sólo en España, aunque es posible que aquí revista especial gravedad; ni tampoco es característico de los libros de texto, pues se puede observar en mu-

(1) Al recoger y comentar las réplicas que susciten los "temas propuestos" transcribiremos con rigurosa literalidad el texto, pero reduciéndonos a la parte esencial. A partir del próximo número indicaremos el nombre de nuestro comunicante, siempre que nos autorice a ello expresamente.

adecuadas, mas no así para aquellos otros que no tienen encaje ni en la tradición nacional ni en el articulado de la Ley de Educación Primaria. Tal ocurre, para no citar más que dos ejemplos, con los niños diabéticos o con los turbulentos e inestables (categorías estas últimas que se prestan a confusión, por otra parte).

Damos por supuesto que nuestros lectores siguen fácilmente la estructura del esquema, comprendiendo las diferencias psicosociales existentes entre cada uno de los tres grandes grupos, así como las que corresponden a las categorías que establecemos dentro de cada uno de ellos.

El recién creado Patronato Nacional de Educación Especial tiene ante sí una tarea tan importante como llena de dificultades, a causa, principalmente, de dos factores: por una parte, la debilidad de la psicopedagogía entre nosotros no ha permitido aún que la mayor parte de las instituciones de educación especial salgan definitivamente de la órbita de la beneficencia para entrar en la de la ciencia de la educación; por otra, la falta de personal apto para este tipo de formación hace necesario comenzar por disponer adecuadamente las instituciones encargadas de prepararlo, con un criterio alejado igualmente de la improvisación y de la simple *practiconería*, tan arraigada en nuestros hábitos educativos.

Entendemos que éste es el problema capital, después de resolver el cual, los demás serán eliminados con facilidad, aunque se trate del relativo a la creación y financiamiento de las instituciones. Surge, en primer término, la cuestión relacionada con el número de los Centros de formación del personal de educación especial. No hace falta decir que en la actualidad carecemos por completo de ellos. Ciertamente contamos con Colegios Nacionales para algunas de las especialidades mencionadas, pero no lo es menos que una cosa es tener Centros de educación de sordomudos y ciegos y otra, muy distinta, disponer de instituciones para la formación del profesorado de aquéllos.

Es verdad que existen médicos capaces de acometer con éxito los trabajos relacionados con el conocimiento de los niños irregulares (paralíticos, diabéticos, dementes, perversos, etc.). Pero no lo es tanto que sea acertada la tendencia a confundir la Pediatría con la Psicología, y mucho menos con la Psiquiatría infantil, de la que probablemente no tenemos un solo especialista comparable a Heuyer y a Bolwy. No es lo mismo especializarse en higiene y sanidad infantil o en afecciones y trastornos propios de la infancia, que especializarse en oligofrénicos y retrasados mentales, en deficientes del oído y la palabra o en tarados de la afectividad y del carácter. Un déficit locomotor, una alteración de las funciones de nutrición que imposibilita beneficiarse del régimen escolar común, una cardiopatía grave, una insuficiencia o carencia auditiva o elocutiva plantean problemas educativos totalmente distintos de los que originan la permanencia en colonias-escuelas o la defectuosa adaptación familiar y social.

Por otra parte, las escuelas especiales ya existentes —maternales y párvulos, preparatorias de Centros de enseñanza media o profesional, clases de los reforma-

torios y Centros de reeducación de asociales—están necesitadas de una reforma profunda, y ello en dos sentidos: por un lado, deben ser concebidas y realizadas, antes y por encima de su carácter especial en cuanto *anejas* a otras instituciones, como Centros dotados de especificidad formativa, lo que significa que más que como *apéndices*, han de ser miradas como *escuelas especiales en sí mismas*; por otra parte, no hay institución de educación especial donde el médico, de uno o de otro tipo, con una u otra especialización, no deba colaborar estrechamente con el psicólogo y el pedagogo si queremos sentar las bases de una educación adaptada a las necesidades de los niños a que se destina. Ello supone, en un aspecto, que todo Centro de educación especial, cualquiera sea el departamento ministerial de que dependa, tiene que estar vinculado a la esfera docente y pedagógica, y que una inspección especial muy capacitada, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, ha de ejercer su misión de orientación y perfeccionamiento con exención de toda traba jurisdiccional. (Nos referimos, concretamente, a las escuelas anejas a la Protección de Menores, donde el psicólogo, el psiquiatra infantil, el sociólogo y el pedagogo han de intervenir más que juristas y burócratas.)

Dos caminos pueden seguirse en la preparación del profesorado de las escuelas especiales: o bien establecer Centros dedicados específicamente a este fin, o disponer la celebración de cursos (en vez del diminutivo, tan prodigado, convendría introducir el aumentativo, tan necesario) en instituciones ya existentes. Es evidente que este último sistema es más viable, de momento, en tanto se crean los Centros convenientes.

Hemos de consignar nuestra discrepancia respecto de quienes piensan que una especialización, la de maestras de educación preescolar, por ejemplo, debe hacerse en todos los Centros de formación del Magisterio. Se olvida, opinando así, la profundidad de una especialización que merezca tal nombre. Un profesor o una profesora de Pedagogía *no suele ser*, a la vez, especialista en psicología y pedagogía de la infancia en edad preescolar; pero, aunque pueda serlo, la formación requerida no es asunto sólo de la pedagogía, sino también de la psicología diferencial, de la psiquiatría, de la maternología y puericultura, de la dirección de juegos, marchas y rondas, de la gimnasia adaptada a los pequeñines, de la didáctica ardua que reclaman los párvulos. Y esto no puede darse en *todas* las escuelas del Magisterio porque no es posible reunir en ellas los expertos en las mencionadas disciplinas. Una especialización así lograda no podría pasar de un superficial y mariposeante dilettantismo.

Claro que el sistema actual de especialización de estas maestras es mucho peor. Fiarla al aprendizaje de un manual, estudiado por su cuenta, sin visitar siquiera, en muchos casos, una escuela maternal o de párvulos, es algo incomprensible.

Lo es también proveer las escuelas preparatorias, sobre todo las de Institutos de Enseñanza Media, con maestros carentes de especialización. No cabe duda de que si han de cumplir los fines pedagógicos sociales que les incumben, deben ser, como dice la Ley de Educación Primaria, escuelas selectivas. Pero ello

requiere un conocimiento profundo de la psicología infantil y de la relativa a las distintas materias de instrucción, en función del ingreso de los alumnos en la enseñanza media.

No es ninguna utopía la creación de escuelas especiales, con programa y procedimientos intensivos, aptos para niños superdotados. Creemos que si en cada provincia se estableciese una de ellas, cuyos alumnos vivieran en régimen de internado, mediante un amplio sistema de becas, podrían seleccionarse todos o la mayor parte de los talentos procedentes de

capas sociales inferiores, haciendo posible su acceso al Instituto y a la Universidad, o bien a la Enseñanza Técnica, según sus aptitudes y vocación. Las Diputaciones Provinciales tienen aquí un amplio campo de acción para sus tareas de justicia social.

Resumiendo un tema vastísimo, nosotros optaríamos por los siguientes procedimientos de especialización del profesorado, partiendo del título de maestro (excepto para "visitadoras escolares" y "asistentes sociales", para las que bastaría el bachillerato elemental) y de un curso completo de estudios, como mínimo:

EDUCACIÓN PREESCOLAR	En una <i>Escuela Superior de Educación preescolar</i> , que funcionaría en Madrid. Para las maestras de provincias que no pudiesen seguir estos cursos se darían cursillos de verano. En tanto se crea este Centro, en la Escuela Nacional de Puericultura.
EDUCACIÓN SELECTIVA DE IRREGULARES MENTALES Y CARACTERIALES	En la Escuela de Psicología, con la colaboración de psiquiatras y pedagogos. (Habría tres especializaciones y siempre prácticas en Institutos y Escuelas Especiales.)
IRREGULARES FÍSICOS	Ciegos y sordomudos... En los Colegios Nacionales bajo la dirección de especialistas. Paralíticos... En el Instituto Nacional de reeducación correspondiente. Diabéticos y débiles físicos... En la Escuela Nacional de Puericultura.
PERVERSOS	En un Centro vinculado a la Obra de Protección de Menores.
ESPECIALIZACIÓN RURAL EN GENERAL	En una <i>Escuela de formación del Magisterio rural</i> , con la colaboración de técnicos en Agronomía y Zootecnia.
MAESTROS DE INTERNADOS	En una Institución docente de nueva creación, aneja a un internado modelo.
MAESTROS Y AUXILIARES DE ESPECIALIZACIÓN SOCIAL	En un Centro que debería crearse, donde trabajasen pedagogos, sociólogos, sanitarios, sacerdotes experimentados, estadísticos y especialistas en psicología social.

Es claro que los planes de estudio habría que formularlos en armonía con las necesidades de cada tipo de Centro; pero siempre con la imprescindible colaboración de pedagogos, los cuales figurarían, si no en todos los casos como directores, sí al menos como asesores cuyas opiniones harían sufrir una *refracción educativa* a los puntos de vista de los especialistas respectivos.

La especialización social, falta de adecuada atención en España, es de la mayor importancia y urge mucho acometerla, aunque se trata de una innovación que acaso adolezca hoy en amplios círculos de carencia de suficientes "puntos de inserción" para ser comprendida y realizada con la debida eficacia.

ADOLFO MAÍLLO

Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática *

IV. LA TAREA ESPAÑOLA

DESPERTAR DE UNA CONCIENCIA PEDAGÓGICA MEDIA NACIONAL

Tras la exposición de los rasgos característicos del actual momento didáctico matemático medio internacional; tras la expresión de mis propias inquie-

tudes y de los problemas que estimo pendientes de solución, tiempo es que analicemos objetivamente el momento español y veamos cuál es nuestra inmediata y nuestra futura tarea, lo mismo en lo referente al perfeccionamiento interior que a nuestra colaboración internacional.

Ante todo debo decir con sinceridad que la comparación de la hora actual con el panorama de hace algunos años nos permite abrir las puertas a una halagadora esperanza. El interés de las autoridades científicas, académicas, eclesiásticas y políticas por los problemas didácticos y pedagógicos del grado medio crece de día en día, manifestándose en hechos significativos como la creación de centros didácticos de

* Los tres artículos primeros de este trabajo, original del catedrático de Matemáticas del Instituto de Enseñanza Media de San Isidro, de Madrid, don PEDRO PUIG ADAM (I. La evolución de la Matemática, y II. La evolución de la didáctica; III. El momento didáctico matemático actual; y IV. La tarea española),

se publicaron en los números 41 (marzo 1956, páginas 177-81) y 42 (1.ª quincena de abril 1956, páginas 14-6). En la última parte, el autor señala los objetivos de la tarea española actual en la enseñanza de la Matemática.

consulta, formación y perfeccionamiento del profesorado, la creación de cátedras de metodología y didáctica especiales, la organización de reuniones y congresos del profesorado en acción, la creación de centros de enseñanza experimental, la participación de España en reuniones internacionales dedicadas a problemas de enseñanza, la alusión frecuente a tales problemas en discursos de destacadas personalidades, etc. Todo ello parece indicar el alborar de un movimiento renovador.

Ante este despertar de una conciencia pedagógica media nacional, un primordial deber de colaboración incumbe al profesorado oficial de enseñanza media, y a él me dirijo en primer lugar, aprovechando la honrosa invitación de Radio Nacional para que desarrollara ante sus micrófonos algún tema de actualidad científica. Ninguno me pareció tan imperioso ni sugestivo, en el momento presente, como el de la didáctica de mi especialidad. Lamento solamente que, con este motivo, tenga que hablar con frecuencia en primera persona sin ánimo de presunción. Entiendo que una comunicación persuasiva sólo puede lograrse con la calidez de lo íntimo y personal.

COLABORACIÓN INTERNACIONAL

Invitado en la primavera anterior por el Ministerio de Educación Nacional para organizar estudios tendentes a una posible mejora en los métodos y programas de la enseñanza matemática media, pensé que debía pulsar simultáneamente las inquietudes nacionales y las internacionales del momento presente en este grado.

La información internacional se ha conseguido y se seguirá obteniendo en lo posible por contacto personal directo con los elementos más destacados del profesorado matemático europeo. Mis colaboradores—los profesores Guiraum, de Granada, y Pascual Ibarra, de Valladolid—, y yo mismo hemos realizado viajes por Italia, Suiza, Austria, y en breve por Bélgica, Inglaterra, Francia, con lo que pasarán de cuarenta los profesores con los que tendremos conocimiento y relación directa. Quiero rendir aquí un saludo cordial a todos ellos. A los colegas italianos que tan gentilmente acogieron a Pascual Ibarra; a los colegas belgas e ingleses, que con igual gentileza han invitado a Guiraum; a los suizos y austríacos, que tan cariñosamente nos atendieron al concurrir a la novena reunión de la Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática, y, muy especialmente, a nuestros compañeros de dicha Comisión, hoy ya buenos amigos, después de nuestra convivencia de nueve días en régimen de trabajo intenso y leal colaboración.

Si nuestra labor didáctica había sido realizada hasta ahora puertas adentro, empezamos ya a asomarnos al exterior, a conocer y a ser conocidos, y no es poco lo que podemos esperar de este cordial conocimiento. Por de pronto, la referida Comisión se reunirá en abril de 1957, en Madrid, para estudiar el tema del "Material de enseñanza matemática" y traerá las novedades internacionales sobre dicho material, que se exhibirán en una exposición simultánea a la reunión, proyectándose en ella películas escolares dedicadas a

la enseñanza de la matemática, mientras una reunión de técnicos internacionales discutirá acerca de los procesos de su realización y utilización en las clases.

El Instituto de San Isidro prepara por su parte una modesta exposición local simultánea sobre "Material de enseñanza matemática extraído de la propia vida", que, a modo de complemento de la exposición técnica, tratará de mostrar hasta dónde es posible sacar enseñanzas matemáticas del mundo observable en la vida diaria y hasta dónde pueden los mismos escolares llegar a la realización de ideas y modelos matemáticamente instructivos mediante trabajos manuales efectuados con los medios más sencillos en el propio Instituto o en sus casas. No hay que decir cuánto agradeceremos al profesorado español toda aportación que se nos ofrezca en este empeño que con tanta simpatía ha sido acogido por la Comisión Internacional y por las autoridades nacionales. Corresponde dar aquí las gracias por ello al excelentísimo señor ministro de Educación Nacional y a los directores generales, de los que he recibido apoyo y aliento estimulante en la tarea de organización de las referidas reunión y exposiciones.

ENCUESTA NACIONAL SOBRE PROBLEMAS INMEDIATOS, INGRESO Y PRUEBAS

Pero, junto a la actividad desplegada en el orden internacional, hace falta coordinar asimismo nuestros anhelos y tareas didácticas nacionales. A este objeto promoví en mayo último una encuesta que intentaba recoger, entre el profesorado oficial y privado, el mayor número de opiniones acerca de ciertos puntos fundamentales en todo proyecto de mejora.

El primero, y tal vez el más urgente en lo que a enseñanza media se refiere, es la fijación de un nivel serio y uniforme de ingreso. Es forzoso reconocer que la prueba actual es notoriamente insuficiente tal como se lleva a cabo, ya que muchos de los declarados aptos ni saben enterarse de lo que leen ni son capaces de seguir sencillos razonamientos intuitivos, ni plantear el más elemental problema de Aritmética; a duras penas sí saben reproducir unos automatismos carentes de contenido conceptual. Sin obtener, pues, el provecho que lograrían de haber ingresado con la debida madurez, no son más que una rémora en las clases, en perjuicio de los realmente aptos. Y no es cosa fácil desengañarlos luego. Hay que enfrentarse con la hiperexcitada sensibilidad de los padres de familia que suelen tener horror a la verdad. Y al suministrar a éstos el pequeño engaño que su tranquilidad anhela curso tras curso se va acarreado un material humano que sólo servirá para nutrir más tarde las peligrosas filas de los fracasados e inaptos sociales.

El problema del nivel de ingreso es, repito, uno de los más importantes a resolver no sólo en didáctica matemática, sino en toda la pedagogía media. Así lo han reconocido la mayor parte de los profesores y catedráticos que nos han contestado, coincidiendo en la necesidad de uniformar y elevar el nivel de dichas pruebas.

Claro es que a dicha unificación habrá de seguir el perfeccionamiento y unificación de niveles y prue-

bas curso por curso. A tal efecto tenemos en ensayo un sistema de pruebas teóricas y objetivas entre nuestro alumnado del Instituto de San Isidro, que, complementando el indispensable examen práctico, pueda evitar la longitud y la tendencia memorística del clásico examen oral. En estos primeros ensayos no persigo tanto que las pruebas midan el grado de preparación de los alumnos como que éstos sirvan para medir el grado de dificultad de las pruebas, para lo cual será necesario ampliar la base estadística de ensayo antes de plantear su posible generalización. En esta tarea me pueden ayudar eficazmente cuantos compañeros sean gustosos de ello. Pienso que el perfeccionamiento y la unificación de pruebas sea acaso uno de los primeros problemas cuya solución podamos abordar con éxito en un plan experimental de esfuerzo conjunto. Entre tanto, la encuesta sigue abierta y todas las sugerencias que se nos hagan serán bien recibidas.

EL PROBLEMA DE LOS CUESTIONARIOS

Otro de los puntos de la encuesta, incluído con el consenso de la Dirección General de Enseñanza Media, solicitaba la opinión general sobre los cuestionarios actuales y la eventual indicación de aquellas cuestiones que se juzgaran de más urgente modificación. No sorprenderá que las opiniones hayan sido aquí mucho más divergentes. He notado con pena algunas nostalgias de los antiguos encasillamientos en asignaturas. Esto plantea el interesante tema de la concepción cíclica de los programas. Para mí es indiscutible la conveniencia de un desarrollo cíclico del contenido matemático del bachillerato; pero los ciclos no son precisamente la simple yuxtaposición de retazos de las antiguas asignaturas que la tradición nos legó lógicamente estructuradas: Aritmética, Geometría, Álgebra y Trigonometría. Las unidades lógicas antiguas deben dejar paso a nuevas unidades estructurales que abarquen campos matemáticos cada vez más amplios, en progresión acorde con la evolución de la mentalidad y de los intereses del escolar. Esta será una de las importantes cuestiones que habrán de ser objeto de estudio en las próximas reuniones del profesorado que se proyectan.

PUNTOS NEURÁLGICOS EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

También hemos solicitado en la encuesta el señalamiento de las cuestiones que ofrecen mayor dificultad a los alumnos de matemáticas en los distintos cursos de bachillerato, así como de los errores más frecuentes en ellos. Los lugares comunes señalados ofrecen inmediato campo de estudio metodológico, y algunos de ellos ya han sido objeto de clases experimentales de ensayo ante pequeños grupos de prueba en mi cátedra de Metodología y Didáctica de la Facultad de Ciencias Exactas, cátedra que desarrollo en el mismo Instituto de San Isidro con objeto de que los alumnos de la Facultad puedan adiestrarse en vivo en mi presencia, y puedan aprender de los propios niños más que de mí mismo.

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA EURÍSTICA

Hasta ahora me he contentado en tales prácticas de enseñanza con lograr exposiciones claras y comprensión del nivel del alumnado a que se dirigen; pero, en la segunda mitad de curso, trataré de inculcarles las esencias del método eurístico, que ya llevo ensayado por mi cuenta en puntos tan delicados como el manejo de fracciones entre niños de primer curso, la extracción de la raíz cuadrada y la determinación del máximo común divisor y mínimo común múltiplo en alumnos de segundo curso, la iniciación a las ecuaciones, la división de polinomios en tercero, etcétera. En todos estos ejemplos que cito he conseguido, tras una adecuada conducción de la actividad del niño, y no por procesos demasiado lentos, el descubrimiento por el propio alumno del modo correcto de hacer, que sólo se ha explicitado en regla después de tal dominio posesivo.

Es sorprendente la potencialidad, el ingenio y la inventiva desplegada por los niños y el infatigable entusiasmo que ponen en su tarea cuando se sabe despertar en forma sugestiva su interés hacia el objeto del conocimiento. La Matemática, en contra de lo que muchos creen, se presta grandemente a despertar estos potenciales de interés si se sabe presentar sus problemas en la forma estimulante de un misterio a descifrar, de un apuro vital a resolver en ficción de juego. Aun en un terreno puramente abstracto, las operaciones matemáticas son particularmente aptas para crear situaciones de juego mental, aderezándolas convenientemente. Si además se sabe sacar partido de las innumerables situaciones matemáticas creadas por los problemas de la vida diaria, uniremos al interés autónomo anterior el interés superpuesto por la proyección a la vida y lograremos la formación matemática completa y vitalista preconizada en el capítulo anterior.

LA GRAN TAREA A LARGO PLAZO. HACIA UNA ENSEÑANZA ACTIVA

La elaboración de un programa completo de didáctica matemática activa y eurística en todo el Bachillerato y el apostolado necesario para conseguir su implantación es la gran tarea que hay que emprender y que estamos dispuestos a emprender. Tarea a largo plazo, digo, porque si bien la confección de un programa viable es cuestión de un número limitado de experiencias, el adiestramiento de un extenso profesorado capaz de vivirlo constituye más dilatada empresa, mientras parece tarea que rebasa ya los límites de la actual generación llegar a modificar la arquitectura y la mentalidad administrativa en un sentido que permita la adaptación del número de clases y de profesores al número de alumnos, y no al revés, como se viene haciendo.

Porque es el caso que los métodos eurísticos no se pueden llevar a la práctica en grupos de más de treinta alumnos, tope internacional en enseñanza media. Y todos sabemos cuán lamentablemente rebasado se halla este límite en nuestros centros oficiales y privados. Pero este ideal acabará por imponerse aquí, como se está imponiendo en el extranjero. Basta haber vivido un poco la enseñanza activa para apreciar el vacío teatralismo de la enseñanza tradi-



cional. Lo que en la primera es trabajo gozoso, investigación, descubrimiento, discusión y realización, es en la segunda atención pasiva hacia explicaciones y peroratas que, aunque se oigan, no siempre se escuchan. En ésta el tedio; en aquélla, el interés. De un lado, la firmeza con que se retiene lo conquistado; de otro, la inestabilidad con que se recuerda lo transmitido.

