

# Revista de EDUCACION

88



*ESTUDIOS.*—JACQUES BOUSQUET: El precio de la educación (25-9) \*  
PEDRO PLANS: ¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato? (29-31)  
\* *CRONICA.*—JOSÉ R. PASCUAL IBARRA: Aritmética de la escalera.  
Una lección de cálculo mental (31-2) \* *INFORMACION EXTRAN-  
JERA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: Realizaciones en torno a la Formación  
especializada: Los Centros de Lyon, París y Strasburgo (33-9) \* *LA  
EDUCACION EN LAS REVISTAS* (39-40) \* *RESEÑA DE LIBROS.*—  
G. GAMBOA SEGGI: Contribución a un índice bibliográfico y discográ-  
fico de la enseñanza del castellano en Francia (40-3) \* *ACTUA-  
LIDAD EDUCATIVA* (44-8)

AÑO VII \* VOL. XXXI \* 1.<sup>a</sup> QUINCENA DICIEMBRE \* NUM. 88  
MADRID, 1958

# 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.º 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		
	Ptas.	Ptas.	Ptas.
España .....	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica .....	18	España .....	España .....
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	Iberoamérica .....
Número atrasado ....	20	Extranjero .....	Extranjero .....

\* \*

REDACCIÓN: Los Madrazo, 17 (bajo). T. 322764

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 89 (2.ª QUINCENA DICIEMBRE 1958)

*entre otros originales:* FELICIANO LORENZO GELICES: La distribución de la renta y sus consecuencias, en los distritos universitarios \* JUAN MARTÍNEZ RUIZ: Habla viva y lengua escrita en la Enseñanza Media \* ISABEL DÍAZ ARNAL: IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de jóvenes

inadaptados \* R. E.: Actividades del Centro Regional de Educación Fundamental de Pátzcuaro, etc., y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS \* RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

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

Depósito legal M. 57-1958.

# estudios

## El precio de la educación

Cuestión de que los pedagogos hablan en raras ocasiones es el precio de la educación. Cuando se discute sobre un método o un programa raramente se incluye entre los argumentos el coste de dichos método o programa.

Y, sin embargo, no es una bagatela lo que la educación cuesta. Veamos, tomadas del Anuario Internacional de Educación (Boletín número 179 de la Oficina Internacional de Educación, Ginebra), algunas de las cantidades destinadas por distintos países a la instrucción pública en 1956:

Bélgica .....	9.120.396.700	(francos belgas)
Brasil .....	4.300.000.000	(cruceiros)
Dinamarca .....	279.000.000	(coronas)
España .....	2.856.163.733	(pesetas)
Francia .....	479.000.000.000	(francos)
Italia .....	306.000.000.000	(liras)
Japón .....	123.787.000.000	(yens)
Reino Unido .....	276.000.000	(libras)
U. R. S. S. ....	72.600.000.000	(rublos)
U. S. A. (1949) .....	7.400.000.000	(dólares)

A estas sumas del erario público es preciso añadir las de la enseñanza privada, considerables en algunos países (España, Francia). Y, no obstante, tan elevadas cifras son sólo una parte de cuanto la educación supone en el campo de la economía mundial. Aun no hace cien años que un niño a la edad de diez comenzaba a trabajar, es decir, a ganar su sustento. El desarrollo de la escuela, al retrasar cada vez más la edad productiva, trae aparejada una considerable falta de ganancias. Cuando un país decide prolongar un año la escolaridad obligatoria, esto no sólo significa un aumento en los gastos de establecimiento y de personal, sino una apreciable disminución de la renta nacional. En 1955-56, en los Estados Unidos existían 7.680.000 jóvenes de catorce a dieciocho años cursando enseñanza secundaria con carácter obligatorio. Un siglo antes, nueve de estos diez jóvenes hubieran estado ya trabajando y la renta que hubiera representado tal trabajo ascendería hoy a unos 2.000.000.000 de dólares.

Estas cifras deberían recordarnos que la educación no es sólo asunto de pedagogía. No se trata solamente de saber si los métodos directos son más eficaces que la enseñanza sistemática o si la autodisciplina es preferible a la disciplina por coerción externa. La educación no es gratuita y, junto a problemas de psicología, comporta problemas de dinero. Esto suele olvidarse frecuentemente y tal olvido no es buena señal, incluso pedagógicamente hablando, pues indica una tendencia en la educación actual a moverse sobre un mundo aparte de la realidad social, un mundo cerrado; es decir, en resumen, un mundo falso. Demasiado a menudo parece indelicado hablar

de dinero a propósito de la educación. Se diría que lo propio en cuestión tan noble es el gesto amplio o la actitud elegante y generosa; y, cuando se habla de dinero, es para envanecerse de gastar mucho (véanse las cuentas rendidas por los distintos países, publicadas en el Anuario Internacional de Educación, de Ginebra). Un gran presupuesto de instrucción pública es aparentemente, en el mundo actual, una prueba de alta cultura. Se diría que en este terreno el gasto es por sí mismo un progreso. El Anuario Internacional de Educación, que tan repetidamente cito, se felicitaba por el hecho de que el presupuesto mundial de educación haya aumentado un 15,5 por 100 en 1954, un 10 por 100 en 1955 y un 14 por 100 en 1956. Lo cual está francamente bien; pero lo interesante no es tanto el gasto, como lo que se consigue por el gasto. El gasto por el gasto, el gasto sin tener cuentas es lo que los sociólogos llaman "la economía de fiesta", que se relaciona directamente con la antigua idea de sacrificio. Que la Humanidad —pues realmente el problema afecta a toda la Humanidad: el fenómeno es tan general que no hay nación que pueda lanzar la primera piedra—; que la Humanidad, digo, se vanaglorie de gastar mucho en educación, es un índice más de que las instituciones educativas actuales están todavía ampliamente imbuidas de la mentalidad primitiva. En buena lógica, el progreso no consiste en gastar mucho para educación, sino en tener la mejor educación posible al menor precio. No sólo es que los países no puedan permitirse el lujo de pagar cualquier suma por la educación, sino que resulta muy dudoso que un sistema de educación excesivamente costoso pueda ser un sistema eficaz de educación. El desorden en los gastos es reflejo de un desorden general y de imprecisión en la institución.

### SE GASTA DEMASIADO EN SUPERFLUIDADES.

El costo de la educación varía considerablemente no sólo de un país a otro —como es lógico esperar—, sino, en el seno de un mismo país, de una ciudad a otra. En Estados Unidos, por ejemplo, la educación de un alumno de la enseñanza obligatoria a lo largo del curso 1953-1954 oscilaba desde los 139 US\$ en Memphis (Tennessee), a 459 US\$ en San Francisco (California). Lo primero que esto sugiere es que tal diferencia corresponde a una variación de trato económico al personal docente y, consecuentemente, a una diferencia de calidad en dicho personal. Sin embargo, aunque los maestros de Memphis estén menos pagados (3.124 US\$ de media anual) que los maestros de San Francisco (5.249 US\$), tal diferencia, por muy considerable que resulte, no es más que de un 75 por 100 y no cubre ni con mucho la diferencia en los precios de la educación, la cual supera el 300 por 100. Por lo demás, en Boston (Massachusetts), donde el precio de costo por alumno es de 328 US\$ (40 por 100 menos caro, por consiguiente, que en San Francisco), a los maestros corresponde

una media anual de 5.591 US \$ (un 6 por 100 más que en San Francisco); y en Natchez (Mississippi), donde el precio de costo por alumno es ligeramente superior al de Memphis (149 US \$), a los maestros corresponde solamente un promedio de 2.276 US \$ por año, es decir, casi un 40 por 100 menos que en Memphis (1). La diferencia en el precio de costo no corresponde esencialmente, pues, a diferencias de sueldos ni, por tanto, de calidad del profesorado. Las diferencias en el precio de costo corresponden a diferencias "de lujo" en la educación. Lo que encarece la educación son sus suplementos: fiestas, laboratorios suntuosos, lecciones de danza, deportes y, particularmente, tenis, natación, equitación, etc. Los niños de San Francisco no reciben a cambio de su dinero tres veces la educación que los niños de Memphis, pero sí una educación más lujosa.

Las encuestas realizadas en otros países llevan a idéntica conclusión. En Francia, el Ayuntamiento de Neuilly sur Seine (uno de los barrios residenciales más ricos de París) invertía, en 1952, 30.755 francos por cada uno de los 3.161 alumnos de sus escuelas primarias. Ahora bien, el 45 por 100 de esta suma representaba la remuneración de profesores de enseñanzas complementarias: dibujo, música, lenguas vivas, etc. Casi la mitad del presupuesto escolar está destinada, por tanto, a actividades que, en relación con los programas nacionales, son actividades de lujo (2).

Y cuanto es cierto para el precio de costo de la educación lo es también para el precio de las construcciones escolares. El costo de éstas por alumno, en los Estados Unidos, varía desde 578 US \$ en Mississippi hasta 1.845 US \$ en Massachussets. La diferencia corresponde esencialmente a la decoración y a las construcciones anejas (auditorium, gimnasio, cafetería).

No es intrínsecamente bueno gastar lo que no es necesario. Lo superfluo, generalmente, no es sólo inútil, sino nocivo. La construcción de un gimnasio cubierto en una escuela rural evita recurrir a los métodos de gimnasia natural (tipo, método Hebert), que son, sin duda, los mejores. La construcción de un auditorium solemniza excesivamente las fiestas escolares; y, generalmente, toda instalación que tienda a hacer de la escuela un todo completo que se baste a sí mismo, contribuye tan sólo a separar la escuela del resto de la comunidad. Igualmente, los suplementos costosos (lecciones de baile o de música, deportes de lujo, etc.) sólo conducen frecuentemente a recargar aún más unos honorarios demasiado pesados ya por sí.

El mal, en todo caso, puede parecer menor cuando se produce en comunidades muy ricas, como lo son en gran parte las poblaciones de los Estados Unidos; pero resulta trágico cuando comunidades más modestas, o pobres, procuran imitarlas y dedican una parte importante de su raquítico presupuesto escolar a actividades "de lujo". Es esencial para países de escasos recursos económicos no dejarse llevar por snobismos educativos ni soñar con escuelas modelos,

sino consagrar la totalidad de los recursos disponibles a lo fundamental: remuneración de maestros, higiene simple de los locales, material indispensable. Para países aún más pobres, como lo son notoriamente muchas de las naciones asiáticas y africanas, puede ser necesario incluso renunciar al lujo que representa un edificio escolar especial y un maestro remunerado. La India, por ejemplo, tenía en el curso 1954-1955 unos cincuenta millones de niños en edad escolar (de seis a once años), de los que aproximadamente la mitad —o sea unos veinticinco millones— asistía a clase. Los gastos ocasionados por la instrucción —muy rudimentaria— de esos veinticinco millones de niños se elevaban a 1.649 millones de rupias (300 millones de US \$) (3). La extensión de la instrucción a la totalidad de la población en edad escolar doblaría esta suma. Quiere decirse que se necesitarían 600 millones de dólares dedicados a la educación, cuando el presupuesto general de la India no sobrepasa de los 2.000 millones de dólares. ¿Sería el gasto adecuado a las posibilidades del país? ¿No estaría indicado, en tales condiciones, renunciar al lujo que constituye el sistema escolar europeo y recurrir a técnicas educativas completamente diferentes: autoeducación de la comunidad rural, movimiento de juventud, personal reclutado entre estudiantes, por un servicio obligatorio análogo al servicio militar? No doy estas alternativas sino a título de ejemplos y, quizá, no de los mejores. Mi idea es que, en ciertos casos de extrema pobreza, la escuela ordinaria puede ser en sí misma un lujo, por el cual con vendría no dejarse seducir.

#### NO SE GASTA BASTANTE EN LO ESENCIAL.

Decíamos ahora mismo que el despilfarro de los créditos educativos en actividades "de lujo" era relativamente menos grave para un país rico. Pero, de hecho, ¿existe hoy día en todo el mundo un sólo país lo bastante rico para no tener que sacrificar nada de lo que es esencial a la educación, en tanto financia lo accesorio? En los Estados Unidos, actualmente el país más rico del planeta, se calcula que alrededor de la mitad del presupuesto de educación es absorbido por los deportes, la salud y las distracciones (4). Lo que esto resta de financiar, ¿es suficiente para los gastos básicos de la educación y, principalmente, para la retribución de los maestros? En los Estados Unidos, el instructor que ha realizado por término medio 15,5 años de estudios, percibe —por término medio también— 3.725 US \$, en tanto que el obrero medio de una fábrica, con doce años de estudios tan sólo, viene a ganar 4.051 US \$. A lo largo de estos últimos cincuenta años la renta real de los profesores de universidad americanos ha disminuído en un 2 por 100 y la de los maestros en el 1 por 100, al tiempo que en las industrias los salarios conocían aumentos reales que oscilaban desde el 107 al 163 por 100 (5).

(3) *India 1957, A reference annual*. Delhi, 1957.

(4) Seymour E. Harris: *Education as a demand in resources competing with other activities*. "Year Book of Education 1956", pág. 228.

(5) *Teaching Salaries Then and Now*. "The Seventh Cy", pág. 16, 1955.

(1) *Are taxpayers getting their money's worth in School?* "US New and World Report", 13 de septiembre de 1957.

(2) Gilbert Allan: "Figaro", 28 de junio de 1955.

