

Revista de EDUCACION

95



ESTUDIOS.—PEDRO PUIG ADAM: La didáctica matemática a lo largo de los ciclos medios (57-61) ★ LUIS FIGUEROLA-FERRETTI: El arte y los niños (61-5) ★ *CRONICA.*—Universidad y Enseñanzas técnicas (65-7) ★ La generalización de la enseñanza en Iberoamérica (68-73) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—CHARLES DUPRÉ: La enseñanza profesional de la mujer en Francia (73-6) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (76-8) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (79-84)

AÑO VIII ★ VOL. XXXIII ★ 2.^a QUINCENA MARZO ★ NUM. 95
MADRID, 1959

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 ★ Jacques Bousquet ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) ★ Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Consuelo de la Gándara ★ Feliciano L. Gelices ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M. Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. ★ Mariano Yela Granizo.

★ ★

Los artículos originados 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.

★ ★

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

★ ★

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 96 (1.ª QUINCENA DE ABRIL 1959)

Número monográfico dedicado a la Orientación Escolar y Profesional: I. La orientación escolar y profesional en sus diversos aspectos; II. Los inadaptados y la orientación escolar y profesional; III. Los orientadores y consejeros escolares; IV. La orientación

profesional y las actividades profesionales, y V. Bibliografía. Colaboran José Germain Cebrián, José Fernández Huerta, Isabel Díaz Arnal, María Raquel Payá, Esteban Villarejo Mínguez y María Josefa Alcaraz Lledó.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

La didáctica matemática a lo largo de los ciclos medios

DIFICULTADES DE LA PROGRAMACIÓN CÍCLICA.

En otras ocasiones hemos hecho alusión a las ventajas del método cíclico, así como a la dificultad de la organización en ciclos de una materia, como la matemática estructurada desde muy antiguo según unidades lógicas bien definidas: Aritmética, Geometría (organizadas por los griegos), Álgebra, Trigonometría (árabes, renacimiento), Geometría analítica y cálculo infinitesimal (siglos XVII y XVIII). Claro es que además de la ordenación jerárquica que la misma evolución histórica de tales disciplinas ha determinado, cada una de ellas se desarrolla a su vez según una amplia gradación de dificultades. Ello determina la inconveniencia de encasillarlas globalmente una tras otra, tomando como casillas los años que van de la niñez a la adolescencia, tal cual se hacía en el Bachillerato de comienzos de siglo. Los alumnos de Euclides no fueron niños; la Aritmética y la Geometría manejan conceptos, estudian problemas y adoptan métodos que llegan a rebasar las posibilidades intelectuales de un niño de diez a doce años. Se hace, pues, necesario desintegrar tan venerables unidades lógicas para integrar otras según principios mejor adaptados a la evolución psicológica del escolar. Y ésta es la principal dificultad de la ordenación cíclica de materia y de la programación consiguiente, en la que es preciso equilibrar las tres exigencias en lucha: la exigencia científica de la materia en sí, la exigencia psicológica del niño, y la exigencia social que quiere hacer de él un ser útil.

La solución simplista consistente en recortar capítulos sucesivos de la Aritmética, Geometría, Álgebra y Trigonometría clásicas, y en irlos pegando de nuevo alternadamente en los programas a lo largo del Bachillerato (como se hizo, por ejemplo, en nuestro plan de estudios en 1934) no podía satisfacer ni unas ni otras exigencias, y esta mala interpretación del método cíclico motivó su descrédito y la añoranza con que muchos profesores recordaban las antiguas asignaturas.

La solución correcta exigía la total reestructuración de la materia según unidades nuevas de carácter funcional, que vinieron a reemplazar las antiguas unidades de carácter lógico con ventaja para la enseñanza. La historia misma, en su aspecto genético más que cronológico, puede ayudarnos a perfilar dichas nuevas unidades funcionales, ya que, como he dicho en artículos anteriores, el proceso genético de formación de los conocimientos en el individuo guar-

da indudable relación con el que ha tenido en la especie humana.

LOS PRIMEROS CICLOS MEDIOS Y EL MÉTODO INTUITIVO.

Actividades matemáticas primeras del hombre fueron sin duda las de contar, medir y construir. El hombre primitivo contaba sus rebaños, medía sus terrenos, construía sus cabañas. De tales actividades surgieron sus primeros conocimientos de Aritmética y Geometría. Hoy las generaciones que nos han precedido nos han legado dichos conocimientos estructurados y perfeccionados. Disponemos de un sistema de numeración que nos permite contar y calcular cómodamente, según técnicas que el niño aprende ya en la escuela primaria. Disponemos asimismo de un sistema de unidades y de instrumentos que nos permiten medir y construir con mayor perfección que antaño. Pero ello no altera la primigenia de tales actividades en la evolución funcional de la humanidad. Parece, pues, razonable organizar un primer ciclo de matemáticas en el Bachillerato alrededor de estos tres verbos: contar, medir y construir.

Hablo, naturalmente, de contar en un sentido lato, que implique a la vez numeración y cálculo. Calcular no es, en el fondo, más que abreviar la operación de contar los conjuntos que se obtienen agregando, disgregando, reiterando, repartiendo... la revisión razonada de la numeración de las operaciones aritméticas con enteros y decimales constituyen, pues, un primer objetivo natural de la Matemática en el Bachillerato.

Al emplear el adjetivo "razonada" no queremos significar lo mismo que racional, deductiva o reductiva. Toda la enseñanza matemática tiene que ser razonada, de otro modo se convierte en un empirismo recetario sin valor formativo. Pero una cosa es la organización racional de la ciencia matemática, que es esencialmente reductiva de unas verdades a otras; y otra cosa muy distinta es la búsqueda razonada del acceso directo a cada verdad a través de amplias realidades concretas. El niño puede llegar a comprender y hasta a descubrir por sí mismo la estructura de las operaciones que realiza y las verdades que aplica por acción directa, real o imaginada, sobre cosas y hechos que las evidencien; y este tipo de enseñanza matemática que es razonada sin ser abstracta, que es realista sin ser empírica, es la que hemos calificado de enseñanza intuitiva y la que propugnamos en los primeros ciclos del Bachillerato.

La actividad de agrupación de objetos aislados en grupos equivalentes; la de éstos en grupos de grupos según la misma cuantía (base, etc.) permite al niño penetrar fácilmente en la estructura de la numeración y de sus operaciones, y aun cuando pueda parecer inverosímil a los lectores que no lo hayan experimentado, los niños que han penetrado en tal estructura llegan en una sesión a operar en bases distintas de la decimal sin dificultad alguna.

La operación concreta de medida sugiere el concepto general de fracción cuando la unidad se divide

en un número cualquiera de partes, y en particular sugiere la fracción decimal cuando se divide según potencias de 10, como ocurre en todo el sistema métrico decimal de medidas, que se repasa minuciosamente en este ciclo. En este caso las cifras decimales obedecen al mismo principio del valor relativo, subsistiendo la misma notación que para los números enteros con la indicación, mediante una coma, de la unidad de referencia. En los "Elementos de Aritmética" de la colección intuitiva que escribimos hace años en colaboración con mi querido maestro don Julio Rey Pastor, antepusimos, por cierto, el estudio y manejo de las fracciones decimales al de las ordinarias. Y hemos seguido haciéndolo así en las adaptaciones sucesivas de nuestros textos, en atención a:

- 1.º) La preponderancia que tienen las medidas decimales sobre las fraccionarias en los países como el nuestro, que han adoptado desde antiguo el sistema métrico decimal,
- 2.º) La sencillez que se deriva de la aplicación inmediata del cálculo con números enteros sin más innovación que el aditamento de la coma colocada en su preciso lugar,
- 3.º) La conveniencia didáctica de anteponer lo particular a lo general. Procedemos, pues, de esta suerte, sin perjuicio de presentar más adelante (segundo curso) las fracciones decimales y su cálculo como caso particular de las ordinarias, reduciendo unas a otras en ambos sentidos.

Las construcciones geométricas primeras, que en la más remota antigüedad se realizaron con la cuerda tirante como único instrumento (que aún usamos en el encerado en funciones de regla y compás a un tiempo) se enriquecen hoy con el uso de instrumental de dibujo que es ya del dominio corriente (regla, compás, juego de escuadras, papel de calco...) y cuyo uso implica movimiento. Sobre la congruencia, o *transformación por movimiento*, parece, pues, natural edificar hoy los conocimientos geométricos primeros, y así lo venimos haciendo, siguiendo la concepción kleiniana, desde la publicación de nuestros "Elementos de Geometría" de la mencionada colección intuitiva y en sus adaptaciones sucesivas a los primeros cursos del Bachillerato.

La Geometría estudia las propiedades intrínsecas de las figuras, es decir, las que no alteran con el movimiento de las mismas. A cada clase de movimientos corresponde una clase de propiedades y un instrumento que permite realizarlas. El concepto de perpendicularidad y sus propiedades surgen de la simetría axial, el de paralelismo se deriva de la traslación, las propiedades del círculo y de las figuras circulares y sus ángulos aparecen con la rotación o giro. La regla, el juego de escuadras y el compás se manifiestan en su momento oportuno como instrumentos propios de cada género de movimientos. Problemas imposibles o difíciles con ciertos instrumentos resultan posibles o fáciles con otros. Ceñirse a un grupo reducido de ellos, es, pues, limitar los recursos prácticos de la Geometría encerrando en pobres angosturas todo su alcance teórico. Así, por ejemplo, el papel de calco tiene, además de su evidente utilidad práctica, un gran interés teórico porque permite efectuar de una vez ciertos tipos de movimiento, mientras que con la regla y el compás es preciso realizar para cada punto una construcción especial, y no aparece

en ella el concepto de *grupo*, que es el fundamento de la Geometría elemental y también de las Geometrías superiores.

Con el estudio de los grupos de movimientos la Geometría elemental y sus construcciones se encuadran en un marco vivo y moderno a un tiempo, respondiendo tanto a las exigencias de aplicación a la vida práctica y a los oficios (donde las formas geométricas se engendran por movimiento de máquinas) como a las exigencias teóricas que han removido los fundamentos de la Matemática en los últimos tiempos.

Continuando en torno a las operaciones primitivas mencionadas, si pasamos de la medición *directa* (generadora de las primeras generalizaciones del concepto de número) a la *indirecta*, la cultura matemática se enriquece considerablemente con la aparición de nexos relacionales o funcionales entre magnitudes: las que se pretende medir y las que en su lugar se miden realmente. No hicieron otra cosa los primitivos medidores de extensiones de terrenos, de volúmenes y pesos de bloques de piedras, de alturas, de distancias inaccesibles..., cuando hubieron de acometer mediciones imposibles de realizar por procedimiento directo (aplicación de la unidad sobre la cantidad medida). La relación aritmética más sencilla usada a tal efecto es la proporcionalidad. Con la proporcionalidad simple o compuesta, y con su aplicación geométrica a la semejanza, puede lograrse la medición de distancias y alturas inaccesibles, y la de magnitudes geométricas y físicas de carácter compuesto como las áreas, los volúmenes, las densidades, las velocidades, etc. Relaciones métricas derivadas de la semejanza o de la equivalencia, como es el teorema de Pitágoras, introducen asimismo la medición indirecta de diagonales, hipotenusas, catetos, etc., utilizando la radicación. Operación inversa es ésta que, juntamente a la directa de potenciación, puede ser presentada en el marco indicado, es decir, en el momento en que parece funcionalmente necesaria. Con todo lo apuntado, así como con la mejora progresiva de las técnicas de cálculo iniciadas en el ciclo anterior (reducción de fracciones a mínimo denominador común, con el estudio previo necesario de la divisibilidad) es posible estructurar racionalmente un segundo curso de Bachillerato (como así se ha hecho en el plan actual) en el que queda ya iniciado el concepto de función que ha de tener más amplio desarrollo en los ciclos sucesivos.

La teoría de la proporcionalidad se proyecta inmediatamente a los problemas de Aritmética mercantil, de un lado, y a la teoría de la semejanza geométrica, de otro, con sus aplicaciones a los mapas, planos, escalas, pantógrafos, etc. El rico contenido concreto de unas y otras aplicaciones sugiere abundantes motivaciones iniciales de arranque de las teorías para el ejercicio de la enseñanza intuitiva y eurística en este nuevo ciclo elemental. Innecesario parece añadir todo el interés educativo que tiene "el método de proyectos", así como las realizaciones constructivas de las escuelas primarias modernas Dewey, Decroly, Claparède..., métodos que son igualmente aplicables a los últimos grados de la primera enseñanza y a los primeros ciclos de la enseñanza secundaria, que, en nuestro país al menos, se solapan con aquéllos.

LA INICIACIÓN AL CÁLCULO LITERAL Y AL ALGEBRA.

El uso de letras en lugar de números para expresar las propiedades generales de las operaciones y las relaciones entre magnitudes no ofrece dificultades si se sabe graduar convenientemente y si se presenta en forma espontánea haciendo uso, por ejemplo, de letras iniciales de las palabras que designan los entes relacionados. Es posible hacer sentir como cosa viva la necesidad de su empleo al condensar en fórmulas literales todas las soluciones de problemas análogos, es decir, resolubles por un mismo proceso de cálculo. A través de la Aritmética aplicada puede, pues, el niño sentir el interés de una Aritmética literal general, y aun iniciarse en los razonamientos efectuados con letras en lugar de números, con lo que le situaremos a las puertas del Algebra. Esta es la forma funcionalmente justificada que preconizamos para iniciar al niño en la técnica algebraica en un tercer curso de Bachillerato.

El número negativo puede ser introducido en este curso, y aun en cursos anteriores sin inconveniente alguno. No faltan ejemplos de la vida práctica que inducen a la posibilidad de interpretar restas cuyo sustraendo es mayor que el minuendo: quedar, por ejemplo, con saldo deudor cuando se gasta más que lo que se tiene; bajar más pisos que los que se ha subido en un edificio con sótanos; descensos de temperatura por debajo de los cero grados... El concepto de cantidades y números opuestos surge así espontáneo permitiendo reducir a sumas las restas de cantidades relativas, así como justificar la regla de los signos interpretando el signo menos como operador consistente en tomar el opuesto, lo que implica su carácter involutivo (perder profundidad es lo mismo que ganar altura, la disminución de una deuda equivale a la percepción de igual ganancia, etc.).

Debe cuidarse el método de forma exquisita en la iniciación al cálculo literal. Toda formalización y verbalización prematuras y exageradas engendrarán los inevitables errores procedentes de extrapolaciones y confusiones tan características de los escolares de todo el mundo en este grado. Y es que la enseñanza matemática adolece universalmente del defecto de formalismo anticipado. La analogía entre las propiedades formales de la adición y de la multiplicación sugiere fácilmente en el alumno la confusión de una por otra en cuanto se simbolizan, y, por tanto, también la confusión de sus respectivos elementos neutros cero y unidad. Los clásicos errores

$$\frac{a+m}{b+m} = \frac{a}{b} ; \frac{a}{a} = 0 ; x^3 + x^2 = x^5 ; (a+b)^n = a^n + b^n ; \sqrt{x^2 + y^2} = x + y ; \text{ etc.}$$

no reconocen otro origen. El niño, lanzado prematuramente a un complejo automatismo cuyas reglas no ha elaborado ni descubierto por sí mismo, las confunde y las extrapola con facilidad; y transforma y simplifica erróneamente por simple y explicable confusión con transformaciones similares perfectamente lícitas

$$(a+m) - (b+m) = a - b ; a - a = 0 ; x^3 \cdot x^2 = x^5 ; (a+b)n = an + bn ; \sqrt{x^2 \cdot y^2} = x \cdot y ; \text{ etc.}$$

Se hace, pues, necesario en esta etapa, quizá más que en ninguna otra, que el niño vaya conquistando paso a paso su técnica de cálculo por un proceso propio de autocorrección que le habitúe a reconocer sus fallos, a rectificarlos, adquiriendo así seguridad y confianza en evitarlos. En nuestro librito sobre "Didáctica matemática eurística" hemos descrito varios ensayos de lecciones de cálculo literal desarrolladas según método eurístico, con el que los alumnos descubren por sí mismos las reglas operatorias (incluso la división de polinomios) obteniendo mucha mayor seguridad de cálculo que con los procedimientos usuales fundados en la cómoda enunciación de reglas y en la anticipación consiguiente de automatismos irreversibles generadores de tanta rigidez como inseguridad.

Las mismas advertencias hechas a propósito de los comienzos del cálculo literal pueden repetirse en lo que se refiere a la iniciación de la teoría de ecuaciones. Es pena ver los estragos que ocasionan en nuestro alumnado los procedimientos recetarios de todos aquellos profesores que se dedican a preparar en vez de formar. La falta de todo criterio simplificador en la elección de variables a eliminar en un sistema, la rutinaria eliminación por sustitución de la x , aunque resulte mucho más complicada que cualquier otro recurso eliminario que salta a la vista, la invariable aplicación de la fórmula general que da las raíces de una ecuación completa de segundo grado aunque la ecuación sea incompleta, etc., son defectos no imputables al niño, sino a la comodidad o a la inopia mental del profesor que los ha cultivado.

Una vez más hemos de insistir, pues, en la inconveniencia de anticipar las reglas y los automatismos al dominio previo de los procedimientos. El Algebra nació sin duda entre los árabes en busca de una economía de pensamiento al tratar de mecanizar la solución de los múltiples y complicados problemas de herencia a los que eran tan dados. Una vez que el hombre ha dominado la solución de varios problemas similares, busca una formalización de sus métodos resolutivos, es decir, una automatización de ellos que le libere de la repetición inútil de esfuerzos ante dificultades ya superadas. Tal proceso de economía intelectual no sólo es lícito, sino necesario para todo cerebro capaz de acometer nuevas dificultades con la energía así liberada. Pero anticipar los automatismos en un cerebro de formación es precisamente incapacitarle para todo esfuerzo autónomo, constituyéndole en tal sentido un pecado de lesa pedagogía.

Por ello conviene no entregar demasiado pronto al alumno a la rutinaria comodidad del mecanismo algebraico, sino procurar que busque también caminos aritméticos de solución, por cierto algunas veces mucho más breves y directos que los algebraicos. Es clásico el problema del hortelano, llevando manzanas, que al encontrar a tres guardas da al primero la mitad de las que lleva más dos, al segundo la mitad de las que le quedan más dos, y al tercero la mitad de las sobrantes más dos. Sabiendo que al final le queda una, ¿cuántas llevaba? Desandando lo andado, es decir, reconstruyendo los números de manzanas que iba teniendo en cada uno de los momentos del enunciado, recorrido a la inversa, la solución apa-

rece inmediata, mientras que el planteamiento algebraico da lugar a una incómoda ecuación.

El mecanismo algebraico de las ecuaciones y sistemas lineales puede concretizarse mediante ejemplos de equilibrios en balanzas, conseguidos con pesas y objetos de igual peso desconocido. Las manipulaciones que los mismos niños ejecutan en busca de equilibrios simplificados suministran una imagen muy provechosa de los procesos resolutivos. Estos surgen así como resultado de una investigación activa en vez de unos razonamientos abstractos o de unas simples reglas recetariamente suministradas. Particularmente instructiva y clara resulta la interpretación de los sistemas homogéneos obtenidos al plantear equilibrios entre varios objetos distintos de peso desconocido.

Es del mayor interés, no sólo por sus aplicaciones a la vida moderna, sino también por lo que tiene de formativo con vistas al estudio posterior de la Geometría analítica, ejercitar abundantemente al alumno en el uso de gráficas cartesianas representativas de las funciones que la Aritmética y los primeros rudimentos de Álgebra han suministrado ya en los grados elementales. La vida ofrece ejemplos variadísimos que, de puro conocidos, es inútil repetir aquí; quizá entre los más complejos y educativos sean de citar las gráficas de móviles (ferrocarriles) con las que pueden lograrse lecciones llenas de interés para los muchachos, especialmente si se las sabe aderezar con el pretexto de cualquier episodio policíaco.

LOS CICLOS EVOLUTIVOS. LAS FUNCIONES TRASCENDENTES Y LA TRIGONOMETRÍA.

La complejidad creciente de las funciones que aparecen en el mundo físico y social marcarán los ciclos sucesivos en la etapa de transición de los cursos elementales a los superiores de Bachillerato. Las leyes físicas en las que intervienen funciones de segundo grado (la caída de los graves, por ejemplo) pueden dar motivo inicial para el estudio del trinomio de segundo grado, y para la resolución de las ecuaciones y problemas de segundo grado, con la necesaria introducción previa de los irracionales cuadráticos y del cálculo con radicales. El estudio de las progresiones geométricas y del interés compuesto y de sus aplicaciones pueden servir de introducción a las funciones y ecuaciones exponenciales, mientras las primeras mediciones indirectas de distancias y alturas mediante el uso de goniómetros darán ocasión propicia para comenzar el estudio de la Trigonometría. En nuestro libro sobre "Didáctica matemática eurística" indicamos diversos motivos de iniciación activa para la introducción de las funciones trigonométricas y la formación de tablas y gráficos en relación con problemas de mediciones al aire libre o en el interior de la clase.

Conviene descargar la trigonometría del despliegue abrumador de fórmulas iniciales con las que se solía presentar antiguamente, y limitarse a deducir progresivamente las que van haciendo falta a medida que la complejidad de los problemas abordados lo exige. Así, la resolución de triángulos rectángulos en todos los casos es tarea que el mismo alumno realiza fácilmente con sólo recordar las definiciones de las funciones goniométricas, seno, coseno y tangente y

disponer de unas tablas de ellas. El alumno mismo resuelve triángulos oblicuángulos eurísticamente, descomponiéndolos en triángulos rectángulos y resolviendo éstos en el orden necesario. Como resumen del proceso resolutivo espontáneamente descubierto por el alumno se obtienen entonces los teoremas y las fórmulas sintéticas llamadas "de los senos" y "del coseno".