Pero ¿en qué puntales podremos apoyar nuestra cruzada cuando está todavía tan arraigado en la opinión el concepto de clase conferencia, cuando la arquitectura sigue proyectando y construyendo aulas magnas? Todo continúa supeditado al culto y veneración de la docta palabra. Desde las oposiciones de acceso, hasta la acústica de las salas de cátedra. Destinado por aquéllas un nuevo explicador, ¿por qué no han de aprovechar sus explicaciones cien alumnos en lugar de treinta, o cuatrocientos en vez de cien? ¡Explicar, siempre explicar! Pero enseñar no es sólo cuestión de palabras, ya lo hemos dicho y lo repito una vez más; enseñar es guiar los procesos de aprendizaje, y, no existiendo auténtico aprendizaje sin acción, se comprende que si entra en lo posible dirigir

la actividad eurística de treinta alumnos, hacer lo mismo con cien o con cuatrocientos simultáneamente es ya una quimera.

¿Que ello supondrá algo así como triplicar la cantidad y mejorar a un tiempo la calidad de los profesores, con el consiguiente encarecimiento de la enseñanza? Desde luego; pero la magnitud de la responsabilidad lo requiere. Esta es la tarea que nos incumbe desde ahora: hacer sentir el peso de esta responsabilidad, dignificar y revalorizar la función docente; atraer la simpatía y la preocupación social hacia ella. Sólo así conseguiremos que esa función pueda llevarse algún día lo más selecto de la juventud. Cuando cada español considere la educación de sus hijos como la mejor inversión a que puede destinar su hacienda, es probable que el Estado refleje este mismo criterio colocando en el primer plano hacendístico de sus atenciones la educación de su infancia y adolescencia. De esa adolescencia que tanto necesita de nosotros, de esa infancia que ni protesta, ni amenaza, ni vota..., pero de la que depende el futuro de nuestra Patria.

PEDRO PUIG ADAM

crónica

La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios *

AUMENTO DE SUELDO. DISTINCIÓN DE ASCENSO A EFECTOS DE DESCUENTO

Recursos de agravios interpuestos por DON JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ DE RIVERA y DON ÁNGEL SANTOS VILA contra Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 16 de mayo de 1951. (Acuerdo del Consejo de Ministros de 15 de enero de 1954, B. O. del E. de 24 de septiembre de 1954, pág. 6401.)

A consecuencia de la Ley de 15 de marzo de 1951, por la que se establecen mejoras de sueldos de los funcionarios de la Administración civil, por Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria se acordó el descuento a favor de la Institución Huérfanos del Magisterio de las Direcciones correspondientes al mes de enero anterior ocasionadas en los sueldos de los maestros nacionales, contra lo que interpusieron recurso de alzada y reposición los señores Rodríguez Rivera y Santos Vila, siendo desestimado el primero

por O. M. de 7 de julio de 1952, deduciendo nueva reposición y agravios contra esta O. M. fundándose en que el aumento de sueldo establecido por la Ley de 15 de marzo no implica el ascenso de los interesados, por lo que es improcedente aplicarles a dicho incremento lo dispuesto para los ascensos en el número 3.º de la Base 3.ª del Real Decreto-Ley de 7 de septiembre de 1929, que crea la Institución Benéfica de los Huérfanos del Magisterio.

El problema debatido en el presente recurso se centra en si, al amparo de la citada base del Real Decreto Ley de 7 de septiembre de 1929, cabe o no descontar de la mejora de sueldo la cuota establecida a favor de dicha Institución.

La referida Base establece los recursos económicos para su sostenimiento, entre los que se encuentra el importe de las cuotas fijadas con relación a la cuantía del sueldo y demás emolumentos de cuantía fija y percepción periódica que tengan asignados los socios, así como las diferencias de sueldo en virtud de ascenso, y la regla meritada dispone taxativamente que "en toda alteración de nómina por ascenso de un funcionario socio de la Institución, y en la primera que se acredite, se liquidará en favor de éste el aumento de sueldo correspondiente al mes anterior". Interpretado este precepto, el Consejo de Ministros establece en su Considerando 3.º que, "de dicha disposición resulta claramente establecido el carácter uniforme y regular de las cuotas correspondientes a los sueldos y demás emolumentos fijos y periódicos de los socios, ya que aquellas cuotas se señalan en un tanto por ciento del importe líquido de tales haberes; así como el carácter ocasional y la cuantía variable de las cuotas correspondientes al aumento de sueldo por ascenso, ya que la cuantía de tales cuotas resulta no sólo de la diferencia entre los haberes anteriores y los correspondientes al ascenso, sino también de la fecha del mes en que tal ascenso se produzca, por

(*) Véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 41, página 206. La presente crónica es continuación de aquélla.

depender la cuantía de esta diferencia de los días que medien entre la fecha del ascenso y la formación de la primera nómina correspondiente al mismo, donde se recoja el aumento consiguiente de haberes”.

Sentado esto, en su posterior Considerando establece que “no puede sostenerse la interpretación dada por la Administración al núm. 3.º de la Base 3.ª del Real Decreto-Ley de 7 de septiembre de 1929 mientras no se altere su actual redacción en el sentido de que el concepto fundamental es de alteración de nóminas y no el de ascenso, ya que, por el contrario, aquella alteración es simple efecto y no causa del ascenso y ni siquiera constituye su efecto principal, no pudiendo tampoco estimarse el argumento de que el beneficio de aumento de sueldo, independientemente del ascenso, no pudiera ser previsto por el Real Decreto-Ley de 7 de septiembre de 1929, ya que el número 1.º de la Base 3.ª del mismo, ya examinado, al señalar el importe de las cuotas fijas por referencia a la cuantía del sueldo líquido y de los demás emolumentos de cuantía fija y percepción periódica que tengan asignados los socios, incluye, como es natural, cuantos aumentos de carácter general experimenten los haberes que constituyen la base de exacción de tales cuotas, determinando el correspondiente aumento en el importe de las mismas”.

Por tanto, de la conjugación de los preceptos contenidos en la referida base, con el párrafo 2.º del artículo 1.º de la Ley de 15 de marzo de 1951, se desprende que la elevación de sueldos y dotaciones que en la misma se establece no implica en ningún caso alteración de categoría administrativa, lo que impide que dicho incremento se considere objeto del descuento.

En base a tales argumentos el Consejo de Ministros, ateniéndose al *ins strictum*, estima la pretensión deducida por los recurrentes y deja sin efecto la Orden recurrida, eximiéndoles del gravamen que dicho aumento de sueldo sufrió en beneficio de la Institución.

OBLIGACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN DE RESOLVER LOS RECURSOS A ELLA SOMETIDOS, DE CONFORMIDAD CON SU NATURALEZA. RETROACTIVIDAD DE NORMAS APLICABLES

Recursos de agravios interpuestos por DOÑA MARÍA DE LA CONCEPCIÓN DE LA GARMA Y PANADERO contra Orden Ministerial de 15 de noviembre de 1952. (Acuerdo del Consejo de Ministros de 11 de septiembre de 1953, Boletín Oficial del Estado de 2 de octubre de 1954, página 6605.)

La O. M. de 12 de junio de 1945 resolvió el concurso-oposición convocado por O. M. de 15 de enero de 1944 al objeto de cubrir, por este sistema, las cátedras vacantes de Acompañamiento al Piano en los Conservatorios de Música de Madrid y Córdoba, nombrando para las mismas al señor Gombáu Guerra y a la señorita Garma Panadero, respectivamente. Esta última no quedó conforme con la resolución, y reservándose el derecho a poder utilizar, en su día, otros recursos, dedujo, en 11 de julio de 1945, recurso de nulidad, habida cuenta que el nombrado para la capital no tenía cursada en su totalidad la carrera de

Acompañamiento, en razón a que le faltaban dos años y, por tanto, se vulneraban con ello las normas vigentes, dado que no debió ser admitido por la Administración al concurso convocado y, en consecuencia, se reconociese a la recurrente como única opositora aprobada y, por ende, el derecho a poder elegir vacante. El problema planteado se centra, por tanto, en si el catedrático nombrado reunía las condiciones requeridas por las disposiciones vigentes para poder concurrir al concurso, en atención a las circunstancias meritadas, y del examen de las mismas se deduce, en relación con la Orden de convocatoria, que los certificados y títulos incorporados al expediente por los opositores tienen un valor meritorio de presentación voluntaria para su estimación por los llamados a resolver, sin que ello implique necesariamente un requisito *sine qua non*, que impida el normal desarrollo de su trámite administrativo o que produzca la nulidad de la resolución adoptada por existir vicios esenciales imposible de subsanar.

La complejidad del presente recurso se desprende de su contenido, en el que, doctrinalmente, se han sucedido criterios opuestos que, por su importancia, requieren un detenido análisis. Dos problemas fundamentales se debaten en esta cuestión: por un lado, el problema de forma, que, en buena técnica procesal administrativa, exige determinadas consideraciones; y en otro aspecto, el problema de fondo, que estrictamente se refiere al punto enunciado. ¿Qué consideración jurídica merece el denominado recurso de nulidad interpuesto por la recurrente? ¿Se trata, en efecto, de tal clase de recurso o, por el contrario, la calificación jurídica no es apropiada con su naturaleza? La Administración consideró que la reclamación formulada por la señorita Garma merecía el tratamiento adecuado al recurso de reposición; las razones eran claras: se trataba de impugnar una O. M. resolutoria de un concurso-oposición, y, por ende, la declaración del Departamento no tenía carácter de firme; por tanto, mientras no apurase la vía gubernativa no había finiquitado; además, la época en que se dedujo la pretensión existía, en materia de procedimiento, esta clase de recurso, y que, a mayor abundamiento, los hechos motivadores de la O. M. recurrida no encajaban en el ámbito reservado a esta clase de recursos, por cuanto la Administración no incurrió en ningún error de hecho al enjuiciar la capacidad de los concursantes, y que el acto de admisión al concurso era un problema de Derecho. El examen de los requisitos—contenidos en el núm. 10 de la O. M. de 3 de diciembre de 1947, que regula los recursos en este Departamento—que ha de reunir la resolución firme recurrida no aparece en el pertinente expediente administrativo seguido al efecto, de donde se llega a la conclusión de que la naturaleza del recurso no corresponde a la denominación asignada por la recurrente. Y, sentada esta premisa, la conclusión a que debía llegarse es que hay que sobrentender que dicho recurso ha sido denegado por aplicación del silencio administrativo, no pudiendo, dado el tiempo transcurrido, pronunciarse la Administración sobre la cuestión debatida, que ha sido consentida, y que, a pesar de la facultad de que goza la Administración, para resolver tardíamente una reclamación a ella sometida, incluso

en vía de recurso, se impone respetar el límite de cuatro años, al menos, establecido por la Jurisprudencia como máximo, para la revocación de sus propios actos, por contrario imperio, declaratorios de derecho, que constituyen una determinada situación jurídica de la que dimanen derechos subjetivos a favor de un titular, y habida cuenta de que los reconocidos al señor Gombáu lo habían sido con siete años de anterioridad, el Departamento resolvió en su Orden de 15 de noviembre de 1952, en méritos de la doctrina expuesta, la improcedencia de resolver en cuanto a la cuestión de fondo planteada. Contra esta O. M., la señorita Garma deduce recurso de agravios en el que reproduce su pretensión, en la cuestión de fondo, que ya planteó en su recurso de nulidad, y a tal respecto manifiesta que, enterándose posteriormente al plazo en que pudo reponer que el nombrado no reunía las condiciones que le acreditaban una capacidad jurídica suficiente para desempeñar la plaza, no tuvo otro camino, ni disponía de otro medio, que el denominado de nulidad, añadiendo una cuestión nueva que no había sido planteada anteriormente, cual es la relativa a que el nombramiento del señor Gombáu era ya firme cuando interpuso su recurso de nulidad; que si bien, en principio, existía una cuestión dudosa en cuanto a que el señor Gombáu le era necesario acreditar la capacidad jurídica en abstracto, ya que, por el contrario, al realizar los ejercicios la demostró ante el Tribunal juzgador suficientemente, con posterioridad cursó los estudios que le faltaban para completar la carrera de Acompañamiento al piano, lo que podía plantear, en el momento actual, una posible convalidación del acto administrativo del nombramiento por el hecho de haberse subsanado, posteriormente, los vicios en la capacidad jurídica que entonces se produjeron.

La doctrina mantenida en la jurisdicción de agravios se manifiesta en la necesidad de plantear la cuestión de forma sobre la procedencia del recurso, y para ello deslinda las posturas contradictorias entre la Administración y la recurrente, dados los términos en que la cuestión se plantea, y establece que, "si bien es cierto que la calificación de los recursos no depende del nombre que se les aplique, sino de su naturaleza intrínseca, que resulta tanto de su objeto como de las circunstancias de su interposición, no es menos cierto que, cualesquiera que puedan ser los errores cometidos en la designación de los recursos o en su formalización y tramitación, el simple hecho de su interposición en forma legal determina la necesidad de adoptar la oportuna resolución, de acuerdo en las normas preliminares del recurso utilizado, constituyendo esta resolución el acto necesario para formular los pronunciamientos relativos a la naturaleza, procedencia y fondo del recurso y que, fuera de los casos en que, por determinación explícita de la Ley, pueda aplicarse la doctrina del silencio administrativo, ni se puede omitir la necesaria resolución expresa, ni suplirse por apreciaciones formuladas en forma distinta".

Interesantes consecuencias se desprenden de la doctrina precedente en cuanto, por un lado, viene a sentar el principio, en algunos aspectos dudosos, de que para entrar en juego el silencio administrativo se requiere necesariamente que se halle contenida esta doctrina, en las disposiciones vigentes; en tanto que, por

otro, reitera la importante postura de que la denominación de los recursos, empleada por los administrados, no afecta en absoluto, ni puede servir de pretexto a la Administración para no resolver, o dictar una resolución atemperada a la denominación, en lugar de la naturaleza intrínseca de la reclamación deducida. Ello impone la consecuencia de determinar la norma aplicable a cuestión debatida y habida cuenta que la misma se dedujo de amparo de la legislación vigente, en la fecha de reclamación; y dispone en este sentido el acuerdo comentado "que para aplicar esta doctrina al caso examinado debe atenderse a las normas específicamente reguladoras de los recursos que puede interponer el administrativo en materia de Educación Nacional, y concretamente Orden de 24 de octubre de 1944, por ser la disposición aplicable en la fecha en que la interesada entabló recurso de nulidad contra el nombramiento del señor Gombáu; que, según los puntos primero y sexto de dicha Orden, sólo serán admitidos aquellos recursos interpuestos por titulares de un derecho administrativo que se considere desconocido o contrariado por la resolución recurrida; de donde resulta la admisión y tramitación preceptiva de los recursos y la necesidad de resolver en forma y que, según el punto segundo de la O. M. de referencia, el recurso de nulidad sólo podrá interponerse contra resoluciones que tengan carácter firme, entre otros casos, cuando se hubiera dictado con evidente y manifiesto error de hecho que afecte decisivamente a la cuestión de fondo, sin que exista precepto legal alguno que permita la adopción de resoluciones tácitas por aplicación del principio del silencio administrativo en materias de recurso de nulidad entablados contra disposiciones de Educación Nacional, de todo lo cual se deduce la necesidad de resolver expresamente el recurso de nulidad entablado, dada la indudable existencia de derechos subjetivos nacidos de su admisión al concurso-oposición de que se trata". De esta manera resulta que la resolución contenida en la O. M. de 15 de noviembre de 1952, que se pronuncia respecto a la pretensión deducida, supone una incongruencia en razón a que implica una declaración sobre un recurso inexistente, a la par que igualmente "justificar tal pronunciamiento por motivos procesales estrictamente enderezados a descartar la concurrencia en aquel pretendido recurso de reposición, de los requisitos propios del de nulidad entablado por la interesada; como por el error de afirmar la imposibilidad de haber tramitado en este caso como recurso extraordinario de nulidad el interpuesto, vistas las disposiciones de la O. M. de 24 de octubre de 1944, de las que resulta no sólo la posibilidad, sino la necesidad de haber tramitado y resuelto dicho recurso como tal recurso de nulidad, cualquiera que fuere el contenido de su resolución y la suerte definitiva del recurso". Con ello se insiste en que el pronunciamiento de la Administración debió hacerse siempre en base a la denominación que la recurrente dió a su recurso. Tanto en las causas contenidas en la referida O. M. que regulaba—en la época en que dedujo su pretensión la recurrente—los recursos, como la actual refundida de 3 de diciembre de 1947, en lo que se contraen a las causas motivadoras de tal recurso, no existe concordancia entre el problema plan-

teado y el ámbito en que pretendió incluirlo la recurrente. El problema de fondo presenta dos cuestiones, una formal, referente a si el adjudicatario reunía o no las condiciones requeridas en la convocatoria, mientras que, por otro, la cuestión quedaba planteada en la falta de capacidad jurídica; por tanto, en el acto administrativo que resuelve el concurso-oposición para la provisión de la cátedra discutida, no se habían producido circunstancias que dieran lugar a la impugnación de tal resolución por las causas determinadas.

En el séptimo Considerando, el acuerdo que comentamos establece que "tampoco puede estimarse el argumento formulado por la Administración en el sentido de que hubiese resultado procesalmente absurdo acudir al camino extraordinario que el recurso de nulidad implica, si en la fecha en que el recurso fué interpuesto podría darse a éste tramitación de recurso ordinario de reposición, ya que, en tal caso, en virtud de lo dispuesto en el párrafo último del núm. 4.º de la O. M. de 24 de octubre de 1944, la Administración, si hubiera estimado como recurso de reposición el deducido por la recurrente, debió darle la tramitación señalada expresamente para tales recursos por el precepto legal citado, en el plazo de diez días que el mismo establece, notificando a la interesada el acuerdo en cuestión, en cuanto tal acuerdo entrañaría una calificación del recurso distinta a la formulada por la recurrente, en cumplimiento del núm. 5.º de la Orden de 24 de octubre de 1944, y porque la trascendencia de tal calificación en la tramitación de los recursos y en la suerte de los derechos subjetivos a cuya protección tienden, hacían que la falta de modificación de tal extremo, y la posibilidad de ocultar en este caso a la interesada la sustitución de un recurso por otro fueran causas de indefensión y, en tal sentido, contrarias a la esencia misma del procedimiento administrativo y al sistema de recursos inherentes al mismo, sobre que tampoco puede admitirse la contradicción existente al pretender calificar como recurso de reposición el interpuesto por la interesada siete años antes como de nulidad sin haber adoptado entonces el oportuno acuerdo, obligatorio para la Administración".

Sentado esto, el acuerdo llega a la conclusión de que la Orden impugnada no puede considerarse como resolución normal al recurso interpuesto, tanto en lo que se refiere a un recurso de reposición que no fué planteado, como asimismo en lo que se contrae a la declaración de improcedencia para no entrar en el fondo de la cuestión, porque, de admitir la tesis de la Administración, se produciría, con su desestimación tácita, una incongruencia con la que se pondría de manifiesto únicamente la falta de pronunciamiento con indudable retraso, de que sólo puede imputarse a la Administración.

Y, como última premisa para la conclusión a que llega, establece el Acuerdo que "también debe rechazarse el argumento según el cual, aun admitido el carácter de recurso de nulidad el entablado por la interesada, debería considerarse improcedente el presente recurso de agravios por haberse omitido el recurso previo de reposición contra la resolución impugnada, ya que la apreciación rigurosa de los requisitos y omisiones procesales debe hacerse, tanto cuando per-

judica a los particulares como cuando les favorezca, por lo que, antes de poder declarar la improcedencia del presente recurso por el motivo alegado, habría que declarar el defecto cometido en la notificación de la O. M. de 15 de noviembre de 1952, al no expresar tal diligencia el derecho de la notificación de utilizar contra la misma los recursos de reposición y agravios, extremo tanto más importante en este caso cuanto que, además de la complejidad y contenido de aquella resolución, su mismo encabezamiento, al referirla a un recurso de reposición no utilizado por la reclamante, pudo inducirle al error de no ejercitar el recurso correspondiente; por todo lo cual se deduce que la conclusión procedente a este respecto sobre la improcedencia del presente recurso de agravios debe completarse con la anulación de la notificación de la resolución recurrida, a fin de que, retrotrayéndose el expediente a dicho trámite, pueda notificarse de nuevo y en debida forma la resolución impugnada".

Por tanto, termina el meritado acuerdo del Consejo de Ministros, además de la improcedencia del recurso de agravios planteado, se contrae, principalmente, a declarar nula la O. M. resolutoria del recurso, a fin de que se reproduzca la notificación de la misma a la recurrente, en la que se expresará los recursos utilizables contra ella. Ello supone abrir de nuevo el camino a la vía gubernativa, a fin de que si viere convenirle a la recurrente entablar una nueva reclamación—puesto que aún queda en pie la cuestión de fondo planteada—pueda someter a un nuevo estudio el problema a dilucidar, sobre el que necesariamente la Administración tendrá que pronunciarse.

* * *

La doctrina jurídica contenida en el acuerdo comentado es aceptable desde el punto de vista de que, en todo momento, ha de prevalecer el imperio de la justicia, y, por ende, habida cuenta las circunstancias, un tanto anómalas, en que se desenvolvió el presente recurso, es loable una nueva revisión jurisdiccional del fondo del asunto; pero ello no obsta para reconocer que, en buena doctrina, el pronunciamiento que contiene no se ajusta concretamente a la calificación jurídica que merece en Derecho el recurso planteado, y menos aún que la Administración esté obligada a comunicar en cualquier momento al particular la posición que adopta para determinar la naturaleza jurídica de los recursos sometidos a su jurisdicción.

El acuerdo, sin demostrar en sus razonamientos el carácter de *nulidad* del recurso que en vía revisoria examina, lo acepta como bueno, movido por una gran generosidad procesal a favor de la recurrente; pero con ello se aparta de la doctrina general del procedimiento administrativo.

Muy reciente está la muy autorizada y última palabra dicha en materia de impugnación de los actos emanados de la Administración, y teniendo en cuenta la doctrina de los recursos que pueden entablarse contra aquellas resoluciones respecto a las que no cabe impugnación en vía gubernativa o en jurisdicción revisoria por su carácter de firmeza, el único camino que puede seguir el particular contra dichos actos es

acudir al recurso extraordinario de nulidad, pero siempre y cuando se hayan producido alguna de las circunstancias siguientes:

1.^a Que sea patente el haberse incurrido al dictarla en manifiesto error de hecho, que resulte de los propios documentos incorporados al expediente.