El resultado, evidentemente, es que la recluta del cuerpo docente desciende de nivel. Es imposible que una profesión notoriamente mal pagada atraiga a muchos elementos valiosos. Como, a pesar de todo, se exigen cualidades relativamente elevadas, los candidatos se van haciendo cada vez más raros y la enseñanza viene a ser casi en exclusiva una profesión femenina. El cuerpo docente de la enseñanza secundaria americana (high school) cuenta con seis mujeres por cada hombre, y en la enseñanza primaria la situación es peor aún: 19 mujeres por cada hombre (6). Esto significa que los niños americanos reciben en la escuela una educación esencialmente femenina, que se superpone a la educación esencialmente femenina que reciben en el hogar. Pero lo peor, en definitiva, es que tales maestros o, con mayor precisión, tales maestras, son educadores de ocasión. Las mujeres que ingresan en la enseñanza primaria, en efecto, no lo hacen en general para dedicar a aquélla toda su vida, sino a título eminentemente provisional, en tanto esperan contraer matrimonio o logran un oficio más lucrativo. Una encuesta realizada en 1957 muestra que solamente el 14 por 100 de los jóvenes instructores e institutrices de los Estados Unidos tienen proyectado permanecer largo tiempo en la enseñanza (7). Sobre un total de 22.000 maestras de escuelas del Estado, en Iowa, solamente el 8 por 100 están casadas. La media acusa una edad de veintidós años y que no permanecen al servicio de la enseñanza más que dos años (8).

Esta situación no es exclusiva en los Estados Unidos (9). En ninguna parte del mundo actual está remunerado el cuerpo docente de manera satisfactoria, en relación con el nivel de vida. Ahora bien, en tanto que el cuerpo docente no perciba una retribución que permita aspirantes de alta calidad, todos los otros gastos educativos son gastos "de lujo" y, puede afirmarse sin temor, gastos inútiles; pues la educación no tiene en principio otro valor que el que poseen los educadores; pues, evidentemente, la educación no es en principio sino lo que los educadores son.

¿No resulta un absurdo de la sociedad actual confiar la educación de los niños —es decir, de la sociedad del porvenir— a un cuerpo demasiado mal pagado para sostener un elevado nivel medio de selección. Se repite de buen grado que la función de educador es la más alta e importante que existe. Pero esto es sólo retórica, mientras la función de educador no sea la mejor pagada. Existen individuos, ciertamente, que escogen la profesión de maestro por pura vocación y que poseen la abnegación de prose-

guirla, pese a la modestia del salario. Pero éstos no son ni pueden ser más que una minoría. Se reconoce con agrado que la función del maestro de escuela no es menos importante para la sociedad que la función del médico, pongo por ejemplo; pero en tanto que los maestros de escuela no logren una situación material equivalente a la de los médicos, resulta vano pensar que su reclutamiento pueda igualar al de los médicos.

Para los países de menos medios económicos resulta claramente imposible dar a todos los instructores existentes —ni aun a los profesores— el salario de un médico. En este caso, convendría quizá no comprometerse en un sistema educativo que no se puede sostener, tener solamente la cantidad de educadores que se pueda pagar de conformidad a las cualidades eminentes que de ellos se reclama y adoptar, por otra parte, técnicas completamente diferentes: maestros no profesionales escogidos por sus solas cualidades morales, métodos mecánicos de enseñanza (televisión, radio, cine), movimientos de juventud, etc.

Para países económicamente más desahogados, convendría consagrar la totalidad del presupuesto de educación a lo esencial y no emprender ningún gasto suntuario, ni incluso accesorio, en tanto el cuerpo docente no esté convenientemente retribuido.

Finalmente, para los países más ricos, sería necesario aumentar considerablemente las cantidades destinadas a la educación, de manera que los educadores lleguen a constituir de verdad la élite que se pretende que sean. Cuando más arriba hablábamos de derroche, el lector no avisado habrá podido pensar que en nuestra opinión se gasta demasiado para educación. De hecho, se gasta demasiado poco para la educación, y lo que se gasta a menudo se gasta mal. Las dos cosas van de la mano: la comunidad no está dispuesta a gastar mucho más en educación, porque con razón tiene la impresión de que el dinero de la educación está mal invertido; y el dinero de la educación está mal invertido porque, en el fondo, la comunidad no ha comprendido todavía realmente —diga lo que diga— la importancia de la educación.

Cuanto un país sea tecnológicamente más avanzado, más necesitará —económica y, también, socialmente— de educación. En los países más ricos del mundo actual, la educación está lejos de haber alcanzado la prioridad que debería concedérsele para el buen funcionamiento de la sociedad. En los Estados Unidos, los gastos (federales y locales) relativos a los distintos servicios sociales, se repartían en el curso 1950-1951 como sigue:

	Millones de US \$
Clases pasivas .....	5.506
Seguros sociales .....	4.642
Asistencia pública .....	2.683
Sanidad .....	2.512
Educación .....	7.627

El mismo año, el Reino Unido no dedicaba a la educación más que el 17 por 100 de su presupuesto social, contra el 20 por 100 para subsidios de alimentación, el 24 por 100 para salud pública y el 28 para seguridad social. Y, a pesar de todo, en la suma asignada a educación, casi la mitad se refiere de hecho a gastos de sanidad y de asistencia social: servicio

(6) Cook, Lloyd A. y Cook, E. F.: "Community background in Education", págs. 300 y ss. Nueva York, 1938.

(7) Ward S. Mason: *The beginning teacher. Some preliminary measurements*. "School Life", diciembre de 1957.

(8) Cook: *Ibid.*

(9) En España, el número de alumnas de las Escuelas Normales —hoy Escuelas Superiores del Magisterio— sobrepasaba en mucho al de alumnos masculinos. En el curso 1948-49 había en las de Sevilla 104 alumnas por 10 alumnos; en Pamplona, 107 alumnas por 14 alumnos; en Burgos, 104 alumnas por 15 alumnos... (Cf. H. Manuel Rodríguez: *Promoción y formación del Magisterio*, en "Formación del Profesorado", Actas del Congreso Internacional de Pedagogía, Santander-San Sebastián, 1949, página 226.

médico y dental, comidas gratuitas, distribución de leche, etc. (10).

Cuando se comparan los gastos de educación con los gastos militares de defensa, la desproporción es más escandalosa todavía. No creo quede duda apenas de que los países más ricos no dan a la educación, dentro de los gastos públicos, la parte que corresponde a su importancia vital de "transmisión de la sociedad".

#### EL RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN.

Ahora bien, esto proviene esencialmente de que en general no se cree en la eficacia de la educación bajo las formas que ofrece actualmente. Una encuesta de la revista *Fortune*, en 1949, puso de relieve que el 30 por 100 de los hombres de negocios, ingenieros, médicos y abogados americanos consideran que un muchacho, a la salida de la escuela, debe, para ser útil en su trabajo, "desaprender" un determinado número de cosas que aprendió en clase (11). Y un 50 por 100 opina que la mayor parte de los profesores de universidad no posee suficiente espíritu práctico para dirigir convenientemente un asunto comercial (12).

No será posible dar a la educación una mayor prioridad en los gastos públicos hasta que exista mayor demanda de educación en la opinión pública; y esta demanda de educación no nacerá hasta que la educación aporte pruebas convincentes de su rendimiento y, principalmente, de su rendimiento económico.

Con esto llegamos a un problema crucial. Desde Adam Smith hasta nuestros días todos los autores están de acuerdo sobre la importancia de la educación en el desarrollo económico; pero nadie ha aportado la justificación concreta de esta opinión ni hecho tampoco un análisis serio del rendimiento económico de la educación (13). He ahí una cuestión en que las afirmaciones tajantes necesitan ser probadas. Eli Ginzberg cita una reunión del *National Manpower Council*, en 1954, en el curso de la cual debía estudiarse la contribución de la escuela al progreso económico. Los delegados —educadores americanos eminentes— no supieron salir de generalidades. Uno de ellos llegó a declarar que el problema era ocioso y que resultaba "evidente" que la prosperidad de los Estados Unidos dependía de la educación (14).

¡Esto no es tan "evidente"! Los estudios estadísticos realizados versan todos sobre relación del grado de instrucción con la situación social del individuo. En los Estados Unidos, por ejemplo, se ha demostrado que el tipo de empleo dependía estrechamente de la cualificación universitaria. He aquí cómo los individuos, provistos o no de instrucción universitaria, se distribuyen entre las distintas profesiones.

(10) Brian Homes: *The reform of English Education under the 1944 Education Act*. "The Year Book of Education 1956", pág. 251.

(11) Elmo Roper: Suplemento de "Fortune", págs. 5 y 6, septiembre de 1949.

(12) *Ibid.*, pág. 12.

(13) Véase Harold F. Clark: *The return on Educational Investment*. "The Year Book of Education 1956", página 507.

(14) Ginzberg: *Education and National Efficiency: the US*. "The Year Book of Education 1956", pág. 507.

Profesiones	No universitarios	Universitarios
	Por 100	Por 100
Proprietarios y directores .....	13	34
Profesiones liberales.	3	50
Empleados de oficina.	12	10
Obreros .....	58	5
Agricultores .....	14	1
TOTAL .....	100	100

En tanto que el 84 por 100 de los universitarios ocupa puestos de dirección o ejerce profesiones liberales, la proporción de los no universitarios en esas mismas actividades es solamente del 16 por 100. Tan considerables diferencias vuelven a encontrarse en los salarios: el 31 por 100 de los individuos con dieciséis o más años de escolaridad alcanzan sueldos anuales superiores a los 5.000 dólares. Pero esta proporción desciende hasta un 24 por 100 para los individuos que tienen solamente doce años de escolaridad. Por el contrario, en la categoría de sueldos anuales entre 1.500 y 2.000 dólares— que en los Estados Unidos son sueldos relativamente bajos—, no se encuentra más que un 6,7 por 100 para los dieciséis años de escolaridad, contra un 21 por 100 para los doce años y un 34 por 100 para los ocho años (15).

El valor del título universitario aumenta con la edad. Los poseedores de títulos universitarios ganan anualmente, por término medio:

Edad	Sueldo — US \$
Menos de 30 años .....	3.537
De 40 a 49 años .....	6.152
Más de 50 años .....	6.244

Por el contrario, entre aquellos que no ostentan título universitario, los sueldos aumentan muy lentamente hasta los treinta años y comienzan a disminuir después de los cuarenta:

Edad	Sueldo — US \$
De 20 a 30 años .....	2.449
De 35 a 44 años .....	2.845
De 45 a 54 años .....	2.681

Sin embargo, estas cifras apenas prueban nada. Primeramente, porque no siempre la razón de una buena situación social proviene de la instrucción universitaria del individuo. Ello puede ocurrir también porque pertenezca por familia a una de las clases sociales superiores y con ello haya podido recibir instrucción universitaria. La causalidad juega desde los dos lados. Por otra parte, podría inquirirse si, en la misma clase social de origen, el éxito se debe efectivamente a la educación antes que al carácter. Es posible que un hombre que ha tenido ambición y capacidad suficientes para llegar hasta la Universidad, posea también ambición y capacidad bastantes para obtener puestos de responsabilidad, a los cuales corresponden naturalmente los mejores sueldos (16).

(15) De Haveman y West: "They went to college", Nueva York, 1956.

(16) Gordon T. Bowden: *Education for what?* "The Year Book of Education 1956", pág. 64.

Sería necesario, finalmente, determinar la parte que en el éxito corresponde a la educación propiamente dicha y la que cabe a la escolaridad o a los títulos.

Existe aquí una considerable nebulosa. Las estadísticas no serán verdaderamente concluyentes mientras no tengamos en cuenta todos los factores accesorios.

Una encuesta de la Standard Oil, desarrollada según estos principios, ha llegado a la conclusión de que la influencia de la educación sobre los sueldos era más aparente que real (17).

Y si pasamos del terreno individual al social, todavía es más difícil de establecer el rendimiento de la educación. Es indispensable para el desarrollo de la sociedad moderna, industrial y urbana, sin duda alguna, que las masas aprendan a leer, escribir y contar o que las universidades formen investigadores y especialistas para la ciencia y la técnica. No será difícil, pues, encontrar casos particulares en que la instrucción alcance una influencia directa bastante evidente sobre el progreso material. Se puede pensar, por ejemplo, que la información agrícola proporcionada por las escuelas fué, en gran parte, causa del progreso de la agricultura en los Estados Unidos a lo largo de los últimos cien años (18); y la multiplicación de escuelas técnicas en Alemania desde la mitad del siglo XIX contribuyó con certeza a la potencia de la industria alemana (19). Que la educación, pues, tenga algo que ver con el progreso económico, es algo fuera de toda duda. La cuestión es saber cuál es la relación exacta, en un país determinado, entre alfabetización, enseñanza técnica e in-

(17) Standard Oil Cy of New Jersey: "Employees Relations Research", págs. 113-114, Nueva York, 1935.

(18) Harold F. Clark: *The return on Educational Investment*. "The Year Book of Education 1956", páginas 499 y ss.

(19) Ludwig Kiehn: *German education and economy in the 19th century*, ibid., págs. 490 y ss.

## ¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato?

Acaba de llegar a mis manos la traducción española del manual "Les Principales Puissances du Monde", de la colección dirigida por el que fué profesor de Geografía Humana en la Facultad de Letras de la Universidad de París, Albert Demangeon. El libro, escrito con ese lenguaje nítido y elegante que caracteriza la literatura científica francesa, ofrece al lector una imagen fiel de la geografía de las potencias mundiales. En su versión original es sobradamente conocido en España; baste decir que todos nuestros opositores a cátedras de Geografía de enseñanza media y de Escuelas de Comercio lo han manejado en cualquiera de sus numerosas ediciones.