Creemos que el empleo de estos dos teoremas es suficiente en un Bachillerato formativo ordinario. Ellos bastarán para resolver, con la aproximación exigible en unos ejercicios escolares, los ejemplos prácticos de aplicación realizados con sencillos aparatos en los alrededores del Instituto o Colegio y su localidad. Solamente en estudios medios de carácter profesional ligados a la topografía y a la navegación es aconsejable insistir todavía en el problema de la resolución de triángulos, problema minúsculo dentro del amplio cuadro de aplicaciones que aborda la matemática de hoy. La exagerada importancia que se sigue dando a la trigonometría en los problemas escolares tiene su origen en un hábito heredado de tiempos en los que la navegación, la topografía y la geodesia ocuparon un primer plano en las aplicaciones de la Matemática. El mejor conocimiento del geoide terrestre a que había conducido la elección de la unidad métrica, el incremento de las comunicaciones por mar y tierra, la construcción de carreteras y vías férreas, la organización de los institutos geográficos y catastrales... habían llegado a crear una verdadera técnica calculista de resolución de triángulos con el empleo de fórmulas que redujeran al mínimo la búsqueda de datos en tablas logarítmicas y al máximo la exactitud (analogías, teorema de tangentes, fórmulas de Briggs). Pero todo bachillerato esencialmente formativo ha de anteponer el cultivo de ideas y el alumbramiento de vocaciones a la adquisición de técnicas específicas; y aun en los estudios medios en los que se trata de equilibrar lo técnico y lo formativo (estudios medios profesionales a los que modernamente se tiende para mejorar la formación de las clases sociales que han de vivir de la agricultura, de la industria, del comercio) es de tener en cuenta que dichas técnicas presentan hoy ya una multitud tan grande de problemas vitales que su enfoque matemático se enriquece con amplias y nuevas perspectivas a las que hay que dar pronto cabida, sacrificando, si es preciso, capítulos trasnochados, por muy venerables que nos parezcan. Tanto desde el punto de vista técnico como del formativo consideramos, por ejemplo, mucho más interesante dar actualmente al bachiller una idea del funcionamiento de las máquinas de calcular, de las relaciones algebraicas que rigen las conexiones de circuitos eléctricos, del manejo estadístico de colectivos..., que abrumarle con fórmulas trigonométricas de utilidad casuística. Con las de adición de argumentos tendría bastante para formular en su día el incremento del seno o coseno y poder calcular sus derivadas.

ELABORACIÓN INTERNA DEL ESPACIO EUCLÍDEO. TRANSICIÓN DE LO INTUITIVO A LO RACIONAL.

El espacio intuitivo se elabora en el niño por un proceso interno de idealización del espacio perceptivo.

Experiencias fáciles de realizar (*) permiten comprobar, por ejemplo, cómo el niño se forma espontáneamente los conceptos de plano infinito y de recta infinita, aun partiendo de ilimitadas representaciones materiales de los mismos. No hay, pues, peligro alguno en partir de tales representaciones para intuir las propiedades del espacio euclídeo, ya que, aun utilizando imágenes materiales, el niño las idealiza espontáneamente y elabora así su visión interna del espacio euclídeo. Es de todo punto contraproducente pretender edificar dicho espacio, como se hacía en los cursos clásicos de Geometría (lo que aún recuerdo con horror de mi niñez) a fuerza de golpes de reducción a lo absurdo. "Supongamos que esta recta no cortara el plano...", y el niño no podía suponer tal cosa porque estaba intuyendo que tenían que cortarse. Se le desconcertaba asimismo admitiendo por evidentes ciertas propiedades (axiomas) y haciendo depender de ellas a continuación, tras largos razonamientos, otras verdades no menos evidentes. El proceso lógico reductivo característico de la escuela griega no tiene interés alguno para el niño, el cual repugna a todo aquello que no obedece a una necesidad sentida. El niño tiene también su *lógica*, más funcional que reductiva, y dentro de ella es perfectamente consecuente.

La evidencia sensible precede necesariamente a la evidencia intuída y ésta a la evidencia lógica. La construcción racional del espacio requiere un cierto grado de madurez mental y a ella debe llegarse progresivamente. En un principio interesa, sobre todo, que el niño adquiriera múltiples vivencias sensibles, que las interiorice convirtiéndolas en intuiciones, que fomente así la visión interna idealizada de las relaciones que ligan los elementos del espacio a través de las operaciones típicas de la geometría: prolongaciones, proyecciones, secciones, movimientos, etc.

El razonamiento reductivo se iniciará en su momento necesario para establecer aquellas primeras verdades que la intuición no alcanza o deja en duda. Surgirán así los primeros eslabones de cadenas deductivas, las cuales se irán prolongando a medida que se vaya accediendo por vía deductiva a verdades menos evidentes. Así, por ejemplo, al estudiar las pro-

(*) V., por ejemplo, nuestro citado libro "Didáctica matemática eurística", publicado por la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

iedades de los ángulos inscritos en una circunferencia y su medida (lo que se hace sin dificultad en un segundo curso) la relación con el ángulo central que permite dicha medición indirecta, se ha conquistado a través de la siguiente cadena de propiedades sucesivamente implicadas: suma de los ángulos de un triángulo, valor del ángulo exterior, relaciones entre los ángulos formados por dos paralelas y una secante, propiedades de la suma y diferencia de ángulos, estas últimas relaciones y propiedades directamente intuibles como consecuencia de las traslaciones, giros y simetrías. Como hemos dicho anteriormente, tales razonamiento son perfectamente compatibles con la orientación de la enseñanza en los primeros ciclos. No contradicen la intuición, por el contrario, la ayudan donde aquélla no pueda llegar directamente, y van preparando paulatinamente la transición de esta fase primera a la fase última de penetración consciente en el método racional y de elaboración consecuente del espacio lógico.

En este proceso evolutivo de elaboración del espacio euclídeo en la mente del escolar puede haber momentos en los cuales se haga incluso precisa la dualidad de recursos: la llamada directa a lo intuible (cuando no a lo perceptible, a lo visible y palpable) y acto seguido el razonamiento deductivo que confirma y consolida. La evolución mental de los muchachos en estos cursos de transición entre la niñez y la pubertad es tan rápida y tan desigual entre unos y otros que es frecuente la presencia en una misma clase de mentalidades sensibilizadas ya a la evidencia lógica y de otras todavía insensibles a ella. Haciendo en tales casos un uso discreto de la dualidad de métodos indicada, cada alumno adquirirá al menos su verdad en el grado de evidencia adecuado a su desarrollo.

En los estudios medios de carácter profesional y técnico, la edificación interna del espacio euclídeo debe completarse con la iniciación en el lenguaje descriptivo y tienen perfecta cabida en este grado unas primeras y elementales nociones sobre los sistemas de representación más usados en los oficios y en el dibujo, a saber, los planos acotados, el sistema diédrico y la perspectiva caballera.

(Continuará.)

El arte y los niños

Los niños andan por ahí, crecen y sueñan con su imaginación abierta el mundo del conocimiento que les es posible.

El acto de conocer supone previamente el de intuir. Se ha dicho: "La intuición es la antesala de la inteligencia", del conocimiento. Los niños en arte son la intuición del artista. La intuición es como alimento previo, natural, fruto del campo a su alcance en espera de los otros exactos, vitaminizados por la razón, que les darán la noción rigurosa y precisa —y, por tanto, menos poética— que la intuitiva de hoy.

Cuando no se puede conocer se urde imaginativamente, se balbucean palabras o "palabros", se pinta...

Al coger un lápiz o un pincel, el niño trata de explicarse todo lo que está a su alrededor. Las poesías son misterios explicados para los mayores. Los dibujos coloreados son múltiples misterios; tantos como el mundo tiene para ellos, para los niños. Al echar mano de un color o de una línea los niños desvelan, levantan el tapete del misterio por una de sus puntas.

No saben lo que hay debajo.

Donde hay un bulto, ven una montaña.

Donde circula una hormiga, perciben tal vez un monstruo.

Donde pulula la gente, inventan un carnaval.

Sin saber cómo, aciertan; los augures de ayer, como los poetas auténticos de hoy.

La ciencia fue antes que los poetas, que los científicos.

Y los niños fueron antes que los poetas: en realidad el poeta es el niño, un niño paralizado en una estructura gigante.

El niño es el primero que vio un enorme huevo frito en la puesta de sol.

Sólo él es capaz de apoderarse así, tan sencillamente, de lo grandioso para reducirlo a algo domable, incluso comestible.

Esta actitud, esta toma de posición ante la vida, traducida por medio de un dibujo o por una pequeña pintura, puede servir eficazmente y de hecho sirve en innumerables centros pedagógicos para adquirir conocimientos de la naturaleza infantil sobre cada tipo de niño que, de otro modo, sería difícil o imposible conocer. En posesión de un dibujo puede hoy un sagaz pedagogo dictaminar sobre el tipo psicológico del niño-introvertido, extravertido, etc.

Probablemente, pues, es muy útil al maestro de hoy el dibujo infantil.

Nos constan los interesantes resultados que en el mundo se obtienen de esta especie de "tests" psicoanalíticos representados por los concursos de dibujo y pintura infantiles sobre un tema dado.

De la interpretación intuitiva de un paisaje o una naturaleza muerta se extraen datos utilísimos para saber de qué pie cojea el niño: si es reconcentrado, con impulsos reprimidos o, si por el contrario, tiende a la acción liberadora y destructiva cuyos resultados conocemos bien los padres de familia.

Herbert Read, en su libro "La educación por el arte", afirma que "la educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace sólo evidente en la expresión, signos y símbolos visibles o audibles". "La educación, pues —añade—, puede definirse como el cultivo de los medios de expresión." Aceptadas estas premisas, a nadie puede extrañar la creciente atención concedida a la enseñanza de las artes plásticas a los niños. Personalmente creo que el procedimiento puede tener gran eficacia por el atractivo que representa la manipulación plástica para la infancia: si el arte es el gran juego de los mayores, no será difícil proponer a los chicos un medio de manifestarse como éste, que tantas apariencias tiene de diversión también para ellos. La primera consecuencia deducible de la enseñanza del arte es, pues, esta posibilidad de conocer mejor a los niños, arrancándoles, sin que puedan darse cuenta ellos mismos, el secreto de su intimidad en formación, esa intimidad donde existe ya en germen la posibilidad del complejo por el problema que representa para ellos, tantas veces, la articulación de una pregunta que podría borrar un falso conocimiento o, simplemente, llenar un vacío tácita e inconscientemente angustioso.

En este sentido, ciertamente, es válida la afirmación de Read relativa a la madurez o crecimiento intelectual infantil en cuanto el arte es el vehículo adecuado para cultivar los medios de expresión. Con los resultados aportados por dichos medios podemos ganar, posiblemente, ciertos datos de la psicología del niño, que de otro modo permanecerían ignorados, y

cómo utilizaría el médico los síntomas conocidos de un enfermo, el pedagogo puede con aquéllos trazar el cuadro psicológico de sus alumnos. La dificultad, a mi juicio, estriba en el establecimiento subsiguiente de los remedios para la rectificación de las taras advertidas e incluso para el estímulo de las virtudes adivinadas. Aquí, naturalmente, se presenta el problema radical de la educación infantil como un teorema previo, nada menos, de lo que en el plano de la sociedad supone la civilización o, si se quiere, el perfeccionamiento de la vida social. Y el problema es realmente mucho más agudo a pesar del optimismo de ciertos pedagogos sobre las posibilidades de éxito a través de la enseñanza del arte. Porque el hecho de tener que endosar todos los datos aportados por dicha práctica a un prontuario de correspondencias temperamentales según el cual cabe la definición psicológica de cada tipo infantil por los rasgos característicos de sus realizaciones plásticas, a su vez clasificadas o sistematizadas en realistas, expresionistas, etcétera..., supone reducir la compleja entidad humana a unos módulos fijos de los cuales, siempre y en todo caso, se escapará, probablemente, nada menos que el sutil matiz de la personalidad. Y esto representa exactamente la misma graduación de dificultades que median del concepto enfermedad a la realidad del enfermo, para el logro de su salud.

En este punto cifro todas mis reservas en cuanto a la eficacia integral de la educación artística de la infancia. No soy un especialista en esta materia pedagógica y simplemente, de acuerdo con lo dicho, planteo la siguiente interrogante, que si bien puede servir de pretexto para que alguien desarrolle un estudio de mayor solvencia e interés en el plano estrictamente educativo, ¿hasta qué punto el sometimiento al reactivo del arte puede darnos no ya la fórmula mágica, sino siquiera la radiografía espiritual del niño?

Me limitaré, pues, de acuerdo con mis posibilidades críticas, a estudiar ciertas contingencias causales derivadas de las exposiciones de arte infantil desde el punto de vista del posible artista cierto, de hoy o de mañana.

Se fomenta actualmente la libertad expresiva del niño y nos preguntamos si esto se hace como reflejo de un tiempo y de una moda o como convencimiento de su efecto beneficioso. Digo esto porque a través de las exposiciones infantiles junto a realizaciones espléndidas del impulso autónomo del niño que, claro es, tiende por un fenómeno precoz de mimetismo a asimilar las estilizaciones e incluso abstracciones a su alcance— vemos, en cambio, ejemplos de un "arte dirigido" que en seguida se adivina no es espontáneo en él; es más, ha sido hecho a contrarazón.

Al niño no se le ocurre por sí mismo, por ejemplo, emprender la realización de un mosaico. El mosaico es una obra de paciencia y de observación continuada que requiere facultades extemporáneas a su naturaleza. Tampoco habitualmente se le ocurre al niño que tiene un plato entretenerse en decorarlo. Por medianamente normal que sea lo que le apetece es romperlo. El mimo y realce que supone para el objeto de cerámica el endose de unas figurillas más o menos coloreadas es una intención ajena al gusto infan-

til. Y este hecho, que se prodiga en múltiples exposiciones, corresponde, no cabe duda, a la misma línea de la moda que abona la libertad interpretativa, áptica esencial de la estética contemporánea.

En cualquier caso bueno es, por lo pronto, que al niño no sólo se le deje pintar —todavía recordamos nuestra infancia escolar castigada por hacer “monos”—, sino que se le anime a ello. De este modo, no cabe duda, el niño, aprende y nos enseña.

Sí, nos enseña un deleite nuevo casi desconocido para los críticos de arte: el de la invención posible. Hablo de la invención porque es éste un término de expresión cada día más difícil de aplicar a lo que se cuelga en las salas de exposiciones. Sólo quienes tenemos la penosa obligación de recorrerlas con la esperanza de hallar un rasgo de novedad, algo que no suelde instantáneamente nuestra primera impresión —y a veces la segunda y la tercera— a patrones magistrales más o menos conocidos sabemos bien el gozo representado por todas estas muestras del precoz afán pictórico como un juego de los niños. Ante ellas nuestro ánimo se esponja, porque sabemos que nos encontramos ante un mundo donde toda explotación puede reservarnos maravillosas sorpresas. No es la menor de ellas el hallazgo de toda una serie dispersa de sugerencias, de modos constructivos, de composiciones incorporadas a muchas pinturas de calificados maestros de la pintura moderna.

Posiblemente también el artista de hoy aprende a justificarse en relación con ese otro mundo de vive y pisa tierra tantas veces movediza... y al pintar sueña con el mundo de los niños. Tal vez haya sido la sensación de desamparo, de aislamiento recibido por el hiperestésico que alberga todo artista, lo que le haya inducido a bucear en la zona abisal subconsciente donde permanecen los recuerdos de la infancia para aprovecharse de este magnífico acervo, de ese ingente caudal emotivo capaz de aportar toda una serie de imaginaciones inéditas.

Ese duelo combinado entre el afán creador, angustioso, y la soledad del artista, cada día abocado a la desenfundada caza de nueva presa, de un mínimo adarme de novedad, susceptible de afirmarle en su vocación, tal vez sea el impulso determinante de su inmersión en la más deliciosa zona de lo irrazonable donde se erige el mundo infantil. Porque es ésta una parcela de tentaciones inagotables para el arte; la misma condición de oscuridad y sinrazón, de fantasía y vaguedad ilógica reúne, ciertamente, un número de alicientes y unas incitaciones nada despreciables para el infatigable buscador de elementos de sugerencias inéditas.

El arte de los niños supone así, del mismo modo, una cantera de vivísimo interés, a mi juicio, para la crítica. Porque más allá del deleite jugoso que nos produce, más allá de su valiosa constancia como instrumento para bucear en lo más recóndito del ánimo infantil, nos plantea una serie de consideraciones que pudieran ser la clave de algunos movimientos de la pintura moderna. Aceptada la posibilidad de ese retorno del artista contemporáneo a una memoria retrospectiva de su propio ser, es decir, al recuerdo de sus imaginaciones infantiles, no sería demasiado absurdo admitir una serie de contingencias, de contactos profundos o someros, realistas o sub-

conscientes. Esos contactos han podido producirse voluntariamente o como movimiento instintivo de defensa, tal como antes decía, ante un medio ambiente, hostil, aferrado a un materialismo que o se sostiene adherido a la plástica del cine o la fotografía, en una prolongación de un naturalismo sensual de escasa vitalidad espiritual, o se pierde como reacción alternativa en una abstrusa informalidad donde la mancha y la geometría dejan seca, casi siempre, el alma del que acude a la obra de arte a nutrirse de esencias liberadoras de lo concreto cotidiano.

En este terreno de posibilidades que intento en esta ocasión me parece innecesario estudiar unas condiciones de vida en los artistas que considero o voy a considerar justificativas de cuanto trato de comunicar. Me atengo por entero a la obra, en su carácter y expresión predominante, y a todo un cúmulo de reacciones, meditaciones y reflexiones que han suscitado en nosotros su contemplación. Creo firmemente que son estas proposiciones marginales a la misma categoría y clase de arte que nos toca enjuiciar con agobiante periodicidad las que pueden dar a nuestro oficio un tanto de libertad poética y constituir la sembradura de trabajos más fructíferos, en pensamiento y manos de los ensayistas con más sosegado tiempo que el que suscribe.

Es lo cierto que a la vista de muchas de las composiciones infantiles habituales en esta clase de exposiciones se me ha planteado más de una vez la necesidad de justificar esa similitud, o mejor dicho, ese orden de coherencias imaginativas, entre las obras infantiles y las de algunos artistas. Y no es que exista una igualdad de figuraciones, sino más bien una homología conceptiva, una resonancia de sugerencias, aunque concretándose con distinto trazo y color, con pergeño y estilo distintos que confluyen visible o soterradamente a establecerse en el plano del lienzo o del papel con un carácter indeleble sumiso a unos mismos factores.

Es el expresionismo, a mi juicio, y concretamente el expresionismo dramático que entre los germanos y nórdicos sajones ha tenido tantos cultivadores —y entre nosotros recientemente el gran Solana—, uno de los movimientos estéticos donde, a mi parecer, puede establecerse una identidad de modos y propósitos afines a la psicología de los niños que por sus obras se nos parecen grandes, y de los grandes que por su misma razón se nos muestran niños. Refiriéndome, por ejemplo, a nuestro compatriota Solana hay que decir que su manera de ver, su obsesión abracadabrante, su dureza implacable en la fijación de tipos enterizos, de maniqués, frailes, imágenes religiosas, beatas, máscaras, mujeronas, toreros, indianos, etcétera, surgen a la vida del lienzo con toda la definitiva crudeza, con toda la impertinencia genial de una visión de niño que no ahorra ni la etiqueta de la marca de la botella de ron, ni el sanguinolento cuajarón de carne, ni el olor a vinazo de los corambres del vino. Hay algo más, ciertamente, en la pintura de Solana que esa huella de retina virgen, de retina impresionada en toda la inocencia de una visión pasmada, primigenia visión de infante triste, de niño curioso por el ojo de la cerradura de lo a veces prohibido; hay algo, en verdad, que nos ha dado la medida de su dimensión colosal de pintor, de saber pin-

tar fuera de todo canon y retórica archivada... Pero ¿podría alguien asegurarnos que ese carácter específico donde todo queda plasmado como en un sumario acusón y crudeza carpeto-vetónica, como entre juramento de verdades sin velación posible e indiscreción chillona, no arranca de su remoto pasado infantil, tal vez desde poco después de su primer vagido articulado aquel martes de carnaval de su nacimiento? Si los psiquiatras de hoy buscan el origen del hombre enfermo del espíritu en la oscura zona de la infancia ¿no hay motivos suficientes para asegurar que debió fraguarse en la de Solana todo lo que su obra antológica atestigua?... Todo ese afán de verdad unilateral, de muñecos con pelo auténtico y cabezas de indio reducidas, de colores y olores no sólo en realidad presentes en sus cuadros, sino también en sus obras literarias ¿no parece la cruda sistematización, la rabieta infantil de quien machaconamente expone y pregona todo lo que ve? ¿Y esa visión de las durezas de la vida, de todo lo más picudo y susceptible de impresionar fuertemente una sensibilidad tierna no está igualmente en la pintura de Solana y en la de algunos niños?

Esta posible verdad, sobre todo, está viva para mí en la evidencia de la intuición de difícil exégesis. *El expresionismo de Solana, como los expresionismos de otros signo, no son para mí sino la dramatización de un modo ingenuista profundo y soterraño.* Se ha dado en titular como ingenuismo a cierto modo de torpeza lineal y perspectiva y coloración arbitraria manifestada con garabato sintético, tal vez por una mayor concordancia con cierta apetencia de esquema en el artista actual. Pero, pueden ustedes comprobarlo: el niño busca sobre todo una fuerza de mancha coloreada que le defina, un perfil vigoroso que le recorte la imagen que le impresionó sobre el papel, y siempre o casi siempre confiere a sus figuraciones un carácter predominantemente temático, es decir, asido a media docena de sensaciones que mandan sobre todas las demás, media docena de personajes que suelen repetirse, media docena de elementos paisajísticos —el sol, la luna, la montaña o el río— en los que cifra como leit motiv su más caro repertorio.