2.^a Que se recuperen documentos de valor esencial para la resolución del asunto, ignorados al dictarse ésta u ocultados por personal cuyo interés en el asunto fuera contrapuesto al del reclamante.

3.^a Que en las resoluciones hayan influido esencialmente documentos o testimonios declarados falsos por sentencia firme de juez competente, anterior o posterior a aquella resolución, siempre que, en el primer caso, el interesado reclamante desconociera la declaración de falsedad.

4.^a Que la resolución esté dictada como consecuencia de prevaricación, cohecho, violencia u otra maquinación fraudulenta y se haya declarado así en virtud de sentencia firme del Tribunal competente (1).

Por ello, para que un acto administrativo pueda ser estimado de nulidad absoluta es preciso que, siendo

(1) Garrido Falla: *Régimen de impugnación de los actos administrativos*, pág. 353. Madrid, 1956.

inf. extranjera

Situación actual de la Psicología en Alemania *

1. LOS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA

La psicología científica moderna fué fundada en Alemania por FECHNER, bajo la denominación de "Psicofísica" (*Psychophysik*), y por WUNDT, con el nombre de "Psicología fisiológica" (*Physiologische Psychologie*). Este último, profesor de Filosofía en Leipzig desde 1874, instaló al año siguiente en la misma ciudad el primer laboratorio de Psicología experi-

* El presente trabajo fué solicitado y escrito directamente para la REVISTA DE EDUCACIÓN. Su autor, destacado psicólogo de la Alemania actual, es discípulo de Krueger y catedrático de Psicología de la Universidad de Maguncia. Procedente del campo humanístico, Wellek ha escrito numerosas obras, entre la que destaca como más reciente la *Psicología de la totalidad y teoría de la estructura, diez ensayos sobre la psicología y la antropología filosófica* publicados en Berna en 1955. Ha estudiado especialmente distintos problemas metodológicos, de la teoría del conocimiento y de la antropología psicológica. Sus teorías han formado escuela. Durante años fué secretario de la "Deutsche Gesellschaft für Psychologie". Este trabajo aparece en versión castellana de E. Casamayor.

mental del mundo. Su ejemplo fué seguido, hacia 1880, en Gottinga, por G. E. MUELLER, y en Munich por STUMPF, y bien pronto en todas las Universidades alemanas y en algunos Centros superiores de enseñanza técnica y económica. En 1903 se fundaba en Giessen la "Gesellschaft für experimentelle Psychologie" (Sociedad de Psicología experimental), que más tarde (1929) se convertiría en "Deutsche Gesellschaft für Psychologie" (Sociedad Alemana de Psicología). Esta sociedad ha celebrado su XX Congreso en 1955, con la participación de unos 1.200 científicos. En fin, se crearon asociaciones de psicólogos prácticos, que después de 1946 se convirtieron en la "Berufsverband Deutscher Psychologen" (Asociación Profesional Alemana de Psicólogos). Esta Asociación cuenta hoy día con más de 800 miembros; por otra parte, los psicólogos dedicados a la investigación científica—unos 190, entre los que se encuentran algunos extranjeros—se han reunido en la "Deutsche Gesellschaft für Psychologie" (1). Además existen varios centenares de psicólogos especializados en activo, que no pertenecen a asociación alguna.

JUAN MANUEL PASCUAL QUINTANA

Madrid, 15 de marzo de 1956.

Así como en sus orígenes la Psicología partía de la enseñanza de la Filosofía, para terminar sus estudios con la promoción al grado de doctor en Filosofía, tras la primera guerra mundial las cátedras de Psicología, al aumentar en número, alcanzaron autonomía y se desvincularon de la Filosofía; algunas de ellas fueron incluso transferidas a las Facultades de Ciencias Naturales. Durante la segunda guerra mundial (1941) se creó, junto al Doctorado de Psicología (materia principal o secundaria), la licenciatura en Psicología (*Diplompsychologie*), que titulaba los es-

(1) En cuanto concierne a su organización, véase el *Psychologen-Taschenbuch* (Manual del Psicólogo), recientemente aparecido (Gottinga, 1955).

tudios de psicólogo *práctico*. En la etapa bélica se exigían seis *Semester* de estudios, y a su terminación, ocho *Semester*, con un examen a la terminación del quinto. En septiembre de 1955 se estableció una reforma de los estudios de Licenciatura y de las diversas pruebas de examen, con lo cual se uniformó el sistema de estudios y de examen en todos los *Länder* de la Alemania Occidental, mientras que la República Democrática Alemana (DDR) procedía a su vez a una reforma, según la cual la duración de los estudios formativos se establecía en diez *Semester*, si bien el título perdía su carácter más especializado de coronación de los estudios de psicólogo práctico y se convertía en una especie de doctorado simplificado. (V. *Psychologischer Rundschau* 7. 1956, pág. 66 y ss.)

Hoy día cada una de las 16 Universidades de la Alemania Occidental posee una cátedra de Psicología, si bien en tres de ellas (Francfort, Colonia y Tubinga) se carece de catedrático titular (*Ordinarius*) y están atendidas por un no titular (*Extraordinarius*). Un profesor *ad personam* está agregado a la Universidad Técnica de Braunschweig; y un "extraordinario", junto al titular de la cátedra de Psicología, enseña Parapsicología en la Universidad de Friburgo. Las Escuelas Superiores de Economía Política de Mannheim y de Nuremberg cuentan ambas con cátedra de Psicología. No existen cátedras especiales para la Psicología clínica o para la Psicoterapéutica, sino únicamente encargados de curso en las Facultades de Medicina y en las de Letras. En la Alemania Occidental, la nueva reglamentación de exámenes (1955) obliga a incluir, entre otras materias, a la "Psicología fundamental" (*Tiefenpsychologie*) o psicoanálisis y a la Psicagogía. Algunos profesores agregados (*Privatdozenten*) de Psicología tienen formación de psicoterapeutas, como los de Munich y Maguncia, por ejemplo. Ciertas Universidades cuentan con encargados de curso o *Dozenten* de Grafología. En la DDR sólo las Universidades de Berlín-Este y de Leipzig y la Escuela Superior Técnica de Dresde preparan todavía para el título de psicólogo. La cátedra de Leipzig se encuentra vacante hoy día, así como las de Jena, Rostock y Greifswald. La de Halle, que de momento no tiene abiertas sus aulas, cuenta sin embargo con un *Ordinario*.

En la Alemania Occidental existe una "Gesellschaft für Psychotherapie und Tiefenpsychologie" (Sociedad de Psicoterapia y de Psicología fundamental), dirigida por médicos, que comprende 200 miembros cuya mayoría no son profesionales de la medicina. Existe asimismo una "Aerztliche Gesellschaft für Psychotherapie" (Sociedad Medical de Psicoterapia), que no prescribe análisis didácticos (*Lehranalysen*). En lo concerniente a la formación especial del psicoterapeuta—con análisis didáctico—, ciertos Institutos privados organizan cursos vespertinos, particularmente en Berlín, Stuttgart y Munich. Para ser admitidos en estos cursos no se precisa estar en posesión de conocimientos especiales.

2. ESCUELAS PSICOLÓGICAS

a) En los 16 Institutos universitarios de la Alemania de Bonn, cuatro cátedras están ocupadas ac-

tualmente por discípulos de KRUEGER (1874-1948), sucesor de Wundt y fundador en Leipzig de la "psicología genética de la totalidad" (*Ganzheitspsychologie*) o "psicología de la estructura". Su decano, FR. SANDER, de Bonn, presidente actual de la "Deutsche Gesellschaft für Psychologie", fué asimismo discípulo de Wundt y su último ayudante. Más tarde colaborador y coautor de Krueger en Leipzig, fundó seguidamente su propia escuela según las teorías de su maestro, primero en Giessen y finalmente (1933-1945) en Jena. Alcanzó celebridad por sus trabajos en el campo de la psicología de la forma (*Gestaltpsychologie*)—por ejemplo, la ilusión del paralelogramo, conocida universalmente—y de la estética psicológica, en particular sobre el desarrollo de la percepción formal (*Aktualgenese*). J. RUDERT, de Heidelberg, es discípulo de Krueger; de 1941 a 1945 ocupó como "extraordinario" la cátedra de Leipzig. Su campo especial de investigación es el estudio de la expresión y del carácter, y asimismo la psicología de la voluntad. Tras la fundación de la Universidad de Maguncia (1946), enseñó en ella A. WELLEK, anteriormente "extraordinario" en Breslau, secretario durante muchos años de la "Deutsche Gesellschaft für Psychologie", e igualmente discípulo de Krueger. En un principio interesado en las ciencias del espíritu, Wellek es autor de una teoría del carácter basada en el principio de la polaridad; de trabajos especializados sobre la psicología del tono y de la música y sobre la sinestesia; más tarde se ocupó de problemas metodológicos, de la teoría del conocimiento y de cuestiones psicológico-antropológicas; Wellek consideró sobre todo el diagnóstico psicológico, y más recientemente se ha interesado por la hipnosis. Un joven discípulo de Sander, U. UNDEUTSCH, es "extraordinario" desde 1951 en la Universidad de Colonia, luego de haber ejercido como *Dozent* en Maguncia. Sus campos de investigación se extienden a la psicología forense y a la juvenil.

Un segundo grupo de catedráticos está compuesto por seguidores de la "teoría de la forma" (*Gestalttheorie*), tal y como fuera fundada por WERTHEIMER (1880-1943) y por KOEHLER, en Berlín. El actual "ordinario" de Münster, W. METZGER, y el "extraordinario" de Francfort, E. RAUSCH, son discípulos de Wertheimer. Están especializados ambos en óptica psicológica; Metzger ha escrito asimismo un Manual de Psicología teórica. El actual titular de Gottinga, K. WILDE—"ordinario" por algún tiempo en Halle—, es alumno de J. von ALLESCH, y perteneció a la escuela berlinesa de la *Gestaltpsychologie*. Wilde es uno de los raros psicozoólogos experimentales de la Alemania actual, y además destacado especialista de la psicología de la percepción. En fin: el profesor W. WITTE, recientemente nombrado "extraordinario" en Tubinga, se acerca a la *Gestalttheorie* con su orientación teórica, si bien no procede directamente de esta escuela, por ser discípulo de N. ACH. Hasta el momento, ha publicado poco.

H. DÜKER y K. MIERKE, "ordinarios" respectivamente de las Universidades de Marburgo y de Kiel, son asimismo alumnos de Ach. Ambos se han especializado en la psicología de la voluntad; Düker, discípulo de G. E. Müller, es también especialista en Psicofarmacología.

Al igual que Sander y Wellek proceden respectivamente de la Filosofía y de las Humanidades, los "ordinarios" de Munich y de Friburgo, Ph. LERSCH y R. HEISS, provienen de estas mismas disciplinas. Lersch, alumno de BECHER, PFAENDER y KAFKA, ex presidente y actual vicepresidente de la "Deutsche Gesellschaft für Psychologie", ha redactado un manual del estudio del carácter, el más conocido después del ya citado de Klages, y asimismo una obra, de igual estimación, sobre la mímica y varios trabajos sobre antropología filosófica. HEISS es alumno del filósofo Nicolai HARTMANN, y accedió tardíamente a la Psicología y más particularmente a la caracterología y al diagnóstico psicológico. Es autor de una obra de síntesis sobre la caracterología, en la que preconiza un sistema grafológico más simple que el de Klages; se trata de una contribución al método de los "tests". H. THOMAE, de Erlangen, es discípulo del filósofo ROTHACKER; está especializado en psicología de la voluntad, en teoría de la personalidad y en psicología del desarrollo. El profesor de Würzburg W. ARNOLD es discípulo de PAULI; ha publicado trabajos sobre la percepción óptica. C. BONDY ejerce en Hamburgo; ha sido pedagogo criminalista y durante varios años profesor en el Richmond College de Virginia (EE. UU.); continúa ocupándose de psicología juvenil y trabaja en la especialidad del estudio de la inteligencia.

El "ordinario" de la Universidad Libre de Berlín, O. KROH, falleció recientemente (septiembre de 1955). Fue alumno de G. M. Müller y de Jaensch. Muy conocido como representante de la Psicología evolutiva y pedagógica (*Phasenlehre*), es además uno de los fundadores de la tipología experimental.

b) El "ordinario" del Berlín-Este, K. GOTTSCHALDT, teórico en un principio de la *Gestaltpsychologie* de la escuela berlínesa y alumno de Köhler, se ha ocupado, no obstante, de la psicología del desarrollo y de la psicología de la personalidad (herencia, estudio aptitudinal), al margen de los trabajos habituales en esta escuela.

c) Existe un Instituto de Psicología del Trabajo (*Institut für Arbeitspsychologie*) en las Escuelas Superiores Técnicas—en Braunschweig, para la Alemania Occidental, y en Dresde, para la Oriental—, donde los más destacados "ordinarios" son, respectivamente, B. HERWIG y W. STRAUB. Este último sólo ha publicado hasta la fecha una obra sobre psicología del tono.

3. BIBLIOGRAFÍA ESENCIAL

Las obras aparecidas en forma de libro o de folleto y escritas por los directores de los Institutos de la Alemania Occidental son, por orden alfabético de autores, las siguientes:

- W. ARNOLD: *Das Raumerlebnis in Naturwissenschaft und Erkenntnistheorie* (La experiencia espacial en las ciencias naturales y en la teoría del conocimiento). Nürnberg 1949.
 C. BONDY (en colaboración con K. EYFERTH): *Bindungslose Jugend* (Juventud inadaptaada). 1952.
 H. DÜKER: *Psychologische Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit* (Investigaciones psicológicas sobre el trabajo voluntario y el trabajo obligatorio). Leipzig 1931.
 R. HEISS: *Die Lehre vom Charakter* (Estudio del carácter). Berlin 1936; 2.ª ed., 1949.

- *Die Deutung der Handschrift* (La interpretación de la escritura). Hamburg 1943.
 — (en colaboración con HILDEGARD HILTMANN): *Der Farbpyramidentest nach M. Pfister* (El test de pirámides de colores, según M. Pfister). Bern 1951.
 — (además, una Historia compendiada de la Filosofía contemporánea).
 PH. LERSCH: *Gesicht und Seele* (Rostro y alma). München 1932, 3.ª ed., 1955.
 — *Die Lebensphilosophie der Gegenwart* (La filosofía vital del presente). Berlin 1932.
 — *Der Aufbau des Charakters* (La estructura del carácter). Leipzig 1938; a partir de la 4.ª edición, convertida en *Aufbau der Person* (Estructura de la persona). München 1951.
 — *Seele und Welt* (El alma y el mundo). Leipzig 1941.
 — *Das Problem der Vererbung des Seelischen* (El problema de la herencia del psiquismo). Leipzig 1941.
 — *Von Wesen der Geschlechter* (La esencia de los sexos). München 1947; 2.ª ed., 1951.
 — *Der Mensch in der Gegenwart* (El hombre en el mundo actual). Frankfurt 1947; 2.ª ed., 1955.
 W. METZGER: *Gesetze des Sehens* (Las leyes de la visión). Frankfurt 1936; 2.ª ed., 1954.
 — *Psychologie*. Dresden 1941; 2.ª ed., Darmstadt 1954.
 — *Das Räumliche der Hör- und Sehwelt bei der Rundfunkübertragung* (Lo espacial del mundo audiovisual en la emisión radiofónica). Berlin 1942.
 — *J. G. Hamann*. Frankfurt 1944.
 — *Die Grundlagen der Erziehung zur schöpferischen Freiheit* (Fundamentos educativos de la libertad creadora). Frankfurt 1950.
 K. MIERKE: *Wille und Leistung* (Voluntad y realización). Göttingen 1955.
 E. RAUSCH: *Struktur und Metrik figural-optischer Wahrnehmung* (Estructura y métrica de las percepciones figurales ópticas). 1952.
 J. RUDERT: *Charakter und Schicksal* (Carácter y destino). Potsdam 1944.
 F. SANDER: *Zur neueren Gefühlslehre* (Hacia una nueva doctrina del sentimiento). Jena 1937.
 — *Funktionale Struktur, Erlebnisganzheit und Gestalt* (Estructura funcional, plenitud de la experiencia y Gestalt). Arch. f. d. ges. Ps. 85, 1932. Separata, Weida 1943.
 H. THOMAE: *Das Wesen der menschlichen Antriebsstruktur* (La esencia de las estructuras de los impulsos humanos). Leipzig 1944.
 — *Persönlichkeit* (Personalidad). Bonn 1951; 2.ª ed. 1955.
 U. UNDEUTSCH: *Die Entwicklung der gerichtlichen Gutachtertätigkeit* (El desarrollo del dictamen psicológico en materia judicial). Göttingen 1954.
 A. WELLEK: *Das absolute Gehör und seine Typen* (La audición absoluta y sus tipos). Leipzig 1938.
 — *Typologie der Musikbegabung im deutschen Volke* (Tipología de la aptitud musical en el pueblo germano). München 1939.
 — *Das Problem des seelischen Seins* (El problema del ser psíquico). Leipzig 1941; 2.ª ed., Meisenheim/Wien 1953.
 — *Die Polarität im Aufbau des Charakters* (La polaridad en la estructura del carácter). Bern 1950.
 — *Die Wiederherstellung der Seelenwissenschaft im Lebenswerk Felix Kruegers* (La reconstitución de la ciencia anímica en la obra de F. Krueger). Hamburg 1950.
 — *Die Genetische Ganzheitspsychologie* (La "Ganzheitspsychologie" genética). München 1954.
 — *Ganzheitspsychologie und Strukturtheorie. 10 Abhandlungen zur Psychologie und Philosophischen Anthropologie* (Psicología de la totalidad y teoría de la estructura. Diez ensayos sobre la psicología y la antropología filosófica). Bern 1955.

4. CÁTEDRAS Y CATEDRÁTICOS

a) En Friburgo, el "extraordinario" más estimado, H. BENDER, que es asimismo médico, dirige uno de los Institutos privados independientes de la Universidad. Este Centro estudia las zonas concomitantes de la psicología y la higiene mental y sobre todo la investigación parapsicológica.

b) En muchas de las Universidades, si bien no en todas, el campo de la enseñanza y el de la investigación se completan con *Dozenten* y titulares sin cátedra que por su número es imposible citar aquí. Por ejemplo, en Munich ejerce August VETTER, cuyas ideas están próximas a las de Krueger, Kafka y Lersch, y como este último edificó una filosofía antropológica inspirada, más que en la Psicología de Lersch, en la Psicología fundamental y en el estudio de la expresión. Sus obras más recientes son: *Natur und Person* (Naturaleza y persona), Stuttgart, 1949; *Die Erlebnisbedeutung der Phantasie* (La significación de la imaginación como experiencia), íd., 1950; *Deutungstest* (El "test" interpretativo), íb., 1953.

La Psicología social y la Psicología de la cultura tuvo su representante más destacado en W. HELLPACH, de Heidelberg, muerto en julio de 1955. Actualmente, esta escuela cuenta en el Berlín-Oeste con K. S. SODHI, de origen hindú, alumno de Kroh, y en Maguncia, con G. MUEHLE y K. SACHERL, alumnos de Wellek, y con el destacado sociólogo y etnólogo W. E. MUEHLMANN. Muehle ha publicado asimismo obras sobre psicología infantil, y Sacherl, sobre el estudio del carácter. REVERS, un discípulo de Rothacker en Würzburgo, representa un personalismo orientado hacia la neoescolástica, de forma algo diferenciada en Arthur MAYER, de la Escuela Superior de Economía de Mannheim, discípulo asimismo de Rothacker. María SCHORN, en Berlín; BORNEMANN, en Münster; DAEUMLING, en Munich; RUESSEL, en Braunschweig (igualmente discípulo de Krueger), y von BRACKEN (también médico), recientemente establecido en Marburgo, trabajan con la Psicología aplicada y la Psicología pedagógica, en tanto que R. FUCHS (Marburgo) opera sobre la investigación experimental de las motivaciones. María KRUEDEWIG, establecida en Colonia, es alumna de Lindworsky, y especialista en la Psicología del pensamiento; Hildegard HILTMANN trabaja en Friburgo sobre los *tests* proyectivos; el médico POPAHAL, en Hamburgo, sobre la grafología; GOERRES, en Maguncia, sobre el psicoanálisis. Este último es simultáneamente médico y filósofo, orientado hacia una nueva escolástica.

c) Existen asimismo cátedras para "ordinarios", "extraordinarios" y *Dozenten* de Psicología en los Institutos Superiores Católicos de Filosofía y de Teología, en las Academias Pedagógicas y en las Escuelas Normales del Profesorado primario y medio, así como en los Institutos de Ortopedagogía, en las Escuelas Superiores de Agricultura, etc.

TENDENCIAS PSICOLÓGICAS

a) La Psicología genética de la totalidad y de la estructura, según Krueger, representada en Bonn, Heidelberg, Maguncia y Colonia, parte de la primacía del sentimiento y de las experiencias "sentimentales" (*gefühlartig*) de la totalidad, e insiste de forma decisiva sobre la Psicología evolutiva, en la cual la cultura y la psicología de los pueblos son consideradas igualmente como un producto de la evolución humana. De modo particular en Heidelberg y en Maguncia, la Psicología de la personalidad es interpretada simultáneamente como Psicología de la estructura;

es estudiada especialmente en sus aspectos diagnósticos en Bonn y en Colonia. Se pretende así vincular los métodos fenomenológicos y comprensivos (*verstehende*) a los métodos experimentales y exactos.

b) La *Gestalttheorie*, inspirada originalmente por los trabajos de Wertheimer y Köhler, constituye la tendencia dominante en Münster y en Francfort. Representada más débilmente en Gottinga y en Tubinga, tiende hacia una "Psicofísica" en el sentido literal de la palabra, es decir, a la que insiste particularmente sobre la reducción de los procesos psíquicos a los procesos fisiológicos y físicos. Asimismo, predomina el interés por los problemas tradicionales de la Psicología exacta: percepción y pensamiento, memoria, aprendizaje. En Gottinga y en Tubinga, por otra parte, se preconizan los métodos particulares de *tests*.

c) Los personalistas, sobre todo en Munich, aunque también en la escuela berlinesa de KROH, están próximos a la estructura de Krueger, y, al igual que éste, se oponen a una "*Gestalttheorie*" orientada de forma físico-fisiológica.