La "Biblioteca del Pensamiento Actual", de "Ediciones Rialp", nos ofrece ahora la versión española de este manual con un prólogo del catedrático de la

investigación científica por una parte y prosperidad económica por otra. Que tales enseñanzas son útiles resulta casi evidente; pero ¿cuál es su rendimiento? Dicho de otra manera, ¿cuál es la renta de las inversiones educativas? Sobre esto aún no podemos afirmar nada con precisión. Y esta imprecisión es mucho mayor todavía cuando se sale del terreno económico y se pretende investigar el rendimiento social de la escuela y particularmente el rendimiento social de las enseñanzas denominadas "de cultura general", que constituyen parte importante de la educación en todo sus grados. ¿Hasta qué punto las enseñanzas actuales de "cultura general" cumplen con efectividad su papel educador del individuo en la sociedad? ¿En qué medida sociabiliza eficazmente al niño? ¿Es seguro que al salir de la escuela el niño se inserte mucho mejor en la sociedad? ¿Es seguro que sepa aprovechar mejor los recursos que la sociedad ofrece al individuo —económica, cultural y espiritualmente— y, al mismo tiempo, que adquiera un mayor sentido social y haya aprendido a no abusar de la sociedad, a no engañarla?

La educación no puede parapetarse tras la excusa de lo muy elevado de sus fines. Debería estar en condiciones de probar que alcanza efectivamente tales fines y nunca de manera ocasional, sino regularmente, con un rendimiento mínimo. Es posible que sea muy difícil hacer esta demostración. Pero, por lo menos, es indispensable que la educación se inquiete por su rendimiento, en mayor medida que hasta hoy. Porque, de todas maneras, es bueno "hablar de dinero". Es un hecho que la educación cuesta; es absolutamente normal exigir que cueste lo menos posible, propuesto un resultado determinado, y que debe proporcionar el mejor resultado dado un determinado precio. Todo trabajo estadístico sobre el rendimiento de la educación tiene el mayor interés pedagógico.

JACQUES BOUSQUET.

Universidad de Zaragoza y Director del Departamento de Geografía Aplicada del Instituto "Juan Sebastián Elcano" (C. S. I. C.), José Manuel Casas Torres. Este prólogo, a pesar de su brevedad, contiene una afirmación que creemos vale la pena comentar porque pone "el dedo en la llaga" sobre una reciente desdicha de la Geografía española:

"La Geografía sigue siendo en España una ciencia desconocida, quizá —afirma Casas Torres— porque nuestros planes oficiales de bachillerato se encargan de que millones de españoles la odien desde los once años y la ignoren desde los trece."

En efecto, y a partir de este curso 1958-1959, la Geografía se enseña en el bachillerato solamente en 1.º y 2.º. En lo sucesivo, pues, desde los doce años de edad el bachiller español no habrá estudiado Geografía. Pero el error cometido adquiere una especial gravedad si se tiene en cuenta que los dos primeros cursos de nuestro bachillerato en razón de la edad y características psicológicas —y hasta fisiológicas— de los alumnos que los cursan, deben constituir una

prolongación de la enseñanza primaria. De ahí que creamos poder afirmar que la supresión de la asignatura de Geografía que antes se cursaba en 6.º, significaba, de hecho, su eliminación como disciplina oficial del bachillerato propiamente dicho. No se han tenido en cuenta las transformaciones radicales que lleva consigo el desarrollo psíquico del alumno desde que "ingresa en el bachillerato", a los diez años, hasta los dieciséis o diecisiete en que finaliza su curso preuniversitario. Se ha actuado como si un niño de diez años y un adolescente de quince o dieciséis fuesen en la práctica sujetos equivalentes en el plano pedagógico. En lo sucesivo, por tanto, ¿que conocimiento tendrán nuestros bachilleres de la Geografía de las potencias que actualmente rigen los destinos del mundo? Y, cuando menos, a los dieciséis años, ¿recordarán algo de la geografía del país en que viven y que les vio nacer? Está claro que no cabe esperar milagros de esas dos únicas asignaturas de Geografía cursadas en plena edad infantil.

Téngase en cuenta, además, que la Geografía, como ciencia que explica la génesis, estructura y función de los países terrestres —o de las regiones, que es lo mismo—, es fundamentalmente una ciencia de síntesis; que sus conclusiones se elaboran después de coordinar las aportaciones de aquellas disciplinas de la naturaleza y del espíritu que de una u otra forma contribuyen a aclarar aspectos parciales de esos paisajes. Así concebida, la Geografía puede cooperar eficazmente a la formación intelectual de los adolescentes, habituándoles a relacionar unos datos con otros, a observar y analizar, explicar y comparar, además de proporcionarles una visión de conjunto sobre conocimientos ya adquiridos de otras ciencias, naturales o culturales. Lógicamente, pues, la Geografía debe ocupar un lugar en la formación de los alumnos en los años correspondientes al ahora llamado bachillerato superior. Así sucede en todos los países cultos. En ellos se enseña Geografía desde hace mucho tiempo a chicos de quince, dieciséis o diecisiete años, sin que se les haya ocurrido, por ahora, borrarla de sus cuadros de asignaturas.

Ahora bien; ¿por qué razón de entre todas las disciplinas del plan de estudios ha sido precisamente la Geografía la más maltratada en la última reforma? Ante todo, es evidente que la pretendida descongestión de asignaturas pudo haberse llevado a cabo sin eliminar la Geografía de 6.º curso.

Pero no es sólo eso: en unos desatinados programas para 1.º y 2.º, elaborados con la finalidad de que sirvan de orientación al profesorado y de temario de examen para los alumnos libres, el estudio de las regiones españolas vuelve a plantearse de acuerdo con los clásicos procedimientos anticuados y rutinarios; el esquema de siempre que consiste en encerrar la descripción de las regiones, a pesar de las violentas diferencias que las separan, en el molde uniforme de relieve, hidrografía, clima, vegetación, agricultura, etc. Con ello, naturalmente, la personalidad de cada región queda por completo desdibujada y el estudio regional se reduce a establecer un farragoso catálogo de los aspectos físicos, humanos y económicos de cada región. ¿Cómo no van a odiar los alumnos, niños de once años, esta geo-

grafía que no es más que una árida nomenclatura y una serie de afirmaciones abstractas carentes para ellos de sentido real? Además, y para colmo de males, en los programas a que nos referimos la retahíla de enunciados correspondientes a cada región termina invariablemente con lo de "provincias, comarcas y ciudades", como exhortación final al memorismo y a la rutina. ¿Por qué nos empeñamos en mantener en nuestra enseñanza esos viejos esquemas de una Geografía decimonónica cuando los profesores de todos los países los han superado ya hace muchos años? ¿Qué razón hay para atormentar —porque ésta es la palabra— las cabezas de nuestros chicos con esos inventarios regionales que no les dicen nada y que, además, son exponente de una Geografía caduca? No obstante, después de esto, llama poderosamente la atención el hecho de que en las "orientaciones metodológicas" que acompañan al programa de Geografía de primer curso, se advierte que "los esquemas geográficos nunca deben ser iguales para todos los países, sino que procurarán destacar la originalidad geográfica de cada uno de ellos, lo típico, lo que nos muestra la "facies" geográfica del país". La contradicción es flagrante: se aconseja —muy acertadamente— destacar la *originalidad geográfica*, es decir, lo que tipifica geográficamente a cada país, después de haber aprisionado el estudio de las regiones españolas en esos esquemas uniformes que ahora tan rotundamente se repudian. ¿Qué razón hay para destacar lo que constituye la originalidad geográfica de un país como Dinamarca o Suecia, por ejemplo, y para no hacerlo con el Valle del Ebro o con Cataluña, pongamos por caso?

Pero hay otro aspecto de esos programas que quisiéramos comentar brevemente. En ellos se da una gran importancia —que consideramos, en este caso, desproporcionada— a las lecturas geográficas. Ahora bien, sucede que los textos a leer aparecen escogidos sin criterio alguno. Más aún, parece francamente desorbitado aconsejar, como así se hace, que se lean y se comenten a chicos de diez y once años fragmentos de artículos que constituyen monografías muy especializadas. Así, aparecen citados desde el artículo de Juan Dantín Cereceda y Antonio Revenga Carbonell sobre "Las líneas y las zonas isóteras de España según los índices termopluviométricos", en la lección dedicada al clima de la Península, hasta el trabajo del mismo Dantín titulado "La aridez y el endorreísmo en España; el endorreísmo bético", para la lección de Andalucía. Naturalmente, todos los trabajos geográficos de investigación que se citan contienen, como es muy lógico y natural, giros, términos y conceptos absolutamente inasequibles para chicos de primer curso. Creemos, pues, que aquí con la mejor buena voluntad del mundo se han sacado las cosas totalmente de quicio. Es, sin embargo, lamentable que a la hora de redactar unos programas no se tenga en cuenta primordialmente lo único que interesa por encima de todo: el chico que debe estudiarlos.

Por último —y dentro de estos mismos programas—, lo de las llamadas "cuestiones geográficas" queda también algo en el aire: no se sabe si se trata de ejercicios de observación y reflexión al estilo de los manuales franceses de enseñanza secundaria, o



si se pretende aludir con ellas al aspecto explicativo o descriptivo de la lección, con lo cual ésta quedaría reducida definitivamente a un puro fárrago memorístico.

Parece, pues, que por diversas razones hemos de resignarnos, por ahora, a que nuestra Geografía siga siendo tan ignorada para las generaciones futuras como lo ha sido para las pasadas. Pero lo peor es que, a la larga, los pueblos pagan a precio muy caro —en su misma carne y en su misma sangre— el desconocimiento de su Geografía.

Actualmente, todos los países occidentales se han dado cuenta de la trascendental importancia del conocimiento geográfico de su territorio para el desarrollo de su economía y, a fin de cuentas, para la

elevación del nivel medio de vida de sus habitantes. En todos ellos los estudios especializados de geografía tienen la máxima categoría universitaria, y no hay institución docente del grado que sea donde no se enseñe a sus alumnos la geografía nacional con un criterio moderno.

La vida de todos los millones y millones de españoles que han sido, son y serán se da sobre un mismo territorio. Si esto es así, ¿por qué razón se está procurando eliminar del plano docente lo poco que se conoce geográficamente sobre nuestro país? ¿Por qué motivo nos empeñamos en que los españoles "odien la Geografía desde los once años y la ignoren desde los trece"?

PEDRO PLANS.

## crónica

### Aritmética de la escalera

UNA LECCION DE CALCULO MENTAL SOBRE UN MODELO IMAGINADO, PARA ALUMNOS DE NUEVE A DIEZ AÑOS

En los primeros grados de la enseñanza primaria, como resultado de las experiencias observadas o realizadas por los niños, se llega a un tipo de intuición sensible que es la base del conocimiento matemático en este estadio de la educación. De esta intuición sensible debe ascenderse por etapas sucesivas a otro tipo de intuición que busca su apoyo en el concreto imaginado y que se realiza preferentemente por ejercicios de cálculo mental. Tales ejercicios, de gran valor formativo, deben prodigarse en los primeros cursos del Bachillerato y aún en las escuelas preparatorias para el ingreso en la enseñanza media.

Una escalera imaginada nos proporciona un modelo que, por su gran riqueza de situaciones dinámicas, se presta perfectamente para esta clase de ejercicios, a la vez que permite la introducción heurística, desde edades muy tempranas, de gran número de conceptos matemáticos, tanto aritméticos como geométricos.

En el último cursillo para profesores de matemáticas organizado por el C. de O. D. y dirigido por el profesor Puig Adam, tuve ocasión de desarrollar ante los profesores cursillistas, y con alumnos de la Escuela preparatoria del Instituto de San Isidro, todos ellos menores de diez años, la siguiente lección experimental de media hora de duración. No pretendí, naturalmente, en tan escaso tiempo, agotar todas las posibilidades de la situación, ni tampoco la introducción o toma de conciencia de un concepto determinado, sino solamente proporcionar a los cursillistas un ejemplo de clase activa de cálculo mental que utiliza como material un modelo imaginado tomado de la propia vida del alumno.

Transcribo sin alteración las contestaciones espontáneas de los niños.

¿Sabéis lo que es una escalera? Sí, señor. ¿Qué es más difícil, subir o bajar? Subir es más difícil. En vuestra clase de Aritmética, ¿habéis estudiado las escaleras? No, señor. En la Aritmética ¿hay alguna escalera? (silencio). ¡Pensad! Un alumno dice tímidamente: los números 1, 2, 3... forman como una escalera. ¿Os parece eso una escalera? Sí, señor. ¡Subid por ella! Los alumnos cuentan 1, 2, 3..., hasta 10. ¿Se terminó? No, señor; sigue más, 11, 12, 13... Cuentan hasta 20. ¿Se terminó? No, señor; se puede seguir más. ¿Hasta 100? Más. ¿Hasta 1.000? Más. ¿Hasta cuánto? No se termina nunca. ¿Esa escalera de los números hasta dónde llega? Un alumno dice: hasta infinito. Otro: hasta el cielo. Entonces esta escalera es como la escala de Jacob: llega al cielo. Bien, habéis subido hasta 20; ahora bajad. Los alumnos cuentan 20, 19, 18... ¿Qué es más difícil ahora, subir o bajar? ¡Bajar! Pues entonces vamos a subir, pero más de prisa. Los alumnos cuentan como antes, 1, 2, 3..., pero más rápidos. ¡Más de prisa! Lo hacen en la misma forma pero más rápido. Yo quiero subir más de prisa aún. Un alumno: se puede subir de dos en dos. Muy bien, hazlo. 2, 4, 6... 20. ¿Se terminó? No, señor; se puede seguir. ¡Bajad! Lo hacen. De tres en tres. Lo hacen. De cuatro en cuatro. Lo hacen. De cinco en cinco. Lo hacen y dicen: ahora es más fácil. De siete en siete. Lo hacen con bastante dificultad. Bajad de siete en siete. Casi todos tropiezan.