En los nórdicos Edvard Munch y Emil Nolde, por ejemplo, se ofrecen otros casos donde la ingerencia de una deliberada torpeza ejecutiva, bien en los perfiles toscos y sumarios del primero o en la aplicación del color con apariencia de aditamentos caprichosos en la mancha de tonalidades burdamente contrastadas del segundo, nos retrotraen a una lejana conciencia inspirativa; algo así como a una fingida niñez del arte donde éste ofrece de nuevo el encanto de unas visiones elementales tras todo un amplio período de perfecciones formales. Y en ambos, como en Solana, lo dramático tiene una mayor fuerza expresiva gracias a esa elementalidad sumaria, gracias a ese libertinaje de los cielos compuestos con verdes y rojos en llamarada o a una simbología primitiva donde, inconscientemente, son los colores complementarios los que juegan la extraña y perfecta parábola del pecado y la virtud. Si en este sector de pintores citados parecen "ganar los malos" con sus visiones sombrías, a veces apocalípticas, bien pudiera ser, como en las más tremendistas pinturas de Solana, que constituyesen, por reacción, el antídoto más adecuado para

el pecado, ese pecado que el niño intuye sin conocer y proclama en su retabillito imaginativo, de "buenos y malos", de justicias y ladrones de la vida.

En el mismo orden figurativo en el caso de Rousseau, el aduanero francés, con sus figuras endominadas, apaletadas, sumarias también en sus casi dos dimensiones, constituye un ejemplo de cómo el ser sin bagaje intelectual de prejuicios, tal el niño, se atreve a la creación de una pintura donde la prolijidad de una selva con león incluido se resuelve a la manera de un "collage" con papeles recortados donde la perspectiva huelga o donde en su obra titulada "La musa inspirando al poeta" éste se nos muestra con perfiles de escribiente o amanuense y aquella, amada de la inspiración, semeja un hombre disfrazado de mujer con túnica de vestal. Esta imaginería roussoniana, que aparenta asimismo torpeza y encierra en verdad un fondo de delicadeza y ternura aldeana, constituye uno de los más legítimos hallazgos del mejor de los ingenuismos, aquel que cautivó a artistas como nuestro Picasso, que en el banquete que le ofreció en homenaje —en cierta ocasión— debió acordarse de nuestros viejos maniqués de peluquería o de las rosas de papel verbeneras para brindárselas al gozo de uno de los más grandes niños de la pintura contemporánea.

Un paso más allá en esta pintura y Paul Klee, conocedor entre otros de la obra de nuestro bien amado Rousseau, representa el esfuerzo más formal y trascendente pronunciado hasta su época por medio de imágenes infantiles.

Trata Klee en sus pinturas de manifestar una cierta angustia metafísica —esa desazón vital a que antes me refería— con simples elementos que, aisladamente, los pudiera haber concebido cualquier niño, pero me apresuro a decir que nunca los pudiera haber realizado con la riqueza de intención del artista suizo. En esto realmente, y con toda lógica, radica el vulgarizado equivoco que brota de tantas personas, cuando viendo ciertas pinturas de hoy afirman con toda seriedad: "esto lo hace mi niño". Y yo me apresuraría a decirles: sí, señor, eso lo hace su niño, pero no tan bien. Y no es que no lo haga parecidamente, con apariencias similares, no, es que no cubran muchos de esos niños precoces leguas de un camino gigante en la gran ruta del arte, sino que la intención, la mala intención, la malicia en fin entrañada en un cuadro de Klee donde aparecen lunas menguantes, una taza, una galleta, o cuando cubre el espacio total del lienzo con un sol redondo con cara de monigote papanatas, rezuma por todo el arcoiris de su cromatismo, de su "caja de colores", como la de un niño, rica en rojos, azules y amarillos, la intención rectora de esas imágenes apunta a dianas demasiado altas para la estatura infantil.

El ruso Marc Chagall, creador de un surrealismo encantador, de un surrealismo que yo llamaría circense, sitúa el decorado de sus pinturas y sus modelos en el mundo lejano de su infancia; sus soldados, sus personajes medio humanos, medio animales, sus amantes que flotan ingravidos para darse un beso de trapezistas, su arlequín desmayado en amorosa languidez, sobre la cabeza de un gallo gigante, todo su repertorio de figuras de un teatro carnavalesco, como escapadas de la famosa feria de Petrushka, de Stra-

vinsky, donde suenan desgranadas las notas de un organillo popular, se insertan en la más lucida antología de un mundo infantil cuyos colores y atmósferas son tan irreales como las de muchas composiciones de los niños.

Y podemos llegar en una línea ideal de continuidad en este imaginario paralelismo que lanzo a la consideración y sugerencia del lector hasta el más abstracto de los llamados un día surrealistas y hoy con personalidad tan genuina que nadie podría mantenerle en esa cuadrícula, porque se trata nada menos que de nuestro Juan Miró; el hombre que sin abdicar de todo el maravilloso lenguaje del color, reduciendo la figura a signo a mínimo esquema simbólico, ha creado la obra maravillosamente imposible de un posible niño de seis años. No lo digo, naturalmente, con reticencia, ni mucho menos imputación demeritoria, sino como ejemplo máximo de la enorme trascendencia de un sistema expresivo, radicalmente infantil, donde los valores empleados pertenecen también a una ideografía infantil tanto en el grafismo como en la plenitud rotundamente plana de la mancha coloreada.

Hemos llegado así hasta el ejemplo máximo de la abstracción en pintura —¡esa abstracción sobre la que tanto hay que hablar!— fundada en un sistema de plasmaciones netamente adecuado a la infantilidad expresiva. Y hemos llegado a esta conclusión por la sospecha profunda de que al artista actual cuando parece haber inventado algo es que ha vuelto su imaginación, queriendo o sin querer, al tiempo de su vida en que todavía no la sabía ordenar, en que todavía vivía a expensas de ella. Al cabo del tiempo el hombre, el artista, vuelve su mirada al propio ayer de su

intimidad que nadie se atrevió a utilizar como materia prima de una obra de arte. De este modo parece como si quisiera, en cierto modo, recuperar una fidelidad a la tradición perdida, a esa tradición por la que —según dijo Eugenio d'Ors— sin ella todo es plagio.

Pero da la casualidad de que ese ayer, ese remoto pasado que tan a menudo olvidamos los hombres, es el que nos traen de la mano en las exposiciones los propios niños que son, los propios niños que fuimos.

Ellos, burla burlando, como en canción de rueda nos dicen en sus pinturas, donosamente, como en "tempo" de juego, unas verdades para el arte que habíamos olvidado. La espontaneidad, el fluir sencillo de sus argumentaciones pictóricas, el tremendo acierto, en tantos casos, de un ayuntamiento de colores se producen sin filiaciones ni fobias, sin pretensiones deslumbradoras ni complejos de inferioridad mal disfrazados, sin objetivos concretos... Ya he dicho, como en tiempo de juego, de ese juego que tiene que ser el verdadero arte o apenas será nada.

Porque ha llegado el tiempo en que no caben ya la peripecia naturalista *tan razonable* del vaso de agua, primorosamente pintado con todos sus reflejos, ni la no menos *razonable* aventura desgarrada de tartamudos informalismos a la moda. La gloria del arte no puede estar de acuerdo con lo razonable a secas y a estas horas, en estos días, pide un poco esa sinrazón romántica tan sana e inocente de los niños. Y mientras tratamos a través de sus obras ingenuas de conducirlos hasta el mañana sepamos aprovecharlas también para desvelar así la malicia y muchos posibles misterios del arte actual.

L. FIGUEROLA-FERRETTI.

crónica

Universidad y Enseñanzas Técnicas (*)

Cualquier país culto —y precisamente por serlo, y para no dejar de serlo— ha sentido en las etapas decisivas de su vida y la necesidad de vigilar la educación de sus hombres y la formación de sus profesionales. Pero si nos engaña las perspectivas, las circunstancias de nuestro mundo prestan hoy un senti-

(*) *En la clausura del Seminario de Enseñanzas Científicas y Técnicas, celebrado en Madrid en los primeros días de abril de 1959, y de cuya labor nuestra Revista publicará una crónica próximamente, el Ministro de Educación Nacional pronunció un discurso sobre las relaciones entre la Universidad y las Enseñanzas Técnicas, que reproducimos en estas páginas.*

do especial a esas preocupaciones. Es imposible dejar de advertir en todas partes una floración de iniciativas, creaciones y reformas enderezadas al crecimiento de la enseñanza superior y de la investigación científica y técnica. El estudio de las cifras referentes a medios personales y materiales, las previsiones del proceso de necesidades, la instalación de talleres y laboratorios no se nos muestran con aquella pausada serenidad que consideramos tradicional en el progreso científico, sino con apremios y urgencias propios de los problemas íntimamente trabados con las exigencias inaplazables de la vida cotidiana. Cierto que en cualquiera de los períodos de la Historia ha tenido el hombre a considerar como particularmente dramática la encrucijada donde le ha tocado vivir. Puede haber, en efecto, en la tendencia a considerar nuestros días como los de más grande crisis, una cierta petulancia generacional. Pero a fin de cuentas disculpable: son éstos y no otros los problemas que nos corresponde resolver. Son éstos, en nuestro caso, los problemas de ordenación y coordinación de las enseñanzas de planificación para el futuro de organizaciones, Escuelas e Institutos, de investigación y docentes. Y en todo caso pocas veces advertimos como ahora un bullir de proyectos y realizaciones a tra-

vés de los cuales los hombres que por profesión o vocación están al servicio de la inteligencia sienten que no es posible inhibirse de su obligada aportación a la comunidad de que forman parte ni sustraerse a la resolución de los problemas que plantean agudamente al conjunto social una población creciente y una distribución desordenada.

LA REALIDAD ESPAÑOLA.

Dentro de este panorama de renovación la realidad española nos aparece con caracteres de especialísima exigencia. Como en todas partes, pero más que en muchas partes, está visible como una de las más apremiantes necesidades del momento económico y social presente la de elevar nuestro potencial científico y técnico de tan inmediatas resonancias en cualquiera de los órdenes del entero potencial de la Nación.

Esta es la tarea en la que todos cuantos cumplimos funciones más o menos directamente vinculadas a la Educación estamos —de un modo u otro— comprometidos, y a la que ustedes han aportado en estas jornadas del Seminario su cooperación y su competencia. Tarea, desde luego, ambiciosa y difícil que requiere un considerable esfuerzo aplicado en múltiples direcciones. En primer lugar, es necesario transformar nuestras estructuras técnicas tradicionales modificándolas de modo que permitan incorporar a la cultura sectores sociales cada vez más extensos y encaminarlos hacia dominios del conocimiento donde su falta se siente de modo más acuciante. Frente a la rápida evolución del sustrato social y del saber científico son múltiples las razones que no sólo aconsejan, sino que exigen la adopción de sistemas flexibles capaces de continuada adaptación, por contraposición a los moldes rígidos característicos de épocas de mayor estabilidad del conocimiento.

A tales exigencias responde una gran parte del esfuerzo que el Ministerio viene realizando en los últimos años en la ordenación de los métodos y planes docentes, concretamente con las orientaciones marcadas por la reforma emprendida en el campo de las enseñanzas técnicas, con la que vienen a enlazar anteriores o simultáneas, como son —para citar sólo las más afines, cada una en su diverso nivel— la implantación del Bachillerato Laboral y las modificaciones recientemente introducidas en la Formación Profesional Industrial. Enseñanzas cuyo desarrollo ha de tener profundas repercusiones en aquéllas, ya que —dentro de las actuales tendencias de nuestra organización docente— todos los grados y modalidades, aun conservando la individualidad que les impone su propia naturaleza se enlazan entre sí, multiplicando las posibilidades de acceso de cada uno a los siguientes y las de transformación entre ellos. Como igualmente se unen y relacionan entre sí, en las nuevas estructuras, las enseñanzas científicas y técnicas que anteriormente discurrían por caminos divergentes, buscando en su origen común las bases para una coordinación, cuyo desarrollo constituye uno de los motivos de la convocatoria de este Seminario.

AUMENTO DE NUESTRA CAPACIDAD TÉCNICA.

En segundo lugar, un aumento de nuestra capacidad científica y técnica como el que se pretende

llevar a cabo exige también la multiplicación y puesta a punto de nuestros medios de enseñanza, sin lo que cualquier intento de esta naturaleza quedaría reducido a pura concepción administrativa.

A tal demanda responde la creación de nuevos centros y la ampliación y dotación de muchos de los actuales, desde las Escuelas de Formación Profesional y los Institutos y Universidades Laborales, hasta las Escuelas Técnicas de grado superior y medio y las nuevas instalaciones de las Facultades experimentales. Así como la extensión de las enseñanzas, reflejada, por ejemplo, en la reciente duplicación de las secciones de ciencias geológicas. Pero este programa quedaría incompleto si no tuviera constantemente presente lo que ha destacado con evidencia el Seminario: que la Enseñanza Superior y la investigación son actividades complementarias que aparecen necesariamente enlazadas, y ello no sólo en razón de la gran demanda de investigadores, hoy universalmente sentida, sino por lo que respecta a la participación activa de Facultades y Escuelas en las tareas de la investigación.

PREOCUPACIÓN POR LAS RELACIONES ENTRE ENSEÑANZAS TÉCNICAS Y UNIVERSIDAD.

Pido perdón a ustedes si —movido por circunstancias que lo convierten no sólo en problema vivo para el Ministerio de Educación Nacional, sino preocupación de todos— me permito subrayar en este terreno de las relaciones entre la técnica y la investigación. Entre las ciencias básicas y las ciencias aplicadas. Entre Enseñanzas Técnicas y Universidad. Creo firmemente que cuanto más estrecha sea la unión, cuanto más en contacto vivan científicos y técnicos, más beneficios se derivarán para una y otra parte. Unión reclamada e impuesta por el mismo nivel histórico en que se encuentran la ciencia y la técnica contemporáneas, entre Escuela Técnica y Universidad ha de existir —y nuestros textos legales vigentes así lo propugnan— una comunidad y homogeneidad de espíritu y métodos sin perjuicio de sus respectivas misiones específicas. No tengo inconveniente en afirmar que la Universidad tradicional tiene bastante que aprender de la Escuela Técnica Superior. La Universidad, nacida con mucha anterioridad a la era del pragmatismo utilitario, tiende no sólo a conservar por inercia instrumentos caducos, sino a descuidar, a veces excesivamente, su contacto con el contorno social en que vive. La Escuela Técnica puede contagiar a la Universidad la preocupación por profesionalizar al alumno, por hacer de él un hombre capaz de afrontar desde el ángulo de una concreta especialidad la complejidad del futuro. Esto es, la conciencia de que una formación general queda incompleta y mutilada, es decir, pierde cabalmente su generalidad, si no se extiende a adiestrar profesionalmente al alumno, y esto de una manera adecuada y rigurosa.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE SIGNO UTILITARIO.

Pero, de otra parte, las Escuelas Técnicas se han venido desarrollando —desde sus orígenes, en el siglo XVIII, hasta nuestros días— dentro de un ambiente espiritual dominado de modo más o menos directo

por una filosofía de la educación de signo utilitario. La educación dentro de esta filosofía pierde o rebaja notoriamente sus dimensiones humanísticas y generales y tiende a convertirse en un proceso de transmisión de saberes inmediatamente utilizables y aplicables. Ahora bien, esta perspectiva, aparentemente positiva y realista, estaba —si bien nos fijamos— montada sobre una afirmación permanente hipotética: la de que es posible prever con toda actitud "aquí y ahora" el cuadro de hábitos más útil y mejor para la vida de una generación determinada y, consecuentemente, acomodar a esta previsión los programas de estudio y los métodos de trabajo.

PROGRESOS TÉCNICOS Y CIENTÍFICOS.

El ideal pragmatista de la educación como "ajuste a la vida" implicaba, pues, la posibilidad actual de adivinar exacta y perfiladamente su futuro desarrollo. Pero la vida humana experimenta transformaciones y sufre presiones que difícilmente se pueden reducir a un formulario trazado "a priori" y cristalizado minuciosamente en unos programas de estudio. Y en el orden del conocimiento científico los progresos teóricos y los progresos técnicos se entrecruzan de modo abrumadoramente complejo. Capítulos enteros de la ciencia que estaban hasta nuestros días colocados en el reino de las ideas puras han encontrado insospechadas aplicaciones prácticas. Y los progresos técnicos, por su lado, sea por los problemas teóricos que plantean, sea por los instrumentos que permiten fabricar, engendran insospechados progresos científicos.

Ante este doble panorama de complejidad en el orden social y en el orden científico, la prudencia más elemental aconseja frenar el ideal educativo del "ajuste de vida" implícito en la educación moderna y sustituirlo por otro más elástico y humilde, menos ambiciosamente profético: por el ideal de una formación bastante para poner al alumno en condiciones de hacer frente a ese futuro que no podemos prever ni dibujar con minuciosidad. Naturalmente que esta acentuación de la formación general no excluye la necesidad de la especialización ni se contrapone formalmente con ella, como la unidad del tronco no se contrapone a la multiplicidad de las ramas.

DIMENSIONES Y EXIGENCIAS DE UNIVERSIDAD Y ESCUELA TÉCNICA.

Supuesto este planteamiento, se comprende bien lo que la Escuela Técnica puede y debe pedir a la Universidad y al espíritu universitario: una sana desconfianza en un practicismo angosto, cortado sobre el patrón de un utilitarismo pedagógico ya rebajado. Bien entendido que ni la Universidad ni la Escuela Técnica están en absoluto desposeídas de ambas dimensiones y exigencias. Pero el hecho de que una de ellas sea vivida de modo más pleno por la Universidad, y por la Escuela Técnica la otra, es algo que postula e impone precisamente su acercamiento recíproco. Esta integración del espíritu universitario y del espíritu de la Enseñanza Técnica es, me atrevo

a pensar, la condición para que sean fecundas estas jornadas de trabajo que hoy se clausuran. No se trataba tanto en ellas de elaborar con precisión criterios de aplicación inmediata como de remover dificultades, y estas dificultades tan sólo pueden ser resueltas mediante una doble consideración de las exigencias sociales y de las exigencias científicas mediante la clara conciencia de que la oposición y tensión entre estas exigencias es menos grave de lo que muchas veces suele parecerse. Menos grave porque cuando las exigencias sociales se plantean desde una perspectiva amplia y general, acogen en sí a las exigencias científicas mismas. La trascendencia económica y social de la Enseñanza Superior y de la investigación, la necesidad de desarrollar el espíritu de investigación en las Escuelas Técnicas, la naturaleza de las enseñanzas propedéuticas, la mutua y vigorizada intersección entre investigación y docencia, son otros tantos puntos de contacto. Y, en suma, como bajo tantos problemas, hay, bajo este problema de la definitiva configuración de la Enseñanza Superior en sus aspectos técnicos y científico general, un problema humano. La mejor configuración será aquella que se realice desde un espíritu de recíproca estimación y apertura, desde un espíritu, por tanto, que anteponga los objetivos comunes y nacionales a los particulares y profesionales. Porque la estimación y la apertura no son nunca el resultado mecánico de un juego de mutuas cesiones, sino la consecuencia de la consideración común de unos mismos altos y trascendentes intereses.

LA SOLUCIÓN HABILITADA EN FRANCIA.

La conferencia que acabamos de oír al profesor Coulomb nos muestra la forma en que Francia ha sabido resolver la cuestión tan delicada de multiplicar el número de sus investigadores y preparar la avanzada de especialistas, que allí constituye también necesidad imperiosa, mediante la creación del tercer ciclo y la agilidad del sistema para aplicarlo, tanto por lo que respecta a la diversidad de procedencia de sus candidatos como la de sus centros y profesorado.

* * *

No quisiera terminar sin expresar mi gratitud a todos cuantos han intervenido en las sesiones de este Seminario, respondiendo con entusiasmo a esta necesidad de colaboración. Profesores de Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, junto con investigadores del Consejo y otros centros, han aportado su experiencia y trabajo a esta gran empresa de la elevación científica y técnica de los españoles. Me complazco en dirigir un saludo especial a los eminentes profesores que desde distintos países nos han traído el valor de su magisterio personal no sólo en sus disciplinas respectivas, sino también en estas materias comunes de organización, objeto de estas conversaciones. Ello nos ha permitido comprobar que no estamos ante dificultades puramente locales, sino que esos problemas preocupan

también, y por análogos motivos, a todos los países. Es más: la coincidencia de puntos de vista en lo fundamental y la frecuente analogía de las soluciones propuestas —repetidamente aparecidas en las sesiones del Seminario— constituyen en sí mismas una garantía de acierto en el momento de resolver.

La formación de un criterio de gobierno —y un criterio de gobierno en el que, en definitiva, ha de regular una faceta de la vida nacional tan importante como la Enseñanza Superior, en su doble vertiente universitaria y técnica y en sus relaciones con la investigación científica— exige asesoramientos múltiples y escalonados. Asesoramientos de esta especie

precedieron, en larga y laboriosa gestación, a la promulgación de la Ley de Enseñanzas Técnicas. Y asesoramientos semejantes están precediendo también a la reglamentación de la misma y, en general, a la regulación de toda la materia docente. La responsabilidad recae, en última instancia, sobre la Administración Pública; pero ésta, pueden ustedes estar seguros, no quiere nunca decidir sin el contraste de anteriores deliberaciones y debates. Este servicio inapreciable es el que, en el concreto campo de este Seminario, han prestado ustedes a la Administración Pública, y las debo por ello, y me complace en expresárselo como representante de la misma, mi agradecimiento más sincero.