Como todos los estructuralistas, los psicólogos müniqueses insisten particularmente en la antropología filosófica y, en vinculación con ésta, en los factores evolutivos y en el valor de los métodos fenomenológicos. En el diagnóstico, y siempre de acuerdo con la Psicología de la estructura y con la Psicología de la totalidad, los personalistas hacen prevalecer siempre sobre los *tests* los métodos de estudio de la expresión, si bien los *tests* no suelen eliminarse absolutamente.

d) En Friburgo, por el contrario, la orientación es netamente favorable a los *tests*, y en especial a los métodos proyectivos, a los que se considera con mucho menos reservas que en parte alguna. Otro tanto cabe decir de Hamburgo y Würzburgo, donde no obstante, se da preferencia a los métodos de *tests* más exactos, frente a los proyectivos, lo que acontece asimismo, aunque de otro modo, en la escuela de Ach, en Marburgo y en Kiel.

6. SUPERPOBLACIÓN DE LOS INSTITUTOS ACTUALES

Tras la coyuntura provisional de las pequeñas universidades, creada por las destrucciones bélicas, las grandes ciudades atraen hoy día la mayor parte del censo estudiantil. Como consecuencia de esta realidad, los Institutos de Psicología están actualmente superpoblados en Munich y en Berlín-Oeste. Los edificios escolares y el material docente de los Institutos no están siempre adaptados a la superior afluencia de alumnos. Hoy día, el Instituto más vasto es el de Marburgo (con 30 aulas), el cual, por estar emplazado en una capital de segundo orden, no suele ser muy frecuentado. Le siguen a distancia los de Munich, Bonn, Münster, Gottinga y Hamburgo. En enero de 1956 fué inaugurado un nuevo edificio escolar en Würzburgo, con 25 aulas.

7. REVISTAS DE PSICOLOGÍA

a) Las antiguas revistas acreditadas se editaban todas en Leipzig, y cesaron de publicarse a la terminación de la guerra. La *Zeitschrift für Psychologie*

reapareció en 1954 en el Berlín-Este bajo la dirección de K. GOTTSCHALDT (dos volúmenes hasta el presente); está compuesta principalmente por trabajos de su propio Instituto.

b) En la Alemania Occidental, la *Psychologische Forschung*, que de 1921 a 1938 fué el órgano de la escuela berlinesa de la *Gestalttheorie*, reapareció en 1949 en manos de su antiguo editor, J. Springer (hasta el momento, dos volúmenes y medio); está dirigida por el psiquiatra GRUHLE. Después de 1949 apareció una nueva revista: la *Psychologische Rundschau*, fundada por von ALLESCH en Gottinga, y editada y dirigida por su discípulo C. J. HOGREFE. Se publica trimestralmente y tiene una gran difusión. En cuanto a la investigación fundamental, von Allesch publica desde 1953, en el mismo editor, la *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, de aparición irregular hasta el presente (dos volúmenes). En la actualidad, LERSCH (Munich) y SANDER (Bonn) son sus redactores, con el editor Hogrefe. Al propio tiempo se fundaba por el editor HAIN (Meisenheim-Viena) una revista trimestral cuya aparición es irregular todavía: los *Psychologische Beiträge*, dirigidos por von BRACKEN (Marburgo) y WITTE (Tubinga), con numerosa participación internacional. Ya en 1952, la "Görress-Gesellschaft", de Wurzburg, siempre a la vanguardia, publicó un *Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie*, fundado por von GEBSELLE y KAFKA (†) y dirigido por REVERS, los tres de orientación católica. La Huber-Verlag, de Berna, se consagró a un tema especial con la *Zeitschrift für diagnostische Psychologie und Persönlichkeitsforschung*, aparecida en 1954, junto con otra revista, *Rorschachiana*, igualmente trimestral, cuyo inspirador es HEISS, de Friburgo. Además, existen órganos más restringidos para la psicología escolar y para la psicología del desarrollo, y también para estudiar la expresión y la grafología. Los *Neue Psychologische Studien*, dirigidos por Félix KRUEGER de 1926 a 1943, publicaron sus dos últimas entregas en 1954 bajo la dirección de WELLEK, editados por el berlinés BECK, como órgano de la antigua *Ganzheitspsychologie*, de Leipzig, si bien no aparecieron con posterioridad a este año.

c) *Psyche*, fundada en 1947 (Klett-Verlag, de Stuttgart), está dirigida por W. HOCHHEIMER, de Berlín, y el neurólogo MITSCHERLICH, de Heidelberg. Está consagrada a la Psicología fundamental, así como la *Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie*, dirigida desde 1950 por el célebre psiquiatra KRETSCHMER (Verlag Thieme, de Stuttgart). La revista *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, dirigida desde 1952 por la señora DUEHRSEN, de Berlín, se ocupa igualmente de la *Tiefenpsychologie*.

d) La revista mensual *Grenzbegiete der Medizin*, consagrada esencialmente a la psicología, fué creada en 1948-49; pero por desgracia hubo de cesar en su aparición. Recientemente (1955), se fundó en Godesberg la *Zentralblatt für Verkehrs-Medizin und Psychologie*, dirigida por von TISCHENDORF, siendo WELLEK el director responsable en cuestiones psicológicas.

e) Las ponencias del Congreso de la "Deutsche Gesellschaft für Psychologie" aparecieron después de la última guerra mundial, bajo la dirección de WEL-

LEK (Maguncia), editadas en la Verlag Hogrefe, de Gottinga. Hasta abril de 1956 se han publicado veinte ponencias.

8. SITUACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

a) El título que califica como psicólogo práctico abarca la licenciatura de Psicología. Entre los psicoterapeutas, este título suele ir acompañado del de médico. Los grafólogos prácticos, en tanto en cuanto no estén en posesión de la licenciatura o del doctorado en Filosofía, suelen agruparse en una sección especial de la "Berufsverband Deutscher Psychologen" (Asociación Profesional Alemana de Psicólogos), y si no son admitidos en esta Asociación, suelen ser considerados como meros charlatanes. Los títulos de psicólogo diplomado y de doctor suelen contar con el apoyo oficial, si bien éste no alcanza a todas las formas profesionales de la psicología. Aunque sin éxito hasta la fecha, se lucha por la creación de un estatuto del psicólogo y de un Consejo de Psicólogos.

b) Las carreras del Estado reservadas a los psicólogos titulados se cubren sin reservas, si bien sólo en las Oficinas de Trabajo (como examinador aptitudinal), aunque ya existían también en el Ejército. Cabe esperar una próxima reconstitución de los Centros de selección castrenses. En los diferentes *Länder* crece asimismo la psicología escolar; esto es, los maestros y profesores cuentan con una formación psicológica, y también los psicólogos de prisiones, celadoras, los ayudantes de psicología agregados a la Policía y los tribunales de expertos en psicología (en caso de sobreseimiento). Muchos Institutos médicos, psiquiátricos y neurológicos, de pediatría o de Medicina judicial, disponen de psicólogos en calidad de ayudantes, aunque no sean médicos. Sin embargo, son muchos los médicos que, junto a los estudios de la licenciatura o del doctorado en Medicina, preparan simultáneamente los de Psicología.

c) En muchos lugares, las Oficinas Nacionales y Municipales de la Juventud y las comunidades religiosas subvencionadas por el Estado (*Caritas*, *Innere Mission* [Misión interior]) utilizan los servicios de los psicólogos profesionales.

d) A éstos se les abren múltiples posibilidades en la economía privada (industriales, psicotécnicos), en los Institutos, privados o semiprivados, de la Juventud, Oficina de la Circulación, Secciones de Personal, Ayuda a la Juventud, Consejos de Educación, así como en los Institutos de la Opinión, como por ejemplo la "Demoskopie". Entre estas instituciones cabe citar muy especialmente al "Forschungsinstitut für Arbeitspsychologie und Personalwesen" (Instituto de Investigaciones de Psicología del Trabajo y del Personal), de Braunschweig, dirigido por el "ordinario" HERWIG, de la Escuela Superior Técnica, que ha desarrollado un vasto radio de actividad.

9. LA INFLUENCIA NORTEAMERICANA

a) Como consecuencia de la ocupación militar, la influencia de la psicología norteamericana se reforzó notablemente en Alemania, sobre todo por ciertas me-

didadas adoptadas, tales como la fundación de las "Child Guidance Clinics" y otras. Sin embargo, no cabe esperar un aumento de estas influencias metodológicas. Los métodos matemáticos y estadísticos originarios de Inglaterra y de Alemania (Fechner, Galton, Spearman y Krueger, 1906, Pearson), se utilizan normalmente, pero no pretenden dominar la Psicología tal y como se estila en los EE. UU. y en los países escandinavos. En particular, los aportes de la caracterología, de la psicología "comprensiva" (*verstehende*) y de la psicología humanística, consideradas como una misión histórica de la Europa continental, excluyen semejante parcialidad. En este orden de ideas, el método fenomenológico encuentra reafirmación, como desde luego acontece en Francia y en Holanda, y todo hace prever que continuará. Todas las escuelas psicológicas, pese a su diversa orientación, confluyen sin embargo en un mismo punto: integración nomotética y fenomenológico-comprensiva de las ciencias de la naturaleza y de las humanidades, a la que contribuye asimismo en nuestros días la psicología animal ejer-

cida por los zoólogos (estudios del mundo exterior y de la actitud). Apenas existen en Alemania el neobehaviorismo puro o un operacionismo de inspiración norteamericana. Las influencias llegadas de Austria y de la Suiza germana no pueden considerarse como extranjeras, sino como rico producto de un intercambio recíproco.

b) Los progresos de la Psicología aplicada en la vida pública y privada se hallan en pleno desarrollo, y pueden considerarse como promesa de un fecundo porvenir. Por ejemplo, los trabajos consultivos en materia *criminal* han experimentado después de la guerra un considerable aumento en los Institutos Psicológicos de las Universidades y Escuelas Superiores, progreso que, como otros muchos de este género, encuentra abundante oposición por parte de los médicos, pero que no será detenido en su desarrollo.

ALBERT WELLEK

Maguncia, febrero de 1956.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

LABOR ESTATAL Y MUNICIPAL

Un editorial está dedicado a poner de relieve el interés del Estado en pro de la Primaria. Destaca el interés en la lucha contra el analfabetismo (cuyos resultados aún es prematuro enjuiciar) y el procurar que los alumnos asistan a la escuela, aunque quienes están encargados de ejecutar las órdenes las descuidan (1).

Otro editorial está dedicado a analizar las misiones de los Consejos Provinciales de Educación: "Hay tarea, ¿verdad?, para que los Consejos provinciales que quieren hacer una labor concienzuda empleen su tiempo en tanto menester. Muchos Consejos la cumplen, evidentemente; pero otros muchos llevan meses y meses, y aun años, sin que se hayan reunido siquiera, y lo que es peor: justificando esta omisión "por no tener asuntos de qué tratar". No creemos necesario añadir ningún comentario (2).

Un tercer editorial está dedicado a comentar, con elogios, la decisión estatal de hacerse cargo de la indemnización por casa-habitación, aunque ello no debe suponer que los Municipios queden exentos de toda responsabilidad hacia la escuela (3).

Señalemos finalmente un cuarto editorial que, tras elogiar el acuerdo de la distribución de cien millones de pesetas, procedentes de los fondos de la Ayuda Económica Americana para la construcción de escuelas, se lamenta de que, en su empleo, no se haya tenido en cuenta el suburbio de Gerona (4).

ESCUELAS RURALES

El tema es objeto de bastantes artículos y notas. El más extenso (5) plantea el problema de si basta la ayuda econó-

mica al educador rural auténtico. Supone la necesidad de preparar buenos educadores rurales como base previa. Considera cuestión de elemental buen sentido la necesidad de librar al educador rural de agobios económicos. Dado que actualmente las escuelas rurales tienen adjudicado para sus maestros el sueldo correspondiente a la categoría de entrada en el escalafón, es decir, 799,51 pesetas mensuales, y siendo estas escuelas las más rehusadas, las consecuencias son obligadas. La objeción de que cualquier aumento representa cifras extraordinarias en su conjunto—prosigue—carece de valor, por tratarse de un fundamental servicio de interés nacional, siendo además una obligación para el Estado. Esta situación tiene repercusión nacional. La penuria de las escuelas de fundación privada hace que arrastren una vida lánguida y que terminen por recaer sobre el Estado. En todo caso, se ha de procurar evitar que la escuela rural sea simplemente un mero y perenne punto de partida para la urbana. Señala las bases para la retribución ideal (pero sin calcularla en concreto). Entre otras fuentes menores de solución, considera el autor necesario un trato discriminatorio que sirva de estímulo a las personas y a las colectividades, y especialmente al fomento de las iniciativas no oficiales. Como tesis teórica para éstas, sustenta la de que el Estado debe simplemente suplir la iniciativa privada; sin embargo, considera gran mal que las instituciones privadas no perciban el dinero de las matrículas y que no se les dé un puesto en los presupuestos. Como consecuencias prácticas, sostiene: no se excusa por más tiempo la ayuda económica a las instituciones no oficiales de educación con educadores primarios, y máxime rurales, no incluidos en los escalafones oficiales. Finalmente, se muestra contrario a la "absoluta gratuidad" exigida por el Estado para conceder una subvención; considerando antiespañola la doctrina de la absoluta gratuidad de la enseñanza, propugna unos "contratos directos", basados en unas fórmulas más flexibles que las actuales.

Criterio muy diferente manifiesta un editorial que sostiene que el problema es de estricta índole económica: con tal que todos los maestros de aldea tuvieran, con carácter permanente, ingresos algo más elevados que los maestros de ciudad..., verifíase en el acto frenado el éxodo del Magisterio hacia la ciudad (6).

Otro editorial considera urgente que se aclare que cuando sean personas sin título las que desempeñen las escuelas de localidades de censo inferior a mil habitantes que hubiesen quedado vacantes, no lo son en propiedad indefinidamente, sino en tanto que no haya concurrentes con título (7).

(1) Ed.: "Labor estatal de enseñanza", en *El Magisterio Español*, 8.446 (Madrid, 24-III-56), 1-2.

(2) Ed.: "Cooperación con el Estado", en *idem*, 8.445 (Madrid, 21-III-56), 1-2.

(3) S. f.: "Deberes municipales", en *Servicio*, 561 (Madrid, 4-IV-56), 2.

(4) S. f.: "Cien...", en *Gerunda*, 391 (Gerona, 3-III-56), 1.

(5) B. Manzano, S. J.: "¿Sólo ayuda económica al educador rural auténtico?", en *Aienas*, 263-264 (Madrid, 1-II-56), 22-29.

(6) S. f.: "La escuela rural, ¿problema insoluble?", en *Gerunda*, 391 (Gerona, 3-III-56), 3.

(7) Ed.: "El artículo 73 de la ley de Educación", en *El Magisterio Español*, 8.346 (Madrid, 18-II-56), 1-2.



Otro editorial considera nocivo para el Magisterio la escisión entre maestros rurales y maestros de ciudad: habilítense la forma legal, la prueba reglamentaria, la norma, para evitarlo; todo antes que renazca el cuerpo de "derechos limitados" (8).

Un artículo considera la escuela rural como la escuela "difícil", lo que va exigiendo cada día con más claridad la necesidad de especializar al Magisterio: "No comprendemos, pues, por qué se trata de abandonar estas escuelas al azar de un "sucedáneo" que ni práctica ni técnicamente está en condiciones de realizar una labor escolar eficiente" (9).

DIDÁCTICA

Merece destacarse un estudio, demasiado amplio para poder resumirlo, sobre la justificación de los exámenes, basados en la transferencia espiritual, como doctrina que permite explicar y complementar los distintos criterios (10).

Un estudio señala los defectos existentes en la enseñanza de la Geometría en la Escuela Primaria. Son: 1.º, definir conceptos que, o no pueden definirse por la imposibilidad de definir todos, o que no deben definirse por la complejidad de su definición; 2.º, no definir otros conceptos sencillos, que con frecuencia no se nombran; 3.º, definir mal algunos conceptos; 4.º, dar definiciones demasiado amplias; 5.º, dar definiciones inútiles; 6.º, definir conceptos ilusorios, y 7.º, dar definiciones de conceptos extrageométricos. Termina animando a los autores de los textos primarios a corregir, en las próximas ediciones, estos errores (11).

Un estudio sobre el valor educativo del cuento, llega a estas conclusiones: 1.ª, el cuento contado conserva todo su valor educativo, superior al cuento leído; 2.ª, el cuento popular ha de ser la base de la labor pedagógica; 3.ª, las ilustraciones de los cuentos y periódicos infantiles, a la par que mejoran la expresión plástica de los niños, limitan su imaginación y la preforman en la presentación de sus creaciones (12). Sobre este mismo tema versa una entrevista con el director de Radio Seu. "Tal ha sido la demanda de retransmisión de narraciones infantiles, que nos hemos visto obligados a conceder un tiempo extraordinario a este programa. Empezó ocupando un cuarto de hora y en estos momentos se prolonga, apretadamente, una hora y cuarto." Simultáneamente, se radian discos impresionados y se realizan por los guionistas y actores de la emisora cuentos nuevos. Señala que al niño le molesta la variación de temas (13).

Recojamos finalmente un reportaje sobre la instalación de una biblioteca infantil (14), y otro sobre un coto en el Grupo Escolar "Mariano Velasco", dedicado a la cría de canarios (15).

ORGANIZACIÓN

En torno a la urgencia de que al convocarse oposiciones se haga de todas las escuelas vacantes existentes en el momento de la convocatoria, y teniendo en cuenta que se convocan con notable retraso, se considera conveniente que se reformase la ley diciendo que los concursos se convocarán cuando las necesidades lo requieran, pero añadiendo que como mínimo una vez al año (16).

Dos editoriales están dedicados al tema de los sueldos: uno en relación con el anunciado aumento, en el que se congratula el autor de que los maestros sean funcionarios (17); el otro,

(8) Ed.: "Maestros rurales", en *Gerunda*, 392 (Gerona, 10-III-56), 1-2.

(9) A. Lapeña: "La escuela rural", en *Escuela Española*, 791 (Madrid, 28-III-56), 2.

(10) J. Fernández Huerta: "La transferencia, base psicológica de la creencia en los exámenes o pruebas", en *Bordón*, 49 (Madrid, enero 1956), 13-23.

(11) J. García Pradillo: "Los conceptos geométricos en la Escuela Primaria", en *idem*, *idem*, 31-33.

(12) A. Larrea: "El cuento, elemento educativo", en *idem*, *idem*, 41-46.

(13) J. A. B.: "Al niño...", en *Mundo Escolar*, 31 (Madrid, 1-IV-56), 10.

(14) Petrófilo: "Hemeroteca y biblioteca infantil", en *Diario Español* (28-II-56).

(15) S. f.: "En el Grupo Escolar Mariano Velasco...", en *Mundo Escolar*, 27 (Madrid, 1-II-56), 8-9.

(16) Ed.: "Reformas de la ley", en *Escuela Española*, 791 (Madrid, 28-III-56), 183.

(17) Ed.: "El aumento de sueldos", en *El Magisterio Español*, 8.448 (Madrid, 4-IV-56), 1.

considerando que es el único medio de sanar el actual menosprecio al maestro (18). También en relación con este tema, un editorial elogia las remuneraciones especiales pagadas por los Patronatos a sus maestros (19).

Un editorial elogia a una Sociedad de seguros por su donativo de doscientas mil pesetas para fines escolares (20).

ENSEÑANZA MEDIA (BACHILLERATO)

LA JORNADA ESCOLAR

Un extenso artículo estudia el tema del descanso del joven de Enseñanza Media. Parte de la consideración de que el trabajo escolar es "un trabajo de forzados", y de este fardo es preciso librar al niño. No hemos conseguido en España interesarle por el estudio. Por ello, la primera obligación del educador es hacer clima limpio al trabajo escolar. Pero, mientras que el problema del trabajo es difícil, el del descanso es confuso, difuminado. A la pregunta de si el escolar se cansa mucho, responde negativamente: "Por instinto, se defiende muy bien de nuestro reglamento: el horario de clases le da muy pocos dolores de cabeza. ¿Por qué? Porque no trabaja, porque trabaja muy poco y porque tiene un magnífico manómetro en su propia energía; maneja muy bien las válvulas de seguridad que Dios ha puesto en los puntos neurálgicos de su asombrosa vitalidad; siente o presiente el cansancio y, salvo excepciones, se zafa sencillamente y sin esfuerzo de él." Los alumnos de los tres primeros cursos pierden la mitad del tiempo que se les da; por ello, hay que darles poco tiempo para preparar las clases, acostumbrándolos a ser activos en el aprovechamiento del trabajo. Los de cuarto y quinto se cansan más; por ello, hay que darles algo de optimismo. Tras un análisis de qué es descanso, concluye que éste ha de dar sensación de satisfacción, de plenitud. Por ello, no hay que minimizar el descanso; de ahí la poca utilidad de los recreos cortos, de cinco a diez minutos, y más todavía de los recreos cortos en la misma aula. Concluye que el deporte es acaso la más eficaz distracción del niño, compensando la fatiga mental con el trabajo físico. Respecto a la ordenación del descanso, llega a la conclusión de que un trabajo intenso de más de dos horas baja en un diez por ciento la efectividad; un trabajo de menos de dos horas da una curva de descenso en la efectividad, nula. El óptimo espacio de trabajo para el alumno de Bachillerato elemental es menor de las dos horas seguidas; para el de Bachillerato superior pueden ser las dos horas llenas. El trabajo ha de ser más intenso por la mañana; media hora intercalada dedicada al descanso es más conveniente que empleada en trabajo. No más de siete horas escolares para los tres primeros cursos (cuatro por la mañana y tres por la tarde); y no más de ocho para cuarto, quinto y sexto (cuatro y media por la mañana y tres y media por la tarde), tiempos de trabajo distribuidos de manera que nunca pasen de dos horas seguidas los tiempos de clase. Otra faceta del descanso es la amenidad y variación de las ocupaciones; a veces es más eficaz el cambio de ambiente que el cese absoluto de trabajo. Concluye proponiendo el siguiente horario: por la mañana, media hora de descanso seguido entre un trabajo de tres horas y media o cuatro; dos horas para el almuerzo; por la tarde, tres cuartos de hora, como mínimo, para juegos, deportes y gimnasia; semanalmente, una tarde libre, preferentemente el jueves; en los intermedios, quizá, jueves y sábados; anualmente, las vacaciones, pero cortas. Luego da unos horarios más detenidos, sobre la base de que las clases son diarias (21).