Si estoy en el peldaño 7 y subo ocho, ¿a qué peldaño llegaré? Al 15. ¿Si estoy en el 8 y subo siete? También al 15. ¿Si estoy en el 15 y bajo ocho? Al 7. ¿Si estoy en el 15 y bajo siete? Al 8. Si después de subir ocho llegué al 15, ¿en qué peldaño estaba? En el 7. Si estaba en el 7 y llegué al 15, ¿cuántos subí? Ocho. Si estaba en el 15 y llegué al 7, ¿cuántos subí? No subí, bajé ocho.

¿Si estoy en el 4 y bajo uno? Al 3. ¿Si estoy en el 4 y bajo dos? Al 2. ¿Si bajo tres? Al 1. ¿Si bajo cuatro? Entonces llegamos al suelo; se acabó la es-

calera. ¿Cómo llamaremos al suelo? Silencio. ¿Qué número pondremos en el suelo? ¡El cero! ¿Si estoy en el peldaño 4 y bajo cinco? No se puede, porque al bajar cuatro ya se llega al suelo. Bien; ¿vosotros habéis visto en Madrid edificios muy altos? Sí, señor: el edificio España, la Torre de Madrid. ¿Cuántos pisos tiene el edificio España? Lo menos 20; más. Se entabla una discusión entre los niños y convienen en ir a contarlos. Bueno, si os colocáis en la Plaza de España y contáis los pisos que veis desde ella, ¿no tendrá el edificio más pisos? Un alumno: Sí, señor; tiene también sótanos que no se ven. ¿Cómo será entonces la escalera? Desde el suelo hacia arriba para ir a los pisos y hacia abajo para los sótanos. Entonces, en esa escalera, si estoy en el peldaño 4 y bajo cinco, ¿a qué peldaño llego? Un alumno: ¡a una décima! ¿Y si bajo otro peldaño? ¡A una centésima! ¿Por qué? No sé. Me parece que nos hemos caído de la escalera; volvamos a ella. Estamos en el peldaño 4 ¿bajamos uno? Llego al 3. ¿Si bajamos dos? Llego al 2. ¿Si bajamos tres? Llego al 1. ¿Si bajamos cuatro? Al suelo. ¿Si bajamos cinco? Entonces estamos en los sótanos. ¿En qué peldaño? En el 1 debajo del suelo. ¿Si estoy en el 4 y bajo seis? En el 2 debajo del suelo. ¿Si ahora bajo otros tres? En el 5. ¿En el 5? Sí, en el cinco debajo del suelo. ¿Si bajo siete más? En el 12 debajo del suelo. ¿Si ahora subo cuatro? En el 8 debajo del suelo. ¿Si subo ocho? En el suelo. ¿Qué número? El cero. Si estando en el 7 debajo del suelo subo diez, ¿a cuál llego? Al 3 por encima del suelo. Si estaba en el 3 debajo del suelo y llegué al 10 debajo del suelo, ¿qué es lo que hice? Bajar siete. Para ir del 3 debajo del suelo al 10 sobre el suelo, ¿qué tengo que hacer? Subir tres.

Si partiendo del suelo subo de tres en tres, ¿en qué peldaños pisaré? En el 3, 6, 9, 12, 15... ¿Cómo se llaman esos números? Múltiplos de 3. Si subiendo de cuatro en cuatro he dado siete pasos, ¿a qué peldaño he llegado? Al 28. Si subiendo de cinco en cinco he llegado al 35, ¿cuántos pasos he dado? Siete. Si di seis pasos y llegué al 30, ¿cuántos peldaños subo en cada paso? Cinco. ¿Cuántos pasos he de dar para llegar desde el suelo al 26, subiendo de cuatro en cuatro? Un alumno: No se puede. Otro: seis pasos y medio. ¿Qué quiere decir medio paso? Que el último paso es la mitad. ¿La mitad de qué? La mitad de cuatro peldaños, o sea, dos peldaños. Si estoy en el peldaño 5 y subo de tres en tres, ¿en qué peldaños pisaré? 5, 8, 11, 14, 17, 20... ¿Estos números son múltiplos de 3? No, señor. ¿Por qué? Porque no empecé en el suelo. ¿Si hubiera comenzado desde el 6? Entonces, sí. Si estoy en el 5 y quiero llegar al 23, ¿cuántos peldaños he de subir? 18. ¿Puedo subir de tres en tres? Sí, señor. ¿Cuántos pasos he de dar? Seis.

Subiendo de dos en dos ¿pisaré en el 12? Sí, señor. ¿De tres en tres? Sí, señor. ¿De cuatro en cuatro? También. ¿De cinco en cinco? No, señor. ¿De cuántas maneras puedo subir al 12? De dos en dos, de tres en tres, de cuatro en cuatro y de seis en seis. ¿Alguna más? No, señor. Se os olvida la más fácil. Bueno, de uno en uno. ¡Otra muy fácil! ¡Ah!; de una vez los doce. Esos números: 1, 2, 3, 4, 6 y 12 ¿qué son? Submúltiplos de 12. ¿Cómo se llaman también?

No sabemos. Bien, los llamaremos divisores. ¿De cuántas maneras puedo subir al 13? De uno en uno y de trece en trece. ¿Nada más? Nada más. ¿Cuáles son los divisores de 13? El 1 y el 13. ¿Podrías decirme los divisores de 18? 1, 2, 3, 4 (4 no) 6, 9 y 18. ¿Cómo subiría la escalera si quiero pisar en el 12 y también en el 18? Puedo subir de uno en uno; de dos en dos; de tres en tres; de cuatro en cuatro, ¡no!; porque no pisaría en el 18; de seis en seis; y ninguno más. Esos números: 1, 2, 3, 6, ¿qué son? Divisores de 12 y también de 18. ¿Cómo subiría más rápido? De seis en seis. ¿Por qué? Porque es el paso más largo posible. ¿Qué número es el 6? El mayor. ¿El mayor de quiénes? De los divisores de 12 y de 18.

Me dirijo a un alumno: ¿Cómo te llamas? Juan. Bien, Juan, dime los peldaños que pisarás si subes la escalera de seis en seis. Contesta: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60. A otro alumno, llamado Pedro, le pido que suba de ocho en ocho. Enuncia: 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80. A un tercero: ¿En qué peldaños ha pisado Juan? Los repite. ¿En qué peldaños ha pisado Pedro? Los repite. ¿Cómo se llaman los números de Juan? Múltiplos de 6. ¿Y los de Pedro? Múltiplos de 8. ¿En qué peldaños han pisado Juan y Pedro? Repite separadamente los de Juan y los de Pedro. ¿Juan ha pisado en el 30? Sí, señor. ¿Y Pedro? No, señor. Dime ahora los peldaños en que ha pisado Juan y también Pedro. Tantea y dice: 24 y 48. ¿Nada más? Nada más. Si siguen subiendo, ¿habrá más peldaños en que pisen los dos? Siguiendo, sí. Todos esos números en que pisan los dos, ¿qué son? Múltiplos de 6 y múltiplos de 8. ¿Cuál es el primer peldaño que pisan uno y otro? El 24. ¿Este número es múltiplo de 6 y de 8? Sí, señor. ¿Qué múltiplo es? El primero. ¿No hay otro antes? De 6, sí; pero de los dos, de 6 y de 8, no, señor.

¿Estaréis fatigados? ¡No, señor!

Aquí di por terminada la lección para dar tiempo a los profesores, una vez retirados los niños, a que hicieran los comentarios y críticas para ver de extraer consecuencias de la experiencia realizada.

La lección prueba que es posible, cuando se tiene un apoyo concreto, impulsar fuertemente la toma de conciencia de las relaciones que constituyen la esencia de la actividad matemática. Los niños han captado bien la reversibilidad de las operaciones aritméticas de suma y resta, por analogía con las de subir y bajar. Igualmente la multiplicación y división tanto exacta como entera. Los verdaderos conceptos de las operaciones, en el sentido del Álgebra moderna, con predominio del concepto de número ordinal sobre el de cardinal, están latentes en todas las lecciones. Igualmente la divisibilidad aparece como relación de orden. La introducción de los números negativos es natural y sugiere la cuestión del por qué se ha de retrasar su estudio al tercer curso del Bachillerato, cuando tal vez debiera hacerse antes de los fraccionarios; no tienen mayor dificultad. La contestación de un alumno al decir: una décima y una centésima es muy significativa a este respecto. Está implícito en toda la lección el concepto de *anillo* fundamental en la Aritmética de los números enteros.

JOSÉ R. PASCUAL IBARRA.

# inf. extranjera

## Realizaciones en torno a Formación especializada

### LOS CENTROS DE LYON, PARIS Y STRASBURGO (\*)

Con el presente artículo finaliza la ojeada panorámica que hemos venido ofreciendo a lo largo de varios números de la Revista. Se ha recorrido en ellos desde la simple Escuela de formación, desli-

gada de los estudios superiores, hasta los Institutos adscritos a Universidades. Réstanos ahora mostrar la organización y estructura de aquellas otras instituciones dedicadas a la especialización de personal que gozan en parte de las dos categorías mencionadas, sin pertenecer radicalmente a ellas.

Como es lógico, tienen un perfil diferente justificado por el móvil que las erigió, aunque en todas se desee alcanzar una meta única, cual es la de preparar y formar al personal en el campo de la educación especial. De este modo, la preocupación psicológica matiza al Centro lionés, mientras el aspecto social y el moral-humano informan, respectivamente, los de París y Strasburgo. La exposición sucinta de estos Centros pondrá más de relieve las diferencias de modalidad de cada uno.

#### I.—EL INSTITUTO DE PEDAGOGIA DE LAS FACULTADES CATOLICAS DE LYON

Las facultades Católicas de Lyon, especialmente las de Filosofía y Letras, crearon en 1946 cursos de Pedagogía para responder a múltiples necesidades. Querían asegurar a los estudiantes que se preparan para el profesorado una iniciación en la psicología de los jóvenes y un conocimiento preciso de la metodología de las materias que van a enseñar. Por otra parte, se deseaba reforzar también la preparación del Certificado de Psicología de la Licenciatura de Letras.

Además, el Centro de Coordinación de Obras de caridad veía en estos cursos un medio de aportar al personal religioso consagrado a la educación una orientación y formación, en cierto modo renovada. Se pensaba, también, en todos los padres y educadores preocupados con las dificultades particulares que presenta la recuperación de una juventud trastornada por la guerra.

El año 1946-47 marca la primera etapa de las realizaciones; dos series de conferencias semanales, una sobre los Métodos de observación del niño y las grandes directrices pedagógicas; la otra, sobre Metodología de la enseñanza secundaria.

La gran acogida que se les dispensó hizo que cada año se concentrara la actividad en un problema determinado, creándose definitivamente en 1947 el Instituto de Pedagogía especificando diferentes programas para diversos objetivos. Se engloban en él cuatro secciones, una de las cuales es la que dió lugar a la Escuela de educadores para inadaptados. Su programa de estudios, distribuido en dos años, era, en un principio, demasiado teórico, pero se ha ido enriqueciendo gradualmente en el sentido práctico, y actualmente se dedican tres trimestres a prácticas en establecimientos infantiles, Centros de observación y de reeducación. Estos periodos prácticos tenían lugar en sus comienzos durante las vacaciones universitarias; sin embargo, desde el año 1951 se alternan ya con los periodos de clase.

(\*) Este trabajo corresponde a la serie dedicada a la Formación del educador especializado, de la que es autora Isabel Díaz Arnal.

#### CANDIDATOS.

El mayor porcentaje de éstos pertenece al sexo femenino. De la mitad a los dos tercios de la matrícula son religiosas. El resto lo componen muchachas deseosas de consagrarse a la reeducación, impulsadas la mayor parte de ellas por pertenecer a Movimientos juveniles deportivos o de apostolado.

También cuenta el alumnado con algunos sacerdotes, Hermanos y laicos.

#### REQUISITOS PREVIOS AL INGRESO.

La edad mínima son los diecinueve años.

No se requiere diploma o título, pero sí se exige una buena formación secundaria, aunque no esté determinada, unida a cierta experiencia educativa y a una inteligencia despierta.

Las disposiciones esenciales son del orden del "saber hacer", "saber comprender" la juventud y "saber acoger" a los jóvenes.

#### LA FORMACIÓN.

La formación, dada en dos años, comprende tres partes:

a) *Lecciones y trabajos prácticos de Psicología y Pedagogía*, dados en el Instituto de Pedagogía; la duración es de dos trimestres cada año, alrededor de ciento treinta horas anuales, doscientas sesenta en total.

b) *Lecciones y trabajos de artes educativas*, métodos activos, dados en el Centro de la Asociación de Protección infantil; un trimestre el primer año y dos el segundo, que totalizan trescientas noventa horas.

c) *Periodos de prácticas en establecimientos* durante el segundo trimestre del primer año y los trimestres tercero y cuarto del segundo. En suma, nueve meses.

#### EXÁMENES.

El control del estudio tiene lugar mediante exámenes escritos y orales al final de cada año, exigiéndoles además los trabajos siguientes:

1.º Análisis y crítica de una obra científica, referida a una de las materias de estudio.

2.º Tres monografías sobre niños de edades diferentes, fundadas en la observación, la encuesta y la aplicación de un test, respectivamente.

3.º Una Memoria sobre una cuestión pedagógica precisa, resumiendo estudios de autores diversos, comparados con observaciones e investigaciones personales.

El primer trabajo requiere sobre todo una buena

comprensión de la obra y un juicio valorativo de sus métodos de investigación. El último pone de manifiesto sobre todo la capacidad personal de observación, de investigación y de reflexión sobre el plano educativo.

La concesión del D. E. S. (diploma de educador especializado) está subordinada, por un lado, a la obtención de la nota diez sobre un total de veinte, resultante del conjunto de exámenes y trabajos personales y, por otro, a las aptitudes prácticas, siendo cada una de las dos eliminatorias.