La generalización de la enseñanza en Iberoamérica (*)

LUCHA ARGENTINA CONTRA EL
ANALFABETISMO (**)

Argentina está obligada, material y moralmente, por ser miembro de la Unesco y parte de Iberoamérica, a secundar la campaña de esta organización internacional en favor de la generalización de la enseñanza. Por eso es conveniente analizar la situación y deducir de ella la obra a cumplir.

Dentro del conjunto iberoamericano de naciones, Argentina, junto con Uruguay, Chile y Costa Rica, ocupa uno de los primeros lugares de la estadística sobre alfabetismo. Después de los grandes esfuerzos cumplidos en la segunda mitad del siglo pasado en ese terreno, gracias a la obra personal de Domingo Faustino Sarmiento y a la de cuantos siguieron sus pasos y su ejemplo, y de la realizada en la primera mitad de la presente centuria, las altas y pavorosas cifras del analfabetismo, que hicieron decir en 1870 a Bartolomé Mitre, entonces senador nacional, que era el más terrible de los males que devoraban al país, fueron disminuyendo poco a poco, y se conquistó una posición destacada en Iberoamérica.

Las últimas fuentes informativas oficiales, serias y responsables, son el censo escolar de 1943 y el censo general de la población efectuado en 1947. El primero comprendió a la población pre-escolar y escolar, a los jóvenes de esta veintinueve años de edad y a todos los padres que tuvieran algún hijo de esas edad,

(*) Como complemento de la crónica publicada en nuestro número 93 (*"Movimiento educativo iberoamericano en 1959"*, 2.ª quincena febrero 1959, páginas 16-20), insertamos en estas columnas información sobre el desarrollo del Proyecto Principal sobre generalización de la enseñanza primaria en Iberoamérica en Argentina, Méjico, Brasil y Colombia.

(**) José S. Campobassi ha escrito en "Afirmación", de Buenos Aires, un interesante trabajo en el que estudia los problemas de la enseñanza y expone la necesidad de un esfuerzo extraordinario para poder ampliar los servicios escolares a fin de asegurar la educación a todos los niños.

es decir, al 75 por 100 de la población del país. Sobre tales bases se estableció que la tasa del analfabetismo era de 15 por 100 de la población de doce y más años de edad, estimada en 11.308.500 personas, de las cuales 1.698.900 no sabían leer ni escribir, es decir, como señalamos ya, el 15 por 100. El censo de 1947 confirmó los datos del anterior y señaló un pequeño descenso de las cifras del analfabetismo. Consideradas las personas de catorce y más años de edad, se contaron 1.541.700 analfabetos sobre 11.318.900 personas, o sea, el 13,6 por 100. Esta tasa de analfabetismo no descendió en los últimos diez años, según las apreciaciones estadísticas más serias y responsables, pues en tal período no ha sido mucho lo realizado en el terreno de la educación pública para eliminar ese factor de atraso general.

La obra argentina para cumplir el Proyecto Principal tiene que atender a estas tres necesidades importantes:

1.º Dotar de escuelas y maestros a todos los niños que se van incorporando a las generaciones en edad escolar legal (seis a catorce años).

2.º Hacer lo mismo con respecto a los desertores escolares, es decir, a los niños que han recibido un mínimo no aceptable de educación elemental y han abandonado la escuela primaria antes de finalizar el ciclo de la enseñanza elemental.

3.º Realizar idéntico programa con relación a las masas de adultos que no saben leer ni escribir.

En un esfuerzo más ambicioso habría que incluir en esta tercera parte a los adultos semianalfabetos, que suman millares.

1. ESCUELA PARA TODOS.

La primera parte de la obra exige un planteamiento total para atender en forma completa y racional las necesidades que impone el crecimiento demográfico de la República. Esas necesidades son importantes, porque si bien la Argentina puede considerarse que se halla en una etapa de liquidación del analfabetismo, el extraordinario progreso de su población le exige trazar planes teniendo en cuenta esa circunstancia y también para mantener y acentuar el ritmo de progreso escolar registrado desde 1870 en adelante.

Para cubrir esos requerimientos de su adelanto cultural es indispensable tener en cuenta que la población de la Argentina crece actualmente a razón de 400.000 personas por año, y hace cinco años crecía a razón de 350.000 por año. Siguiendo ese ritmo progresivo, dentro de cinco años crecerá en cantidad igual a 460 por año, y dentro de diez, a razón de 530.000 por año. La población argentina será en 1968, posiblemente, de 25 millones de habitantes. De acuerdo con este ritmo de crecimiento, debe calcularse que cada año entrarán en la edad escolar legal mínima (seis años) unos 500.000 niños, para los cuales hay que proveer técnicas, escuelas, materiales y maestros.

2. LUCHA CONTRA LA DESERCIÓN ESCOLAR.

La segunda parte de la obra consiste en extirpar lo que ahora constituye el cáncer educativo de Argentina, o sea, la deserción escolar. Según las últimas cifras conocidas, la inscripción de alumnos en primer grado inferior del ciclo primario ha sido de 755.100 niños... En el mismo año de la estadística se inscribieron 640.000 alumnos en primer grado superior; 353.000, en segundo; 275.000, en tercero; 220.800, en cuarto; 165.300, en quinto, y 131.700, en sexto. Siendo presumible que siete años antes se incorporaran a la escuela primaria no menos de 400.000 niños, la última cifra indica que casi 300.000, o sea, el 75 por 100, abandonó las aulas antes de finalizar el ciclo de la enseñanza primaria. Y así ocurre con cada una de las nuevas generaciones de niños que entran en la edad escolar.

Este es un problema gravísimo para Argentina. De él surge la agravación de muchos de sus males de orden social, político, económico y cultural, que parecen insolubles y acaso solamente son difíciles de resolver. Hay que tener en cuenta que un desertor escolar es, en cierto modo, un fracasado, y puede llegar a ser, también, un resentido, y, como tal, un ser peligroso para la sociedad. No hay que olvidar que entre los semianalfabetos se reclutan los que buscan compensar su fracaso con las dádivas generosas de la demagogia y aun los propensos al extremismo irracional o sentimental.

El mantenimiento de todos los niños en edad escolar en las aulas de las escuelas primarias, hasta finalizar el ciclo de la enseñanza elemental, creará indudablemente problemas relacionados con la función de escuelas y, sobre todo, la habilitación de aulas. Tales cuestiones podrán resolverse con un adecuado planeamiento, de manera de poder terminar con este mal en el curso de una década.

3. EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La tercera parte de la obra consiste en alfabetizar a las masas de adultos iletrados. Según las estadísticas conocidas, el grupo de las personas de cincuenta y más años de edad registra el 29 por 100 de analfabetos; el de veintidós a cuarenta y nueve años, el 12 por 100; el de doce a veintiuno, el 7 por 100. Esto representa una masa de 1.500.000 analfabetos. Si bien la mortalidad general produce 100.000 bajas

anuales, esta cifra hay que balancearla con la cantidad de analfabetos que al cumplir catorce años de edad engrosan la masa de los adultos iletrados. Es indispensable, pues, una acción destinada a alfabetizar a esos millares de habitantes.

NECESIDADES Y RECURSOS ECONÓMICOS.

Se requiere, pues, una labor bien planificada para los próximos diez años, que contemple la necesidad de dar educación primaria al medio millón de niños que cada año entra en la edad escolar legal; que considere la impostergable exigencia de retener a los infantes de seis a catorce años de edad en las escuelas primarias hasta que terminen el ciclo de los estudios elementales; y que prevea la posible y necesaria alfabetización de la masa de 1.500.000 analfabetos adultos.

Los grandes recursos a que nos referimos tienen que ser provistos por un sistema económico impositivo especial. En principio debe establecerse que todos los recursos del Estado —en lo nacional, provincial y municipal— provenientes de gravámenes a lo superfluo y lo suntuario, deben ser destinados, sin excepciones, al mantenimiento de la educación pública. De tal modo, los productos de los impuestos a los cigarrillos, bebidas alcohólicas y alhajas; los producidos por la explotación, estatal o privada, de los juegos de azar, en sus variadas formas (carreras de caballos, loterías con premios, casinos, etc.), los frutos de los gravámenes a la importación y venta de artículos suntuarios, a las distracciones y diversiones públicas (salas de espectáculos, reuniones deportivas, lugares de fiestas y bailes, cabarets y dancings, etc.) y acaso el producto de un gravamen especial a los latifundios rurales improductivos y a los baldíos urbanos, deben ser destinados, como dijimos, al sostenimiento de la educación pública, incluida la construcción y conservación de los edificios escolares.

PLAN GENERAL DE ENSEÑANZA (AULAS, MAESTROS, OBLIGATORIEDAD ESCOLAR) EN MEJICO

Entre los esfuerzos que actualmente realizan los países iberoamericanos conviene señalar la acción emprendida por el actual Secretario de Instrucción Pública de Méjico, el doctor Jaime Torres Bodet, conforme a las referencias publicadas en la prensa del país.

Actualmente se hallan en proceso de construcción 1.393 aulas, con una capacidad para cerca de 40.000 niños en la ciudad de Méjico. Algunas han entrado ya en servicio en los primeros días del mes de febrero y las restantes quedarán concluidas para los primeros días de marzo, a fin de poder participar en el curso que actualmente se inicia. El promedio de construcción ha sido de veinte aulas diarias, con arreglo a un plan de urgencia preparado por el señor Torres Bodet. Las sumas invertidas ascienden a 24 millones de pesos.

No basta, sin embargo, con construir las escuelas,



y el ex director de la Unesco se ha referido a los planes a largo plazo que convendría adoptar con vistas a la formación de los maestros. Torres Bodet ha dicho: "Para ampliar el radio de acción de la escuela primaria gratuita y obligatoria hemos de conseguir la formación por lo menos de unos ocho mil maestros normalistas por año, durante muchos años. Con caracteres de apremio se impone el deber de organizar una red de escuelas normales en las distintas regiones del país, en donde se instruyan los profesores del futuro."

* * *

Al poco tiempo de haber tomado posesión de la Primera Magistratura, el señor Presidente Adolfo López Mateos convirtió en rotunda realidad uno de sus propósitos cardinales: todos los niños del Distrito Federal tienen lugares en las escuelas primarias. El Secretario de Educación dirigió personalmente las tareas de inscripción de los niños que cursarán el primer año de enseñanza primaria y dictó las disposiciones necesarias para acelerar la edificación de los nuevos salones de clase que realizan 10.000 trabajadores del Comité Administrador del programa federal de construcción de escuelas. Ochocientas aulas están ya en construcción a cargo del mencionado organismo y otras trescientas más se edifican por el Departamento del Distrito Federal.

LOS CURSOS PARA PROFESORES IBEROAMERICANOS EN SÃO PAULO

Posee la Unesco una relación muy completa de los trabajos desarrollados y resultados obtenidos en el curso que se ha celebrado en la Universidad de São Paulo desde el mes de marzo a fines de 1958 con la participación de 52 profesores iberoamericanos. De ellos, veinte eran brasileños y el resto procedían de la mayor parte de los países de Sudamérica. El objeto del curso era el de formar dirigentes de la educación, capaces de entender la influencia del medio en el desarrollo escolar y de organizar el curriculum conforme a las necesidades reales de la enseñanza.

El doctor Joel Martins, Director de la División de Enseñanza y formación de profesores del Centro Regional de Investigaciones de São Paulo, explicó la importancia de los trabajos desarrollados, que se subdividen en dos capítulos esenciales. En la primera parte figuran los relativos a la información general, y son los fundamentos filosóficos y sociales de la educación, la estadística, los problemas educativos en Iberoamérica y los estudios descriptivos de la escuela primaria en los diferentes países.

Esta primera fase de los trabajos permitió analizar perfectamente la situación escolar en Chile, Venezuela, Colombia, Brasil y otras zonas, bajo la dirección del profesor brasileño doctor Fernando de Azevedo, Director del Centro de Investigaciones y promotor de este proyecto que contribuirá eficazmente a la formación de una conciencia iberoamericana en el campo de la educación. Azevedo es además Jefe del Departamento de Sociología, Antropología y Ciencias Políticas de la Universidad de São Paulo y ha

sido el formador de la actual generación paulista de profesionales, ya que más de 25.000 estudiantes han pasado por su aula.

El Director del curso contó con la colaboración de seis especialistas, y entre éstos, con la doctora Hilda Taba, de Estados Unidos, quien desarrolló trabajos extraordinarios.

La segunda parte del curso de especialización permitió considerar el contenido del curriculum, su preparación, la administración y la inspección escolares, la investigación de los problemas pedagógicos y la dinámica de grupo, concepto este último completamente nuevo en este género de trabajos.

Con referencia a los resultados, la Unesco estima que esta diversidad de puntos de vista se traduce siempre por una crítica más objetiva de las ventajas e inconvenientes de cada sistema y los participantes, al cabo de diez meses de mutua convivencia, han ido llegando a criterios menos rígidos en tales materias. Los resultados son también positivos desde un punto de vista general, lo que acredita la bondad del método adoptado. Al final del curso cada participante hubo de redactar una monografía sobre un problema, de entre los discutidos durante el curso y bajo la dirección de uno de los profesores.

Hoy se cuenta, pues, con una colección de cuarenta trabajos sobre el curriculum en las escuelas primarias de buen número de países, los métodos de su preparación, la forma de conducir las investigaciones en relación con el medio social y la manera de ayudar al maestro en la solución de sus problemas. La dirección del curso estima que se ha producido un cambio de actitud muy notable en los 32 participantes, y en ningún caso se ha considerado como adquirido un conocimiento hasta que el interesado demostraba ser capaz de aplicarlo en los casos de la realidad concreta.

Respecto a las perspectivas que puedan tener los cursos de la Universidad de São Paulo que dentro del Proyecto Principal de la Unesco para la generalización de la enseñanza están destinados a la formación de dirigentes, el señor Joel Martins ha dicho que en 1959 se efectuarán trabajos del mismo carácter, subsanándose los pequeños errores padecidos en el primer año. La especialización de los nuevos becarios que procederán de Brasil y de la región sudamericana se iniciará antes de llegar al segundo semestre, a fin de asegurarla con mayor calma y, por otra parte, los trabajos prácticos y de laboratorio se centrarán en materias cada vez más concretas. El Centro de Investigaciones espera acrecentar su fondo bibliotecario y bibliográfico y trata de enriquecer sus materiales audiovisuales con películas, diapositivas y otros auxiliares. Los becarios también en 1959 estudiarán más de cerca los problemas escolares de la región de São Paulo.

Las autoridades brasileñas, la Universidad de São Paulo y el Centro Regional de Investigaciones tienen especial empeño en la participación de los países iberoamericanos en este tipo de experiencias que obligan a profesores y directores de escuelas normales del Continente ultramarino a planear juntos la solución de los problemas escolares y a pensar con arreglo a una conciencia iberoamericana, conforme a las necesidades de la vida social del presente.

FOMENTO DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN COLOMBIA (*)

Al clausurar el curso de capacitación de profesores de enseñanza secundaria, el Ministro de Educación, doctor Reinaldo Muñoz Zambrano, hizo una exposición de los problemas del personal docente y la situación en que se encuentra el país por este aspecto vital de la educación...

Colombia ha de encararse con la dura realidad del absentismo de la juventud respecto de la profesión docente, problema que no se resuelve sólo con una buena organización de los centros de formación del profesorado, sino que requiere un supremo esfuerzo de la sociedad.

Para que la sociedad haga este esfuerzo es menester también la voluntad decidida del cuerpo docente. Autoridades y profesores han de actuar con una mentalidad o, si se quiere, con una mística que constantemente esté golpeando los oídos de las gentes hasta lograr que la sociedad colombiana se percate de que su primera obligación es educar a la juventud, de que la tarea de la educación no es un don gracioso del Estado y de que en definitiva el resurgimiento de Colombia no lo van a efectuar las máquinas ni los medios económicos, sino los hombres mismos. ¿Y qué resurgimiento puede esperarse en un pueblo en el que los analfabetos se cuentan por millones y en el que la profesión docente apenas ofrece atractivo a la juventud?

Mientras el analfabetismo sea una sorda y creciente marea, acecharán las fuerzas devastadoras de la ignorancia. En donde hay analfabetismo hay violencia, el crimen prospera y se produce toda clase de perturbaciones sociales. Es cierto que Colombia se encuentra hoy en condiciones relativamente superiores a las de cualquier tiempo para luchar contra el gran mal; pero si importan mucho los medios aplicados, y no es indiferente la cuantía del presupuesto de educación ni da lo mismo que su inversión sea acertada o errónea, lo más importante y de mayor trascendencia es que se afinque en la conciencia social la imperiosa necesidad de resolver el déficit de maestros. Se necesita, ciertamente, una mística para modificar la situación presente. Es lamentable que el pragmatismo invada en forma que parece incontenible los sectores más selectos, y de los sectores sociales y culturales de donde deberían salir los nuevos maestros, los nuevos profesores, los educadores que han de cumplir la difícil misión. Desde luego, hay que rodear la profesión docente de una dignidad que no sea pura abstracción; es necesario que profesores y maestros vivan con decoro y que puedan, con garantías plenas, entregarse al cumplimiento de su tarea, libres de preocupaciones como las que han sido su obligada carga a lo largo de nuestra historia.

El magisterio, aun en esas condiciones que apenas

(*) El plan colombiano de educación ha podido llegar a vías de realización por el apoyo de la opinión pública, pues sus bases generales fueron aprobadas en el curso de un gran plebiscito. Actualmente la prensa del país no se desentiende del asunto, y todos los grandes diarios y publicaciones destacan con especial complacencia las medidas que permiten el mejoramiento de la enseñanza en todos sus órdenes. Por su interés y porque puede interesar a todos los países de América, reproducimos los principales extractos de un artículo publicado en las columnas de "El Espectador", de Bogotá.

hoy en parte están satisfechas y que debe contribuirse a extender hasta que sean una realidad para todos y cada uno de los maestros y profesores colombianos, será siempre un apostolado. Existe una vocación, una fuerza del espíritu, que lleva a hombres y mujeres a la necesidad de forjar hombres y mujeres útiles, que merezcan plenamente el título de miembros creadores de una comunidad. Formar esos caracteres requiere un cúmulo de condiciones; pero entre ellas no podrá faltar nunca esa inspiración humana y patriótica que distingue al verdadero maestro, a los creadores de futuro, de quienes se limitan desde la cátedra a cumplir una función puramente mecánica, yerta comunicación de saberes y conocimientos sin vida. El país necesita muchos millares de aquellos hombres y mujeres, y no cabe duda de que es no sólo necesario, sino indispensable despertar las vocaciones latentes.

LA EDUCACION BRASILEÑA Y EL RETRASO ECONOMICO Y SOCIAL

"... con el corazón transido de dolor observo la crisis profunda de la enseñanza primaria y secundaria en nuestro país". Estas palabras fueron pronunciadas por el Presidente Kubitschek el 7 de marzo de 1957, en la solemne apertura de los cursos de la Universidad de Brasil.

El Presidente del Brasil vuelve los ojos hacia los problemas educativos y culturales, mostrando tener pleno conocimiento del panorama sombrío de la educación brasileña y expresando de modo claro su intención de encarar el problema.

No se trata siquiera del problema de la enseñanza primaria, al que iba dedicada esta preocupación presidencial, sino a la difícil realidad de un pueblo técnicamente mal equipado para romper la densa barrera del analfabetismo y salvar las dificultades que forzosamente encuentra un país en plena expansión y que carece de una enseñanza elemental bien organizada. Un año antes, al hablar en Belho Horizonte a los profesores y alumnos del Instituto local de educación, el Jefe del Gobierno dijo que "entre los pedagogos modernos la escuela primaria no se considera como una simple ocasión para el aprendizaje de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo, sino que está destinada a preparar al hombre para el trabajo y a integrarlo en la economía nacional". El orador sabía muy bien que la falta de una enseñanza primaria y secundaria representaba el mayor obstáculo directo o indirecto al éxito de los programas de corto y largo alcance destinados a fomentar el saneamiento definitivo de la economía brasileña, a través del desarrollo técnico e industrial.

Era preciso liquidar el analfabetismo empleando la misma energía que cuando se combaten los grandes males endémicos. Era imprescindible encarar el analfabetismo como si fuera el portador de una especie de malaria intelectual.

LAS ESTADÍSTICAS.

A veces los guarismos son más claros que las letras y los números más elocuentes que las palabras.

¿Qué adjetivos podría tener en nuestro caso mayor contundencia que el número siete millones cuando se sabe que es el enunciado para representar el número de niños brasileños, entre siete y catorce años, que no tienen ni la más remota posibilidad de frecuentar una escuela?

En el Brasil se cuentan cerca de doce millones de niños en dicha edad, y si a esta cifra agregamos el número de niños que cuentan cinco y seis años, alcanzaríamos una cifra muy expresiva en sí y más impresionante si se compara con el total de la población del país. Los niños de cinco a catorce años representan el 26 por 100 de los habitantes de Brasil. (En Inglaterra esta misma proporción alcanza solamente al 13 por 100.)

La nación brasileña tiene una población joven extraordinariamente amplia —la mitad tiene menos de veinte años—; pero el número de alumnos que consigue llegar al cuarto de primaria apenas llega a quinientos mil, siendo los motivos más frecuentes de esta deserción las enfermedades, la falta de recursos, el éxodo y la insuficiencia de edificios escolares.

De conformidad con la publicación de la Unesco titulada "Datos y Cifras", el 52 por 100 de los brasileños es analfabeto, índice altísimo únicamente superado en América del Sur por Bolivia, Paraguay y Venezuela. Es oportuno anotar que de los 117 países o territorios incluidos en la estadística de la Unesco, solamente 44 rebasan ese coeficiente de analfabetismo. Para resumir el cuadro de la situación mundial diríamos que Suecia figura a la cabeza de la lista con un cero por ciento de analfabetos y que al final aparecen la Guinea portuguesa (datos referentes a la población indígena) con Mozambique y la Somalia británica, que cuentan un 99 por 100 de iletrados.