Planteamiento muy distinto hace un editorial (22), que parte de que los padres afirman que la jornada escolar actual continúa siendo excesiva, hasta los linderos de la extenuación; los estudiantes duermen poco. Las variaciones realizadas con respecto al plan anterior no han conseguido por completo sin-

(18) S. f.: "Trabajos menospreciados", en *El Magisterio Español*, 8.445 (Madrid, 21-III-56), 176.

(19) A. Serrano de Haro: "Estímulo y recompensa", en *Escuela Española*, 790 (Madrid, 22-III-56), 1-2.

(20) Ed.: "Cooperación social", en *Servicio*, 560 (Madrid, 21-III-56), 1.

(21) R. Ventosa: "El descanso del joven de Enseñanza Media", en *Atenas*, 262 (Madrid, diciembre de 1956), 313-320.

(22) Ed.: "Sobre el trabajo de los escolares", en *ABC* (Madrid, 25-I-56).

tetizar los programas. Esta es también la opinión de una parte del profesorado: los cuestionarios son demasiado minuciosos. Por otra parte, el paso de los niños de la escuela a los Centros de Enseñanza Media carece de la debida graduación. El primer curso debería ofrecer un tránsito suave. Los actuales exámenes exigen esfuerzos ascendentes desproporcionados. La excesiva matrícula obliga a organizar clases con más de cien alumnos. Los locales no siempre son adecuados, y los patios de juego, cuando existen, tampoco permiten las naturales y obligadas expansiones de una juventud sana y dinámica. Todo ello se refleja en la disciplina y en la marcha del Centro y, como es natural, en los propios alumnos; afecta incluso al entusiasmo y vocación del profesorado. Por consiguiente, no queda otra solución que volver a reconsiderar estas cuestiones fundamentales.

Dos artículos de un mismo autor (23) se plantean este mismo tema.

El primero parte de la esperanza de que la jornada escolar quede algo aliviada con el anuncio de que se van a aligerar los exámenes de grado, drásticamente reducidos, sobre todo el elemental. El espíritu de esta reducción es sustituir el examen enciclopédico por un sondeo de las realidades de tipo diverso con que la enseñanza recibida ha puesto en contacto al alumno durante los cursos. En las pruebas desaparece cuanto sea puro memorismo. Sin embargo, al final, la nota de pesimismo domina: "Pero esa cirugía de urgencia no es la solución. Porque ¿dejará de ser la organización docente como es?, ¿dejarán los Centros de ser como son?, ¿dispondrán los profesores de mejores medios y atenciones?"

El segundo artículo supone una segunda etapa: descargar los cuestionarios de curso. El actual plan resulta excesivo para la mayoría de los estudiantes (y precisamente para los que reúnen condiciones). Señala que a partir de los doce años ya deberían empezar las variantes, y a partir de los quince ser muchas, para que los estudiantes encontrasen aquella para la que se encuentran con mayor capacidad. Señala que si muchas veces los estudiantes tienen exceso de materias, la culpa es de los Centros docentes (un Centro que retiene al alumno hasta las ocho y luego recomienda un profesor particular, se descalifica a sí mismo: el alumno es incapaz y debe decirlo a la familia, o es capaz, y entonces el plan vigente no obliga a tales excesos). Por tanto, hay que descargar los cuestionarios; pero, insiste el autor, hay que poner atención en no rebajar el nivel a un orden infrauniversitario, fijándose en quienes no reúnen las condiciones mínimas de capacidad, pues entonces el Bachillerato se convertiría en un privilegio económico o de la influencia, en perjuicio de los demás.

EDUCACIÓN SOCIAL Y MORAL

Un artículo, bastante extenso, está dedicado a estudiar la educación del niño en el sentido de la acción social (todo aquello que activamente coopere a la consecución del bien social). La enseñanza es una parte importantísima de la Acción Social, ya que la educación social es tanto más obligada cuanto que los problemas sociales se vuelven cada día más acuciantes. Una parte doctrinal: noción de la caridad fraterna; noción de la justicia; concepto cristiano del trabajo; derecho de propiedad. Una segunda parte práctica: formación de hábitos. Luego pasa a ver las posibilidades que ofrecen en este aspecto los colegios de Ordenes religiosas, en los que concluye que la vida de colegio favorece el desarrollo de la sociabilidad. Finalmente considera como otro factor social de primera importancia el apostolado (24).

Otro artículo estudia el acuciante problema de que, aunque se le ofrecen al niño lecturas y publicaciones bien presentadas y redactadas, le dejan frío, y a escondidas prefieren leer el *Coyote*: "El niño quiere y tiene derecho a sentirse valiente, y si los maestros no le proporcionamos ocasión de conseguirlo por cauces constructivos, los buscará por medios antisociales, actos de gamberrismo..." "Otros niños buscan y encuentran aquella sensación identificándose imaginariamente con los héroes de las películas y novelas de *cow-boys*. La mala conducta y la afición a leer malos tebeos son dos manifestaciones distintas de un

(23) V. E. Hernández Vista: "La jornada escolar: un alivio inmediato", en *Madrid* (Madrid, 17-II-56); "La jornada escolar: hacia soluciones inmediatas", en *idem* (Madrid, 28-II-56).

(24) C. Moreno: "La acción social y la enseñanza", en *Atenas*, 265 (Madrid, marzo 1956), 60-66.

mismo fallo educativo..." Hay que lograr que el niño encuentre la sensación de valor por caminos sociales y morales; organizar la enseñanza de modo que ofrezca al niño frecuentes emociones de mérito personal o ilusión de que inventa o crea, que hace algo grande en este mundo, utilizando al máximo los principios de autodidaxia y colaboración infantil (25).

UN REPORTAJE

Sobre el Colegio Alacán, de Madrid. Se procura evitar las fórmulas rígidas, encarriladas; el alumno se siente como en su propia casa. Tiene 300 alumnos, divididos en grupos de seis a 18. Dado que los alumnos son de familias distinguidas, se da importancia a un trato de esmerada corrección. Se les enseña procurando que los alumnos no se den cuenta; cuando saben leer, se impresionan sus ejercicios en cinta magnetofónica, y cada tres meses se verifican sus adelantos. Dado el grado de educación, no necesitan vigilancia (26).

BACHILLERATO LABORAL

TEMAS GENERALES

Un editorial destaca la importancia del Bachillerato Laboral: 10.000 bachilleres laborales llenarán cada año las tierras españolas; actualmente funcionan 91 Centros; su finalidad es formar hombres consagrados al trabajo, con una cultura media (27). Otro editorial destaca este aspecto: "Despertar y conservar en el alumno el amor al campo es la más grande de nuestras responsabilidades. Meta difícil, dados los prejuicios de orden económico y social que se le oponen. Pero el hecho concreto y cada vez más urgente es que se necesiten vocaciones campesinas. Y encauzarlas es la ingente tarea de los Institutos Laborales." "Es necesario que el campo tenga todos los adelantos y mejoras que nos ofrece el momento presente, que sea más fácil y más humano su trabajo, que la cultura se introduzca en las aldeas; en una palabra, hacer del labriego un ser socialmente considerado y abierto al progreso" (28).

DIDÁCTICA

Señalemos un artículo, primero de una serie de tres, sobre los métodos didácticos de lograr la atención de los alumnos (29).

Otro artículo plantea las orientaciones de método en la enseñanza de las Ciencias Naturales (30), a cuyo estudio asigna una finalidad triple: *cultural*, pues hoy se requiere tener una idea general de la estructura del universo y de los seres que lo pueblan; *práctica*, pues sirve para utilizar las fuerzas naturales, y *educativa*, al adiestrar los sentidos y la inteligencia.

Otro artículo está orientado a mostrar la importancia pedagógica del teatro de títeres (31).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

No hemos visto más que el discurso de S. S. Pío XII a los alumnos de la Facultad de Derecho de Madrid, Deusto y Bolonia: "Venís de la Universidad de Madrid, que por su mismo nombre de Central expresa bien su importancia y la atención

(25) R. Pieras: "Un capítulo de la educación moral", en *idem*, *idem*, 66-68.

(26) Vázquez de Sola: "El Alacán...", en *Mundo Escolar*, 31 (Madrid, 1-IV-56), 8-9.

(27) F. L.: "Editorial", en *Sierra Nevada*, I, 1 (Instituto Laboral de Guadix, 1-II-56), 1.

(28) Ed.: "Esperanza y responsabilidad", en *Albor*, VI, 8 (Instituto Laboral "Francisco Aguiar", Betanzos, febrero de 1956), 1.

(29) A. Oliveros Alonso: "Atención, interés, motivación", en *Boletín Pedagógico*, I, 3 (Instituto de Formación Profesional y Enseñanza Laboral, Madrid, 15-I-56), 5-16.

(30) J. M. Tarazona Vilas: "Orientaciones metodológicas en la enseñanza de las Ciencias Naturales", en *idem*, I, 4 (*idem*, 1-III-56), 3-10.

(31) M. Sainz-Pardo Toca: "Los títeres en la Enseñanza Laboral", en *idem*, *idem* (*idem*, *idem*), 35-38.

que conviene dedicarle; venís de nuestra amadísima Universidad de Deusto, a la que más de una vez hemos expresado nuestra predilección y lo que de ella esperamos; venís, finalmente, del Colegio Albornoz, de Bolonia, y, estando más cerca de Nos y llevando el nombre de tan eminente príncipe de la Iglesia, no podemos dejar de notarlo en favor vuestro", para terminar con la bendición (32).

EDUCACION ESPECIAL

Un reportaje informa sobre el Colegio número 1 de la Organización Nacional de Ciegos, instalado en Madrid. El nuevo edificio fué instalado hace unos cuatro meses. En él se da la

(32) *Eclesia*, 768 (Madrid, 31-III-56), 7.

reseña de libros

Bibliografía sobre Filosofía de la Educación

Sin pretender hacer una bibliografía exhaustiva, y suponiendo conocidas las obras fundamentales de Filosofía, son muy variadas las obras-tipo de las principales corrientes.

Es de tener en cuenta que, rigurosamente, Filosofía de la Educación es la misma Filosofía en toda su extensión, en cuanto que es el fundamento y estímulo de la Educación; sin embargo, en algunas corrientes el filósofo llega a la especulación abstracta sobre el hecho educativo; a éstas vamos a referirnos.

La Psicología filosófica y la Teoría cultural de la Universidad, por su amplitud, exigirían apartados especiales.

Sobre el conjunto de nuestra época, puede asegurarse que vive sobre los supuestos gestados hacia la mitad del XIX; la ruptura del positivismo y el marxismo sobre el idealismo; y luego del vitalismo, la fenomenología y el psicoanálisis sobre el positivismo; hacen que, en realidad, las grandes tendencias de nuestro tiempo consistan en llevar a su extremo concepciones nacidas en el siglo pasado. En el campo de la Filosofía de la Educación, todas estas corrientes muestran la presión de la política, tanto que hoy casi habría que hablar de "Filosofía Política de la Educación".

Así, el marxismo ha elaborado una Filosofía de la Educación, con sentido instrumental, como medio de configurar a las nuevas generaciones en una "mentalidad" colectiva:

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

enseñanza primaria, el Bachillerato, preparación para el Magisterio y enseñanzas complementarias de orden artístico o práctico. La residencia es para niños de ambos sexos, pero la educación se realiza por separado, en alas distintas del edificio. El número de alumnos es de 255: 105 niñas y 150 muchachos. La edad de ingreso son los seis años; no hay edad tope de permanencia, por las peculiaridades de la enfermedad. Los colegiales proceden de toda España, y todos padecen ceguera incurable. El número de profesores del Colegio se eleva a 50, los cuales son necesarios, pues en una clase de alumnos no videntes, el número de quince alumnos ya es excesivo. Los gastos del Colegio son sufragados enteramente por la Organización Nacional de Ciegos (33).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(33) V. Fernández Castañedo: "El colegio...", en *Mundo Escolar*, 29 (Madrid, marzo 1956), 8-9.

TRILLAT, J.: *Organisation et principes de l'enseignement en URSS*. París, 1933.

Claro que la bibliografía en ruso es extensa y poco variada, adaptación de los slogans políticos. El verdadero teórico puede ser considerado Kalinin (1).

De mucho interés, por el contraste violento de culturas, es el problema de la adaptación filosófica de la educación marxista en China:

DUBS, H. H.: *China, the land of humanistic scholarships*. Oxford, 1949.

FARRINGTON, B.: *Education in the New China*. J. Educ., LXXXV (1953).

El fascismo, en este aspecto, nos ofreció especialmente las aportaciones de Gentile:

Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Firenze, 1937.

Scritti pedagogici. Firenze, 1937.

La riforma di educazione. Bari, 1920.

entre otros muchos escritos suyos, que constituyeron la nerviación de las reformas fascistas, aplicando su conocido idealismo activista.

BOSCHETTI, A.: *L'Education selon l'idéologie fasciste*. Pour l'ère nouvelle, 1935.

CALÓ: *Dall'humanesimo alla scuola del lavoro*. Firenze, 1940.

CAPORILLI, P.: *L'educazione giovanili nello Stato fascista*. Roma, 1930.

LOMBARDO-RADICE: *L'ideale educativo*. Milano, 1925.

MINIO PALUELLO, L.: *Education in Fascist Italy*. Oxford, 1946.

ROMANELLI: *Gentile*. Nueva York, 1938.

VARISCO, B.: *La scuola per la vita*. La Nuova Italia, 1930.

El racismo germánico tuvo una gran repercusión en la teoría de la Educación, con su intento de forjación de superhombres:

BERGMANN: *25 Thesen der Deutschlandsreligion*. Breslau, 1934.

BENZE, R.: *Erziehung im Grossdeutschen Reich*. Frankfurt in Main, 1939.

HÖRDT, PH.: *Theorie der Schule*. Frankfurt in M., 1933.

KARSEN, J.: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig, 1923.

ROSSEMBERG: *Der Mythos des XX Jahrhunderts*. München, 1930.

(1) Puede verse una bibliografía bastante extensa recogida en mi artículo "La Pedagogía soviética", *Cuadernos Hispano-americanos*, núm. 7 (1953), 238-243.

Y como precursor directo debe señalarse:

KRIEK, E.: *Bosquejo de una ciencia de la Educación*. Madrid, 1928.

Pero la corriente dominante, no es necesario decirlo, en el mundo occidental es la que podría denominarse democratismo, con un signo más individualista en los países de Europa y más socialista en los países anglosajones. El supuesto filosófico directo son las obras de William James y la herencia del positivismo, de la fenomenología y del vitalismo, que se traducen hoy en el pragmatismo y en el existencialismo como posturas y en la Escuela Nueva como realizaciones.

CORALLO, G.: *Educazione e Libertá. Presupposti Filosofici per una Pedagogia della Libertá*. 1951.

COUSINET, R.: *L'éducation nouvelle*. 1950.

DENT, H. C.: *A new order in English Education*. Univ. of London Press, 1943.

GREEN, E.: *Education for a new society*. London, 1947.

HUXLEY, A.: *La doble crisis*. Buenos Aires, 1949.

KESLER, H.: *Die Jugend der neuen Zeit*. Berlín, 1950.

KING HALL, R.: *La Educación, en crisis*. Univ. Nac. de Tucumán, 1950.

Les Droits de l'Esprit (seis estudios sobre los aspectos culturales de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre reunidas por la Unesco). 1950.

LIVINGSTONE, R.: *La crisi dell'educazione contemporanea*. Firenze, 1949.

MILLOT: *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*. Paris, 1938.

Como principales figuras filosóficas deben mencionarse tres: Dewey, tan divulgado en el campo estrictamente educativo, y:

BERTRAND RUSSELL: *Education and the Social Order*. London, 1933.

WHITEHEAD: *Essays in Science and Philosophy*. Nueva York, 1947.

(Entre otros ensayos.)

Con esta tendencia coincide en sus supuestos la Escuela Nueva, que recoge la herencia del psicologismo y sobre todo del sociologismo francés. Sin embargo, en la Escuela Nueva no puede hablarse rigurosamente de una Filosofía de la Educación como disciplina autónomamente desarrollada; a lo más, como supuesto implícito. Ferrière, Montessori, Ausay, Baden-Powell, Bovet, Bouchet, Decroly, Ehm, Eislander, Fischer, Flayol, Hammaide, Medici, Paeuw, Papanastasiou, Sevin, Wilbois, son nombres ya clásicos, a los que más recientemente han seguido:

BLOCH: *La philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris, 1948.

FOULQUIÉ: *Les écoles nouvelles*. Paris, 1948.

El estudio de Tolstoi como precursor, se complementa con la figura de Tagore y tiene su aplicación en numerosos planes de la Unesco, aparte de los de orden nacional.

Aunque no ha representado una aportación "original" a la Educación, ha venido a coincidir con estas últimas tendencias el existencialismo, llevando a su límite la visión del hombre responsable en su libertad. Además de Grisebach, deben mencionarse:

HEIDEGGER, H.: *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*. Korn, Breslau, 1933.

JASPERS, K.: *Die Idee der Universität*. Berlín, 1925.

— *Vom lebendigen Geist der Universität*. Heidelberg, 1946.

PUGLISI, F.: *La storia dell'esistenzialismo e il suo valore educativo*. Rass. Ped., IX (1951).

STEFANINI, L.: *L'educazione umana nel sistema esistenzialistico*. Actas I Congr. Nac. F. (Univ. Nac. Cuyo, 1949), 1.833 ss.

STAMATU, H.: *Heidegger, educador*. Alcalá (1952).

Y sobre todo la obra fundamental de:

MERLEAU-PONTY, M.: *Les relations avec autrui chez l'enfant*, I partie (Cours.), s/d.

La edición de las obras de Dilthey, de Berlín, 1924-31, tuvo una gran repercusión, al trascender su influencia la estricta de maestro universitario que había tenido en vida. Su peculiar gravitación sobre la educación, ya directamente, ya a través de Litt, ha coadyuvado a intensificar la conciencia de los límites de la educación, encontrándose con las de Bergson y Ortega y Gasset, aunque ha tenido mayor eco la concepción, estrictamente fenomenológica, de Max Scheler:

El Saber y la Cultura. 1934.

Sociología del Saber. 1940.

La Universidad y la Escuela Popular de Enseñanzas Superiores (sin traducir). 1925.

Así como la tan divulgada obra de A. Messer, las aportaciones de Spranger y la corriente psicoanalítica.

La corriente idealista ha tenido un gran representante en Croce, del que partió Gentile, otro en Cassirer, así como en:

MOOG, W.: *Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart*. 1923.

Y el positivismo, depurado en sus métodos, en:

CARAMELLA, S.: *Studi sul positivismo pedagogico*. Firenze, 1921.

En el campo de la filosofía neoescolástica, es de destacar sobre todo una actitud crítica respecto a otras tendencias y una incesante labor de asimilación; así, la revaloración de San Agustín y Santo Tomás (más de un centenar de estudios sobre las ideas de estos filósofos sobre la Educación en unos veinte años) y numerosos artículos, ya de simple repudio, ya, muy abundantes, de adaptación de corrientes modernas. Entre éstos, en España merecen mencionarse los nombres de J. Zaragüeta y M. Alcorta.

Sin embargo, de estricta Filosofía de la Educación las aportaciones son más bien pocas. Destacan los españoles:

A. GONZÁLEZ ALVAREZ: *Filosofía de la Educación*. Mendoza, 1952.

La esencia de la Educación. Actas I Congr. F. (Univ. Cuyo, 1949), III, 1809 ss.

PACIOS LÓPEZ, A.: *Ontología de la Educación*. C. S. I. C., Madrid.

YELA UTRILLA, J. F.: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*. Actas Congr. Int. Ped. (Santander), I, 331-362.

ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía Fundamental*. 1943.

La orientación, sobre todo de los dos primeros, es de estricta metafísica escolástica.

GERMÁN MÁRTIL: *Los Seminarios hoy. Problemas de formación sacerdotal.* Colección "Seminarios", núm. 2.º. Ediciones Sigueme. Salamanca, 1955. 307 páginas.

Por muy válidas razones, el libro que ahora nos ocupa merece estima especial. La primera, por su novedad. Pues novedad es tratar la educación eclesial con mente de pedagogo y conocimientos de psicólogo, en un ambiente como el nuestro donde han sido muy pocos los que han planteado una problemática de los seminarios vista desde ese enfoque pedagógico-psicológico. Era frecuente más bien entre los educadores de seminaristas tratar tan sólo los problemas de conciencia de los muchachos llamados por una vocación religiosa; en el libro del padre Germán Mártil se acude al mismo tema con una actitud inédita: la de dar gran valor al aspecto humano y natural de la formación pedagógica en la educación del futuro sacerdote.

También confiere interés a este libro su noble afán de modernidad. El autor discurre a lo largo de sus trescientas páginas apoyado en los inmovibles principios del *Enchiridion clericorum* y de la exhortación apostólica "Menti nostrae", pero en todo momento se percibe en sus juicios un laudable deseo de comprensión y de amplitud.

El padre Mártil ha dividido su estudio en ocho capítulos, el primero de los cuales es ya un anticipado resumen de lo que después se va a desarrollar con detenimiento. Capítulo que originariamente fué conferencia—con el título de "Los problemas de los Seminarios"—dirigida por el autor a un grupo de antiguos alumnos del Colegio Español de Roma reunidos en Santiago de Compostela.