## II.—ESCUELA DE FORMACION PSICOPEDAGOGICA DEL INSTITUTO CATOLICO DE PARIS

### MOTIVOS DE SU CREACIÓN.

Aunque situada en este establecimiento de enseñanza superior, la dirige el Secretariado Nacional de Obras católicas, sanitarias y sociales, que la fundó en 1946, ejerciendo, sobre todo, su acción en el plano social.

La necesidad de preparación de personal que llevase eficazmente los problemas relativos a la infancia inadaptada o en peligro moral y dada la comunidad de estudios que ambas especialidades requieren, se trató en reuniones previas a la creación de la Escuela, en las que tomaron parte directores de establecimientos de reeducación y representantes oficiales.

El concepto estatal sobre el problema, las iniciativas privadas, las condiciones particulares para la aplicación de la ayuda social a la infancia inadaptada, eran campo abonado para la creación de la Escuela de Formación dentro del Instituto Católico de París. No obstante, la gestación fué larga, ya que se pensó en el organismo adecuado que otorgara no sólo los títulos indispensables mientras cristalizaba la Escuela como tal, sino también el diploma definitivo.

El internado se consideró como fórmula en un principio, pero se desechó, dadas las dificultades de orden material y económico que ello implica; era necesario asegurar a la Escuela la flexibilidad propia del organismo nuevo para adaptarse eventualmente a condiciones de funcionamiento que no podrían definirse desde el principio de modo estricto.

No hubo, por tanto, preferencia absoluta hacia una de las dos modalidades, externado, internado, para la formación del personal de los establecimientos de reeducación, pues cada una de ellas tiene sus ventajas e inconvenientes: el externado permite dispensar la enseñanza, sin merma de su eficacia, a personas cuyas circunstancias particulares les apartarían del internado. Por el contrario, éste último es necesario desde el punto de vista de la formación práctica.

La Escuela quedó integrada en el Instituto Católico, funcionando en sus mismos locales.

### CONSIDERACIONES GENERALES.

El deseo de obtener de la institución nueva el mayor rendimiento se ha reflejado no sólo en su concepción, sino en su adaptación ulterior, en función de las experiencias realizadas.

En efecto, al principio se consideró que los estudios teóricos y los períodos de prácticas podrían intercalarse con objeto de acercar la enseñanza de la cátedra a su campo concreto de aplicación y tener, además, en tensión a los alumnos por la variedad del plan de formación. Pero, en la realización se ha comprobado que el rendimiento de este método era imperfecto. La eficacia de los "stages" (períodos prácticos) se resiente por la formación teórica incompleta de los alumnos.

Por otra parte, la enseñanza teórica no se acomoda ni a los cortes más o menos frecuentes o prolongados, ni a la yuxtaposición de la actividad y de la reflexión. En los dos aspectos, teórico y práctico, la continuidad parece que da los mejores resultados. En consecuencia, las dos formaciones fueron netamente separadas en dos años, facilitándose la práctica con la apertura del Centro de observación de Chevilly-Larney (Sena), cuya dirección técnica está encomendada al Dr. Le Moal, profesor y alma de la Escuela de formación.

El año de formación teórica se aprovecha para dar más importancia a la enseñanza teórica pura y junto a ella se les inicia a los alumnos en las técnicas de utilización de los recreos y ratos libres. Esta fórmula da resultados excelentes, porque permite el conocimiento de los candidatos y constituye como un "pre-stage" cuya atmósfera de distensión total es favorable a las relaciones entre alumnos y a su formación aécnica. Tiene el inconveniente de que los alumnos no iniciados con anterioridad en el problema de la reeducación no comprenden suficientemente la necesidad de esta formación y tienden a subestimarla. Se hacen una idea bastante errónea del primer año teórico y de sus exigencias en el plano intelectual imaginando con dificultad la aridez del trabajo intelectual después de las facilidades de una sesión de recreos.

### PERÍODOS DE PRÁCTICAS. ELECCIÓN Y REALIZACIÓN.

Desde el principio se ha considerado que la calidad de los establecimientos y servicios del período de prácticas tenía una gran importancia. Para evitar equivocaciones se extremaron los cuidados, dadas las dificultades que supone la organización de estas prácticas en internado.

La primera de las dificultades está en encontrar lugares apropiados. Los Centros de observación y de

acogida, algunos servicios de Neuropsiquiatría infantil, los Servicios Sociales de Tribunales de Menores que acostumbran a recibir alumnos practicantes, soportando los inconvenientes con indulgencia, prevén su organización en función de ellos y les procuran una formación razonablemente válida. Es de alabar la benevolencia y comprensión de los directores, pues son raros los que, después de un fracaso, cierran sus establecimientos a los que practican.

Es preciso, sin embargo, antes de decidirse por un establecimiento para cursar estas prácticas, que los directores del mismo comprendan bien el problema de este período y que los alumnos que van a realizarlo no constituyen un alivio para el personal titular, sino una carga cuya aceptación sirve un interés superior.

Otra dificultad que se encuentra en la organización de los períodos de prácticas nace de la inestabilidad de los pronósticos acerca de los mismos. En efecto, a lo largo de un año surgen enfermedades, incidentes y accidentes familiares, la necesidad de adaptar la elección de las prácticas a las orientaciones nuevas que descubren los alumnos (hay quien se creía seguro de practicar en un Centro de observación y después se reconoce particularmente interesado por el problema de la semi-libertad), y esto precisa cambiar el cuadro de prácticas. De ahí las variaciones múltiples que ponen a prueba la buena voluntad de los establecimientos.

Pero, si la elección de Centros para practicar es difícil para la dirección de la Escuela, la tarea de los directores de los establecimientos elegidos no es menos delicada. No deben comprobar solamente los errores de los que practican, sino que, además, han de advertirles para que no tomen una falsa orientación pedagógica y hacer junto a ellos una obra verdaderamente formativa. Si varios monitores intervienen respecto de un mismo alumno es necesario que confronten sus opiniones y que las notas de comportamiento de aquél sean el resultado de una pequeña síntesis en la cual participan todos aquellos que han estado en contacto con el que practica. En los establecimientos en que se sigue esta pauta se ha comprobado que las hojas de comportamiento trazan una imagen del alumno muy aproximada y parecida a la realidad, aunque en ocasiones se recargue o vele en sus matices.

En la actualidad la formación práctica comprende nueve meses, siendo obligatorio practicar en ciertos Centros considerados como necesarios para la formación de base (Centros de observación de Chevilly, Angers y Vitry para los muchachos, el servicio de Neuropsiquiatría infantil del profesor Heuyer o Lafon); los otros se eligen según las posibilidades y la oportunidad (Servicios de libertad vigilada, de semi-libertad, Servicio social de Tribunales, etc.).

#### ALUMNOS.

Los fundadores de la Escuela consideraron, en un principio, que sería frecuentada sobre todo por religiosos, sin que esto supusiera poner el veto a los laicos. Y, efectivamente, los alumnos presentados en el primer año eran treinta religiosos frente a cuatro

laicos. En el segundo se elevó el número de los segundos y a partir del año 1949 sobrepasan éstos en mucho al de los religiosos. Por otra parte, conocida primeramente la Escuela por religiosos en razón de su fundación, se envió a la misma, no obstante, a todos aquellos que pudieran aprovecharse de esta enseñanza. Como, además, la dirección de la Escuela recibía numerosas peticiones, dada la acuciante necesidad de personal no religioso preparado se abrió ampliamente a los jóvenes de ambos sexos deseosos de cursar los estudios de la especialidad, desplazándose del Norte y Este de París, rara vez del Mediodía.

La edad mínima es diecinueve años y treinta la máxima.

Entre los religiosos asisten, sobre todo, los destinados a reeducación de delinquentes o que prestan su servicio en orfanatos.

#### NIVEL Y ELIMINACIÓN DE CANDIDATOS.

Se requiere un nivel intelectual análogo al de la media de bachilleres o equivalente en estudios secundarios. Sin embargo, no se exige necesariamente el diploma.

El examen de ingreso no elimina más que a los candidatos que manifiestan una cultura general y un nivel intelectual deficientes o cuyos escritos y respuestas revelan inquietantes errores de juicio. Pero, en la práctica, la eliminación de los alumnos se hace en el transcurso del año y generalmente se opera por sí mismo. El alumno aficionado se desanima por la importancia del trabajo que se le pide, el frívolo, por la seriedad del ambiente, el indeciso que hubiera elegido también otro camino cualquiera se aparta de la especialización que encuentra en la Escuela. Unos y otros se retiran generalmente por sí mismos en el primer trimestre.

Teniendo en cuenta, además, los diversos incidentes de la existencia, enfermedades, etc., se ha comprobado que más de un tercio de los alumnos que superaron el examen de ingreso desaparece antes de Nochebuena.

El examen de fin de año termina de cribar la promoción.

#### REQUISITOS PARA LA ADMISIÓN.

La petición de admisión, previa al examen de ingreso, no se acepta hasta haber examinado los documentos exigidos para determinar si el sujeto reúne condiciones adecuadas a la función que desea asumir en el futuro. Frecuentemente acontece que se hace un gran servicio a los interesados, iluminándoles a tiempo sobre sus aptitudes para dedicarse a otras tareas.

A la solicitud de ingreso es necesario añadir: examen médico, partida de nacimiento, curriculum vitae, copia de diplomas obtenidos y C. A. P., si se posee.

El examen de ingreso es obligatorio para todo candidato, cualquiera que sea el diploma que presente, y está compuesto de:

a) Pruebas psicológicas (tests de carácter y orientación).

b) Pruebas escritas: dos disertaciones, destinada la primera a comprobar la cultura general de los candidatos, y considerada la segunda como un test de exploración.

c) Pruebas orales. Preguntas sobre pedagogía práctica, análisis de textos, discusión de la segunda prueba escrita con el médico psiquiatra.

#### ENSEÑANZA.

El ciclo de formación dura dos años. El primero se reserva para los estudios teóricos, comenzando, sin embargo, por una sesión de trabajos prácticos de cuatro semanas de duración (técnicas de utilización de recreos y ratos libres).

Además de las conferencias o lecciones organizadas sistemáticamente, tienen lugar una serie de conferencias sobre temas diversos destinados a completar la cultura de los alumnos. Este primer año se desarrolla en los locales del Instituto.

Los alumnos han de sufrir dos exámenes: una prueba escrita en el mes de marzo y otra sobre los estudios teóricos y trabajos prácticos en junio. No son admitidos a cursar el segundo año los que no obtiene una media de diez. Sin embargo, el tribunal se reserva el derecho de permitir el paso condicional al segundo año, del alumno que habiendo obtenido una media aproximada inferior a diez, es capaz de desenvolverse con amplitud en los periodos de prácticas.

*Exámenes de primer año.*—En el mes de marzo, escrito únicamente versando sobre:

Psicología general, Pedagogía, Derecho civil.

A fin de año, escrito y oral sobre las materias siguientes:

**Escrito:** Anatomía y Fisiología. Psiquiatría infantil. Psicología general. Pedagogía. Derecho civil.

**Oral:** Anatomía y Fisiología. Psiquiatría infantil. Psicología del niño y del adolescente. Pedagogía. Derecho penal y público. Legislación social. Tutela de Menores.

**Examen práctico:** Dos técnicas elegidas por el candidato entre las siguientes: Juego dramático, marionetas, trabajos manuales. Canto coral o Literatura contemporánea, también a elección del candidato.

*Segundo año.*—Nueve meses de prácticas (de julio a mayo) obligatorias durante cinco meses en determinados Centros (cuatro meses en Centros de observación y uno en el Servicio de Neuropsiquiatría infantil). El resto lo pueden hacer libremente eligiendo los servicios sociales destinados a Tribunales infantiles, de libertad vigilada, etc.

En el mes de junio tienen una sesión complementaria dedicada a lecciones, conferencias, trabajos prácticos y visitas documentales. Finalmente los alumnos deben presentar un estudio monográfico sobre un tema elegido de acuerdo con la Escuela.

Entresacamos algunos de los temas, objeto de interesantes monografías:

"Combinaciones caracteriales que conducen a la delincuencia". "Herencia e irregularidad". "Influencia de los colores sobre el psiquismo". "Sugestibilidad y delincuencia". "Papel de la cultura en reeducación". "Los problemas de la herencia en los orfanatos".

"La imaginación creadora y el sentido artístico en el niño". "El papel de la música en la reeducación". "Hogares de semilibertad y reeducación familiar". "La coeducación en la infancia y adolescencia". "La responsabilidad del padre en la delincuencia femenina". "El niño inadaptado en los medios no populares".

El diploma se otorga a los estudiantes que han superado el examen de primer año y realizado las prácticas del segundo además de la presentación del trabajo monográfico y de la Memoria de prácticas aprobadas por la Escuela.

Agrupando las materias que componen el conjunto de los estudios podemos resumirlas en el siguiente cuadro con el cómputo de lecciones dedicadas a las mismas a lo largo de los dos cursos:

	1.º año	2.º año	Total
<b>I.—Psicología y Pedagogía:</b>			
Psicología general .....	24	8	32
Psicología infantil .....	20		20
Psicología del adolescente .....	24		24
Psicología aplicada .....	20		20
Historia de la Pedagogía ...	20		20
Métodos activos .....	20		20
<b>II.—Medicina e Higiene:</b>			
Fecundación, herencia .....	15		15
Nociones médicas .....	20		20
Psiquiatría infantil .....	67	6	76
Higiene de la alimentación .....		6	6
<b>III.—Legislación:</b>			
Derecho civil .....	19		19
Derecho penal .....	14		14
Tutela de menores .....	8		8
Legislación social .....	10		10
Derecho público .....	6		6
<b>IV.—Diversos:</b>			
Literatura .....	10		10
Grafología .....		8	8
Recreos educativos .....	146		146
Conferencias diversas .....		10	10

#### PORVENIR DE LOS ALUMNOS.

Habiendo verificado el control estadístico de cinco promociones se ha observado que de cuarenta y seis diplomados seculares se han obtenido siete monitores de observación, cuatro de reeducación en emplazamiento familiar, cinco continuaron otros estudios, un director de Centro de reeducación y diez casaron dejando la carrera.