Por añadidura, podríamos barajar números y más números en un torbellino de cifras y coeficientes para hacer sonar con todos esos guarismos la alarma y prevenir a la patria de los peligros que corre. El riesgo que se corre no se limita a la eventualidad de que el pueblo intimidado pierda la confianza de ver surgir al país del estado en que se encuentra, sino que afecta también a la supervivencia misma del régimen democrático.

Parece que podemos, aun cuando las dificultades presentes sean mucho mayores de las que encontró el gran higienista brasileño. En primer término, en razón de las proporciones astronómicas del problema; en segundo lugar, porque se trata de una de las materias primas más difíciles, la de la criatura humana; por fin, se trata no de matar, sino de criar y formar. El problema no está dirigido al exterminio de larvas e insectos, sino a lograr la recuperación de los seres humanos.

Y esto da trabajo, cuesta dinero, exige sacrificio y requiere una técnica depurada. Nosotros los brasileños podemos decir que tenemos capacidad de trabajo, pero no podemos afirmar con la misma seguridad que contamos con recursos financieros. No nos falta idealismo, pero forzoso nos es confesar nuestras limitaciones respecto a una preparación técnico-profesional amplia y bien asentada.

La respuesta —la única respuesta con vías a una solución singular— se resume en estas dos palabras: cooperación internacional.

LA UNESCO.

Partiendo del hecho de que casi la mitad de los adultos del mundo no saben leer ni escribir y que doscientos cincuenta millones de niños carecen de enseñanza escolar; de que la mayor parte del globo está formado de regiones subdesarrolladas; de que la cooperación internacional representa la única fórmula segura para lograr el entendimiento entre los hombres de todas las latitudes, la Unesco concentra su esfuerzo en la elevación del nivel cultural de los pueblos, en promover el resurgimiento de las zonas de bajo índice de progreso y en establecer de la manera más amplia posible el intercambio de conocimientos entre las naciones. En estrecha colaboración con los Gobiernos de los Estados Miembros, con las demás instituciones internacionales vinculadas a las Naciones Unidas y con centenares de entidades no gubernamentales interesadas en el programa, la Unesco trata, en una palabra, de coordinar en todos los países los esfuerzos de los hombres que por profesión o vocación trabajan en pro del mejoramiento de los conocimientos humanos, de la cultura y de la inteligencia, preparando así las bases de un futuro de paz para el mundo.

EL PROYECTO PRINCIPAL.

El subtítulo podría ir escrito en plural, ya que son tres los proyectos principales de la Unesco que interesan directamente al Brasil, pero en este momento llama nuestra atención el relacionado con la extensión de la enseñanza primaria en Iberoamérica.

A principios de 1958, en un artículo que sobre la materia publicaba un diario de Río, se procuraba explicar en pocas palabras la significación de tal Proyecto: "*Objetivo del Proyecto Principal*: Liquidar el analfabetismo en Iberoamérica mediante un amplio trabajo de diez años ininterrumpido y científicamente orientado. El plan es ambicioso sin duda y enormes las dificultades, pero es realizable, pues descansa en el único factor que puede asegurar la estabilidad a una iniciativa de esta naturaleza: la cooperación internacional, es decir, la pujanza, responsabilidad, interés y poder económico de casi una centena de naciones puestas al servicio de la humanidad y laborando para que todos cuenten con una pequeña parcela de educación, a fin de que la ciencia y la cultura no sean privilegio de unos pocos."

DESARROLLO TÉCNICO.

Volviendo a la idea central de este artículo, que no es otro desde sus comienzos que el del problema de la enseñanza en el Brasil y sus repercusiones en el conjunto nacional. El Brasil vive uno de los momentos más difíciles y fascinantes de su historia. El momento en que se prepara para ir junto a las demás naciones y no como simple acompañante a seguir las rutas del progreso. El momento exige impulso y determinación para subir la cuesta que, debido a su pendiente, parece un obstáculo insuperable. Pero es éste el camino a recorrer para encontrar el equilibrio con las demás naciones de vanguardia, especialmente con las del Viejo Mundo, que contaron con más de dos mil años para suavizar el camino de acceso.

El Brasil, por su parte, una de las naciones más activas en el seno de la Unesco y una de las más interesadas en el Proyecto, no debe desperdiciar la oportunidad que se le presenta de aprovechar la suma de beneficios que pueden venir de esta actividad de diez años.

CREACION DE ESCUELAS COMUNALES AUTONOMAS EN COLOMBIA

El doctor Reinaldo Muñoz Zambrano, Ministro de Educación Nacional de Colombia, ha presentado ante la Cámara un amplio proyecto de creación de escuelas comunales autónomas por las cuales el Gobierno colombiano confía vincular las iniciativas de grupos homogéneos de población a la campaña de generalización de la enseñanza. El propósito es el de solucionar la insuficiencia de centros de enseñanza y de canalizar los esfuerzos particulares en la tarea de la educación.

En el proyecto se fijan las bases de participación de las instituciones oficiales o privadas, distintas del propio Ministerio, de los padres de familia u otros grupos que suministrarían terrenos y locales adecua-

dos para el funcionamiento de una escuela y de acuerdo con la población apta para concurrir a la misma. Estas iniciativas serían la mejor prueba del interés auténtico de las entidades o núcleos locales por la escuela y la enseñanza.

El Ministerio de Educación proporcionaría la dotación y asistencia técnica necesaria para la organización del plantel y en ciertos casos auxilio para la construcción del edificio. Los padres de familia tendrán la responsabilidad y financiamiento del centro educativo. La escuela comunal autónoma requiere cuotas módicas y puede contribuir a resolver el problema de familias de la clase media y que a veces han de renunciar a su noble ambición debido al alto monto de las matrículas en los colegios particulares.

Ha de hacerse notar que un sistema similar al presente funciona en ciertos países como Bélgica y la Gran Bretaña, y en todo caso en las bases del Proyecto Principal de la Unesco destinado a facilitar la generalización de la enseñanza en Iberoamérica, se hace un llamamiento a la iniciativa privada para que contribuya a resolver las deficiencias actuales en maestros, escuelas y edificios que en muchos casos exigen una aportación monetaria, que los solos recursos del Estado no pueden cubrir.

inf. extranjera

La enseñanza profesional de la mujer en Francia

I. LA PREPARACIÓN PARA LAS PROFESIONES LIBRES.

Francia fue el primer país que tuvo un sistema de enseñanza secundaria femenina (Ley Camille Sée de 1878). Y hoy en día es el país occidental donde la proporción de mujeres que siguen estudios superiores es mayor (37 por 100 frente a 33 por 100 en los Estados Unidos y 27 por 100 en Gran Bretaña), y es también donde el porcentaje de mujeres que desempeñan un oficio (no agrícola) es más alto (34,6 por 100 del total de la población femenina). Francia puede constituir, por tanto, un ejemplo bien claro de lo que ha progresado la mujer para igualarse al hombre en la enseñanza y profesionalmente.

Trabajo femenina y carreras femeninas.

Al tratar del problema del trabajo de la mujer hace falta, antes que nada, distinguir entre carrera y trabajo propiamente dicho. La carrera constituye ese tipo de trabajo que no solamente reporta un ingreso, sino que constituye una especie de capital de conocimientos, de habilidad, de adelanto profesional. El trabajo, por el contrario, no aporta más beneficio que el

económico, y en el momento de dejar su empleo el trabajador no "vale" más, individualmente, que el día en que lo empezó.

El trabajo femenino no es una innovación de nuestro tiempo. En 1890 el 36,6 por 100 de las mujeres francesas percibían un jornal (sin contar a las mujeres que hacían trabajos agrícolas, ya que en este terreno las estadísticas son poco seguras para poderlas utilizar); esta proporción no solamente ha aumentado, sino que incluso ha disminuído al 34,6 por 100 en el censo de 1954. Lo nuevo es que hoy en día muchas de las mujeres que trabajan no solamente desempeñan un trabajo, sino que tienen una carrera. Tomemos dos ejemplos típicos: el servicio doméstico (tipo de trabajo servil sin posibilidad de ascenso y sin seguridades) y el cuerpo de funcionarios (que tiene posibilidad de ascenso regular, seguridad total y jubilación). En 1906 había 773.000 mujeres en el servicio doméstico, cifra que descendió a 542.000 en 1954. Por el contrario, el contingente de mujeres funcionarios, que no llegaba a 100.000 en 1906, pasa hoy de 300.000.

El progreso femenino se patentiza especialmente en las profesiones liberales. Hasta finales del siglo XIX la única profesión en que se admitía a las mujeres era en la de farmacia. Una ley del 30 de noviembre de 1892 les permitió ser dentistas y médicos. Desde 1900 la mujer francesa puede ser abogado, desde 1946 juez y desde 1948 procurador, notario, escribano, etcétera. Las mujeres han aprovechado con creces las nuevas posibilidades que se les ofrecían. En 1906 había en Francia 58 farmacéuticas, 326 dentistas, 573 médicas, 37 abogadas y ninguna mujer juez; en 1956 había 4.980 farmacéuticas, 3.350 dentistas, 2.746 médicas, 3.895 abogadas y 150 juezes.

Aunque el número de mujeres que perciben un salario no solamente ha aumentado, sino que más bien ha disminuído, sin embargo, el tipo de trabajos que desempeñan ha aumentado. A finales del siglo XIX la inmensa mayoría de las mujeres que trabajaban estaban relegadas a empleos para los que no se requería especialización; la mano de obra femenina, lo mismo que la mano de obra infantil a principios del siglo XIX, se reservaba para las tareas más mecánicas que no exigían más que un mínimo de conocimientos profesionales. Hoy día la mujer tiene acceso a todos los empleos, pero esta elevación de la mujer no hubiese sido posible sin una formación adecuada, y el problema de la profesión femenina está íntimamente ligado al de la educación femenina.

Características de la enseñanza secundaria femenina.

A propuesta de Condorcet, la Asamblea legislativa proclamó en 1792 la igualdad de sexos en lo que a la enseñanza se refiere. Pero la cuestión no pasó de aquí, y durante toda la primera mitad del siglo XIX la enseñanza pública secundaria y la enseñanza superior permanecieron reservados exclusivamente a los hombres. En 1867, un ministro de Instrucción Pública, Vicor Durruy, intentó crear liceos femeninos, pero fracasó. Fué durante la III República, en 1880, cuando se instituyó la enseñanza secundaria femenina en Francia con la ley Camille Sée (llamada así por su creador. En 1885 ya había 9.001 alumnas en la enseñanza secundaria; esta cifra aumenta a 17.403 en 1900, a 35.446 en 1910, a 49.342 en 1920, a 59.337 en 1930. En vísperas de la segunda guerra mundial había en Francia 350 colegios o liceos femeninos con 85.000 alumnas, que representaban el 30 por 100 del contingente total de la enseñanza secundaria. En 1945 el contingente de alumnas dio un nuevo salto y alcanzó la proporción del 40 por 100. Y finalmente, en 1957 alcanzaron el 50 por 100, obteniendo numéricamente la igualdad absoluta con los hombres.

Digo "numéricamente", pues en la realidad hay que tener en cuenta ciertos matices que no dan los números, ya que la palabra "enseñanza secundaria" no tiene exactamente el mismo sentido al tratarse de chicas que de chicos. Al instaurarse la enseñanza secundaria femenina no se pretendió, ni mucho menos, que ésta fuese idéntica a la de los chicos. El mismo Camille Sée, artífice de la educación secundaria femenina en Francia, condenaba con energía a "las mujeres que quieren ser hombres", y declaraba: "Las escuelas que queremos fundar tiene como fin no el arrancar a las mujeres de su vocación natural, sino el hacerlas más capaces para desempeñar sus deberes de esposas, de madres y de amas de casa... Yo no trato de que las mujeres se introduzcan en las carreras llamadas liberales y en las carreras administrativas, pues no es un prejuicio; es la naturaleza misma la que confina a la mujer al círculo de la familia" (discurso pronunciado en la Cámara el 19 de enero de 1880).

Conforme a este espíritu, la enseñanza secundaria femenina, tal como fue creada en 1880, era un tanto especial. Evitaba sistemáticamente las asignaturas "difíciles" que se consideraban específicamente mascu-

linas. Se sustituía el estudio de las lenguas antiguas por la lectura de traducciones de los escritores griegos y latinos, y las matemáticas eran facultativas. Por el contrario, se incluían en los programas femeninos las literaturas extranjeras y la historia del arte. Los estudios duraban solamente cinco años (en vez de siete que duran los de los chicos) y no se terminaban con el "baccalaureat" (1), sino con un "Diploma de estudios secundarios" un tanto indefinido. Esta enseñanza, a base de cultura literaria general, servía de preparación a las chicas de mundo para poder discutir un poco de todo en un salón, pero no servía de preparación para una profesión. Ya antes de la guerra de 1914 muchas jóvenes, una vez terminados los cinco años de enseñanza secundaria femenina, continuaban por sus propios medios la preparación del "baccalaureat", camino obligado para llegar a las facultades y a las profesiones liberales. Pero fue en 1925 cuando una serie de decretos equipararon definitivamente la enseñanza secundaria femenina a la masculina, imponiéndola los mismos programas, la misma duración y los mismos exámenes.

Por lo tanto, no hay hoy en día más que un solo tipo de enseñanza secundaria, que es común a uno y otro sexo. Pero aunque las chicas puedan seguir legalmente los mismos estudios que los chicos, de hecho ellas se ven atraídas —unas dirían que por sus aptitudes naturales y otras que por la costumbre y los prejuicios— hacia aquellos estudios comunes que se aproximan más a los antiguos estudios femeninos, pues la tradición que los diferenciaba está aún demasiado próxima para no dejarse sentir. He aquí algunas cifras: en 1957 en la primera parte del "baccalaureat" se han presentado a la sección A (latín y griego) 2.342 chicas frente a 4.582 chicos; a la sección C (latín y matemáticas) 2.606 chicas frente a 8.276 chicos; pero, por el contrario, a la sección B (latín y lenguas) 11.737 chicas frente a 5.732 chicos. Se observan las mismas tendencias en la segunda parte: Las chicas afluyen a la sección de "filosofía" (16.701 chicas por 10.693 chicos), pero se apartan de la sección de "matemáticas" (3.294 chicas por 15.873 chicos). Es decir, que a pesar de la igualdad legal, las chicas siguen evitando ciertas asignaturas "masculinas", como el griego, y sobre todo las matemáticas, y prefieren las disciplinas más "femeninas", como las lenguas modernas y la filosofía. O dicho de otra forma, tienden a evitar una formación muy especializada de tipo clásico o científico para refugiarse en una cultura literaria un tanto indefinida.

No parece, sin embargo, que las chicas tengan menos disposición para las matemáticas o el griego que los chicos, pues las que se dedican a estos estudios tienen mucho éxito con ellos: en el mismo bachillerato de 1957, en la sección A (latín y griego) el 74 por 100 de las chicas que se presentaron al examen lo aprobaron frente al 62 por 100 de los chicos; en la sección B (latín y matemáticas) el 62,5 por 100 lo aprobaron frente al 55,1 por 100, y en la sección de "matemáticas", de la segunda parte, el 61,6 por 100 frente al 59,3 por 100. Podemos, por lo tanto, pensar que las chicas podrían muy bien dedicarse a las matemáticas (o al griego), y que si no lo hacen no es

(1) N. del Tr.: Grado de Bachiller en Francia.

porque sus aptitudes sean diferentes, sino porque no quieren. Desde la adolescencia el niño piensa en seguir una carrera, todo le incita a ello: los libros que lee, las películas que ve, las conversaciones que escucha. El hacer una carrera va unido al destino mismo del hombre, pero no ocurre lo mismo con la mujer. Una joven puede interesarse mucho por una profesión, pero en el fondo, consciente o inconscientemente, sabe que esa no es su única salida. Un hombre o hace carrera o "fracasa", pero una mujer, aunque no haga carrera, puede triunfar casándose, y esto se lo inculca el cine, las novelas, la opinión pública. Tenga o no tenga intención de recurrir a ella, la joven tiene otra alternativa y por eso no se entrega del todo a la vida profesional ni a su preparación como lo hace el hombre; la vida profesional no es todo para ella. No se trata aquí de decidir si está bien o mal que sea así, pero sí de constatar que es así y de explicar por qué no enfoca la joven su posible vida profesional tan seriamente —tan dramáticamente quizá— como un chico y porque se dedica a estudios menos fuertes, que se consideran más femeninos.

Características de la enseñanza superior femenina.

Parece, por lo tanto, que la enseñanza secundaria es para muchos jóvenes, aún hoy en día, "la enseñanza que ha de formarla para los deberes de ama de casa" que Camille Sée deseaba que fuese, y no la enseñanza que ha de prepararla para una profesión. La prueba de esto está en la proporción relativamente pequeña de chicas que continúan sus estudios después del bachillerato. Mientras que en éste las chicas son tan numerosas como los chicos, no forman, sin embargo, más que el 37 por 100 del total de los universitarios y el 22 por 100 de las clases preparatorias para las escuelas especiales.

Y la proporción va disminuyendo a medida que avanzan los estudios. En Medicina, por ejemplo, las mujeres constituyen el 23 por 100 de todos los estudiantes, pero no son más que el 10 por 100 de los que se presentan a exámenes de médicos internos; en Derecho su proporción es del 28 por 100 en la licenciatura, pero no llegan más que al 22 por 100 en el doctorado y en la preparación para el Diploma de estudios superiores. En la misma Facultad de Letras, donde las mujeres constituyen el 58 por 100 del total, su proporción en el doctorado desciende al 25 por 100.

Y no es que las mujeres no triunfen en los estudios superiores, pero es que no se dedican a ellas, hecho digno de tenerse en cuenta, pues quiere decir que entre las chicas que aspiran a obtener el grado de licenciadas, lo mismo que entre los chicos que siguen sus estudios secundarios, la mayoría no piensa en continuar. En todos los niveles tienen, por lo tanto, menos impulso que los hombres y su perspectiva hacia el futuro es sistemáticamente de menor alcance.

La diferencia es también muy radical en cuanto a la elección de disciplinas en la enseñanza superior. Como en la enseñanza secundaria, las mujeres demuestran tener una predilección muy marcada por las letras. En 1957 las mujeres se repartían en las distintas Facultades como a continuación indicamos:

	Núm. de estudiantes	Porcentaje del total
Letras	28.000	58 %
Ciencias	13.500	30 "
Derecho	10.000	27 "
Medicina	6.869	55 "
Odontología	1.620	30 "
Escuelas superiores técnicas.	500	3 "

Dos hechos nos sorprenden a primera vista: la enorme proporción de mujeres en letras (el 58 por 100 del total) y su proporción mínima en los estudios técnicos (3 por 100). A las principales escuelas de ingenieros (Politécnica, Aeronáutica, Minas, "Arts et Métiers" (2)) apenas si van nada más que hombres. La Escuela Central tiene 19 chicas entre sus 660 alumnos; las escuelas de agricultura (Instituto Nacional Agronómico, Escuelas Nacionales de Agricultura, Escuelas de Veterinaria) cuentan entre todas con una treintena, y únicamente las Escuelas Superiores de Química tienen un porcentaje apreciable: el 28 por 100.

El 30 por 100 de las Facultades de Ciencias puede dar lugar a confusiones, pues en realidad casi todas las mujeres que estudian ciencias preparan después un examen de enseñanza para ser profesoras de los liceos o de los colegios; muy pocas se dedican a la investigación o la industria.

Limitaciones de la mujer en las profesiones liberales.

La forma en que las mujeres se distribuyen en las profesiones liberales es evidentemente similar a la forma en que se reparten en las diferentes Facultades.

Las mujeres son aún una excepción en las profesiones liberales que no sean ni la enseñanza ni la administración. El censo de 1954 indicaba que había en Francia 115.000 ingenieros, de los cuales solamente 2.080 eran mujeres y de éstas la mayor parte (960) estaban en la industria química y especialmente en los laboratorios de investigación.

Las mujeres representaban en 1957 el 7 por 100 de los médicos en ejercicio, el 24 por 100 de los odontólogos y el 31 por 100 de los farmacéuticos.

Queda patente que estos porcentajes son francamente inferiores a los de las Facultades, pues el 3 por 100 de estudiantes de ingeniería da solamente el 2 por 100 de mujeres ingenieros, el 21 por 100 de estudiantes de medicina da el 55 por 100 de médicas y el 55 por 100 de estudiantes de farmacia da un 31 por 100 de farmacéuticas. Esta diferencia seguramente se debe en parte al hecho de que los porcentajes de mujeres en las universidades han aumentado sensiblemente en el transcurso de los últimos años, mientras que los porcentajes en las profesiones reflejan una situación más antigua. Pero, aun siendo así, no cabe duda de que un número considerable de mujeres con título de ingeniería o de medicina o de farmacia no ejercen la profesión. Una investiga-

(2) N. del T.: Escuela en que los estudios de ingeniero son más breves, obteniéndose un título de menos categoría que en las grandes escuelas.

ción llevada a cabo en 1949 demostró que de 355 que tenían títulos de trece escuelas técnicas diferentes solamente 146, es decir, el 40 por 100, ejercían la profesión de ingeniero. Una investigación más reciente, hecha con las antiguas alumnas de la Escuela Superior de Física y Química Industrial da resultados menos alarmantes, pero, sin embargo, un 30 por 100 de mujeres graduadas no ejercen y, sobre ese 30 por 100, no han ejercido jamás.

Se calcula que cerca del 35 por 100 de las doctoras en medicina y en farmacia no ejercen, siendo el caso de las mujeres dentistas el único en que casi todas ejercen una vez obtenido el título. Nos encontramos, pues, de nuevo con la falta de espíritu de continuidad que caracterizaba a las chicas, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior: las mujeres no continúan.