Como decíamos, en él se apuntan ya los diversos aspectos de la formación del joven futuro sacerdote, desde la espiritual o científica hasta la artística o de apostolado, vistos siempre desde una postura muy equilibrada. Pues lo más característico de la actitud del autor de este libro son la mesura, el equilibrio, la preferencia siempre por un buen criterio medio para decidir aquellas cuestiones que puedan resultar más comprometidas. Por ejemplo, hablando de la comprensión a que es acreedor el joven seminarista, dice: "En este punto se ha de demostrar la gran serenidad y el dominio pedagógico del educador, su equilibrio interior y su habilidad exterior. Equilibrio para mantenerse en el fiel de la balanza. Por una parte, no ha de ceder siempre al deseo natural de dar gusto, para no complicarse la vida. Por otra, tampoco ha de dejarse llevar del deseo opuesto, igualmente natural, e igualmente nocivo, de imponer un orden riguroso, haciendo entrar por el aro a todo el mundo." Y, más adelante, refiriéndose al reglamento por el que se ha de gobernar la disciplina del Seminario: "Evitemos los extremos. Ya hemos advertido que esta nuestra edad afina mucho en ciertos aspectos. Ordinariamente huye de las fórmulas buscando la vida, descuida los accidentes porque prefiere lo sustancial. El Papa dice que debemos acostumbrar a nuestros alumnos a discutir y juzgar los aconte-

cimientos. En las clases se agudiza ese sentido crítico, tan necesario para todo intelectual y para todo aquel que tiene confiada una misión de guía sobre los demás. No es fácil hallar esa posición de mesura y equilibrio en cuestiones flexibles, pero es necesario y es obligación sagrada de todo educador."

El segundo capítulo trata de los factores pedagógicos de la vida de seminarario y en él se van estudiando el valor del silencio, las limitaciones de la disciplina, el carácter formativo de los deportes, los riesgos de las vacaciones, la importancia de las prácticas de piedad y todas aquellas cuestiones que son cotidiano problema para los educadores de seminaristas.

El tercer capítulo—el más doctrinal quizá de todo el libro—es aquel en que se plantean los términos del problema entre libertad y autoridad en la educación. Expuesta la controversia que en Italia se suscitó en el III Congreso de Seminarios dedicado a comentar la "Menti nostrae"—exhortación apostólica en la que el Papa ha expresado sus últimos criterios sobre la educación sacerdotal—el autor de *Los seminarios hoy* expone las aplicaciones inmediatas al caso de los seminaristas de esta importante cuestión pedagógica de la libertad.

A continuación viene un capítulo destinado a estudiar el ambiente del seminarario, su importantísima influencia y la manera de lograr el más adecuado para que la educación del futuro sacerdote sea la óptima.

De aquí enlaza con un tema muy interesante y, seguramente, muy trillado para quien, como el padre Germán Mártil, sacerdote operario diocesano, lleva veintidós años trabajando en la formación de jóvenes seminaristas. Nos referimos a la psicología del muchacho a través de las distintas edades por que atraviesa desde que ingresa en el Seminario, cuando todavía pertenece a la infancia y estudia Humanidades, hasta que termina los cursos de Teología en plena juventud. Avanzando de la mano de autores como Spranger o el padre Gemelli logra una ordenada descripción de las diversas situaciones psicológicas y esboza ligeramente los problemas concomitantes con ellas.

Los capítulos sexto y séptimo están dedicados a la formación intelectual y pastoral del seminarista. En el primero de ellos defiende el valor formativo del latín transcribiendo palabras del Sumo Pontífice; y señala el valor de las matemáticas o de las ciencias naturales como disciplinas de primera importancia para la configuración mental de los alumnos que serán sacerdotes. Al tratar de la Escolástica con citas de la "Humani generis" y comentarios pontificios a la misma, llega a la conclusión de que la Escolástica es "un cauce fuera del cual sería peligroso moverse".

En cuanto a la formación pastoral concede especial importancia a la predicación y a las diversas formas de acción apostólica: ya parroquiales, ya individuales.

Por último, se cierra el libro con unas páginas dedicadas a describir las principales cualidades que han de formar la personalidad del educador de seminaristas: sensatez, comprensión, optimismo,

amor, sinceridad, firmeza, colaboración, espíritu sobrenatural y tacto pedagógico.

Fruto de veinte años de experiencia, este libro dará ocasión a los expertos para discutir las múltiples cuestiones secundarias planteadas en él. En todo caso, la obra del padre Mártil constituye un inexcusable punto de partida para toda ulterior elaboración doctrinal en el ámbito de la pedagogía eclesial.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

HANS AEBLI: *Didactique psychologique.* Application a la didactique de la Psychologie de Jean Piaget. Institut J. J. Rousseau. Genève. Delachaux & Niestlé. Neuchâtel, 1951. 163 págs.

El autor de este libro es uno de los colaboradores de Piaget en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Tanto en el Laboratorio de Psicología Experimental, que dirige el psicólogo suizo, como en los trabajos de la cátedra de Psicología del Niño, desempeñada por Mlle. B. Inhelder, Aebli, que accedió a la Universidad como maestro primario, se ha convertido en un eficaz colaborador del Instituto Juan Jacobo Rousseau.

Este libro prueba con toda claridad las ventajas que para la renovación de la Didáctica tiene el conocimiento práctico de la labor escolar, además de las elaboraciones de la ciencia psicológica. El dominio de la problemática viva del hacer de la escuela late en las páginas de esta obra, merecedora de atento estudio por parte de cuantos se preocupan por la fundamentación científica de la Metodología.

Aebli sostiene que toda didáctica se edifica sobre una Psicología subyacente. Los procedimientos tradicionales, por los cuales entiende los debidos a la Pedagogía del siglo XIX, se apoyaban en la concepción sensualista-empirista de la Psicología, concediendo a la imagen o representación mental un puesto de primacía en la génesis de los hechos de conciencia. Consecuentemente, el principio metodológico capital era la *intuición*, base y supuesto de la forja de sensaciones e imágenes adecuadas de los objetos.

A la intuición opone la acción, como postulada metodológicamente. Pero dentro de la corriente de la "escuela activa" establece una gradación progresiva de doctrinas psicopedagógicas que, comenzando por la de Lay y continuándose con las de Dewey, Claparède y Kerscheneiner, asciende, en un camino de perfección, a la que él estima preferible: la "operacional" de Piaget (que tiene sus antecedentes más significativos en los trabajos de Piéron y de Wallon, indicamos nosotros).

Tras esta primera parte crítica, que el autor denomina "histórica", la segunda se destina a exponer los trazos fundamentales de la teoría piagetiana sobre el funcionamiento de la inteligencia, expuesta en varios de los libros más importantes del maestro ginebrino. Sin espacio para comentarla de un modo suficientemente extenso, diremos que Piaget concibe la inteligencia como un mecanismo interiorizador de "operaciones", es decir, que el elemento fundamental del pensamiento no es la "imagen", resultado de la "sensación" o "impresión", como pensaba la escuela empirista, sino

la operación, o, lo que vale igual, la acción efectiva, primero, ejecutada realmente por el niño pequeño, "interiorizada", después, y convertida en "símbolo" o "imagen" de la acción, a la que "representa", suple y evoca. "La imagen es una especie de soporte del pensamiento que, simbolizando las operaciones, hace posible su evocación o resurrección interior" (pág. 43. Véase J. Piaget et Bärbel Inhelder: *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, 1948, pág. 535).

Como se ve, para esta Psicología, como para Fausto, "en el principio fué la acción". Todo el pensamiento se reduce a una inmensa red de símbolos, que no son, en verdad, sino operaciones virtuales, al par productos y raíces de acción. Ningún fundamento tan profundo, decisivo y "radical" para la escuela activa.

Después de esta exposición de la psicología piagetiana, Aebli saca las consecuencias didácticas, defendiendo la necesidad de una metodología que, tomando por base el principio operacional, constitutivo de la mente humana en el curso de la infancia—de donde el calificativo de "genética" que adopta esta Psicología—instaure la actividad como postulado "original" de la enseñanza. Pero no a la manera, pudiéramos decir, modesta y transaccional, de Kerschensteiner o de Decroly, sino al modo "esencial" que pide la concepción de Piaget.

Para demostrar su tesis, Aebli aporta el resultado de una experiencia llevada a cabo por él en escuelas de los suburbios de Zurich sobre el aprendizaje de tres conceptos geométricos por niños del sexto año de la escolaridad primaria. Estos conceptos eran: el perímetro, la superficie del rectángulo y su operación inversa: la determinación del lado conociendo la superficie y uno de ellos.

A decir verdad, se trata de un experimento que no vacilamos en calificar de modelo en su género. El conocimiento de la psicología de los niños, al menos en la dirección marcada por su maestro, se dobla de un tacto pedagógico sólo posible cuando se ha vivido la escuela. La selección de los dos grupos de alumnos, uno de los cuales trabajaba con arreglo a la didáctica tradicional, y el otro, siguiendo las directrices "activas" deducidas de la doctrina de Piaget; la conducción de las lecciones; los problemas propuestos, tanto en su variedad, para evitar los "clichés" rígidos, como en la adecuación exquisita a las nociones de que se trataba; el estudio de los resultados y las finísimas observaciones didácticas con que esmalta su experimento, llevan la marca indeleble del maestro que conoce a fondo su oficio y sabe qué importancia capital tiene en la enseñanza el *festina lente*.

No hemos de regatear los cumplidos elogios que merece esta magnífica prueba experimental, de la que se desprende la absoluta superioridad del procedimiento activo en la enseñanza de las nociones geométricas. La metodología de las Matemáticas espera el impulso formidable de progreso que ha de imprimirle la concepción operacional de Piaget. Otro tanto puede decirse de su aplicación a las ciencias físicas y naturales.

Lo que no podemos admitir es que Aebli generalice el postulado a todas las materias del programa, al menos en la pureza con que él lo abraza y compar-

te. Las búsquedas de Piaget, ciertamente ejemplares en este dominio, se han ceñido al campo en que despliegan sus vuelos las relaciones de causalidad (física y química, principalmente) y aquellas otras, de índole comparativa, ligadas a incrementos regulares de la cantidad (espacio-tiempo). En este territorio, el operacionismo es una doctrina exacta. No lo es, en cambio, o por lo menos ha de "complicarse" con postulados diferentes, en los límites de los conceptos de carácter cualitativo. Se prueba bien con el ejemplo de aplicación a la enseñanza del Lenguaje que Aebli trae, muy a contrapelo, lo mismo que en el terreno de la Geografía humana y en el de la Historia. Allí imperan postulados menos unvocos, mecánicos y simples que en los sometidos a la cantidad.

Comprender un texto literario, los efectos de un hecho histórico o el complejo de relaciones que se da en un fenómeno sociológico, es más difícil, y hay que desplegar, para conseguirlo, un *esprit de finesse*, para decirlo con palabras de Pascal, muy alejado del *esprit de Géométrie*, que tiene a Piaget por uno de sus más destacados representantes en la ciencia psicológica.

Pero esto no quita para que, en el campo de lo cuantitativo, las tesis de Piaget-Aebli sean de eficaz y fecunda aplicación.—ADOLFO MAÍLLO.

E. SERRANO GUIRADO: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1955. 1.107 págs.

Para el Ministerio de Educación Nacional tenía que ser particularmente interesante recopilar la jurisprudencia sentada por la jurisdicción de agravios, dado el elevado porcentaje en que tales resoluciones se refieren a asuntos tramitados por este Ministerio. El hecho, por otra parte, de que la obra haya sido emprendida por persona tan calificada en la especialidad jurisdiccional administrativa como es Serrano Guirado, suponía ya—como lo ha sido efectivamente—la garantía plena de su perfecta realización. Nos encontramos así ante un voluminoso tomo de 1.107 páginas, en las que se recogen íntegramente los acuerdos del Consejo de Ministros en vía de agravios aparecidos en el *Boletín Oficial del Estado* entre 24 de septiembre de 1946 y 31 de enero de 1953. Por apéndice se relacionan, asimismo, los acuerdos publicados en el *Boletín Oficial del Estado* en el período de 1 de febrero de 1953 a 15 de diciembre de 1955.

Para aumentar el valor práctico de esta obra, se recogen en ella también los textos legales relativos al recurso de agravios, así como un índice cronológico de los acuerdos jurisprudenciales, otro de disposiciones citadas y aplicadas y, sobre todo, un índice alfabético de materias, que facilita extraordinariamente (y siguiendo el sistema de números marginales a que nos ha acostumbrado la Colección de Aranzadi) el manejo de la obra.

El prólogo que Serrano Guirado pone al frente del libro es, a su vez, un interesante estudio sobre el recurso de agravios. Aparte de la bibliografía que en él

se cita (valiosa para quien quiera profundizar en la materia), se examina con indudable técnica la esencia de la problemática de la institución, siendo particularmente interesante el estudio numérico que se hace de los recursos resueltos por el Consejo de Ministros hasta la fecha. De este estudio resulta que, de los 353 recursos resueltos de conformidad con el dictamen del Consejo de Estado, hay 54 estimados, 149 desestimados, 115 improcedentes y 35 que no ha lugar a resolver; y de los 10 recursos en que el Consejo de Ministros se ha separado del Consejo de Estado, hay uno estimado, siete desestimados y dos declarados improcedentes. Si se tienen en cuenta estos resultados, se comprenderá que el autor, al ofrecernos un juicio de valor sobre la institución que estudia, no oculte su criterio favorable, aunque con reservas, ya que "dichos datos denuncian también los puntos débiles de la vigente ordenación del recurso, que de continuar una pieza de nuestro sistema jurisdiccional administrativo, es conveniente resolver, tanto por aplicación de los principios comúnmente admitidos en los sistemas de justicia administrativa, como por encontrarnos hoy en circunstancias políticas muy distintas de las que en su día, al reanudarse el proceso de sumisión de la Administración a la ley, aconsejaron determinadas reservas en favor de la no fiscalización o de fiscalización condicionada de determinadas actuaciones de la Administración del Estado." F. GARRIDO FALLA.

MAX MAYER: *Geschichte der abenländischen Erziehung und Bildung (Historia de la educación occidental)*. Verlag Herder. Friburgo, 1955. 211 págs.

Ante la edición de una obra de análisis histórico de la educación occidental, uno se pregunta, en primer término, por la necesidad y utilidad de semejante empresa, cuando sobre el mismo tema existen ya numerosas obras de contrastada valía. Pero cuando una casa editorial del rango de Herder se decide, sin embargo, a darla a las prensas, es de creer que su publicación haya sido aconsejada por especialistas de la materia.

La presente *Historia de la educación occidental* atiende a una necesidad que se mantenía desde 1945. Sin llegar a comprender fundamentos de amplitud excesiva, y con un precio asequible (7,20 marcos) para su condición de libro de texto, la obra de Mayer brinda un claro enfoque de ámbito universal del problema, que evita así los caóticos excesos de la mera "información objetiva", a la que se afician tanto los pedagogos patrios. Por estas razones, la nueva *Historia de la educación* podría servir adecuadamente a nuestros alumnos del Magisterio y de la Sección de Pedagogía, del mismo modo que en Alemania fué imprescindible en su tiempo la obra de Göttler *Geschichte der Pädagogik*, cuya traducción al castellano sería recomendable. El libro que comentamos comprende numerosos textos de clásicos y modernos, hasta el punto que, de las 211 páginas que lo componen, sólo 25 son originales del autor, y se corresponden con breves trabajos críticos.

Con más acierto que el libro de texto de Göttler, el trabajo de Mayer, con

sus juicios valorativos de las interdependencias históricoculturales, pretende interesar al estudiante en una profundización en los más destacados problemas pedagógicos de la Historia, para lo cual utiliza como fuentes gran número de obras representativas de cada etapa cronológica (especial atención merece la obra, en dos tomos, de Esterhues y Driesch). Pese a sus indudables conocimientos de la materia, no le ha sido fácil al autor dar con una síntesis armónica que equilibre, de un lado, la amplitud de los datos, y de otro, lo que los propios alemanes llaman la "Meisterschaft der Beschränkung" (la "maestría que la limitación"). El lector vive siempre la impresión de un forzoso precarismo a la hora de resumir en pocas líneas la obra de los autores seleccionados; otras veces, sin embargo, en las que el autor adopta o postula una actitud crítica ante el tema, el lector entendido percibirá el arte inusitadamente justo y eficaz con que, en pocas palabras, el autor ha resumido claramente su juicio valorativo. Estos logros acontecen en especial en los capítulos dedicados a la Ilustración y al Romanticismo. Es lástima que la obra de Mayer no contenga un capítulo igualmente crítico sobre las novísimas corrientes de carácter psicológico y filosófico que han influido e influyen todavía fuertemente

en la Pedagogía. La alusión a tales corrientes, sobre todo—como señala acertadamente el pedagogo alemán Gustav Vogel—las relativas a la psicología fundamental y al extencionalismo, supone gran ventaja, por ejemplo, para la reciente *Geschichte der Pädagogik im Abriss* (*Compendio de la Historia de la Pedagogía*), de la que es autor W. Russ. Pero en este libro sólo se estudia brevemente a los maestros de cada doctrina, y se siente, además, la ausencia de un estudio crítico valorativo desde un punto de vista católico, como sabe hacerlo a la perfección Max Mayer en los capítulos históricos contenidos en su *Geschichte*. Tampoco podría echarse en olvido un análisis católico de las ideas pedagógicas de Makarenko, las cuales, desconocidas en España, comienzan a apasionar a la juventud del mundo occidental.

Esta nueva *Historia de la educación* nos plantea la eterna cuestión de la mejor conveniencia de estudiar solamente aquellos fenómenos educativos de la posteridad que tengan relación directa o indirecta con los que hoy día se nos plantean con la máxima gravedad y urgencia. De este modo, y con un criterio docente, se estudiarían mejor y con la máxima claridad estas corrientes espirituales pretéritas, cuyos fundamentos sirven de base a las ideologías educativas actuales.

Así quedarían justificadas mejor las inquietudes pedagógicas que cifraron épocas de duro batallar por la educación de los pueblos. Se patentizaría asimismo—lo que es evidente para el hombre culto, pero no para el alumno de pedagogía o el simple lector—que el desdén de muchos educadores por los grandes esfuerzos pedagógicos pretéritos no son la consecuencia de un desconocimiento de los saberes educativos de aquellos tiempos, sino una evidente aberración óptica que los empequeñece desde la lejanía histórica. El conocimiento de los problemas y su adecuada solución sólo caben forzando al educador a conocer claramente la historia de la época en que se localizan los estudios pedagógicos. Pero si estos problemas, que se velan tras determinados hechos históricos, quedan sin entendimiento, el estudiante, entonces, se transforma en lector entretenido en el mero acontecer de la Historia, o simplemente en candidato a un examen para el que se le ceba sin discriminación con innumerables materias de imposible asimilación. Pero si el alumno de Magisterio comprendió el planteamiento del problema y los diversos intentos históricos de su solución, habrá aprendido en verdad, incluso para interpretar con éxito los problemas que en su futuro profesional le plantee la práctica docente.—E. C. R.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

EL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO, EN MADRID

Ha iniciado sus tareas el 9 de abril la XLIII Reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco, a la que asisten delegados de veintidós países, bajo la presidencia del director general de la Unesco, doctor Luther Evans. Días antes comenzaron los trabajos preparatorios de las tres Comisiones del Consejo: *Finanzas* (estudio del sistema de pago de contribuciones de los Estados miembros a la Unesco), *Relaciones Exteriores* (estudio de las relaciones de la Unesco con las Asociaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales) y *Programas* (proyecto de Convención internacional sobre los "derechos conexos" al derecho de autor).

La Reunión de Madrid estudia la ejecución del programa de la Unesco para 1955-56: Programa de ayuda a Estados miembros; organización de las Secciones de Educación; proyecto de acuerdo con la Organización europea de Investigación Nuclear; Atomos para la paz; normalización de estadísticas relativas a la educación; acuerdo internacional sobre "derechos conexos", ya citado; y diversos problemas relativos a la asistencia técnica en 1956 y perspectivas para 1957.

En la sesión del 9 de abril el minis-

tro de Educación Nacional de España pronunció el discurso inaugural, en el que subrayó el carácter diverso del programa de esta Reunión, diversidad que "da idea de la amplitud de horizontes que tiene ante sí la Organización"... "un mundo heterogéneo en el que se entrecruzan problemas teóricos y problemas prácticos, asuntos de supremo interés con otros de supremo y exquisito desinterés, como el coloquio acerca de los valores artísticos y culturales de la religión budista". El señor Rubio ve en este abigarramiento un signo de vitalidad: "reunir en un solo haz la teoría y la práctica" y aunar "las culturas de Oriente y Occidente". La comprensión que facilita la Unesco permite que "esta tierra española pueda servir otra vez de eslabón y vehículo, como lo hizo en el tiempo de nuestras escuelas medievales, entre Bagdad y El Cairo, con Bolognia y París". "El trabajo interior de España—terminó el ministro de Educación—en el orden espiritual, cultural y económico se corresponde en cierto modo con el de la Unesco. También nosotros tratamos de juntar práctica y teoría, realizaciones y principios; una nación que pugna por vivir conforme a un espíritu eterno, pero encarnándolo en formas actuales y dinámicas. Por ello, el empuje de las organizaciones internacionales,

cuando es racionalizado y exacto, nos sirve de estímulo y lección. Gracias por la gentileza que habéis tenido al venir a Madrid para brindarnos este doble presente."

En el segundo número de mayo se publicará una amplia crónica de los trabajos realizados en esta Reunión. (*Noticia propia*.)

DECALOGO DE LA DIDACTICA MATEMATICA Y MEDIA

En un reciente número del órgano de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, se publica este interesante Decálogo redactado por el catedrático de Matemáticas don Pedro Puig Adam.

1. No adoptar una didáctica rígida, sino amoldarla en cada caso al alumno.
2. No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución.
3. Presentar la Matemática como una unidad en relación con la vida natural y social.
4. Graduar cuidadosamente los planos de abstracción.
5. Enseñar guiando la actitud creadora y descubridora del alumno.
6. Estimular dicha actividad despertando interés directo y funcional hacia el objeto del conocimiento.
7. Promover, en todo lo posible, la autocorrección.
8. Conseguir cierta maestría en las soluciones antes de automatizarlas.
9. Cuidar que la expresión del alumno sea traducción fiel de su pensamiento.
10. Procurar a todo alumno éxitos que eviten su desaliento.