Entre el alumnado religioso, de cincuenta y nueve diplomados veintidós desempeñan la dirección de secciones de reeducación, dos en las de débiles profundos, dos en la de retrasados escolares, una directora de hogar de semilibertad, ocho monitoras de reeducación, siete de observación, tres monitoras de educación física.

#### CURSO POR CORRESPONDENCIA.

Se ha creado, además, un curso por correspondencia para las religiosas educadoras en orfanatos que

ejercen desde hace tiempo. Tienen demasiada edad para plegarse a dos años de estudio en la Escuela pero, sin embargo, pueden sacar provecho de los conocimientos psicopedagógicos y médico-sociales susceptibles de enseñarse por medio de correspondencia.

### III.—LA ESCUELA DE FORMACION DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS DE STRASBURGO

Los esfuerzos llevados a cabo en la región de Strasburgo en vistas a la especialización de los establecimientos que albergan niños inadaptados y reclamaban personal cada vez más calificados, cuajaron en el proyecto de una escuela de formación aprovechando las posibilidades existentes.

En efecto, ya funcionaban en Strasburgo el Instituto de Psicología de la Facultad de Letras de la Universidad, así como los dos Centros privados: Cursos psicopedagógicos y el Instituto Martin-Bucer.

El Instituto de Psicología, dirigido por M. Debesse, completaba la enseñanza teórica dada en la Facultad de Letras a los que cursaban la Licenciatura de Psicología por lecciones y trabajos prácticos de Psicología y Pedagogía, seguidos por numerosos educadores. Los Cursos psicopedagógicos creados bajo los auspicios de la Federación de Obras sociales y caritativas de la diócesis de Strasburgo, tendían sobre todo al perfeccionamiento de educadores en ejercicio de ambos sexos, pero asimismo recibían oyentes deseosos de iniciarse en la infancia inadaptada.

Aparte de la información general sobre los métodos pedagógicos tradicionales y nuevos, comprendían nociones precisas de Psicología, de Pedagogía religiosa y familiar, Educación sexual y moral, Cultura física e Higiene, Técnicas de observación, de orientación profesional, así como elementos de Legislación sobre la infancia inadaptada.

El Instituto Martin-Bucer preparaba para la función de monitor o director de obras, hogares u orfanatos mediante una enseñanza en la que jugaba un papel esencial la psicología, pedagogía y moral cristiana. Era, pues, necesario armonizar el proyecto de creación de una nueva Escuela con las posibilidades de formación que existían entonces, Escuela que comenzó a funcionar en 1951 gracias al concurso del Ministerio de Salud Pública y de la Facultad de Medicina, que prestó su Instituto de Higiene para el funcionamiento de la misma.

*Organización.*—La dirección de la Escuela está a cargo del profesor de Psicología de la Universidad, asistido de un Consejo ejecutivo compuesto por el Rector de la Universidad, el Decano de la Facultad de Medicina, el Juez de menores de la región y los representantes de las tres Federaciones de Obras católica, protestante e israelita y el correspondiente de la Asociación Regional de Protección a la Infancia.

#### LA ENSEÑANZA.

La enseñanza comprende:

a) *Cursos teóricos y prácticos* (veinte a veinticinco horas por semana), dados de noviembre a junio, en vistas a la preparación del diploma. Estos cursos tienen lugar en el Instituto de Higiene.

Ahora bien, esta forma de enseñanza se refiere exclusivamente al personal que ejerce desde hace tiempo para proporcionarle nociones teóricas que le permitan asegurar sus funciones, comprendiendo mejor la justificación y objetivos de los métodos que aplican.

b) *Seminarios obligatorios* (una hora y media a tres horas por semana), organizados en función de las aspiraciones espirituales de los alumnos. La Escuela no quiere únicamente formar técnicos, sino que atiende igualmente al perfeccionamiento humano y moral de los futuros educadores. Estos seminarios se organizan en el Seminario diocesano, en el Instituto Martin-Bucer (seminarios confesionales a los que podrá añadirse eventualmente un tercero organizado por la Federación israelita, no confesional).

c) *Periodos de prácticas* organizados para la formación cualificada de los alumnos, teniendo en cuenta sus deseos de especialización. Estos periodos tienen lugar en establecimientos agregados y propuestos por la Federación de Obras. Se organizan durante tres meses al final del primer año y en las vacaciones del segundo.

El ciclo escolar, comprendidos los cursos teóricos, seminarios y prácticas, comprende dos años de estudio. Sin embargo, antes de obtener el título efectivo de educador especial, los candidatos deben cumplir otros dos años de ejercicio práctico de la profesión en establecimientos para niños inadaptados. Estos dos años pueden hacerse antes, después, o parte antes y parte después de los dos años de estudio mencionados.

El Consejo de profesores se reúne regularmente con la dirección de la Escuela para examinar los problemas particulares que suscita la evolución misma de la Escuela. Esta funciona en externado, a pesar de lo cual existe un internado para muchachos en el Centro de observación "Chateau d'Anglaterra"; las muchachas que lo desean se albergan en instituciones protestantes, católicas o israelitas a falta de un internado especializado.

#### CATEGORÍAS DE ALUMNOS.

La Escuela se dirige, por un lado, a candidatos que poseen ya una cierta experiencia práctica o a técnicos que deseen profundizar su conocimiento de la infancia inadaptada (asistentes sociales, enfermeras, psicólogos, instructores, monitores de enseñanza profesional); por otro lado atiende a candidatos deseosos de ocuparse de niños inadaptados en calidad de educadores fuera de las horas de clase u ocupación profesional de aprendizaje. Para los candidatos de la primera categoría los estudios duran solamente un año; para los de la segunda los dos años completos.

#### REQUISITOS EXIGIDOS PARA EL INGRESO.

Los candidatos titulados con algún diploma o especialización han de presentar, junto a la petición de ingreso, el curriculum vitae, certificado médico, copia de los diplomas o títulos y referencias o títulos

de todo orden. Esta documentación es examinada por la Comisión de admisión. Ahora bien, los bachilleres de ambos sexos, con dieciocho años cumplidos, aspirantes al diploma de educador, deben añadir a lo anterior los requisitos siguientes:

1.º Cumplir un período de prácticas previo en internado durante tres meses en un establecimiento. La nota o calificación de este período se añade al expediente.

2.º Sufrir una prueba escrita en relación con las prácticas realizadas.

3.º Someterse a examen médico-psicológico.

4.º Celebrar entrevistas con ciertos miembros de la Comisión de admisión.

Por último, los candidatos de dieciocho años cumplidos, no bachilleres, se someten obligatoriamente a un examen de cultura general. Sin embargo, las cualidades humanas y pedagógicas se valoran tanto como los conocimientos intelectuales.

#### MATERIAS DE ENSEÑANZA.

El programa de estudios comprende por un lado lecciones teóricas que tienen lugar preferentemente

#### CRITICA DE ESTOS TRES CENTROS DE FORMACION ESPECIALIZADA

La experiencia de los diez o doce años de funcionamiento de estos Centros de Formación especial nos permite sacar consecuencias muy provechosas. En primer lugar, la diversificación de matices, a pesar del objetivo común —la formación idónea—, nos está diciendo bien a las claras el afán de todos ellos por encontrar cuál es la disciplina que será capaz de ofrecer la mayor seguridad a la formación perseguida. Sabido es que muchas materias pueden revelarse como muy fecundas o, por el contrario, banales según el espíritu con que se enseñen.

La Psicología, por ejemplo, para ser útil a los futuros educadores, debe ser completamente diferente de las nociones, teóricas en su conjunto, que se encuentran en los Tratados de Psicología; pero, además, debe distinguirse también del estudio de las técnicas psicológicas propiamente dichas, pues un educador no es un psicotécnico.

La Pedagogía, aunque puramente teórica, no interesa más que a medias al educador que no ha de llegar a ser profesor; es necesario, sin embargo, que los conocimientos esenciales en los que se desearía estuviere bien informado aquél, graviten alrededor de la Psicología y de la Pedagogía, traducidos en un programa de estudios teóricos y experiencias prácticas.

Ahora bien, el hecho de acercarse a la realidad la teoría no justifica la actitud primera, hoy felizmente abandonada, de algunas Escuelas de formación en las que se acortaba exageradamente el programa de los cursos teóricos, alargando de manera desmesurada los períodos de prácticas, como si la enseñanza abdicara ante la necesidad práctica, cuando ésta se reconoce incapaz de hacer la teoría. Afirmar esto supondría que el educador no llegaba a adquirir su idoneidad más que en el propio ambiente. En último término equivaldría a negar la eficacia del trabajo

por la mañana en el Instituto de Higiene y lecciones prácticas que se desarrollan por la tarde en diversos Centros. Las lecciones versan sobre las materias siguientes:

Biología e Higiene, desarrolladas por pediatra y psiquiatra especializados; Cultura humana, a cargo del catedrático de Filosofía de la Universidad; Derecho y Legislación, por el Juez de menores del Departamento; Pedagogía teórica y aplicada, Psicología teórica y moral, Psiquiatría y Patología infantil, Sociología y Cuestiones sociales, Contabilidad y Administración, Enseñanza técnica diversificada: para los jóvenes en el Colegio técnico industria y para las muchachas en la Escuela Nacional profesional; Educación física y deportiva, Trabajos manuales y técnicas de recreo.

Para cursar estos estudios, los alumnos de situación familiar deficiente se benefician de bolsas concedidas por el Ministerio de Salud pública, comprometiéndose a trabajar los beneficiados mediante contrato al menos durante tres años en un Centro de niños inadaptados.

de la Escuela de formación, ya que el educador se formaría a sí mismo en los "stages", sin necesidad de conocimientos especiales.

Orientado en esta actitud el propio educador, lógicamente, es ineficaz, ya que se concede primacía a los dones naturales sobre la adquisición de conocimientos y a la imposibilidad de modificar o de hacer evolucionar las actitudes, si no las aptitudes de los seres humanos. En definitiva, los niños difíciles continuarían difíciles, los perversos serían ineducables y los delincuentes menores, futuros criminales.

De hecho la enseñanza dada en Escuela de educadores ha de ser educativa. Hacer a aquéllos conscientes no solamente de ciertos hechos, sino sensibles a realidades que no son ni nociones librescas ni hechos de laboratorio, que son aspectos de la vida de los niños, de la vida humana en general y de su propia vida. Claro está que no existe actualmente ciencia que responda a este programa. El término que conviene mejor para designarla más acertadamente es el de Psicopedagogía, ciencia original que es tan diferente de la Psicología y Pedagogía como la Química biológica puede serlo de la Química general o de la Biología. Es esta ciencia nueva y ella sola la que puede servir de base común a la Psicología y Pedagogía aplicadas, indispensables al educador; la primera, para comprender las reacciones y comportamiento de los niños en las diferentes situaciones concretas en que se encuentran con él y saber adaptarse lo mejor posible a sus necesidades. La segunda, para organizar los juegos y las ocupaciones que consumen la actividad de los niños fuera de las horas de la vida escolar propiamente dicha.

La seriedad en la realización de las prácticas es otro exponente de la valoración de las mismas en el conjunto de la formación. No son unas prácticas llevadas a cabo de cualquier manera, un tanto anodinas,



en las cuales el alumno, más bien, se siente fastidiado por no encontrarlas significado alguno.

No son una asignatura más que figure en el programa para ser aprobada protocolariamente; son algo esencial de la formación del futuro educador especializado, una actividad vital y decisiva; por ello se gradúa convenientemente la intervención del que practica hasta asumir la responsabilidad plena como si fuera titular. El alumno no es mero espectador que ve porque le obliga a ello una estancia más o menos larga en determinados establecimientos a los que no le liga vínculo alguno. Por el contrario, durante el período práctico se integra en el equipo que funciona en el establecimiento ocupando entre el personal el hueco que se le reservó a él. Mientras practica él gana su vida, porque desempeña una función que es remuneradora. Goza, como los educadores ya en ejercicio, de ventajas y facilidades para perfeccionarse, aun en el desarrollo de su carrera. No es la primera vez que me he encontrado con estudiantes asistentes a Congresos y Reuniones internacionales sobre la especialidad, que recibían de la institución donde ejercían el importe del traslado y residencia en el extranjero, para reembolsarlo después prestando sus servicios un lapso mayor de tiempo. A fin de cuentas, el mejoramiento del alumno practicante redundaba directamente en favor del establecimiento donde practicaba.

Una última consideración merece la amplitud de criterio respecto del matiz religioso. No se puede tildar de indiferencia hacia este aspecto tan importante el que los seminarios, que reúnen a un conjunto de educadores, versen sobre el credo católico protestante o israelí. Es mirado desde el ángulo del pequeño y joven acogido que puede proceder, y, de hecho, han procedido después de la segunda guerra mundial, de diversas confesiones. Por otra parte, el conocimiento, al menos somero, y la convivencia de los tres modos facilitan la universalidad profesional, pues hace posible la realización de prácticas en Centros especiales de diversos países e incluso la colocación posterior de los educadores, una vez finalizada la carrera. Ahora bien, esto no supone en el que ejerce el abjurar de sus propias creencias, ya que no es obligada la actitud confesional en un sentido de imposición. En la realidad, sin embargo, los de una misma confesión prefieren ejercer en los Centros en que ella se profesa.

No tendría sentido el abandono de contingentes de niños o jóvenes sólo por el hecho de no profesar la religión católica; y mal puede actuar junto a ellos el educador que desconoce la de aquéllos aunque no la practique.