La mayoría de las mujeres que no ejercen no lo hacen porque se han casado y no tienen necesidad de trabajar, consagrándose, por lo tanto, a su hogar y a sus hijos. Probablemente sea éste un fin muy satisfactorio para ellas; sin embargo, quizá no lo sea tan bueno para la sociedad que ha desperdiciado una formación superior en esas personas. Y esto nos confirma que la mujer que hace carrera no se entrega del todo a ella, pues incluso las que continúan han pensado en algún momento que podían no tener que continuarla. El abandonarla no es para una chica algo completamente imposible, como lo es para un chico, y como tienen siempre la posibilidad de bifurcar su vida para dedicarse a ser amas de casa, ellas no se entregan a su carrera en cuerpo y alma como hacen los hombres y tienen, por lo tanto, menos inquietudes y menos ambición. En cualquiera de las etapas de su carrera —bachillerato, licenciatura, trabajo profesional— pueden equipararse a los hombres, pero ellas miran menos hacia el porvenir, y aunque tienen tanto éxito como los hombres en lo que emprenden, son, sin embargo, menos emprendedoras que ellos.

Esto explica por qué es tan poco frecuente el que las mujeres lleguen a los peldaños más altos incluso en las carreras que ellas eligen preferentemente. Les falta empuje para ello. En la enseñanza, por ejemplo, hay unos 175.000 maestros y de ellos 125.000 son mujeres, es decir, más del 75 por 100. Pero ya en la enseñanza secundaria las mujeres no llegan a la mitad (10.000 en un total de 22.000), y en la enseñanza

superior no constituyen más del 8 por 100 (280 frente a 3.340 hombres) y de estas 280 hay que consignar que la mayoría son auxiliares y jefes de trabajo, pero muy pocas profesoras propiamente dichas, y no hay ni una sola mujer decano o rector ni hay una sola en el "College de France".

Desde hace treinta años las mujeres están en mayoría en el "Ecole du Louvre" que forma al personal de los Museos Nacionales, pero no hay una sola mujer que sea conservadora de un Museo Nacional. En puestos de tipo administrativo en general, donde según el censo de 1956 había 295.190 mujeres (el 40 por 100 de su total), la proporción de mujeres que los ocupan va disminuyendo a medida que se asciende en el escalafón:

	Hombres	Mujeres
Categoría A (la más baja)	11.810	29.750
Categoría B	128.720	150.340
Categoría C	171.100	80.710
Categoría D (la más alta entre las corrientes)	52.900	34.390

Y en las categorías especiales, prefectos, subprefectos, secretarios generales de las prefecturas, alta magistratura, embajadores, ministros plenipotenciarios, directores generales, inspectores de Hacienda, etcétera) no hay ninguna mujer. Bien es verdad que durante mucho tiempo se ha excluido a las mujeres de estos puestos, pero hoy en día, legalmente, tienen acceso a la Escuela Nacional de Administración —donde se forman los altos funcionarios— lo mismo que los hombres; sin embargo, no se aprovechan de estas posibilidades. En 1956 se presentaron 665 aspirantes al concurso de la Escuela Nacional de Administración, pero entre éstos tan sólo había 41 mujeres (es decir, el 6,2 por 100). Las mujeres que se presentan tienen más éxito que los hombres: seis fueron admitidas entre 54 (es decir, el 11 por 100), pero son muy pocas las que se presentan. Por esto se ve lo mucho que le falta a la mujer —incluso en un país como en Francia, donde la tradición feminista es muy fuerte— para alcanzar la igualdad real con el hombre en las profesiones liberales, pero esta falta de igualdad no es cuestión de ley ni de aptitudes, sino de motivos.

CHARLES DUPRÉ.

(Traducción del francés por Amalia Martín-Gamero.)

La educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

La especialista en cuestiones de inadaptación escolar Isabel Díaz Arnal publica una colaboración en el semanario "Servicio" estudiando la reacción paterna ante el fracaso escolar, que ella clasifica en cuatro tipos. Postula, para que la cooperación paterna sea efectiva,

que se dé a los padres una explicación conciliadora de la situación de sus hijos, provocando en ellos una estabilización, una vuelta a la calma y logrando que se consideren partícipes en el trabajo de la reeducación (1).

En el segundo número de la joven revista "Educadores", cuya aparición comentábamos en la crónica anterior, encontramos un estudio acerca de la complejidad constitutiva de un sistema pedagógico, en el cual se particularizan los fundamentos necesarios para estructurar dicho sistema y hacer que sea completo, coherente y eficaz. Se advierten al mismo tiempo las dificultades

(1) Isabel Díaz Arnal: *Actitud y cooperación paterna ante la inadaptación de los hijos*. en "Servicio" (Madrid, 21-II-1959).

y peligros que pueden encontrarse dentro de teorías pedagógicas no sistematizadas. Un sistema pedagógico íntegro es ciencia o principios científicamente desarrollados en sus virtualidades y en sus relaciones, es arte o normas prácticas y acción, en el plano de las realizaciones docentes (2).

La misma publicación inserta una colaboración acerca de un problema psicológico tan debatido como es el de la voluntad y la personalidad. En primer lugar se hace una crítica de las cuatro teorías actualmente existentes en torno al tema de la educación de la voluntad (teoría del ejercicio, teoría de los motivos, teoría funcionalista y teoría de la integración). Se reconoce como exigencia fundamental de toda forma de educación la integración personal con la cual el poder volitivo adquiere plenitud de desarrollo (3).

De carácter informativo es el artículo sobre la escuela católica en el mundo de hoy que encontramos en la misma revista. Se comenta en él la actitud de los católicos de hoy ante la enseñanza en los planos nacional e internacional; la presencia de la escuela católica en el mundo moderno, su naturaleza, razón de ser y dificultades con que ha de luchar (4).

La importante ayuda pedagógica que se puede obtener de los cuentos infantiles es tratada por el profesor Gonzalvo al examinar el concepto, origen y características del cuento infantil y aducir una serie de razones que abogan por la consideración del cuento como medio educativo e instructivo. Al final del artículo se adjunta una relación alfabética de los términos más usuales en los cuentos y narraciones infantiles, acompañada de su consiguiente interpretación simbólica (5).

Reproduce "Escuela Española" un artículo, aparecido en el diario "A B C", que refleja vivamente una de las principales preocupaciones que tiene planteadas en este momento la Enseñanza primaria: se trata del *Certificado de Estudios Primarios*. "Ha pasado estos días por los Centros Primarios de Enseñanza una preocupación que ciertamente alcanza el más alto grado de interés nacional: se celebraron exámenes extraordinarios para obtener el *Certificado de Estudios Primarios*, para lo que se constituyeron juntas calificadoras, integradas por profesionales de la enseñanza y representaciones sociales de cada localidad. Tiene esto un interés nacional, porque, en efecto, las diversas disposiciones que han tratado de dar eficacia al *Certificado* no han conseguido hasta ahora más que preparar, en parte, el ambiente para que tal medida desemboque en una realidad ya inmediata: que al término del período de escolaridad obligatoria—desde los seis a los doce años— todo niño español se halle en posesión de este documento, especie de título acreditativo de haber cursado los estudios primarios con el necesario aprovechamiento. Este documento es, pues, insustituible..., el *Certificado de Estudios Primarios* tiene que ser el título que nuestra población infantil ostente con orgullo al terminar sus estudios. Pero, de una parte, es necesario que tenga virtualidad ante los centros laborales; y, de otra, que la disposición tan acertadamente promulgada para que sean válidos los dos primeros años de estudios de Enseñanza Media constituya una realidad inmediata en todos los Institutos" (6).

En el Boletín de Educación de Enseñanza Primaria de la provincia de Navarra se insiste una vez más en la importancia que tiene la obtención y adjudicación del *Certificado de Estudios Primarios* y se exponen una serie de recomendaciones de carácter práctico para que el desarrollo de los exámenes, tanto ordinarios como extraordinarios, se celebren con la mayor exactitud y puntualidad (7).

(2) Andrés Sopena: *Complejidad constitutiva de un sistema pedagógico*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

(3) Pietro Rollero: *Voluntad y personalidad*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

(4) Millán Arroyo: *La escuela católica en el mundo de hoy*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

(5) Gonzalo Gonzalvo: *El sentido profundo del cuento infantil*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

(6) *Sacrificios de orden nacional*, en "Escuela Española" (Madrid, 12-III-1959).

(7) Manuel Laguna: *Certificado de estudios primarios*, en "Boletín de Educación" (Pamplona, marzo 1959).

Un editorial en el diario "Arriba" comentando los temas tratados en el cursillo sobre cuestiones generales de didáctica y organización escolar", recientemente celebrado, pone de relieve el deseo allí manifestado de ampliar hasta los catorce años, como mínimo, la escolaridad obligatoria. Esta ampliación ofrecería en nuestro país un aspecto digno de ser considerado. "Nos referimos—dice "Arriba"— a la superposición parcial que existe en España entre las enseñanzas Primaria y Secundaria en su grado elemental. Superposición que sería total en el supuesto de que prosperase, como es apropiado, el intento de ampliar, una vez concluido el Plan de Construcciones Escolares, la edad máxima de la primera enseñanza obligatoria. La experiencia realizada en muchos países ha demostrado cómo es mucho más beneficioso dar una formación general y uniforme hasta los catorce años, por lo menos, iniciándose a partir de ahí la enseñanza secundaria, en sus aspectos profesional y universitario. En este sentido, la creación en España del certificado escolar ha constituido un primer intento de tan gran importancia como de magníficos resultados iniciales (8).

ENSEÑANZA MEDIA

Un artículo de la revista "Educadores" pasa revista a unos cuantos tipos de pruebas obligatorias en las que se ha utilizado el conocido sistema de corrección mecánica por medio de cartulinas taladradas en los sitios correspondientes y se ofrecen a continuación las ventajas que este tipo de exámenes representa, así como sus posibles inconvenientes (9).

Partiendo de las normas dadas en la *Instrucción* de la Sagrada Congregación de Ritos, un artículo del catedrático de la Pontificia Universidad de Salamanca don Casimiro Sánchez Aliseda expone una serie de normas para la revalorización litúrgica de la Misa en los Colegios. Se pasa revista en él al problema de la participación de los escolares en la Misa, a la realización de la Misa dialogada con cantos, a la actuación del comentarista de la Misa y otras cuestiones referentes a esta participación litúrgica de los alumnos en la vida religiosa del colegio (10).

En un documentado estudio, acompañado de abundantes citas, se estudia el problema de la juventud rebelde de nuestros días. Presenta el autor el panorama espiritual de la juventud actual, precisamente desde la perspectiva de su rebeldía y confirma que los profesionales de la docencia no son ajenos al hecho: a través de una meditación sólida y eficaz se ponen de relieve las repercusiones pedagógicas de la situación analizada (11).

El director de la revista "Helmántica", de Humanidades clásicas, de la Universidad Pontificia de Salamanca, R. P. José Jiménez, C. M. F., escribió el año pasado un amplio artículo acerca del "Latín y los estudios eclesiásticos" ("Helmántica", 9, 1958, 3-26) y actualmente da un paso más en aquella línea tratando de demostrar que el latín "sigue siendo disciplina clave en el Bachillerato clásico y que este Bachillerato clásico lo necesita la sociedad para cuantos en ella han de figurar en la categoría de sabios, de altos gobernantes y, en general, de hombres de cultura superior". Después de fijar las causas por las que ahora se debe plantear y tratar de resolver esta cuestión, pasa a hacer una breve historia de la polémica en torno a los valores pedagógicos del latín en Europa y Estados Unidos. Incluye a continuación la defensa del latín hecha por el Prof. Gareau que se basa principalmente en estas tres razones: primero, la continuidad del latín y su parentesco con las lenguas de Occidente; segundo, por ser el latín clave de una cultura preeminente, y tercero, por el testimonio de toda clase de gente (hombres

(8) Editorial: *Enseñanza obligatoria*, en "Arriba" (Madrid, 19-III-1959).

(9) Luis Bertrán Saliati: *Exámenes objetivos de corrección rápida*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

(10) Casimiro Sánchez Aliseda: *La Misa en los Colegios*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

(11) Gabriel del Estal: *La juventud rebelde*, en "Educadores" (Madrid, marzo-abril 1959).

de ciencia, técnicos, periodistas, políticos, hombres de negocios). A estos testimonios aducidos por el doctor Gareau, el Padre Jiménez añade nuevos testimonios y razones y estudia después el caso del latín con referencia a España. En unas líneas finales de recapitulación, el autor dice: "El latín es la llave para penetrar en el recinto sagrado de la teología, la filosofía, el arte, el derecho, la religión, la historia. Sin el latín no es posible un conocimiento a fondo de las lenguas europeas. Todas, en mayor o menor escala, se han enriquecido con términos, construcciones y otros materiales extraídos de la rica cantera de la lengua latina. Esta consideración sube de punto cuando de las lenguas neolatinas se trata, ya que del latín han recibido genio, estructura, vocabulario, variedad de formas y de sintaxis. Mata en su raíz el árbol de la auténtica investigación científica el que destierra el latín de la Enseñanza Media. De hecho, si se da una ojeada por los pueblos de Europa, se observa que el nivel cultural y el espíritu de investigación corresponden a los países donde mayor intensidad y difusión se da al estudio del latín. En consecuencia, todos los que aspiren a conquistar un auténtico pedestal, un verdadero renombre en la ciencia, en la investigación histórica, y, en general, en todo el campo de las letras humanas, necesitan el latín como base de su cultura, nervio y coronamiento de su formación y clave de su porvenir científico. Un sabio con latín multiplica la potencia y el valor de sus producciones y de su magisterio; un sabio sin latín queda desvalorizado. Su afán por la ciencia y su potencialidad intelectual encontrará barreras frecuentes, viéndose por ello muchas veces limitada y mediatizada su labor científica y hasta su propia satisfacción personal (12).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Un artículo aparecido en las páginas que "Arriba" dedica a la enseñanza estudia el problema de los libros de texto al alcance de todos los estudiantes. La *Bolsa del Libro* trata de remediar esta carestía de los libros de texto que no todos los estudiantes pueden adquirir, prestando un buen número de ejemplares a los estudiantes que acreditan escasez de medios económicos. El Ministerio de Educación contribuye también, a través de la Comisaría de Protección Escolar, a multiplicar los fondos de esta Bolsa del Libro. Pero todavía resulta insuficiente su labor y, comentando el generoso comportamiento de varios catedráticos de la Facultad de Medicina que han entregado ejemplares de sus obras de texto para la Bolsa del Libro del SEU, Farré Morán dice: "los catedráticos pueden colaborar de una manera decisiva. Bien reforzado quedaría el acercamiento que tanto preconiza si prestaran atención a alguno de los medios que tienen al alcance de la mano, sin merma de los derechos económicos del autor, que no pretendemos enjuiciar". Más adelante ofrece esta sugerencia: "Pero puede llegarse a extremos mucho más beneficiosos para el estudiante: confiarles la edición de las obras, aumentando, además, el beneficio económico del autor. Está en marcha la editorial universitaria del SEU, con todas las garantías que puedan ofrecer los más conspicuos editores de España (13).

Un detenido artículo de Eduardo Navarro en las páginas de "Arriba" se plantea el problema de la formación religiosa de la Universidad española, como introducción a la reunión del Consejo Nacional Representativo del SEU, que en estos días se está celebrando en el Monasterio del Valle de los Caídos y cuyo tema de estudios es precisamente éste: la enseñanza de la religión en las Facultades universitarias españolas. Eduardo Navarro comienza poniendo de relieve la falta de interés del universitario cuyas causas trata de explicar y cuyo alcance le importa mucho delimitar: la religión, el tema religioso, interesa tremendamente a la juventud universi-

taria. Esta sabe que el problema fundamental que debe resolver es su posición ante Dios. Piensa de este modo, y cree, además, que el catolicismo viene a constituir guía segura para la solución de este problema. Ahora bien, este planteamiento, plenamente ortodoxo, lleva a muchos universitarios españoles a una posición de dura crítica y de apartamiento radical hacia el catolicismo que vive la sociedad española... los hombre jóvenes de España pretenden creer y conocer lo que crean, darse cuenta de las tremendas dimensiones de la verdad católica. El remedio a sus pretensiones han sido las clases de formación religiosa en las facultades. Con tiempo extraordinariamente limitado, sin eficacia académica alguna, con personal docente, en algunos casos, no muy adecuado, las clases de religión en la Universidad española no son sino tristes sermones semanales que desesperan... Si el universitario quiere conocer la religión católica, que debe practicar, si quiere saberla con auténtica profundidad, hay que otorgarle el conocimiento que pide. Selección cuidadosa del profesorado, altura en las explicaciones, aumento del tiempo académico concedido a la asignatura, ratificación universitario del valor, impidiendo que en el conjunto de las demás pase inadvertida como un simple y pequeño obstáculo; toda una serie de medidas que deben constituir el cauce a través del cual se inculque al estudiante un hondo sentido de responsabilidad ante los problemas religiosos y sus criterios solucionadores que han de implantarse radicalmente en la Universidad española" (14).

Un editorial de "Arriba" comentando los temas que el Consejo Representativo Nacional del SEU viene desarrollando en el Monasterio del Valle de los Caídos, dice que pueden dividirse en dos grandes bloques: aquellos que se refieren a las actividades específicas del Sindicato y aquellos otros que entroncan directamente con los problemas más vivos de la Universidad. "En el temario —dice— hay cuatro puntos que requieren especialmente nuestra atención. Los dos primeros abordan el problema acuciante de las denominadas asignaturas complementarias. Se trata de una propuesta de modificación de la enseñanza de la educación física en la Universidad y de una moción sobre el mejoramiento de la formación religiosa. Indiscutiblemente estas asignaturas complementarias no responden en la actualidad a los altos fines y objetivos deseables e inicialmente propuestos. Sin duda porque su verdadera dimensión ha sido minimizada y contrariada. Al trasladar su concepto desde un plano de máxima exigencia formativa al marco estrecho e improcedente de una docencia rutinaria y administrativa... Los otros dos temas a que nos referíamos concluyen en el plano de la política social en la Universidad. Se trata de una moción sobre un Plan nacional de protección escolar en la enseñanza superior y de un informe sobre Colegios mayores" (15).

El catedrático Pascual Marín Pérez inicia una colaboración en "Arriba" para tratar de diversos problemas universitarios. Se plantea en primer lugar el de la protección económica que muchos estudiantes necesitan para poder desarrollar su carrera universitaria, y con respecto a ello ensalza la labor de la Comisaría General de Protección Escolar. Pero al mismo tiempo pone de relieve una circunstancia sobre la que es necesario insistir: en ningún país del mundo el problema de la protección escolar universitaria se deja circunscrito al Estado o a las Corporaciones provinciales y municipales. En los últimos años, y por cuanto se refiere a España, parece que va cundiendo el ejemplo y son varias las instituciones y algunos particulares que destinan gran parte de sus ingresos a tan loables finalidades (16).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(12) José Jiménez Delgado, C. M. F.: *El Latín, disciplina clave*, en "Helmántica" (Salamanca, enero-abril 1959).

(13) J. Farré Morán: *Libros de texto al alcance de todos los estudiantes*, en "Arriba" (Madrid, 14-II-1959).

(14) Eduardo Navarro: *La formación religiosa en la Universidad española*, en "Arriba" (Madrid, 2-IV-1959).

(15) Editorial: *Problemas universitarios*, en "Arriba" (Madrid, 2-IV-1959).

(16) Pascual Marín Pérez: *Problemas universitarios*, en "Arriba" (Madrid, 7-IV-1959).

actualidad educativa

1. ESPAÑA

MATRICULACION EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

La escolaridad del curso preuniversitario es obligatoria tanto para los alumnos que lo efectúan por vez primera como para quienes lo repiten íntegramente o sólo en una de sus secciones (Letras o Ciencias), salvo para los alumnos a quienes les sea aplicada la dispensa prevista en el artículo 17 de decreto de 13 de septiembre de 1957 ("Boletín Oficial del Estado" de 7 de octubre); pero en atención a que muchos no conocían esta obligación, esta Dirección General concede excepcionalmente, y sólo por este año, un último plazo que comprenderá los días 16 al 31, ambos inclusive, del presente mes de marzo, para que puedan formalizar en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media la matrícula para el curso preuniversitario, como alumnos oficiales o colegiados, aquellos alumnos que por cualquier causa no la hubieran efectuado. Estos alumnos abonarán de una vez el importe de sus inscripciones.

REORGANIZACION DE LA ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La multiplicidad de aspectos que presenta la Estadística de la Enseñanza Primaria, la compleja tramitación que produce el elevado número y diversa índole de los Centros docentes que han de facilitar los datos correspondientes y la necesidad de extender tal información a todos ellos han motivado una profunda reforma de tal Estadística sobre bases uniformes no carentes de flexibilidad, que permiten, de una parte, reducir los cuestionarios a lo esencial y acelerar sus trámites, y de otra, ampliar la investigación, atendiendo en lo posible las recomendaciones de carácter internacional.

El Instituto Nacional de Estadística ha elaborado con la Comisión Asesora para las Estadísticas de Enseñanza un proyecto de reorganización de la Estadística de Enseñanza Primaria, con la colaboración de la Dirección General de Enseñanza Primaria, la Dirección General de Relaciones Culturales, la Dirección General de Prisiones, el Servicio de Estadística Militar y la ofrecida por el Secretariado Técnico de la Comisión Episcopal de Enseñanza.

Según este proyecto, la recogida de datos para esta Estadística se realizará con carácter anual o quinquenal, según proceda, en la primera quincena del mes de noviembre de cada año, con los cuestionarios, plazos y trámites establecidos en el anexo que presenta el proyecto.

El Instituto Nacional de Estadística se dirigirá a los Organismos que patrocinen Centros de Enseñanza Primaria y a los propios Centros para que, en virtud del artículo octavo de la Ley de Estadística, de 31 de diciembre de 1945, faciliten los datos requeridos con los cuestionarios

para la Estadística de la Enseñanza Primaria, y, en su caso, las aclaraciones necesarias para su depuración.