Exceptuando el consejo primero de *no rigidez o adaptación*, que es el más general, los demás podrían agruparse y categorizarse del siguiente modo: PRECEPTOS RELATIVOS A CUALIDADES DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA: 2 *Genetismo*. 3 *Vitalismo*. 4 *Gradación*.

PRECEPTOS QUE PUDIÉRAMOS LLAMAR DE PLENITUD: 8 *Maestría*. 9 *Expresión*. 10 *Exito*. (*Boletín Pedagógico de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral*, 3. Madrid, 15-1-1956.)

REORDENACION DE LOS ESTUDIOS DE COMERCIO

Un decreto del Ministerio de Educación Nacional de 16-III-56 (*BOE*. 6-IV-1956), rectificado en *BOE*. 16-IV-56, modifica varios artículos del decreto de 23 de julio de 1953, por el que se aprueba el plan de estudios y se dispone el régimen de las Escuelas de Comercio.

El artículo primero queda redactado en el sentido de que las enseñanzas mercantiles, en su período técnico, tendrán una duración de seis años, distribuidos en tres cursos, para obtener el título de perito mercantil, y tres más para el de profesor mercantil.

Para el acceso al período técnico, según el artículo tercero, se requiere la edad mínima de catorce años y el título de bachiller elemental o laboral. Señala las pruebas que habrán de realizarse para el ingreso, que versarán sobre materias cursadas en el Bachillerato elemental que puedan servir de base a los estudios mercantiles.

El artículo cuarto, modificado, distribuye las enseñanzas de los cursos de perito mercantil y de profesor mercantil; se suprime el artículo quinto, y el sexto, séptimo y octavo modifican también las enseñanzas del hogar, dibujo, taquigrafía y mecanografía en la forma que deben desarrollarse.

Señala asimismo la plantilla de cateóricos numerarios que tendrán a su cargo las enseñanzas de los distintos cursos.

Las Escuelas Preparatorias anejas a las Escuelas de Comercio quedarán ampliadas en su Grado de Iniciación Profesional.

Las secciones de vulgarización de las Escuelas de Comercio establecidas en algunas de ellas quedarán convertidas, a partir del curso 1956-57, en enseñanzas de auxiliares de empresas auxiliares de Banca y auxiliares intérpretes de oficina mercantil, pudiéndose crear también en otras Escuelas, previa solicitud de las mismas, si así lo considera conveniente el Ministerio de Educación Nacional.

Para ingreso en estas enseñanzas se requerirá la edad mínima de catorce años. Establece la disposición ministerial las materias necesarias para poder obtener el diploma correspondiente a cada una de las referidas enseñanzas.

En ningún caso habrá simultaneidad de plan de estudios por enseñanza oficial en las Escuelas de Comercio. En el curso de 1956-57, la enseñanza oficial se dará del siguiente modo: los dos primeros cursos de peritaje mercantil, plan

1953, y los tres íntegros del de 1956. En el grado profesional, el primer curso por el plan de 1956, y el segundo y tercer curso, por el de 1953. En los dos años sucesivos se suprimirán los cursos primero y segundo del peritaje de 1953, respectivamente, y se sustituirán el segundo y tercero del profesorado, plan 1953, por los mismos cursos establecidos en el presente decreto.

En su consecuencia, al término de la convocatoria de septiembre próximo venidero, los alumnos oficiales serán acoplados del modo que se indica. El plan de estudios aprobados por el presente decreto entrará en vigor a partir de la próxima convocatoria de junio. (*Noticia propia*.)

LAS ENSEÑANZAS TECNICAS SUPERIORES

En nuestro número anterior (*RE* 42, página 27), se resumían los siete primeros artículos del Anteproyecto ministerial para la coordinación de los estudios técnicos de las Escuelas Especiales con la Universidad. Damos a continuación los artículos restantes.

Al título de ingeniero de Investigación o doctor tendrán el acceso voluntario los ingenieros de Especialización, tras dos años más de estudio y la aprobación de una tesis original. Opositarán a cátedras de Escuela de Ingenieros o de Facultad de Ciencias los graduados que se hallen en posesión del grado de doctor tanto en Universidad como en Escuela Especial. Los títulos de doctor y de Ingeniero serán los siguientes: doctor arquitecto, ingeniero Aeronáutico, ing. Agrónomo, ing. de Caminos, Canales y Puertos, ing. Industrial,

ingeniero de Minas, ing. de Montes, ingeniero Naval e ing. de Telecomunicación.

Los profesores de las Escuelas de Ingenieros se subdividirán en *numerarios* (titulares por oposición de una cátedra), *adjuntos y ayudantes de prácticas*, organizándose de modo análogo a las correspondientes de la Universidad y con iguales derechos, remuneraciones y obligaciones. Habrá también *profesores extraordinarios* y los *profesores especiales* y *maestros de taller* que se requieran.

Por último, se reconocerán los derechos del actual profesorado, de los profesionales de la Ingeniería y de los peritos, ayudantes y aparejadores, quienes conservarán igualmente el título, facultades y prerrogativas y podrán optar al título de ingeniero de Especialidad en las condiciones reglamentarias que se determinen. (*Noticia propia*.)

AUMENTA EL NUMERO DE FUTUROS INGENIEROS

Por decreto de 9-IV-56 (*BOE*. 12-IV-1956) se establece el *número mínimo* de alumnos que deben de ingresar en las Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura durante el curso 1955-56. Damos las cifras mínimas del número de alumnos que ingresarán en la próxima convocatoria, en comparación con las que se establecieron para el curso 1952-53 por decreto de 6-III-53 (*BOE*. 13-III-53)—v. *RE*. 9, abril 1953, pág. 96—. De conformidad con el decreto de 4-VII-52 (*BOE*. 14-VII-52), el número mínimo de alumnos que han de ingresar en la próxima convocatoria será el siguiente:

	1955-56	1952-53
<i>Escuela Especial de Ingenieros Aeronáuticos</i>	37	30
<i>Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos</i>	37	65
<i>Escuela Superior de Arquitectura de Madrid</i>	33	35
<i>Escuela Superior de Arquitectura de Barcelona</i>	33	15
<i>Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos</i>	77	65
<i>Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Barcelona</i>	121	100
<i>Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Bilbao</i>	66	50
<i>Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Madrid</i>	121	100
<i>Escuela Especial de Ingenieros de Minas</i>	72	60
<i>Escuela Especial de Ingenieros de Montes</i>	50	40
<i>Escuela Especial de Ingenieros Navales</i>	37	30
<i>Escuela Especial de Ingenieros de Telecomunicación</i>	37	30
<i>Escuela Especial de Ingenieros Industriales Textiles</i>	61	50
TOTALES	782	670

En relación con el ingreso mínimo de alumnos establecido en el curso 1952-53, se observa una ampliación de 112 alumnos en el curso actual, lo que representa el 16,71 por 100 de aumento. Ha de observarse, sin embargo, que el ingreso establecido para la próxima convocatoria en la Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos se ha reducido casi a la mitad del alumnado que se fijó en 1952 (37 por 65). El resto de las Escuelas Especiales y Superiores ha experimentado una notable ampliación de su número de alumnos, siendo la mayor la sufrida por la Escuela Superior de Arquitectura de Barcelona (33 por 15). (*Noticia propia*.)

ESTUDIOS SOBRE EL ANALFABETISMO

La Junta Nacional contra el analfabetismo ha convocado, del 2 al 7 de abril de 1956, la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo, que ha tenido lugar en Ciudad Real. Esta Reunión se propuso los objetivos siguientes:

a) Intercambiar y contrastar las experiencias de la lucha contra el analfabetismo llevadas a cabo en las provincias españolas en que este mal adquiere mayores proporciones.

b) Valorar comparativamente los aspectos financieros de las actividades de

alfabetización, según los distintos procedimientos utilizados hasta ahora (clases especiales para adultos, analfabetos, escuelas de temporada, equipos móviles, colonias de invierno).

c) Orientar a los más directamente encargados de la lucha sobre los métodos de estudio de las "comarcas culturalmente retrasadas", aspecto interesante y nuevo, que permitirá sentar los postulados prácticos para una futura actuación de *educación fundamental*, adaptada a las necesidades españolas.

El programa de la Reunión abarcó nueve temas: Concepto de analfabetismo; Conocimiento y estudio; Tipos de localización y medios para combatirlo; Comarcas culturalmente retrasadas; Métodos de alfabetización; Alfabetización y cultura elemental; El analfabetismo femenino; Tipos especiales de lucha contra el analfabetismo, y Aspectos económicos y sociales de las actividades contra el analfabetismo.

Como ejemplo de lo que han constituido estos estudios, señalamos los cuatro apartados del segundo tema, relativo al "Conocimiento y estudios del analfabetismo": a) Estadísticas y Centros existentes (análisis y crítica); b) Medios prácticos para conseguir un empadronamiento o censo abierto completo de los analfabetos en cada localidad y provincia; c) Problemas que plantea el censo de analfabetos en las grandes urbes y medios para resolverlo, y d) Causas del analfabetismo y obligatoriedad de la asistencia escolar. (*Noticia propia*.)

PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD LABORAL DE GIJÓN

El anteproyecto de Plan de estudios establece tres niveles de enseñanza: enseñanza primaria, enseñanza media y profesional y rama universitaria. El ingreso en la primaria queda establecido a los ocho años, en su segundo grado, y abarca tres cursos, esto es, hasta el cuarto grado inclusive, aprobado el cual los alumnos capacitados ingresarán en la enseñanza media y profesional como futuros bachilleres laborales. El alumnado selecto de este nivel medio pasará a la rama universitaria.

En la rama laboral se cursan dos nuevos grados de formación general, para pasar luego a los estudios de iniciación profesional. A los quince años de edad se ingresa en la Escuela Profesional, en que se instruye al alumno en el oficio más acorde con sus aptitudes, a saber: artes gráficas, carpintería, automovilismo, construcción, oficios artísticos y oficios varios. El alumno seguirá en cada uno de ellos tres cursos, hasta obtener la categoría de *oficial*. Ciertos alumnos son encauzados hacia una preparación superior, con dos cursos en común para mecánico electricista, y algunos de ellos encaminará incluso sus estudios al título de *maestro industrial* en las diversas especialidades. Se prevén asimismo cursillos de capacitación para obreros adultos en las especialidades de mecánica, electricidad y fundición.

En la rama universitaria, los bachilleres laborales seleccionados durante los estudios medios pueden ingresar en las Universidades del Estado para seguir las carreras de Leyes, Filosofía y Letras, Me-

dicina y Ciencias Económicas, y las que se cursan en las Escuelas Especiales y Academias militares. Vocaciones determinadas se encauzarán hacia los estudios eclesiásticos.

Alumnos seleccionados de otros Centros se incorporarán al Plan de estudios universitarios laborales hasta conseguir el peritaje mecánico, electricista, mercantil, química y agrícola, o bien seguir los estudios técnicos laborales a través de las Facultades correspondientes y obtener el título de técnicos laborales en agricultura, ganadería e industrias derivadas, construcción, mecánica aplicada, química aplicada, electricidad o minas.

PREMIOS NACIONALES DE BACHILLERATO

El M. E. N. ha creado cinco Premios nacionales para estudiantes de bachillerato, que se concederán anualmente entre los alumnos que hayan obtenido premio extraordinario en las pruebas de Grado Superior. Las pruebas para su concesión se celebrarán en noviembre de cada año, y constarán de dos partes: una, en la capital del distrito universitario en la que se haya otorgado el premio, consistente en un ejercicio escrito sobre tema único, determinado por el M. E. N. y desarrollado ante un inspector de Enseñanza Media, y la segunda en Madrid, que abarcará las dos pruebas siguientes: a) Ejercicio escrito sobre tema único propuesto por el Tribunal; b) ejercicios orales complementarios, en el caso de que el examen escrito no sea suficiente para la concesión de los premios.

Estos consistirán en un viaje colectivo de estudios, bajo la dirección de un catedrático, y la Dirección General de Enseñanza Media divulgará los trabajos premiados. Asimismo la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social costeará los gastos de viaje de cada alumno y su alojamiento en una residencia oficial durante los días en que se celebre la segunda prueba. La actual convocatoria ofrece diez premios nacionales: cinco para bachilleres que alcanzaron el Grado Superior en el curso 1953-54, y otros tantos para los premiados en el curso 1954-1955.

JUNTA ASESORA DE PUBLICACIONES INFANTILES Y JUVENILES

Bajo la presidencia del director general de Prensa se ha constituido esta Junta, en la que toman parte activa, como representantes del Ministerio de Educación Nacional, el inspector general de Enseñanza Primaria, don Agustín Serrano de Haro, y el inspector central, don Adolfo Mafflo. Esta Junta sustituye a la que fué asesora de la Prensa infantil hasta 1955, y está encaminada a conseguir que las publicaciones infantiles y juveniles tengan un suficiente nivel para que lleven a cabo la labor formativa que reclaman conjuntamente nuestra condición de católicos y de educadores. La Junta aprobó asimismo la redacción de unas normas de tipo positivo que sirvan de orientación previa a los directores de las publicaciones infantiles.

Sobre aspectos diversos de los problemas y actividades relacionados con las

publicaciones infantiles remitimos al lector a los números 40 (febrero 1956, páginas 158) y 41 (marzo 1956, págs. 235-6) de la R. DE E.

NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

Tras los VI Juegos Universitarios Nacionales, celebrados del 21 al 25 del pasado mes de marzo, en Granada, con asistencia de 600 atletas de todos los distritos universitarios españoles, tuvieron lugar en Madrid los Juegos Escolares Nacionales, en las instalaciones deportivas de la Ciudad Universitaria, del 1 al 7 del presente mes. En las distintas pruebas participaron estudiantes de veintidós Colegios, con más de 500 atletas, que compitieron en baloncesto, balonmano, fútbol, pelota, gimnasia, balonvolea y atletismo. Los Juegos se inauguraron con un mensaje del ministro de Educación, y se clausuraron con la presencia del señor Rubio, del ministro secretario y de numerosas jerarquías de Educación Nacional y Secretaría del Movimiento.

La Fundación "Juan March" ha otorgado cinco millones de pesetas para la dotación de diversas becas de asistencia para estudiantes nacionales que realicen estudios en España. Asimismo, ha asignado dos millones y medio para el fomento de la instrucción de los productores españoles; cinco millones para la dotación de premios para el fomento y ayuda a los estudios en España, y una cantidad indeterminada para organizar becas de universitarios españoles que cursen estudios en el extranjero. El importe total de estas donaciones corresponde exclusivamente a 1956.

Ha tomado posesión del Rectorado de la Universidad de Madrid don *Segismundo Royo-Villanova*. En el acto, el rector saliente, don *Pedro Laín Entralgo*, expresó la satisfacción por haber cumplido su deseo de muchos meses atrás de retirarse a las filas del profesorado, una vez cumplida su misión rectoral, y su gran alegría por que venga a sustituirle el doctor Royo-Villanova, persona de "pulcritud administrativa realmente ejemplar en la vida española. Con su cordialidad, su amabilidad y su sutileza, espero que la Universidad pueda llegar a ser lo que debe ser". Hablaron seguidamente el nuevo rector y el ministro de Educación Nacional, quien entregó al doctor Royo-Villanova los símbolos de su jerarquía rectoral.

Ha iniciado sus funciones en el Instituto de Enseñanza Media de Pontevedra el Consejo de Padres de Alumnos, creado por iniciativa de la Dirección del Centro, con la que colabora en unión del Claustro de profesores. Este Consejo tiene por objeto servir de intermediario

entre las familias de los alumnos y la Dirección; colaborar en las mejoras que se proyecten en el Instituto; estimular las tareas de extensión escolar, excursiones, deportes, actos culturales y docentes y los servicios complementarios (psicotecnia, medicina, ahorro, etc.); participar directamente en los intercambios escolares y bibliográficos, y en la creación de becas, premios e iniciativas análogas.

Han comenzado las obras del edificio de la Facultad de Derecho de Madrid,

en la Ciudad Universitaria, para cuya construcción se ha concedido un crédito extraordinario de 50 millones de pesetas. El edificio contará con cuatro plantas, con un amplio frente, dos salas laterales y al fondo un cuerpo central que se remata en aula magna. Dispondrá el nuevo edificio de 16 aulas, 14 seminarios especializados, la Escuela de Práctica Jurídica, capilla, decanato, sala de juntas, salón de Grados, secretaría, oficinas, archivos y otras dependencias (servicios, sala de estar, gimnasio y bar). La biblioteca especializada contará con una sala de lectura para 400 plazas y un depósito de libros para 100.000 volúmenes.

Los ministros de Educación de COSTA RICA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ y EL SALVADOR han sentado las bases de un programa regional centroamericano de coordinación y de desarrollo de la Instrucción Pública para los cinco países. En la última reunión interministerial se acordó constituir una Comisión de Educación que se reunirá anualmente a partir de 1956.

2. IBEROAMERICA

ORDENACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN ARGENTINA

Salvatore Cándido, director del "Centro di Studi Italiani" de la Argentina, bosqueja en un reciente artículo la estructura de la Enseñanza Media oficial argentina, en el que estudia los planes y horarios resultantes de la aplicación de la ley número 5.981 de 25-III-52, vigente hoy a partir del año escolar 1953-54.

El examen de estos planes sugiere al autor las consideraciones siguientes:

1) Los estudios de las asignaturas clásicas se reducen a la enseñanza del Latín en el primer trienio.

2) Los estudios de la Filosofía consisten en la enseñanza de nociones generales de Filosofía y Psicología en el cuarto año, y de nociones de Lógica, Teoría del Conocimiento, Ética y Metafísica en el quinto.

3) No se enseña la Lengua y Literatura de la Grecia Antigua.

4) Se da en cambio mayor importancia a la enseñanza de los idiomas modernos.

En virtud de la reforma de 17-IX-41 quedaron sustancialmente modificadas las disposiciones que regulaban la enseñanza de las lenguas extranjeras (véase a este respecto el artículo de Eduardo O. Castillo: "La reforma de la Enseñanza Media en Argentina y la coordinación entre sus diversas raíces", en R. E. núm. 8, marzo 1953, págs. 253-6).

En efecto, anteriormente, el Italiano, el Francés y el Inglés eran materias obligatorias. La reforma dió carácter facultativo a la enseñanza de las lenguas francesa e italiana, si bien otorgó absoluta preeminencia, a pesar de la opción, al Francés.

Sin embargo, en los ambiente intelectuales y en la Prensa de la colectividad se ha desatado una campaña en favor de la restauración de la enseñanza obligatoria de la lengua italiana, campaña que cuenta con el total apoyo de las autoridades diplomáticas y consulares y de los organismos culturales italianos. (*Rivista di Legislazione Scolastica Comparata*, 1. Roma, enero-febrero 1956, páginas 11-22.)

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN HONDURAS

Honduras estudia la reforma de su Educación Secundaria, que "carece de organicidad y no se ajusta a los intereses

y características de la adolescencia ni está en relación con las necesidades del país". Una Comisión especial, reunida del 15 al 18 del pasado mes de enero, redactó unas Recomendaciones entre las que destacan: a) Investigación de la realidad educativa nacional. b) La estructuración de la Enseñanza Media en dos ciclos: uno básico de tres años, en el que se explore y oriente la capacidad y la integración de la personalidad de los alumnos; y un segundo ciclo de dos años, de carácter vocacional. c) Organización de curso de orientación para el profesorado de ambos ciclos. d) Creación y organización de una Escuela normal superior, en colaboración con la Misión de asistencia técnica de la Unesco, para perfeccionar el profesorado, funcionariado y cuerpo de inspectores, y formar al nuevo personal según las necesidades de crecimiento que plantea la Educación Nacional. e) Creación de un Instituto Experimental de Enseñanza Media en el que se ensayen el plan básico y el segundo ciclo, con sus técnicas correspondientes. f) Supervisión planificada de la Enseñanza Media, con adaptación a los nuevos fines. (*Plana*, 7. Madrid, 15-III-56.)

NOTICARIO DE LA EDUCACION IBEROAMERICANA

En 1955 fué creada en PANAMÁ una Comisión especial con objeto de estudiar los medios adecuados para disminuir la proporción de deserciones entre los alumnos de las Escuelas Secundarias. Hasta la fecha, la Comisión se ha encargado de definir los objetivos inmediatos y futuros de la Enseñanza Secundaria; de revisar los programas a la luz de los objetivos fijados, y de elaborar los planes de estudio que han de servir de directrices al profesorado para contribuir en todo caso a la unificación de la Enseñanza Media en todo el país.

Los nuevos planes de estudio que rigen el Kindergarten en CUBA establecen dos ciclos para niños de ambos sexos de cuatro a seis años. La admisión en uno o en otro de estos nuevos ciclos depende del grado de desarrollo físico y psíquico del alumno, y no de su edad.

En 1956 ha comenzado a regir la nueva estructura del Ministerio de Educación del PERÚ. Adscritas al ministro existen las siguientes dependencias administrativas comunes a todas las Direcciones: Secretaría General, Asesoría Jurídica, Contaduría General, Departamento Médico, Departamento de Matrículas, Becas, Certificados y Actas; la Sección de Información y Archivo. El Ministerio cuenta con ocho Direcciones: Educación Primaria; Educación Secundaria; Educación Normal y Especial; Educación Rural y Alfabetización; Economía Escolar; Bienes, Rentas y Construcciones Escolares; Educación Física, Deportes y Recreaciones Escolares; Cultura, Arqueología e Historia; Escalafón y Estadística.

En marzo de 1957 comenzará a funcionar en San José de COSTA RICA una nueva Facultad de Ciencias y Letras dependiente de aquella Universidad. Ha sido nombrado decano de la nueva Facultad el doctor Enrique Macaya. Nuestro colaborador y consejero de Redacción Constantino Láscaris Comneno ha sido designado por la Universidad costarricense para organizar la Sección de Filosofía en la nueva Facultad y para ejercer dicha disciplina en el próximo curso.

El Ministerio de Educación Cultural del PARAGUAY ha acometido recientemente la reforma de la Educación Secundaria, Profesional y Técnica, con objeto de reestructurar a fondo los estudios medios de aquel país. Se ha constituido una amplia Comisión formada por técnicos y educadores nacionales y por un asesor técnico de la Unesco. La Comisión presentará el plan de reforma en octubre del presente año.