ISABEL DÍAZ ARNAL.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

La influencia educativa del buen maestro queda resaltada en la colaboración de Eduardo Bernal que publica "Escuela Española". A pesar de que gráficamente se demuestra cómo el niño permanece en la Escuela una mínima parte del año y cómo, en consecuencia, el maestro dispone de poco tiempo para la educación propiamente dicha, indudablemente su influencia sobre el escolar es enorme debido al respeto y admiración que los niños sienten por sus maestros. Los factores que se oponen a la influencia favorable del maestro son tres principalmente: las anomalías psicofísicas de la herencia (el niño tarado), la defectuosa educación recibida en la familia (el niño mal educado), y las perniciosas influencias del medio ambiente (el niño vagabundo). Pero es que la influencia del maestro llega más lejos y se ejerce, incluso, sobre los padres por conducto de los niños. Naturalmente, tan maravillosa prerrogativa la logrará solamente el maestro que posea esta condición: la de ser un buen educador, no tanto por lo que enseña, sino por su conducta edificante y ejemplar. Termina el artículo exaltando los valores morales del maestro con estas palabras: "La Escuela es lo que sea el maestro; los programas, los métodos, las disciplinas y demás elementos de la organización pedagógica de la Escuela, por bien ordenadas que estén, sólo tienen valor y vida ante un buen maestro" (1).

(1) Eduardo Bernal: *Influencia educativa del buen maestro*, en "El Magisterio". (Madrid, 20-XI-1958.)

Julio Herrera, en "Escuela Española", publica un artículo sobre las clases nocturnas para los adultos que se profesan en nuestra patria, organizadas unas por los maestros nacionales y otras por distintas entidades de carácter privado y apostólico. Se fija principalmente en dos aspectos de estas escuelas nocturnas: los *libros* y los *hábitos sociales*. Piensa el autor que no es conveniente que los libros utilizados por estos escolares adultos sean iguales que los de los niños que frecuentan la Escuela durante el día, porque es difícil lograr interesar a estos mozos escolares con los mismos argumentos con que se pueda captar la imaginación de niños de seis a siete años. También es importante que el maestro cuide con perseverancia el comportamiento social y ciudadano de estos muchachos una vez abandonado el recinto escolar, para lo cual se podrá servir de algunas medidas extraordinarias tomadas respecto de los contraventores y con la estrecha colaboración de las autoridades locales que pueden influir en la buena convivencia social de aquel grupo (2).

Un editorial del periódico "A B C" pone de relieve la importancia y urgencia de que se cumpla el artículo 7 del Código de Circulación, según el cual el profesorado de todas las escuelas y colegios, tanto oficiales como particulares, está obligado a enseñar a sus alumnos las reglas generales de la circulación y la conveniencia de una perfecta observancia, advirtiéndoles de los grandes peligros a que se exponen al jugar en la calzada de las vías públicas, etc. Es muy urgente, si, una buena policía de tráfico, una policía móvil, rectora; una policía que sancione y aleccione. Pero es más urgente todavía que en todas las escuelas y colegios de España se enseñen las normas fundamentales del tráfico y se despierte en los niños el respeto y el interés hacia las leyes de la circulación (3).

(2) Julio Herrera: *De nuevo los adultos*, en "Escuela Española". (Madrid, 13 de noviembre de 1958.)

(3) *Una enseñanza urgente*, en "A B C". (Madrid, 7-X-1958.)

Pertenece al periódico "Arriba" el editorial en que se pone de relieve la importante batalla que se está dando en nuestra patria para cambiar su faz en cuestión de enseñanza. El Plan quinquenal de construcciones escolares al que habrá de seguir una revisión del Estatuto del Magisterio, el establecimiento de la cartilla escolar, etcétera, son piezas decisivas de la campaña para una total y auténtica alfabetización de nuestro pueblo. Por otra parte, la estructuración de las enseñanzas profesionales y el acceso de la gran mayoría de los estudiantes al Bachillerato, así como el alentador panorama de las Universidades laborales, son todos ellos síntomas de que en el ser de la educación española se ha producido una decisiva revolución pacífica pero eficaz (4).

#### ENSEÑANZAS PROFESIONAL Y TECNICA

En un estudio publicado por la revista "Arbor", José María Mohedano aborda el problema de la enseñanza profesional en España. Actualmente el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido la tarea de organizar y planificar las enseñanzas profesionales encomendadas a la Dirección General de Enseñanza Laboral, y que pueden dividirse en dos grandes órdenes docentes: de una parte, la enseñanza media y profesional y de otra, la formación profesional-industrial, ambas dentro del cuadro general de Enseñanzas Medias. Después de estudiar el profesor Mohedano, en líneas generales, el problema de la crisis de la enseñanza, hace una revisión del Bachillerato universitario comparándolo con el actual Bachillerato Laboral de reciente creación, y cuyas diversas modalidades estudia detenidamente. Se ocupa a continuación de la formación profesional-industrial, destacando los tres períodos sucesivos que la componen: preaprendizaje, aprendizaje y maestría. Se refiere, por último, al curso, cuya realización ha abordado a título de experiencia la Dirección General de Enseñanza Laboral, para la transformación de bachilleres universitarios, con examen de grado superior en Ciencias, en bachilleres laborales superiores, especialidad en tor-

(4) Editorial: *La batalla de la Enseñanza*, en "Arriba". (Madrid, 13-XI-1958.)

neros fresadores. Termina la colaboración del profesor Mohedano señalando la necesidad de preparar un plan nacional de formación profesional "que nos determine, mediante una serie de estadísticas, las necesidades actuales y las previsibles, en un plazo de diez años, en cuanto a la demanda, por parte de la industria, de la mano de obra que ha de prepararse en estos centros y sus diversas especializaciones. Ha de atenderse, por una parte, a cubrir las bajas lógicas del personal que actualmente trabaja en la industria, y por otra, aquellos puestos de trabajo que estén sin ocupar por parte del personal capacitado adecuadamente para los mismos, sin olvidar las inmediatas posibilidades de crecimiento industrial y su paralela necesidad de mano de obra" (5).

#### ENSEÑANZA MEDIA

El editorial de la revista del Centro de Orientación Didáctica, "Enseñanza Media", está dedicado a glosar la necesidad y eficacia de las Asociaciones de padres de alumnos que reciben enseñanza en los diversos centros docentes. Tales Asociaciones funcionan desde hace dos años en los Institutos de Segunda Enseñanza y los resultados de su actuación han sido muy fructíferas. No sólo porque el intercambio de informaciones entre los padres y el profesorado y la coordinación de esfuerzos perfila y presta mayor fuerza a las tareas educativas, sino también porque la Asociación, engarzada como un órgano más de la vida del Centro, es motor y vehículo de gran parte de los trabajos extraescolares: excursiones, deportes, cineclubs, ciclos de conferencias, conciertos, etc. Contribuirá también al más amplio desarrollo de esas asociaciones la puesta en marcha de una publicación, "Revista de los Alumnos", que servirá para vincular más estrechamente a los padres de los escolares con la tarea educativa y a llevar a los hogares el interés por la educación de sus hijos (6).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(5) José María Mohedano: *La ordenación de las enseñanzas profesionales*, en "Arbor". (Madrid, julio-agosto 1958.)

(6) Editorial: *La Asociación de padres de alumnos*, en "Enseñanza Media". (Madrid, octubre 1958.)

## reseña de libros

### Contribución a un índice bibliográfico y discográfico de la enseñanza del castellano en Francia

Estas páginas tienen un carácter de información acerca de la bibliografía y discografía empleadas en Francia, dentro de la enseñanza francesa y en relación con los programas oficiales en curso, para estudio y conocimiento de la lengua y cultura españolas.

Trabajo, pues, de búsqueda y de citación; y ojalá su interés esté en aportar datos para un acercamiento de estudios de lenguas vivas, en pueblos tan sólo separados por razones geográficas. Y es que en Francia se va concediendo una parte muy primordial a los estudios hispánicos. Es más, se añade su impor-

tancia como primera lengua en los cursos del Bachillerato, junto a otras lenguas de valor hogaño en auge, como el inglés. Son estas dos lenguas las que predominan en la enseñanza francesa, y el porcentaje de alumnos que siguen estas lenguas están pero que muy por encima de otras lenguas vivas importantes, tales como el alemán y el italiano.

De todos modos, hay que reconocer que este índice bibliográfico y discográfico no puede ser exhaustivo, siendo el principal obstáculo la normal y creciente publicación de obras y discos. No puede detenerse esta corriente, ya que la obra educativa tiene en cuenta el interés y el porvenir de España y de Hispanoamérica en todos sus planes de trabajo escolar. Así, año tras años, van incrementándose libros y discos, puesto que también van aumentando las nociones y conocimientos que deben saberse y que son exigidos en los exámenes oficiales, tanto en su grado elemental como en sus otros grados (medio, superior técnico-elemental) y sus ramificaciones especiales, en las llamadas "grandes escuelas".

Claro que el deseo que guía es reunir una documentación completa lo más completa posible, y redactada con ese pensamiento de servir, de ser útil a quienes se ocupan de la enseñanza. Es, ya se ve, un trabajo "profesional".

Y valgan algunas observaciones: 1) no se tienen en cuenta las obras ya viejas, no utilizadas; 2) entra en línea de cuenta aquello que es hispánico o hispanoamericano, puesto que a partir del curso 1958-59 se completa el programa del Bachillerato con esos dos puntos convergentes, América de habla castellana (llamada en Francia también con el nombre de "América Latina") y claro está, España; 3) y se habla, naturalmente, de libros y discos muy empleados en los diferentes órdenes de la enseñanza francesa, pero destacándose el grado medio, el que conduce al título de Bachiller.

Mientras ha sido posible, se ha querido seguir —y respetar— una clasificación por orden alfabético, y nunca por orden cronológico, ya que las fechas de publicación primera y de sucesivas ediciones se confunden al valorizarse su existencia como "obra de clase", como "objeto de trabajo".

Acaso hubiese podido añadirse el lado cinematográfico (película o proyección fija), ya que la enseñanza de lenguas vivas en Francia suele tener la ayuda de lo ideo-visual, pero no hay muchos títulos aún en circulación. Además, es menos corriente. Pero quizá haya que señalar la existencia de estos medios de educación y enseñanza, el cine, el magnetófono y el electrófono (el clásico gramófono, en su concepción moderna y racional, con esa maravilla de los microsursos).

- J. Agnés y A. Viñas: *Les Mots espagnols* (Hachette, París).
- J. Alaux: *Grammaire espagnole* (Hatier, París).
- A. Baradat y P. Geneste: *L'Épreuve d'Espagnol* (Bordas, París).
- I. Bergés, y Prieto: *L'Espagnol aux examens*, versions et thème (Ophrys, Gap).
- G. Boussagol: *Cours d'Espagnol*, que comprende cuatro volúmenes:
- I. "Vocabulaire" (Masson, París).
  - II. "España: antaño y hogaño" (Masson, París).
  - III. "Littérature espagnole", leçons et textes choisis (Masson, París).
  - IV. "Grammaire espagnole" (Masson, París).
- G. Boussagol: *Espagnol commercial* (Masson, París).
- E. Barry: *España y españoles* (paisajes, monumentos, tipos de la Corte y de provincias, usos y costumbres, leyendas y tradiciones), con notas, noticias y biografías (Garnier, París).
- G. Boussagol: *Anthologie des poètes romantiques espagnols* (Hatier, París).
- G. Boussagol (con E. Dibie y A. Fouret): *L'espagnol au brevet supérieur* (Privat, Toulouse).
- G. Boussagol (con E. Dibie y A. Fouret): *L'Espagnol à l'oral du Baccalauréat* (Didier, París).
- J. Bouzet: *Por buen camino* (Belin, París).
- J. Bouzet: *Adelante* (Belin, París).
- J. Bouzet: *España de ayer* (Belin, París).
- J. Bouzet: *España de hoy* (Belin, París).
- E. Contamine de Latour y F. Novion: *Palabras y modismos* (Didier, París).
- J. Camp: *La littérature espagnole* (P. U. F., París).
- J. Camp: *Les plus beaux poèmes espagnols et hispano-américains* (P. U. F., París).
- J. Camp y V. Dhers: *La conjugaison espagnole* (Didier, Toulouse).
- J. Cassou: *Littérature espagnole* (Kra, París).
- P. Chaunu: *Histoire de l'Amérique Latine* (P. U. F., París).
- M. Chevalier y F. Martorell: *Recreos poétiques* (Didier, París).
- G. Delpy y P. Viñas: *L'Espagnol parlé*, guide de conversation et de vocabulaire (Hachette, París).