Corresponderá al Instituto Nacional de Estadística la elaboración y publicación de la Estadística de la Enseñanza Primaria. El Instituto facilitará al Ministerio de Educación Nacional en el mes de marzo de cada año, a lo sumo, un avance informativo relativo al curso correspondiente, con el detalle que se determine.

La Dirección General del Instituto Nacional de Estadística, la Dirección General de Enseñanza Primaria y los demás Organismos colaboradores dictarán las instrucciones necesarias en la esfera de su competencia. El Instituto podrá modificar, en su caso, en forma no sustancial, los cuestionarios según lo que la experiencia aconseje, informando de ello a los Organismos interesados.

NORMAS PARA SOLICITAR SUBVENCIÓN PARA COLONIAS ESCOLARES

1.ª Podrá solicitar subvención para Colonias escolares:

a) Las Escuelas públicas del Estado.

b) Las de Patronato de carácter público.

c) Las subvencionadas que hayan sido así declaradas por Orden Ministerial.

d) Las Entidades, Organismos o Empresas que costeen Colonias escolares con fondos propios, siempre que su funcionamiento sea debidamente comprobado por la Inspección de Enseñanza Primaria, para las Escuelas que de ellos dependan, que serán forzosamente relacionadas de modo nominal en la petición.

2.ª Se considerarán preferentes por esta Orden en la distribución del crédito las siguientes peticiones:

Primero.—Escuelas que funcionen en régimen de cooperación social conforme a la Ley de 22 de diciembre de 1953, siempre que ofrezcan cooperación económica en la obra de la Colonia. A este efecto detallarán la cuantía de la aportación para este exclusivo fin y especificarán, en el plan de funcionamiento de la Colonia, la forma de su inversión y la de la subvención que solicitan, el que deberá ser aprobado por esta Dirección General.

Segundo.—Los que soliciten utilizar las Colonias que el Ministerio establezca, a cuyo efecto indicarán si desean lugar "marítimo" o de "altura".

3.ª Las Escuelas solicitantes comprendidas en los apartados a) y b) que obtengan subvención para Colonias no podrán admitir colaboración económica si no funcionan en régimen de cooperación social y lo hubiesen expresamente solicitado en la forma y con los requisitos que se exigen en el número primero de la regla anterior.

4.ª Las peticiones se dirigirán al Ministro de Educación Nacional, pre-

sentándose en las respectivas Inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria en el plazo de veinte días, a contar desde el siguiente a la publicación de la presente Orden en el "Boletín Oficial del Estado", y de treinta días para las islas Canarias, ajustándose al modelo oficial que se inserta.

5.ª Las Inspecciones de Enseñanza Primaria remitirán las instancias a esta Dirección General (Sección de Creación de Escuelas) en un plazo de veinte días, a contar del siguiente al que expiró el de la presentación de las mismas, entendiéndose que han de obrar en el Registro General del Ministerio dentro del término expresado, para lo cual adoptarán las medidas precisas; para las islas Canarias el plazo será de treinta días.

DISTRIBUCION DE "VIDA ESCOLAR"

Una O. M. de Educación Nacional (BOE. 5-IV-59) ha dado normas para la distribución de la revista "Vida Escolar", órgano del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. La revista se enviará a todas las escuelas públicas nacionales, cualquiera que sea su clase y la situación administrativa de sus maestros.

En las graduadas y grupos escolares recibirán un ejemplar el director y otro cada uno de los maestros de sección.

Los maestros inspirarán sus tareas en los artículos y guiones de trabajo que publique dicha revista, de modo que aquéllas respondan al contenido y a las directrices didácticas de éstos, pero sin limitarse en ningún caso a una copia mecánica de los mismos, ni reducir su acción al desarrollo de los temas que aparezcan en "Vida Escolar".

La revista "Vida Escolar" pertenece a la escuela, se considera como material escolar y su colección se conservará en el archivo de la misma, figurando expresamente los números que la constituyen en los inventarios que los maestros formulen.

Con ocasión de la visita de escuelas los Inspectores de Enseñanza Primaria comprobarán el cumplimiento de lo establecido en los artículos segundo y tercero de esta Orden, adoptando las medidas técnicas y, cuando sea necesario, administrativas oportunas para que lo prescrito en ellos permita realizar en cada caso, de acuerdo con sus peculiares circunstancias, el propósito de perfeccionamiento didáctico que motiva la publicación de "Vida Escolar".

Tanto en sus visitas a las escuelas como en las reuniones de los Centros de Colaboración Pedagógica, los Inspectores de Enseñanza Primaria comentarán, ampliarán y matizarán, de acuerdo con las necesidades de las escuelas, los trabajos publicados en "Vida Escolar".

Todos los profesionales de la Enseñanza Primaria dirigirán al Centro de Documentación y Orientación Didáctica las observaciones y propuestas que les sugiera su experiencia en orden al perfeccionamiento de "Vida Escolar", cuyo contenido responderá en cada curso a las modalidades que aconseje un plan progresivo.

Los Inspectores de Enseñanza Primaria enviarán a esa Dirección General en la última semana de cada

curso un breve informe sobre las enseñanzas que se derivan de la publicación y puesta en práctica en las escuelas de las orientaciones de "Vida Escolar", con propuesta razonada de las modificaciones que conviene establecer de acuerdo con la situación, necesidades y posibilidades de los diferentes tipos de escuelas.

CONFERENCIA DEL DR. MARAÑÓN: "LA VOCACION MEDICA"

Bajo la presidencia del Director general de Enseñanza Laboral se celebró en el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia de Madrid el acto inaugural del curso que este centro ha organizado sobre la "Vocación".

Después de unas palabras de introducción del director del Instituto, doctor don José Germain, con las que expuso las finalidades del curso, el doctor don Gregorio Marañón pronunció una charla sobre la vocación médica. Comenzó haciendo una exposición de la llamada especial que la vocación supone: "Es una atracción que nos hace grata la vida". Los problemas de la vocación surgen al ponerla en práctica y mantenerla durante años, al cabo de los cuales ha surgido otro yo que es juez de nuestros actos.

Distingue el doctor Marañón entre la que surge del querer y la que surge del amor. Y dentro de las vocaciones como esenciales y más elevadas, resaltan la del hombre de ciencia, la del artista y la del maestro.

La vocación médica se siente movida en principio por el afán de curar, que luego se mezcla con un instinto de superación, y se ve compensada por la entrega del paciente. Esta entrega supone también un segundo aliciente de la vocación médica: el descubrimiento del hombre en toda su profundidad en su exacta originalidad de persona.

Surgen a veces las vocaciones mímicas, consecuencia de la vocación paterna, quizá familiar. Otras veces aparece la vocación como reflejo de un héroe, o influjo de una moda. Pero hoy día los héroes van desapareciendo; predomina en Medicina, quizá más que en otros campos, el trabajo en equipo.

Y hoy día es necesario más que antes servir a la vocación; este servicio es doloroso, porque supone superarse a diario, con sumisión a la vida nueva que nace continuamente. Sin embargo, es necesario crear y mantener vocaciones capaces de crear nuevas formas de vida, y es necesario mantenerla, sobre todo, porque la vocación mantenida es la única clave de la felicidad; es decir, el camino más corto para llegar al fin. Y si el triunfo no llega es el único medio de lograr la paz.

BECAS "PRESTAMOS PARA ESTUDIOS"

El préstamo para estudios es sistema crediticio establecido en casi todos los países europeos, como ampliación de las peculiaridades de la Protección Escolar.

Dos modalidades de préstamos para estudios se conocen en España: los préstamos de honor, para universitarios, y los préstamos para hijos de funcionarios.

Préstamos de honor fué fórmula crediticia para estudios dispensada

por las Universidades españolas en la etapa de su autonomía, con cargo a los fondos de patronato destinados a atenciones de cultura y procedentes de los remanentes de los derechos de prácticas abonados por los escolares.

Requisitos para obtener tales préstamos de honor eran, en esencia: notoria aptitud de inteligencia y laboriosidad del alumno y comprobada imposibilidad familiar de costearle los estudios.

Concedidos por el Rector, el prestatario declaraba por escrito el compromiso por su honor a devolver la suma prestada, sin abono de intereses, con los ingresos que le produjera su carrera en los plazos que se concertaban.

El préstamo a funcionarios está previsto desde 1936 para facilitar los estudios de sus hijos; el funcionario carente de patrimonio mueble o inmueble puede solicitarlo para dar a sus hijos estudios superiores universitarios o de Escuelas Especiales o de Academias.

La cuantía del préstamo equivaldrá a la cantidad anual que importaren los gastos de cada ciclo de estudios.

Las peticiones se elevarán al Ministerio de Educación Nacional, especificando la carrera a que aspira y la cantidad que se estima necesaria para verificar los estudios oportunos.

Epoca para concesión y renovación de préstamos a funcionarios es el mes de septiembre.

Se concertará el préstamo, una vez autorizado, con entidades mercantiles o bancarias dedicadas a operaciones crediticias.

Se reparten los préstamos solicitados entre las entidades de crédito en proporción al volumen total de préstamos que han concedido, sin que los destinados a estudios sobrepasen el 5 por 100 de los demás. El agente de comercio que intervenga en la operación actuará de oficio.

Caduca el beneficio si el escolar pierde injustificadamente dos cursos de estudios consecutivos.

Garantía del préstamo es un descuento equivalente a un séptimo de los ingresos de cualquier clase del prestatario y, en su día, del nuevo funcionario o profesional facultativo, unido al descuento paterno hasta la cancelación del préstamo. Caso de fallecimiento se detrae el 50 por 100 del socorro a percibir por siniestro o muerte de la familia del prestatario. El Estado subsidiariamente atendería, hechas las aportaciones anteriores, la insolvencia remanente.

La implantación del préstamo a funcionarios, que combina la garantía del potencial económico del prestatario con la seguridad de reintegro para el prestamista, está pendiente de que los Ministerios de Hacienda y Educación Nacional dicten las disposiciones conjuntas para su aplicación. La Comisaría General de P. E. y A. S. ha solicitado reiteradamente del Ministerio de Hacienda la puesta en marcha de este servicio.

Legislación: Sobre préstamos de honor, Real Decreto-Ley de 5 de marzo de 1928 ("Gaceta" del 6) y Real Orden de 30 de diciembre de 1926, artículo 7.º. Sobre préstamos a funcionarios, Decreto de la Jefatura del Estado núm. 101, de 12 de diciembre de 1936, ratificado por Decreto de la Presidencia del Gobierno de 22 de enero de 1954 ("B. O. del Estado" de 6 de febrero de 1954).

GABINETE DE ESTUDIOS DE LA DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

El pasado día 31 de marzo, el Director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas, ha constituido en su despacho oficial el Gabinete de Estudios de la Dirección General, integrado por dos representantes del Profesorado de Escuelas del Magisterio, dos Inspectores de Enseñanza Primaria, dos Directores de Grupos Escolares y tres Maestros nacionales. Tiene como misión completar el cuadro de Organismos asesores de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Bajo la presidencia del propio Director general, este Gabinete lo integran los siguientes señores: en representación del Profesorado numerario de las Escuelas del Magisterio, don Darío Zuri y don Joaquín Campillo; del Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria, doña Francisca Bohigas y don Francisco Argos; por los Directores de Grupos Escolares, don Teodoro Agustín y don Santiago Martín Alamo, y por los Maestros nacionales, don Lucas Luna Villacaña, don Julián de la Cierva y don Félix López Gete.

Cuando la índole de los temas sometidos a consideración o estudio de este Gabinete lo aconseje, se pueden incorporar otras personas.

CURSOS EN ESPAÑA PARA LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La XI edición del repertorio de la Unesco titulado "Vacaciones en el Extranjero" da una idea de la importancia que adquieren los cursos de verano, jiras, campos de trabajos y becas destinados a facilitar el estudio de las culturas, lenguas, ciencias y artes en el mundo entero. El repertorio reúne la información recibida de más de 75 países y especifica el tipo de trabajos a que se dedican unas 740 instituciones.

El capítulo correspondiente a España es uno de los más nutridos y en él se dan a conocer las ventajas ofrecidas por la RENFE, las residencias que acogen a los estudiantes extranjeros en Bagur (Gerona), Barcelona, Cádiz, Granada, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, San Sebastián, Santiago de Compostela, Sevilla, Teruel, Tossa del Mar (Costa Brava), Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Organismos oficiales del Ministerio de Asuntos Exteriores, la Acción Católica, los Colegios Mayores, las Escuelas de Ingenieros, Periodismo y Telecomunicaciones, las Universidades, el Instituto Nacional de Peñaflores, el de Santiago Ramón y Cajal, y otras instituciones y centros culturales tienen previstas clases y actividades de investigación sobre la cultura y la lengua españolas, las ciencias, las artes, visitas a industrias, coloquios sobre historia, literatura, viajes culturales de información, estudios sobre temas contemporáneos, etc.

El objeto de este volumen es el de dar a conocer al estudiante principalmente todas las facilidades presentes para poder completar sus conocimientos en las principales disciplinas.

De los países hispanoamericanos en el repertorio de la Unesco figuran además Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Gua-

temala, Méjico, Panamá, Perú y Uruguay.

PROYECTO DE LEY SOBRE UNIVERSIDADES LABORALES

El Ministro de Trabajo, previo acuerdo del Consejo de Ministros, ha elevado a las Cortes un Proyecto de Ley sobre Universidades Laborales, del que transcribimos los artículos más destacados, que se relacionan con la enseñanza.

1. Las Universidades Laborales son Instituciones docentes con la misión de capacitar profesionalmente a la juventud trabajadora española y elevar su total formación cultural y humana para hacer posible su acceso a cualquier puesto social, sin otros límites que los impuestos por las facultades individuales respectivas.

2. El Estado ejercerá sobre las Universidades Laborales una obra de protección e impulso a través del Ministerio de Trabajo, al que se faculta para crear a tal fin, como organismo autónomo, el de Universidades Laborales, al cual corresponderá indiscriminadamente el patrimonio de estas Instituciones y la gestión administrativa de las mismas.

3. El Ministerio de Educación Nacional desarrollará en el orden docente sus facultades específicas, de acuerdo con la vigente legislación en materia de educación en sus distintos grados y en lo que tenga relación con la ordenación de los planes y de la función docente de las Universidades Laborales.

4. La aprobación de los planes generales de financiación de las Universidades Laborales corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Trabajo y previo informe del Ministerio de Hacienda.

5. Las Universidades Laborales tendrán la consideración de Instituciones públicas y gozarán a efectos académicos, mediante el cumplimiento de los requisitos correspondientes, de la situación y beneficios que por la legislación docente se conceden a los Centros no estatales reconocidos por el Estado.

Las Universidades Laborales disfrutará igualmente de los beneficios reconocidos por las Leyes a las fundaciones benéfico-docentes.

6. Sin perjuicio de que en el futuro puedan establecerse mediante Ley nuevas Universidades Laborales, se confirman con tal carácter las de Gijón, Sevilla, Córdoba y Tarragona, y se convierte en Universidad Laboral la Fundación de "San José", de Zamora.

7. Además de las enseñanzas que se determinan en el artículo 46 de la Ley de 20 de julio de 1955, en las Universidades Laborales, según las características y condiciones de las mismas, podrán establecerse también cuantos estudios puedan ser desarrollados con eficacia, de acuerdo con lo que para cada uno de ellos se disponga en la legislación general que regule el orden docente que corresponda.

Las Universidades Laborales podrán también organizar cursos de perfeccionamiento o de readaptación profesional en régimen normal o de formación acelerada para trabajadores adultos. Y amparar mediante becas la asistencia de sus alumnos a los demás Centros de Enseñanza Media y Superior. Igualmente podrán desarrollar planes formativos de posgraduados.

El Gobierno podrá mediante Decreto ampliar esta relación en función de futuras modificaciones en el régimen legal de las distintas modalidades de la enseñanza, del desarrollo de las Universidades Laborales, de las necesidades nacionales de técnicos y obreros calificados y del progreso en la acción y planes de las propias Universidades.

8. Al desarrollo y sostenimiento de las Universidades Laborales contribuirán:

Primero. El Estado con las subvenciones que consigne en el Presupuesto General de Gastos del Estado, en su sección correspondiente a Ministerio de Trabajo.

Segundo. Las Instituciones de Previsión Social obligatoria:

a) Mediante las prestaciones de acción formativa que en forma de becas gratuitas otorguen a los beneficiarios del régimen de seguridad social.

b) Mediante las inversiones que hagan para este fin de sus fondos y reservas, conforme a las normas en vigor.

Tercero. Las Cajas Generales de Ahorro Popular, que destinarán a esta obra social de interés nacional las cantidades que acuerde el Ministerio de Trabajo, con arreglo a lo establecido en el Decreto de 17 de octubre de 1947, sin perjuicio de satisfacer asimismo las aportaciones establecidas en el apartado d) del artículo 20 de la Ley de 20 de julio de 1955.

Cuarto. Los trabajadores y las Empresas por su participación general en la cuota de formación profesional y en la financiación de los sistemas de previsión social, y además las Empresas mediante el abono de becas de estudios que puedan otorgar a sus trabajadores o a las familias de los mismos.

Quinto. Los intereses y rentas de su propio patrimonio, el importe de las subvenciones que pueda percibir de entidades públicas y el de las donaciones, herencias o legados de particulares.

Sexto. Las Instituciones de Previsión Social libre, con las aportaciones que libremente acordaren.

Séptimo. Los Ayuntamientos, Diputaciones, Cámara Sindical Agraria y Organización Sindical y, en general, las Instituciones y organismos a quienes interese reservar y sostener becas en los cupos de alumnado de las Universidades Laborales.

9. A las Universidades Laborales tendrán acceso los familiares de los trabajadores españoles agrupados en las Instituciones a que se refieren los apartados segundo y sexto del artículo octavo de la Ley, que contribuyan a su erección y sostenimiento, salvo un porcentaje de matrícula en ningún caso superior al 10 por 100, que será de libre admisión, previo pago de los derechos y pensiones que correspondan.

CICLO SOBRE "VOCACION Y ORIENTACION PROFESIONAL"

Como ya viene haciendo desde hace varios años el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia celebra una serie de cursillos en colaboración con el Departamento de Psicología Experimental, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Sociedad Española de Psicología.

El primero de los cursos que integran el programa de este año es-

tá dedicado a la vocación y a la orientación profesional. Se inauguró el 6 de abril en el Instituto (plaza de Santa Bárbara, 10) con unas palabras de su director, don José Germain. Seguidamente, el doctor don Gregorio Marañón dio la primera conferencia, cuyo tema se tituló "La vocación", y de la cual damos cuenta en estas mismas páginas de actualidad educativa. Es de destacar la actuación de ilustres figuras en este curso, como son don Juan Rof Carballo, que hablará de "Vocación y subconsciente"; don Manuel Lora Tamayo, "La vocación científica"; don Juan José López Ibor, don Juan Zargüeta, don Luis Rosales, el padre Mauricio Iriarte, S. J., don Oscar Esplá, don Ramón Pérez de Ayala y don Pedro Puig Adam, todos ellos sobre la vocación relacionada desde distintos puntos de vista.

El tema de la vocación será tratado ampliamente y por personas de autoridad en la materia. En diversos días de abril y de la primera semana de mayo se irán desarrollando las conferencias, siempre en el salón de actos del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia. El profesor Donald E. Super, de la Universidad de Columbia, en Nueva York, también figura en el programa con dos intervenciones sobre el mismo tema general.

Interrumpido en mayo este curso sobre la vocación y orientación profesional, seguirá una segunda parte en el próximo mes de noviembre. Entonces serán los conferenciantes don Julián Marias, don José Luis L. Aranguren, don Enrique Lafuente Ferrari y don Pedro Laín Entralgo, sobre "Vocación y situación", "Ética de la vocación", "La vocación artística" y "La vocación docente".

Coincidiendo con la primera parte del curso, próximo a comenzar, se celebrarán dos pequeños cursillos, también bajo la misma organización y durante los meses de abril y mayo. El primero corresponde al Seminario de Psicología Experimental y el segundo a una serie de conferencias de la V Reunión Anual de la Sociedad Española de Psicología. Lo mismo que el anterior, estará dirigido por destacadas personalidades y se ocupará de estudios interesantes.

RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA INDUSTRIA

Bajo la presidencia de don Miguel Echegaray, presidente del Instituto Nacional de Investigaciones Agronómicas, ha iniciado sus tareas en Madrid el Seminario de Enseñanza Superior Científica y Técnica.

En primer lugar, don Luis Mazarredo, subdirector y catedrático de la E. T. S. de Ingenieros Navales, expuso el trabajo "Relaciones entre la Enseñanza Superior y la Industria".

Aludió a las circunstancias de que puesto que la Enseñanza Técnica tiene su razón de ser en la existencia de la industria, se debe colaborar muy estrechamente entre ambas, definiendo mutuamente los puntos fundamentales en que se ha de apoyar la formación del ingeniero.

Señaló la necesidad de ampliar los estudios de Ingeniería y Universitarios a todos los sectores de la sociedad, incrementando las ayudas económicas, que tanto el Estado como la industria deben aportar. En cualquier caso, ha de procurarse que no

descienda la calidad del ingeniero, ya que la moderna técnica exige cada vez más una completa formación, si bien ha de procurarse que salgan ingenieros más jóvenes.

Don Angel González del Valle, catedrático de la E. T. S. de Ingenieros de Telecomunicación, expuso el trabajo "La investigación en las Escuelas Técnicas", redactado juntamente con don Carlos de Zabalo, catedrático de la E. T. S. de Ingenieros Industriales de Bilbao.

Señaló la necesidad de fomentar la investigación, tanto básica como aplicada, y en lo posible inculcar a través de la enseñanza del proceso lógico y natural con que se han producido descubrimientos científicos y técnicos, tratando de despertar la actividad creadora del alumno.