Fernando de Azebedo ha publicado en las Edições Melhoramentos de São Paulo (Brasil) su obra *Sociología educativa*; tratado muy completo sobre los diferentes aspectos de la sociología educativa: 1. La Educación, fenómeno social (factores individual y social, cohesión social y tradición, naturaleza sociológica y fenómeno educativo, la educación en las sociedades primitivas). 2. Orígenes y evolución de la Escuela (familia y educación, el grupo profesional de docentes, la escuela como institución social, educación y clases sociales, la complejidad de la educación provoca una crisis, organización de los sistemas escolares). 3. Problemas sociales de ca-

rácter pedagógico (educación urbana y rural, el Estado y la Educación, política y pedagogía, los objetivos de la educación, la escuela, el patriotismo y la unidad nacional, la opinión pública y la educación).

La Secretaría de Educación Pública de México ha planteado el problema de la escasez de escuelas y de la carestía del libro de texto. Actualmente se organizan cursos vespertinos en aquellas escuelas que sólo funcionaban por la mañana. Dentro de su campaña de abaratamiento del libro escolar, la Secretaría ha hecho pública la lista oficial de libros vigentes

para 1956, entre los cuales figuran muchas obras con precios inferiores a los tres pesos. Igualmente, se han mantenido los precios en solapa del año anterior, pese a haber aumentado el precio de las ediciones. (*El Universal*, Méjico, 20 febrero 1956.)

El Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, organizado por la OEI para su celebración del 23 de abril al 5 de mayo de 1956, ha sido aplazado hasta el próximo mes de junio. Sus reuniones se celebrarán en Madrid, del 4 al 15 del citado mes. (*Plana*, 6. Madrid, 29-II-56.)

3. EXTRANJERO

SOBRECARGA ESCOLAR EN LA SCHULE ALEMANA

"Demasiados deberes y poca recreación", es el resultado de una encuesta llevada a cabo entre los padres de Munich, cuyo resultado evidente señala "la necesidad apremiante de reducir la excesiva ocupación estudiantil en la escuela y en casa, y conceder al niño más tiempo libre". Durante dos semanas, 2.678 padres registraron a diario el tiempo invertido por su hijo en la escuela, en la realización de deberes de casa, en la recreación y en el descanso nocturno. Asimismo, se especificaron las horas del día en las que se daban las clases (pues en Alemania existen dos turnos escolares, a saber: uno matutino y otro de tarde), ida y vuelta a la escuela, edad infantil, ayuda en la realización de los deberes de casa y, por último, la opinión paterna sobre una eventual conducta anormal de sus hijos. Se escogieron niños de diez a once años, durante jornadas normales de trabajo escolar, para lo que se llegó incluso a suprimir las pruebas de examen.

Según la encuesta, los niños alemanes trabajan en la escuela 25,2 horas semanales, y las niñas, 26,8, si bien esta carga es mayor en la enseñanza vespertina. El diferente grado de rendimiento físico e intelectual de los alumnos varía asimismo, según las horas del día (máximo, de las nueve a las doce y de las dieciocho a las veinte horas, y mínimo, de las doce a las quince y después de las veintidós horas del día), lo que viene a confirmar la observación del profesor Graf, del Instituto "Max Plack", de Fisiología del Trabajo, en Dortmund, según la cual, "el organismo juvenil no se halla en estado de rendimiento satisfactorio si la enseñanza se realiza en un período que fisiológicamente ha de destinarse al descanso o a la recreación".

Los niños de jornada escolar matutina disfrutaron una media de 2,13 horas libres diarias, y 1,84 los de jornada vespertina. El 21,5 por 100 dedica a sus deberes de casa una hora diaria; el 36,3, dos; el 26,2, dos-tres; el 11,6, cuatro, y el 4 por 100, hasta seis horas diarias de trabajo escolar en casa. Estos trabajos aumentan indefectiblemente en los fines de semana, aunque las disposiciones vigentes los prohíban.

En la ida y vuelta a la escuela, el término medio de niños (2.544) emplea una hora, tiempo que se contradice con las normas de la higiene escolar, según el detalle siguiente: 509 niños, media hora; 860, una; 535, una y media; 260, dos; 102, dos y media, y 46, tres horas diarias de viaje, con la consiguiente carga nerviosa.

Según una antigua experiencia pedagógica y médica, en la evolución psíquica y caracterológica del niño corresponde al tiempo libre una importancia trascendental, y en la Alemania Occidental se da hoy el caso de que "el obrero industrial dispone dos veces más tiempo libre que los escolares de diez-once años".

Y como último resultado, el más alarmante de los registrados por la encuesta de Munich: el 60,9 por 100 de los niños y el 54,7 de las niñas fueron calificados por sus padres respectivos como "niños nerviosos". Y porcentaje tan elevado de desequilibrio nervioso sólo se da entre obreros industriales "después de varios meses de trabajo nocturno". (Th. Hellbrugge: "Werden unsere Kinder in der Schule überfordert? Zuviel Hausaufgaben, zuwenig Erholung. Aufschlussreiche Ergebnisse einer Münchner Umfrage". *Die Welt*. Hamburgo, 14-I-1956.)

CRITICA DE LA TV EDUCATIVA EN LOS ESTADOS UNIDOS

El número de octubre (10, vol. X, 1955) de la revista norteamericana *The American Psychologist*, publicación mensual de la Psychological Association, está dedicado casi por entero a los problemas de la "educational televisión" y a la utilización docente de la TV. (Sobre este tema, puede consultarse también el interesante artículo "La televisión educativa es una incógnita. Ensayos y polémicas en Inglaterra, Francia y Estados Unidos", aparecido en *Noticias de Educación Iberoamericana*, 19-20. Madrid, 1955, pág. 13.)

En la actualidad, la Comisión Federal de Comunicaciones reserva 258 canales televisores para fines educativos y de cultura, con un total de 17 estaciones no comerciales (y ocho más en montaje), con programas específicos dedica-

dos a la educación, que contrastan fuertemente con los de las 402 estaciones comerciales que acaparan el 91 por 100 del área de los Estados Unidos, con un total de treinta y cinco millones de aparatos.

El término "educational televisión" se viene usando para designar el uso de la TV con fines de *instrucción* (y también, menos usualmente, de *educación*). Su objetivo consiste en transmitir nociones e ideas en la forma típica de la lección escolar. La TV es considerada en Norteamérica como invención revolucionaria más importante que la del libro, "como un medio de prolongar infinitamente el aula escolar, de dar simultáneamente a millones de alumnos las mejores enseñanzas y los profesores más aptos con un tratamiento metodológico adecuado. Sin embargo, existen también educadores que exigen pruebas más rigurosas de las ventajas educativas de la "lección TV" sobre la tradicional, y subrayan con insistencia los inconvenientes de una enseñanza meramente televisada.

Una de las razones fundamentales del interés prestado por las autoridades escolares norteamericanas a la TV consiste en la necesidad de afrontar las exigencias, vertiginosamente crecientes, de la enseñanza universitaria. En 1960, el aumento de la población estudiantil hará imposible una enseñanza superior adecuada a los medios de las instituciones universitarias normales. La solución al grave problema está, a juicio de la política educativa norteamericana, en la organización sistemática de la "mass communication" y, sobre todo, en el uso intensivo de la TV educativa.

En un artículo del profesor italiano Pier Giovanni Grasso, titulado "Primeras experiencias de la televisión educativa", se hace referencia a las posibilidades concretas de una instrucción por TV en el plano universitario. Tres son los tipos de lecciones más empleados en Norteamérica: a) Lección-conferencia por TV más repetición en el aula universitaria. b) Lección por TV y discusión televisada en la que se responde a un grupo estudiantil, seleccionado por turno, que plantea dificultades surgidas en el curso. c) Lección con auditorio y aparatos TV, con asistencia de estudiantes agrupados en secciones, con demostraciones prácticas que se transmiten a la pantalla.

Naturalmente, la técnica docente de estas lecciones es muy varia. Se da incluso la lección "consultorio", de una media hora de duración, en la que el profesor responde a cuestiones de cada disciplina, formuladas por correo o por teléfono por los estudiantes matriculados en el curso.

Entre las objeciones y críticas a la instrucción televisada, destacamos tres de las más importantes que se señalan en *The American Psychologist*: 1) La instrucción por TV es impersonal y sin intimidad, con lo que se camina al "automatismo" de la escuela, semejante al operado en la industria. Se producirá una generación de "docentes de la pantalla" y de alumnos sin voluntad. 2) La instrucción por TV no permite la intercomunicación entre maestro y discípulo. Se crea así una barrera más entre do-

cente y discente, y desaparece toda posibilidad de la "interacción" preconizada por la pedagogía moderna. El mayor interés que indudablemente puede presentar el mensaje televisado se localiza por la desventaja de la impersonalidad de la lección a la que se le priva del carácter de comunicación viva y humana. Los contactos por correspondencia no parecen ser suficientes para compensar la desventaja de la distancia real, física y psicológica, entre los dos interlocutores del acto educativo. 3) La instrucción por TV depende más de las exigencias técnicas de la televisión que de las de la didáctica y de la pedagogía, sobre todo en aquellos países donde no existen emisoras exclusivamente educativas, y las emisiones escolares han de sujetarse a las exigencias del aparato comercial.

Un artículo de Thomas E. Coffin, titulado "El influjo de la TV en la sociedad", analiza panorámicamente los resultados sobre la televisión y especialmente sobre sus efectos generales. Resumimos aquí las conclusiones señaladas en cuanto a la influencia de la TV sobre los niños y sobre su actividad escolar: 1) De los treinta y cinco millones de familias norteamericanas que disponen de aparato de televisión, la mayor parte son de alto nivel socio-económico, tienen un número de hijos relativamente elevado y un nivel educativo medio. 2) La TV funciona diariamente por término medio de cinco horas, y la opinión usual sobre programas es predominantemente favorable. 3) Los radioescuchas disminuyen notablemente en los hogares provistos de TV, sobre todo por la noche. La TV afecta más a lectura de revistas y de libros que a la de periódicos. 4) La TV concentra a la familia en casa y crea nuevas fuentes de intereses comunes, si bien la unidad familiar es más "pasiva" que "activa". 5) Parangonando las reacciones de los diversos grupos sociales, los de nivel económico y escolar inferior se muestran más favorables a la TV y a su influencia, mientras que los de alto nivel socio-económico, aún comprando más fácilmente el aparato, están mucho menos tiempo pendientes de él y son más críticos frente a su contenido. 6) Los niños pasan mucho tiempo ante la pantalla de la TV, y la influencia ejercida es muy grande en las veinte-veinticinco horas semanales que emplea el niño en las emisiones de televisión, con lo que sufre indudablemente el trabajo escolar. (*Information Service*, núm. 33, vol. 17; *Noticias de Educación Iberoamericana*, 19-20; *The American Psychologist*, 10; *Orientamenti Pedagogici*, 1. Turín, enero-febrero 1956; *Arbor*, 123. Madrid, marzo 1956; y Charles Side Steinberg: "Educational Television: An Interim Appraisal". *The Education Digest*, 6. Ann Arbor, Mich., feb. 1956.)

ENCUESTA SOBRE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

El BIE y la Unesco han enviado a los Ministerios de Instrucción Pública de los países participantes en la próxima Conferencia Internacional de Ginebra, el texto de una encuesta sobre la enseñanza

de la Matemática en las escuelas secundarias, tema que será estudiado en las jornadas ginebrinas. El cuestionario enviado se divide en seis puntos principales: 1) Situación de la enseñanza de la Matemática en los estudios medios. 2) Fines de la enseñanza de la Matemática. 3) Programas. 4) Métodos de enseñanza. 5) Profesorado. 6) Temas diversos.

En el primer capítulo se solicita información especial sobre el número de horas de clase, sobre si la enseñanza es facultativa o si se le concede importancia especial. En cuanto a *Programas*, se hace mención de la Historia de la Matemática y de la iniciación en la Axiomática. Con relación a *Métodos de enseñanza*, la encuesta inquiriere sobre eventuales documentaciones oficiales concernientes a metodología y sobre la existencia de normas especiales para la vinculación de los métodos de enseñanza entre la Escuela Primaria y la Media. También se pregunta sobre los procedimientos de coordinación de la enseñanza de la Matemática con la de otras disciplinas (Ciencias Físicas, Ciencias Económicas, etc.). Se insiste asimismo en los materiales didácticos y medios auxiliares empleados en las aplicaciones prácticas del Programa y en qué medida se aplican los métodos activos haciendo preceder los ejercicios prácticos a la enseñanza formal. Por último, se solicitan documentaciones y datos sobre libros de texto.

En relación con el *Profesorado de Matemáticas*, se piden datos sobre su posible formación especial (científica, pedagógica y práctica) y los títulos que se le exigen. Se plantea el tema de la crisis actual de este profesorado y las medidas previstas para su perfeccionamiento (intercambios internacionales, conferencias y cursos especiales, coloquios y jornadas de estudio, creación de asociaciones de profesores de Matemática, revistas pedagógicas, bolsas de viaje, etc.).

El último capítulo comprende diversas cuestiones de interés: reformas previstas, repercusión de la evolución de la Matemática moderna en la Enseñanza Media, obras recientes sobre metodología de la Matemática, experiencias en curso, etcétera. (*Bulletin du Bureau International d'Education*, 118. Ginebra, primer trimestre 1956.)

NUEVOS LIBROS DE PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

Entre los libros relacionados con la psicología escolar, de reciente publicación, señalamos los siguientes:

ROBERT L. THORNDIKE, Y ELIZABETH HAGEN: *Measurement and evaluation in psychology and education*. Wiley & Sons, Nueva York; Chapman & Hall, London, 1955. 575 págs.

(Aplicación de métodos de medida en pedagogía y en psicología, apoyados en las elaboraciones estadísticas elementales. Iniciación a la construcción y a la utilización de los tests de inteligencia, de las aptitudes y de los tests proyectivos (orientación escolar y selección). En anejo: lista de tests.)

HARDI FISCHER: *Les méthodes statistiques en psychologie et en pédagogie*. Dela-

chau & Niestlé. Neuchâtel et Paris, 1955. 143 págs.

(Introducción a los métodos elementales de la estadística aplicada a la psicología y a la pedagogía. Se refiere únicamente a las técnicas simples del análisis factorial y a las ecuaciones de regresión. En anejo: tablas estadísticas actuales.)

LAWRENCE AVERILL: *La vida psíquica del escolar. Primera parte*. Buenos Aires, (Biblioteca de Cultura Pedagógica. Kapelus, 1955. 216 págs.

(Traducción al español de la obra *The Psychology of the elementary-school child*. Longmans, Green & Co, Nueva York, 1949.)

M. N. VOLOKITINA: *Otcherki Psikhologii mladchikh chkolnikov*. Moscú, 1955. 214 páginas.

(Esquemas psicológicos de los alumnos de los cuatro primeros años escolares, trazados sobre observaciones tomadas de las diversas escuelas primarias de Moscú y de las familias. El autor recomienda a los maestros hacer un llamamiento al sentimiento del deber y tener en cuenta las particularidades individuales del niño y hacerle comprender la necesidad de trabajar a todo lo largo de su vida escolar.

E. WOLTER: *Analyse expérimentale du travail des écoliers. La psychopédagogie d'Ernst Meuman*. Nauwelaerts. Lovaina, 1955. 214 págs.

E. F. LINDQUIST: *Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education*. Houghton Mifflin Company. Boston, 1953. XVII + 393 págs.

NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

Bajo la dirección del Dr. G. E. R. Burroughs, jefe de investigaciones del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Birmingham, se ha organizado en GRAN BRETAÑA una amplia encuesta, con la colaboración de los estudiantes del Instituto de Pedagogía de Midland, sobre el vocabulario utilizado con los niños de cinco a seis años. Se ha redactado una lista de 3.500 palabras entre las utilizadas más frecuentemente a la edad señalada. Esta relación servirá de base para la redacción de libros de lectura destinados a alumnos de este período escolar.

La *Ständige Konferenz* (Conferencia Permanente de Ministros de Instrucción Pública de la ALEMANIA OCCIDENTAL) ha recomendado a las Administraciones escolares el aumento del número de horas consagradas a la Educación Física en los Institutos de Pedagogía. Se trata, de un lado, de permitir al futuro profesorado la adquisición de una cierta maestría en esta disciplina y, de otro, de familiarizarlo con la metodología de la enseñanza de la Educación Física.

En las escuelas primarias públicas de ITALIA, el personal de enseñanza feme-

nino representa el 71 por 100 de los efectivos totales del profesorado primario, y en las escuelas primarias libres, el 91 por 100. Esta mayoría femenina del Magisterio Primario de la mujer en Italia se corresponde, como es sabido, con la que se perfila actualmente en España (v. Manuel Alonso García: "Sobre la disminución de alumnos de Magisterio". Temas propuestos. RE 41, marzo 1956, págs. 217-18). En los centros docentes italianos de Enseñanza Media oficial o privada, el personal femenino abarca el 54 por 100 de la cifra global. Y en las Universidades, el profesorado femenino apenas sobrepasa el 5 por 100.

Acaba de aparecer *The Year Book of Education 1955*, que edita en Londres Evans Bros, en colaboración con el University of London Institute of Education and Teachers College y la Universidad de Columbia de Nueva York. La edición de 1955 está consagrada a la orientación escolar y profesional y a las diversas formas de la ayuda psicológica y moral a la juventud (*Guidance*) tal y como se practica en las diferentes partes del mundo: 1) Bases históricas y filosóficas de la orientación (sistemas utilizados en diversos países y culturas). 2) Campos de la orientación: a) Desarrollo personal del individuo. b) Tipos diversos de comportamiento según los cuales tenga que obrar el individuo. c) Orientación extraescolar. d) Campos especializados de la orientación (ayuda médico-psicológica, reeducación de los atrasados). 3) Técnicas y organización de la orientación (generalidades, la orientación en Gran Bretaña, Estados Unidos y Europa Occidental). 4) Estudio general de las diversas concepciones de la orientación en el mundo.

En FRANCIA se están realizando experiencias nuevas en las escuelas femeninas, preventorios y escuelas al aire libre, que afectan a los tres últimos años de enseñanzas de la mujer en las escuelas de la región parisiense. El sistema adoptado establece un nuevo ritmo de trabajo, que rompe con la disposición tradicional de los horarios. La mañana se dedica únicamente a disciplinas intelectuales (quince horas y media semanales); y la

tarde se reserva para las clases de Dibujo, Canto, Educación Física, Enseñanzas del hogar, Cocina y Costura (catorce horas semanales). Los resultados obtenidos hasta la fecha son muy satisfactorios. Las muchachas cumplen su trabajo con vivo interés porque, entre otras razones, su preparación está relacionada estrechamente con sus circunstancias vitales. Se ha comprobado asimismo que los resultados obtenidos en los trabajos manuales y del hogar guardan relación íntima con los señalados en la enseñanza general.

Prosigue la campaña general de ayuda escolar realizada por la industria en los Estados Unidos (v. Hill y Ayard: "La ayuda escolar de las grandes empresas de negocios en los Estados Unidos", RE 35-36, septiembre-octubre 1955, páginas 131-35; y MS: "Contribución de la Industria privada a la Enseñanza Superior norteamericana", RE. 40, febrero 1956, páginas 121-24). El ejemplo norteamericano ha cundido en INGLATERRA. Recientemente fué creado un fondo industrial para impulsar la enseñanza científica en las *Junior* y en las *Secondary Schools*. Este fondo cuenta con la aportación de 17 organizaciones y empresas industriales para el desarrollo de la enseñanza general de las ciencias y de la Matemática. En la actualidad, se cuenta con millón y medio de libras esterlinas que servirá inmediatamente para subvencionar las construcciones de escuelas y la modernización de los equipos científicos de las escuelas públicas y privadas.

La XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la UNESCO y por el BIE, se reunirá en Ginebra del 9 al 17 del próximo mes de julio. La REVISTA DE EDUCACIÓN ha venido informando puntualmente a sus lectores de los programas y conclusiones adoptadas en las reuniones anteriores (véase Rodrigo Fernández-Carvajal: "La XV Conferencia Internacional de Instrucción Pública", RE 3, julio-agosto 1952, páginas 295-99; José María Lozano: "La XVI Conferencia Internacional...", RE 14, octubre 1953, págs. 243-44; Pedro Roselló: "La "Carta del maestro" en la XVI

Conferencia...", RE 16, diciembre 1953, páginas 91-94; José María Lozano: "La XVIII Conferencia Internacional...", RE 35-36, septiembre-octubre 1955, páginas 148-53). El orden del día de la XIX Conferencia intergubernamental abarcará los tres puntos siguientes: 1) La Inspección escolar. 2) La enseñanza de la Matemática en las escuelas medias (en otro lugar de esta sección se resume la encuesta sobre el tema organizada por la Unesco y el BIE). 3) Informes de los Ministerios de Instrucción Pública sobre el movimiento educativo en 1955-56.

Durante la reciente Conferencia de Arezzo, que versó sobre el problema de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias italianas, se expresó la opinión de que el problema ha adquirido ya importancia internacional. En consecuencia, se ha creado una Comisión que estudia las posibilidades de una reunión internacional sobre la enseñanza de las ciencias (Vía Nizza, Roma) a cuyos trabajos pueden adherirse tanto los investigadores como los pedagogos y los gremios profesionales de la enseñanza. La Reunión estudiará las características, formas, métodos y problemas pedagógicos vinculados a la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias.

En los ESTADOS UNIDOS se ensayan nuevos procedimientos para acabar con los defectos que presenta la organización actual. Recientemente se ha señalado la necesidad de ampliar el número de guarderías para niños cuyas madres trabajan fuera del hogar; de aumentar los medios de recreación para niños habitantes de barrios populosos; de prevenir al máximo la delincuencia juvenil, etc. Entre los problemas nuevos que se plantean las autoridades escolares de 21 de los Estados norteamericanos, figuran la resolución del problema que plantea el aumento de la duración de la jornada, de la semana y del año escolar. En este caso, la nueva escuela norteamericana se encarga de organizar los programas recreativos y de utilizar los recursos que actualmente ofrecen las bibliotecas, los museos, los movimientos juveniles, las iglesias, los parques, etc.

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU NUEVA PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUSIVE, COINCIDIENDO CON LOS MESES DEL CURSO ESCOLAR. DEJA DE APARECER, POR TANTO, EN JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE.