Don Antonio Pérez Marón, subdi-

rector y catedrático de la Enseñanza Técnica Superior de Ingenieros Aeronáuticos, expuso el trabajo "Formación matemática para la técnica".

Recordó que la formación básica es, prácticamente, común a todas las carreras de Ingeniería y Arquitectura, así como a las Universitarias de Ciencias Exactas, Físicas, etc., si bien con algunos matices distintos que hay que concretar. Por todo ello, se propugna por la creación de un Centro de Formación Científica Básica, Común, con funcionamiento autónomo, si bien sus componentes directivos estarían integrados por catedráticos de las Escuelas Técnicas y de la Universidad. La finalidad de la enseñanza del referido Centro debe ser capacitar a los alumnos aptos para este grado de enseñanza profesional.

2. EXTRANJERO

VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS EN LA UNESCO

La REVISTA DE EDUCACIÓN informa sistemáticamente en estas columnas, de las vacantes que se producen en los puestos de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad, tomados del "Boletín Informativo" de la Comisión Española de Cooperación con la Unesco". Escuela Diplomática (Ciudad Universitaria). Madrid.

MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

En términos generales los campos que abarcan la contratación de expertos y especialistas para los Programas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, Revisión de Planes de Estudios, Escuelas de adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente de ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films, radio educativa.

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

PUESTOS VACANTES.

Especialista en artesanía. Djakarta (Indonesia).—*Cometido:* a) Determinar y organizar en la región rural que se precise, los oficios más apropiados y más productivos a las necesidades, desde el punto de vista de desarrollo comunal, dentro del programa aplicado por el Departamento de educación popular del Ministerio de Educación y Cul-

tura, y en estrecha colaboración con el especialista de la Unesco en materia de enseñanza básica. b) Colaborar en el perfeccionamiento de estos oficios y enseñar a los educadores de enseñanza popular, así como a los propios campesinos.—*Requisitos:* El candidato debe ser oriundo de Asia o de Africa y poseer una licenciatura o al menos certificado de un instituto de tecnología con conocimientos sólidos en materia de sociología de la enseñanza. Tres años como mínimo de experiencia práctica docente y organizadora de actividades en materia de artesanía rural, particularmente en conexión con el desarrollo comunal o con cualquier programa conexo de evolución progresiva en Asia o en Africa.—*Idiomas:* Inglés o indonésico.—*Duración:* Un año.—*Cuántia:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en la enseñanza de las ciencias. Bandung (Indonesia).—*Cometido:* a) Formar profesores en los métodos modernos de enseñanza de las ciencias naturales, biológicas y físicas en todos los grados de la escuela primaria y enseñanza media elemental, prestándose especial atención a la ciencia en general como introducción adecuada a las ciencias naturales y sociales. b) Demostrar la forma en que pueden construirse aparatos simples haciendo uso de materiales locales con destino a la enseñanza de las ciencias en las escuelas elementales y de enseñanza media. c) Asesorar con respecto a la modificación de planes de estudio de ciencias en los referidos centros. d) Aconsejar sobre la preparación de libros de texto adecuados y materiales de enseñanza.—*Requisitos:* Amplia experiencia docente en materia científica en escuelas de primera y segunda enseñanza y normales; en la organización de planes de estudios y laboratorios y a ser posible en la supervisión de la enseñanza científica.—*Idiomas:* Inglés.—*Duración:* Un año, prorrogable.—*Cuántia:* 7.300 dólares anuales.

Asesor de enseñanza técnica. Bagdad (Irak).—*Cometido:* a) Inspeccionar las escuelas existentes y formular recomendaciones encami-

nadas a su perfeccionamiento. b) Familiarizarse con los planes de desarrollo económico en vías de realización en el país y aconsejar al Ministerio de Educación sobre los medios más adecuados para hacer frente a las necesidades crecientes en materia de enseñanza técnica.—*Requisito:* a) Amplio conocimiento de todas las ramas de la enseñanza técnica y profesional, especialmente en el grado secundario. b) Experiencia práctica docente y administrativa adquirida en un centro de enseñanza técnica. c) Conocimiento de los principales problemas que plantea la enseñanza técnica en los países que están pasando de una economía puramente agrícola a una más compleja de carácter técnico.—*Idiomas:* Inglés; recomendable el árabe.—*Duración:* Un año prorrogable.—*Cuántia:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en física aplicada. Centro de física aplicada. Consejo de Investigaciones de Israel y Universidad hebrea. Jerusalén (Israel).—*Cometido:* Colaborar en el Centro de Física aplicada encargándose de: los proyectos de los laboratorios, de aconsejar sobre las necesidades de locales, equipo y personal; establecer un programa de investigación; formar personal local con categoría de licenciados y doctores, así como encargarse de la formación de estudiantes universitarios. Habiendo ya iniciado investigaciones sobre energía solar, el especialista deberá asesorar en esta materia para la realización de un proyecto destinado al estudio de los problemas de la física de las superficies y de la acumulación de la energía. La Universidad y el Consejo de Investigaciones pondrán sus recursos a disposición del especialista para permitirle la iniciación inmediata de estos trabajos.—*Requisitos:* Grado de doctor universitario o equivalente, sobresaliendo en ciencias, con varios años de experiencia adquirida en cargo directivo en materia de investigación en las cuestiones clásicas de física aplicada, química física o física fundamental; por ejemplo, óptica, termodinámica, metalurgia, física de sólidos, física y química de superficies.—*Idiomas:* Inglés.—*Duración:* Un año.—*Cuántia:* 8.750 dólares anuales.

Jefe del Departamento de Mecánica Aplicada en el Instituto Técnico de Kuala Lumpur. Kuala Lumpur (Malasia).—*Cometido:* Organizar la enseñanza de la mecánica aplicada, revisando si fuera preciso los programas y perfeccionamiento de los laboratorios, contando con medios suficientes para dedicarse a algunas investigaciones.—*Requisitos:* Título universitario o equivalente en ingeniería mecánica. Experiencia docente adquirida en institutos de estudios técnicos que confieren el "High National Certificate" o equivalente. Sería de desear que el interesado fuera miembro del "Institution of Mechanical Engineers".—*Idiomas:* Inglés.—*Duración:* Un año prorrogable.—*Cuántia:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en formación de maestros y asesor en materia de educación. Lima (Perú).—*Cometido:* a) Actuar como asesor general del Instituto y consejero del personal

de éste. b) Cooperar con las autoridades en la preparación de planes a largo plazo para la formación de los maestros que carecen de título profesional. c) Colaborar con el Ministerio en la preparación de nuevos planes para las instituciones dedicadas a la formación de maestros y al continuo desarrollo de las escuelas normales del país.—*Requisitos*: Título en educación de una universidad o escuela normal superior. Buenos antecedentes y experiencia docente y administrativa en escuelas normales. Experiencia en programas de formación de maestros en ejercicio. Conocimiento de los problemas de la educación en América Latina. Asimismo deberá estar familiarizado con una amplia gama de problemas educativos.—*Idiomas*: Conocimiento práctico del español.—*Duración*: Un año.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en planeamiento de la educación. Lima (Perú). (Si es necesario se podrá pedir al especialista que se desplace dentro del país.—*Cometido*: a) preparar y coordinar el proyecto del planeamiento educativo, de acuerdo con las autoridades peruanas; b) asesorar e informar al director de Estudio y Planeamiento Educativo, así como a las demás autoridades docentes, en todo lo relativo al planeamiento y a los problemas pedagógicos en general; c) asumir la responsabilidad de la preparación general del plan bajo la inspección de las autoridades peruanas; d) convocar reuniones periódicas de especialistas y de miembros del personal de los servicios nacionales de educación para proceder a un intercambio de ideas, y recoger informaciones, tratar de establecer criterios uniformes, mantenerse mutuamente informados sobre la marcha del trabajo, y fijar una orientación general para el planeamiento del trabajo; e) establecer y mantener los contactos necesarios con las personas y organizaciones competentes en la materia, tanto nacionales como internacionales; f) proponer métodos de trabajo y requisitos técnicos para la selección del personal; g) formar al personal nacional necesario para el planeamiento de la educación.—*Requisitos*: Doctorado en Educación y, de preferencia, especializado en administración escolar. Experiencia en el planeamiento y la administración de la educación en todos sus grados; conocimiento del funcionamiento de las diversas ramas de los sistemas educativos y de sus relaciones mutuas; un buen conocimiento de los distintos sistemas docentes; y estar familiarizado con los problemas pedagógicos de la región. Deberá comprender y conocer los problemas económicos y sociales. Tener dotes de organizador y trato de gentes.—*Idiomas*: El español, esencial.—*Duración*: Un año.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en ingeniería química. Universidad técnica de Oriente Medio. Ankara (Turquía).—*Cometido*: Aconsejar y ayudar al presidente interino del Departamento sobre la organización y la dirección del mismo; establecer los planes de desarrollo futuro; asesorar en lo que atañe a la revisión y ex-

tensión del programa de estudios, así como las necesidades de locales y equipos; ayudar a la selección y formación de personal; cooperar a la instalación de laboratorios y creación de otros medios de enseñanza e investigación; elaborar planes de enseñanza de un instituto de investigaciones de ingeniería química y de preparación de un programa de investigación. El especialista deberá asimismo dar cursos en algunas materias de ingeniería química.—*Requisitos*: Título universitario con especialización de ingeniería química. Varios años de experiencia docente, de investigación y administración en grado universitario, en cargo de responsabilidad. Experiencia en la organización de un departamento de ingeniería química, a ser posible en un establecimiento superior de enseñanza científica o técnica.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Cuántia*: 8.750 dólares anuales.

Especialista en ingeniería de minas. Universidad técnica del Oriente Medio. Ankara (Turquía).—*Cometido*: Colaborar con el Consejo de administración en la creación de este Departamento, encargándose de establecer los planes de desarrollo futuro, dar consejos sobre los programas de estudios, así como las necesidades locales; equipos y personal, tanto en lo que se refiera a la enseñanza como a la investigación; ayudar al reclutamiento de personal y a su formación; colaborar en la instalación de laboratorios y creación de otros medios de enseñanza e investigación; preparar los planes de enseñanza para un Instituto de investigaciones mineras y petrolíferas y de su realización, estableciendo con este fin un programa de investigaciones señalando las diferentes actividades a realizar. El especialista tendrá que dar asimismo cursos sobre materias seleccionadas dentro del campo de la ingeniería minera.—*Requisitos*: Título universitario con especialización de ingeniería minera. Varios años de experiencia docente, de investigación y administración en un nivel universitario, en cargo de responsabilidad. Experiencia, a ser posible, en la organización de un departamento de ingeniería minera en un establecimiento superior de enseñanza científica y tecnológica.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuántia*: 8.750 dólares anuales.

Consejero en materia de organización de bibliotecas universitarias. Universidad Técnica de Oriente Medio. Ankara (Turquía).—*Cometido*: Desempeñará el papel de asesor para la organización y desarrollo de la biblioteca universitaria central, especialmente con vista a la prestación de los servicios de biblioteca necesarios a las diversas escuelas técnicas universitarias. Ayudará al enriquecimiento de las colecciones en los diversos campos que son objeto de enseñanza dentro de la universidad y ejercerá las funciones de bibliotecario jefe y de director de la biblioteca con ayuda del personal designado por la Universidad Técnica del Oriente Medio.—*Requisitos*: Amplia experiencia en el campo de bibliotecas especializadas o universitarias y con preferencia en el funcionamiento

de una biblioteca de carácter técnico.—*Idiomas*: Inglés, esencial, siendo recomendable el conocimiento de otras lenguas (francés y alemán).—*Duración*: Un año prorrogable.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

PLAN INTEGRAL BRASILEÑO DE EDUCACION

Según *La Educación* (núm. 12, octubre-diciembre 1958), el Ministerio de Educación y Cultura está preparando un nuevo programa de objetivos educativos establecido por el Gobierno federal, tomando en consideración el desarrollo económico del país. En el campo de la Enseñanza Primaria han sido formuladas las recomendaciones siguientes:

a) Graduación de la escuela de acuerdo con la edad del alumno, quedando las edades de 7-8 para el primer ciclo; 8-9 para el segundo; 9-10 para el tercero, y 10-11 para el cuarto.

b) Adopción de un régimen más flexible de promociones.

c) Creación de clases especiales para preadolescentes analfabetos para atender anualmente a 20.000 alumnos nuevos. De acuerdo con el plan formulado, será posible, dentro de seis años, tener organizadas las clases primarias en forma tal que no sean necesarias las clases especiales aludidas.

d) Extensión gradual del día escolar hasta alcanzar el día lectivo de seis horas para todos los alumnos.

e) Extensión del curso escolar de seis años en las áreas urbanas y de cuatro en las zonas rurales, a fin de retener en la escuela a los menores, quienes sólo podrán comenzar a trabajar después de los catorce años. En ese curso complementario el alumno recibirá, además de la instrucción correspondiente a los dos primeros ciclos de enseñanza secundaria, formación profesional de acuerdo con las necesidades de las zonas de producción donde vive, según las tendencias vocacionales evidenciadas por el estudiante. El plan prevé la instalación del quinto ciclo a partir de 1958; 120.000 en 1959; 220.000 en 1960, y 340.000 en 1961.

f) Asistencia de la Unión en la formación y perfeccionamiento de profesores, especialmente en lo que respecta a la preparación del magisterio especializado en la enseñanza primaria complementaria (50 y 60 ciclos). La asistencia consistirá en la ampliación de las escuelas normales y en la concesión de becas de estudio a profesores.

g) Supresión del analfabetismo por medio de un experimento en áreas limitadas, tipo municipio, en el primer año, para verificación de métodos.

SUECIA: ESCOLARIDAD OBLIGATORIA DE NUEVE AÑOS

Dentro del marco de la reforma educativa que se lleva a cabo en Suecia, algunos Municipios han establecido un nuevo sistema escolar que combine la enseñanza primaria y la secundaria inferior para formar un ciclo de nueve años de escolaridad obligatoria (en lugar de los siete años exigido anteriormente por la mayoría de las Municipalidades). Esta prolongación de la escolaridad obligatoria ha permitido introducir

en el programa el estudio de las lenguas extranjeras y otras asignaturas. Los alumnos pueden escoger entre tres secciones: Humanidades, Cultura general y Formación pre-profesional. Esta reforma ha sido acogida favorablemente y se espera que el nuevo sistema se generalice en el país.

EE. UU.: EN PRO DE LAS CARRERAS CIENTÍFICAS

Más de 20 agrupaciones privadas, organizaciones gubernamentales y dos Comités nombrados por el Presidente de los Estados Unidos (el Comité Presidencial de Educación Post-secundaria y el Comité Nacional para la Formación de Investigadores e Ingenieros) se esfuerzan en hallar los medios adecuados para remediar la penuria de técnicos, ingenieros e investigadores científicos. Entre las soluciones previstas figuran:

a) Atraer el interés de la juventud hacia las carreras científicas y técnicas.

b) Redoblar los esfuerzos para retener en las escuelas secundarias y superiores a los profesores de ciencias competentes.

c) Reforzar los programas de enseñanza secundaria en el campo de las ciencias biológicas, físicas, matemáticas y químicas.

d) Orientar de una forma más efectiva a la juventud.

e) Desarrollar cursos de tecnología en los "colleges" públicos.

TRES NOTICIAS SOBRE "TELEVISION Y ESCUELA" EN EL MUNDO

FRANCIA: TV Y EDUCACIÓN POPULAR.

Se ha celebrado en Marly-le-Roi (Francia) una Conferencia Internacional sobre "televisión y educación popular". A pesar del obligado carácter abstracto y teórico de las conclusiones y recomendaciones, esta Conferencia no puede dejar de tener consecuencias profundas. Hay que precisar que el término "educación popular" excluye la enseñanza escolar propiamente dicha. La educación popular se refiere a los adultos o a los jóvenes que han dejado la escuela para ejercer un oficio.

La cuestión es saber si la televisión se contentará con satisfacer, en su nivel más bajo, el extraordinario apetito de imágenes que ha despertado o si, por el contrario, tratará de utilizarlo para elevar la cultura de su amplia clientela. O sea, si la televisión seguirá siendo considerada como un espantajo por los espíritus celadores de los valores culturales o bien permitirá a la mayoría —a todos aquellos para quienes esta cultura es inaccesible— descubrir por medio de la imagen todo cuanto no han tenido tiempo ni ocasión de conocer por los libros.

Durante nueve días los encargados de programas y los especialistas en educación popular han estudiado los problemas que plantea a uno y a

otro la adaptación de la televisión a esta tarea educadora. Es concebible que los estatutos particulares de la televisión en cada país (televisión comercial, televisión del Estado), así como la situación política o social de cada uno, reduzca las conclusiones de estos debates a generalidades. Tampoco se espera que se deriven resultados prácticos de aplicación inmediata.

Sin embargo, lo que importa es que se abra y se mantenga un diálogo entre quienes tienen a su cargo los programas y los que se preocupan por elevar la cultura. Gracias a este diálogo se puede esperar que no sólo ciertos tipos de emisiones de carácter netamente cultural, sino también el conjunto de los programas, estén animados de intenciones educativas; siendo el ideal, según la fórmula consagrada, divertir sin embrutecer e instruir deleitando.

ENCUESTA SOBRE LA TELEVISIÓN EN LOS PAÍSES BAJOS.

A instancias del Ministerio de Educación y del Departamento Central de Estadística, se ha iniciado una encuesta sobre la influencia de la televisión en la juventud de las escuelas.

La encuesta, que durará algunos meses, efectuará muestreos en diversas partes del país. Se trata de darse cuenta de si los resultados escolares de los niños que poseen aparato de televisión mejoran o empeoran, y si la televisión suplanta a la lectura y otras ocupaciones de la juventud durante los momentos libres.

TRASTORNOS ORIGINADOS POR LA TELEVISIÓN.

En clínicas escolares de los Estados Unidos se ha descrito el llamado síndrome de "piernas de la televisión", observado en un 50-85 por 100 de niños y muchachos que habían pasado muchas horas viendo los programas de televisión. El permanecer sentados durante muchas horas sin moverse da lugar a alteraciones circulatorias en piernas y abdomen, con debilidad muscular a veces notable.

ORDENACION DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN COLOMBIA

A) Esta se considera dividida en dos ciclos: uno *fundamental o de orientación*, y otro *superior o de determinación*, cada uno con una duración de tres años.

B) *Secundaria masculina y femenina.*

El Bachillerato y las Escuelas de Comercio abarcan los dos sexos: las Escuelas Industriales y las Vocacionales Agrícolas son exclusivamente para los varones, y las Escuelas Auxiliares de Enfermería, Escuelas Hogar para Campesinas y las Escuelas Politécnicas, exclusivamente para mujeres.

C) *Tránsito de la Primaria a la Secundaria.* Al regresar de la Pri-

maria, los varones tienen cuatro posibilidades de Educación Secundaria y las mujeres, cinco.

La Educación normalista no figura en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, por la sencilla razón de que el futuro maestro debe adquirir primero una cultura general y sólo posteriormente una formación propiamente pedagógica. Esta cultura general se adquiere en el primer ciclo del Bachillerato. Los inspectores de Enseñanza Primaria no eran técnicos. Ahora se pretende que cursen estudios universitarios.

El Magisterio en Colombia no suele ser una profesión muy apetecida, razón por la cual faltan bastantes maestros y es difícil reclutarlos. Sólo el 8 por 100 de los que ingresan en las Normales se quedan luego en las Escuelas.

Funciona también en Bogotá un Instituto de Obra Indígena.

Las derivaciones que presenta el organigrama en el primer ciclo de las Escuelas Industriales, Vocacionales, Agrícolas y Hogar para campesinas, permiten que los estudiantes que no quieren o no estén en posibilidad de cursar el ciclo superior de la Secundaria adquieran un adiestramiento predominantemente práctico que les permita ejercer una actividad lucrativa inmediata.

E) *Al terminar el primer ciclo de Enseñanza Secundaria*, los estudiantes tienen las siguientes oportunidades:

1.º Los del *Bachillerato*, continuar éste en una de sus dos ramas, humanística o científica, o ingresar en cualquiera otro de los tipos de la Secundaria.

2.º Los de las *Escuelas de Comercio*, ingresar en los Institutos de Comercio e Idiomas.

3.º Los de las *Escuelas Industriales*, Hogar, Politécnicas y Auxiliares de Enfermería, al respectivo ciclo superior de la Secundaria, y, todos ellos, en las Normales Rurales y Urbanas.

F) *Al finalizar el segundo ciclo:*

1.º Los *Bachilleres* podrán ingresar en cualquier Facultad Universitaria.

2.º Los procedentes de los *Institutos de Comercio*, en Derecho, Ciencias Económicas, Administración Pública e Institutos Técnicos Superiores.

3.º Los de *Idiomas*, en las Facultades de Filosofía y Letras.

4.º Los *Normalistas*, en la Universidad Pedagógica, en las Facultades de Filosofía y Letras y en los Institutos Superiores.

5.º Los licenciados de los *Institutos Industriales*, en todas las ramas de Ingeniería.

6.º Los de las *Normales Agrícolas*, a Agronomía, Veterinaria y Zootecnia y a los Institutos Superiores Agrícolas.

7.º Los estudiantes provenientes de los *Institutos Politécnicos*, en los Colegios Mayores e Institutos Técnicos Superiores.

8.º Los de *Institutos de Enfermería*, en los Colegios Mayores, en las Facultades de Enfermería, Bacteriología, Medicina, Farmacia y Laboratorios.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La *Biblioteca de la Revista de Educación* abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica. 56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica. 72 págs. 20 pesetas.

BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

Primer número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleros. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.

Distribución y venta:

Ministerio de Educación Nacional.
Sección de Publicaciones.
Alcalá, 34, planta baja.
Teléfono 21 96 08.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.
Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608 — MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.