- M. Daireaux: *Littérature hispano-américaine* (Kra, París).
- G. Delpy y J. Agnés: *L'Espagnol en jouant* (Hachette, París).
- G. Delpy: *Initiation à l'Espagnol* (Hachette, París).
- G. Delpy y A. Viñas: *L'Espagnol par les textes* (Hachette, París).
- G. Delpy y A. Viñas: *L'Espagne par les textes* (Hachette, París).
- G. Delpy y A. Viñas: *Guide de conversation* (Hachette, París).
- G. Delpy y S. Denis: *Anthologie de la littérature espagnole par les textes* (Hachette, París).
- G. Delpy y P. Barmangeat: *L'Amérique de langue espagnole par les textes* (Hachette, París).
- S. Denis: *Images pour l'enseignement de l'espagnol* (Hachette, París).
- E. Dibie y A. Fouret: *L'Espagnol à l'écrit du Baccalauréat*, versión et thèmes (Didier, Toulouse).
- L. Dubois: *Romances escogidos* (Privat, Toulouse).
- L. Dubois: *Grammaire espagnole* (Didier-Privat, Toulouse-París).
- L. Dubois: *Exercices espagnols oraux* (Didier-Privat, Toulouse-París).
- M. Duviols y J. Villégier: *Tras el Pirineo*, dos volúmenes:
- I. "Tras el Pirineo" (primeras clases) (Hatier, París).
  - II. "Por España y América" (clase sup.) (Hatier, París).
- M. Duviols y J. Villégier: *Grammaire espagnole*, claire et pratique (Hatier, París).
- M. Duviols y J. Villégier: *L'Espagnol au baccalauréat* (Hatier, París).
- M. Duviols (y J. Villégier): *Memento espagnol* (Hatier, París).
- H. Fitte: *Versions et thèmes espagnols au baccalauréat*, 1.<sup>a</sup> serie (Didier, París).
- H. Fitte: *Versions et thèmes espagnols au baccalauréat*, 2.<sup>a</sup> serie (Didier, París).
- A. Fouret: *Trozos escogidos* (Didier, París).
- A. Fouret y E. Dibie: *Primeros pinitos* (Didier, París).
- A. Fouret y E. Dibie: *Andando* (Didier, París).
- A. Fouret: *Grammaire espagnole* (Privat, Toulouse).
- H. Gavel: *Livre de lectures espagnoles* (Garnier, París).
- H. Gavel: *Questions de grammaire espagnole* (Didier, París).
- H. Gavel: *Grammaire historique espagnole élémentaire* (Didier, París).
- H. Joan: *Geografía de España* (L. E. E., Toulouse).
- J. Lanquine y B. Baro: *Les mots espagnols groupés d'après le sens* (Hachette).
- J. Lanquine y B. Baro: *Exercices sur les mots espagnols groupés d'après le sens* (Hachette, París).
- M. Lapeyre: *La grammaire espagnole par des exemples* (Didier, París).
- R. Larriou: *L'Espagnol au B. E. P. C.* (Delagrave, París).
- R. Larriou: *Sepamos el español* (Delagrave, París).
- R. Larriou: *La langue espagnole au baccalauréat* (Delagrave, París).
- R. Larriou: *Nouvelle grammaire espagnole* (Delagrave, París).
- R. Larriou: *Tableau de la poésie espagnole au XX<sup>e</sup> siècle* (Garnier, París).
- R. Larriou: *Guide de conversation français-espagnol* (Garnier, París).
- R. Larriou y D. Marzials: *Miscelánea de lecturas económicas y mercantiles* (Garnier, París).
- R. Larriou y R. Thomas: *Histoire illustrée de la littérature espagnole* (Didier, París).
- R. Larriou: *Annales développées*, espagnol du baccalauréat (Sonzé, París).
- P. Lourttau: *Curso de español comercial* (A. Colin, París).
- A. Mas: *Cahier de grammaire espagnole* (Latonygne, Poitiers).
- M. Maraval y R. J. Michel: *Se habla español*, primer año (Didier, París).
- M. Maraval y R. J. Michel: *Se habla español*, segundo año (Didier, París).
- M. Maraval y R. J. Michel: *Conjugo sin esfuerzo* (Didier, París).

- M. Maraval y R. J. Michel: *Quatre tableaux muraux*, gramática (Didier, París).
- M. Maraval y R. J. Michel: *Español al uso* (Didier, París).
- M. Maraval y R. J. Michel: *Se habla español*. Hispanidad: España y América (Didier, París).
- J. Manier: *Introduction à l'espagnol* (Bouret, París).
- J. Martin: *Civilisation espagnole* (Privat, Toulouse).
- J. Martin: *Civilisation hispanoaméricaine* (Privat, París).
- J. Manier: *L'Espagnol par l'image* (Bouret, París).
- E. Mérimée: *Précis d'histoire de la littérature espagnole* (Garnier, París).
- R. J. Michel y H. Pardellans: *Aide-mémoire d'Espagnol*, Momento del hispanista (Nathan, París).
- R. J. Michel y H. Pardellans: *L'Espagnol commercial moderne* (Foucher, París).
- R. J. Michel y J. Quincy: *Espagne bella desconocida*, cahier-atlas (Nathan, París).
- D. Monpart: *Grammaire espagnole* (Didier, París).
- D. Monpart: *Versions espagnoles du baccalauréat* (Didier, París).
- Profesores (un grupo de): *Cours de grammaire espagnole* (E. Libre, París).
- Profesores (un grupo de): *Langue espagnole* (E. Libre, París).
- L. Panis: *Les mots perfides de l'Espagnol* (Didier, Toulouse).
- B. Pottier: *Introduction à l'étude de la philologie espagnole* (Cahiers, Bordeaux).
- Paraire y L. Rimey: *La patria española*, escritores modernos (Colin, París).
- C. Pitollet: *Antología de poesías españolas de la Edad Media*, compilada y anotada (Hatier, París).
- C. Pitollet: *Morceux choisis des prosateurs et poètes espagnols* (Garnier, París).
- J. Sarrailh: *Prosateurs espagnols contemporains* (Delagrave, París).
- R. Seguin: *La España literaria* (de orígenes a hoy) (Privat, Toulouse).
- R. Thomas y F. Denjean: *España, textos españoles* (Delagrave, París).
- M. de Toro: *La première année d'Espagnol* (A. Colin, París).
- M. de Toro: *La deuxième année d'Espagnol* (A. Colin, París).
- M. de Toro: *Método de lengua castellana* (I libro y II libro) (A. Colin, París).
- E. Vandercammen: *Anthologie de la poésie espagnole* (Les Lettres, París).
- P. Vilar: *Histoire de l'Espagne* (P. U. F., París).

#### DICCIONARIOS

Se adivina fácilmente que toda una gama de diccionarios andan entre las manos de escolares y estudiantes. Aparte los libros propiamente españoles, he aquí algunos diccionarios de gran uso corriente:

- Nuevo Diccionario francés-español y español-francés*, por V. Salvá (Garnier, París).
- Diccionario Moderninter* (Moderninter, París).
- Dictionnaire Gemeaux* (Hatier, París).
- Diccionario francés-español y español-francés*, por J. Delgado (Bouret, París).
- Diccionario de la lengua española*, por R. Barcia (Bouret, París).
- Nuevo Diccionario francés-español y español-francés*, por M. de Toro (A. Colin, París).
- Dictionnaire formulaire de l'espagnol commercial moderne* (Foucher, París).

#### REVISTAS

Hay varias revistas de tipo sencillo, destinadas a alumnos de los primeros años de castellano, y cabe señalar:

- Joven* (Ed. Children's Magazine, Poitiers).
- Don Quijote* (Ed. Children's Magazine, Poitiers).
- Hispania* (Ed. Tours).

#### COLECCIONES EN CASTELLANO

Son textos bastante conocidos, o resúmenes, con notas y comentarios, para poner al alcance de los alumnos la literatura y las costumbres de España e Hispanoamérica. Es conveniente hacer resaltar las más utilizadas, siendo todas de agradable presentación y de clara composición tipográfica.

"Classiques espagnols", con notas, cuestionarios y comentarios de los Sres. Alaux, Dubois, Duviols, Camp, Fitte (Didier, París):

- Alarcón: *La verdad sospechosa*.
- Bretón de los Herreros: *El Pelo de la Dehesa*.
- Cadalso: *Cartas marruecas*.
- Calderón: *La vida es sueño*.
- Calderón: *El Alcalde de Zalamea*.
- Cervantes: *Don Quijote*.
- Cervantes: *Novelas ejemplares*.
- Guillén de Castro: *Las Mocedades del Cid*.
- Jorge Isaacs: *María*.
- Lazarillo de Tormes: *(La vida de)*
- Mesonero Romanos: *Escenas matriles*.
- Moratin: *La Comedia nueva*.
- Moratin: *El sí de las niñas*.
- Pereda: *Blasones y Talegas*.
- Pérez Galdós: *Marianela*.
- Quintana: *Vida de los españoles célebres*.
- Samaniego, Iriarte: *Fábulas*.
- Solis: *Conquista de Méjico*.
- Trueba: *Cuentos populares*.

"Colección mil renglones" (Nathan, París):

- Calderón: *La vida es sueño*. *El Alcalde de Zalamea* (scènes choisies), por M. Darbord.
- Místicos*, por A. Deltour.
- Satíricos*, siglos XVI y XVII, por R. Cantel.
- Picaresca: autores picarescos*, siglos XVI y XVII, por J. Pistre.
- Cervantes: *Don Quijote (El Gobierno de Sancho)*, por R. J. Michel.

"Colección cuentos y leyendas" (Didier, París).

Primer grado:

- La tela maravillosa* (J. Sanchis-Banús).
- Los Almogávares* (A. Xirau).
- Fernán González* (H. Pardellans).
- O Corte o cortijo* (J. Sanchis-Banús).

Segundo grado:

- Los siete Infantes de Lara* (F. de Troya).
- A Zaragoza o al charco* (L. Polo).
- Toro, torito, toro* (F. de Troya).
- Pelando la pava* (L. Polo).
- Bernardo del Carpio* (F. de Troya).
- Los amantes de Teruel* (L. Polo).

Tercer grado:

- La confesión del gitano* (L. Polo).
- De Maárid al cielo* (F. de Troya).
- Brujerías* (Mirajo).
- Cuentos mexicanos* (H. Levier-Gauthier).

Serie especial:

- Recreos poéticos* (F. Martorell).
- El Dorado (Perú)* (M. Boucoiran).

"Clásicos castellanos" (Bouret, París).

- Arcipreste de Hita (J. Ruiz): *El libro de buen amor*.
- Berceo (Gonzalo de): *Prosas*.

Casas (El P. B. de las): *La destrucción de las Indias*.  
 Castillo Solórzano (A. del): *La Garduña de Sevilla*.  
 Cervantes: *Don Quijote*.  
 Cervantes: *Novelas ejemplares*.  
 Cervantes: *Teatro*.  
 Cruz (San Juan de la): *El Cántico espiritual*.  
 Delicado (F.): *La lozana andaluza*.  
 Díaz del Castillo (B.): *La conquista de Nueva España*.  
 Garcilaso de la Vega: *Las églogas*.  
 Góngora y Argote (L. de): *Fábulas*.  
 González (E.): *Estebanillo González, hombre de buen humor*.  
 Guevara (A. de), Obispo de Mondoñedo: *Despertador de cortesanos*.  
 Hurtado de Mendoza y H. de Luna: *El Lazarillo de Tormes*, seguido de  
 Vélez de Guevara (L.): *El diablo cojuelo*.  
 Montemayor (J. de): *La Diana*.  
 Moratín (L. F. de): *La derrota de los pedantes*.  
 Quevedo (F. de): *Los sueños*.  
 Rojas (F. de): *La Celestina*.  
 Santillana (El marqués de): *Poesías*.  
 Varios anónimos: *El cantar de Mio Cid. El Romancero del Cid*.  
 Tirso de Molina: *El burlador de Sevilla*.  
 Zorrilla: *Don Juan Tenorio*.

"Biblioteca Liliput" (Bouret, París).

Bécquer (Gustavo): *Leyendas. Rimas completas*.  
 Calderón de la Barca: *Poesías juveniles*.  
 Cervantes: *La gitanilla*.  
 Darío (Rubén): *Azul. Poesías épicas. Poerías líricas*.  
 Espronceda (J. de): *Canciones y rimas*.  
 Figaro: *Artículos*.  
 Fray Luis de León: *Poesías selectas*.  
 Gracián (B.): *Aforismos*.  
 Quevedo (Francisco de): *Musa satírica*.  
 Quintana (M. J.): *Odas*.  
 Santa Teresa de Jesús: *Poesías*.

"Collection ibéro-américaine" (Hater, París):

*Golfos y pícaros madrileños*, vistos por P. Baroja (J. Rebersat).  
*Estudiantes de antaño* (J. Testas).  
*Por el país vasco*, con P. Baroja (M. Ríos).  
*Estampas castellanas*, de Azorin (J. L. Fleckniakoska).  
*Estampas provincianas*, de Ramón Pérez de Ayala (A. Saint-Lu).  
*La Hermana San Sulpicio*, de Palacio Valdés (M. Duviols).  
*Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes (Z. Milner).  
*Tenochtitlan México*, descrito por Fray B. de Sahagún (J. Donvez).  
*Los místicos españoles*.

"Colección Narraciones españolas" (Didier, París).

*Cuentos valencianos*.  
*Juan Botija*.  
*Juanón del Cortezón*.  
*Porrita, componte*.  
*La Paloma Blanca*.  
*Casilda*.  
*Blancaflor. El lirio azul*.  
*Cañila y Dimna*.  
*Los Hijos del Sol*.  
*La heroica Numancia*.  
*Juan Soldado*.  
*La suegra del diablo*.  
*La mujer amansada*.  
*Cuentos gallegos*.  
*La corona de Reyes*.  
*La leyenda de la Cuesta Roja*.  
*Buena pesca*.  
*La compañía. La noche de San Juan*.  
*Lucas el guarnicionero*.

*Leyenda del Cid*.  
*Govaadonga*.  
*Una correría de Almanzor*.

DISCOS PARA LA ENSEÑANZA

Agrúpanse aquí aquellos discos empleados dentro de la enseñanza francesa, y que sirven para la pronunciación y vocabulario, como asimismo otros discos de cultura, con textos importantes. Se atiende a la dicción, a la fonética y al enriquecimiento de nociones y léxico.

Destaquemos como cosa especial los métodos de aprendizaje del español y conocidos por su influencia en medios escolares. Se trata del método "Assimil" y otro nuevo método, "Visaphone", que comprende tres partes: 1) Diccionario de imágenes o estampas (cada palabra está representada por una estampa de color y utilizada en una frase corriente y luego explicada); 2) libro con traducción integral de los discos y un resumen gramatical; 3) nueve discos microsurco. Este método es de la casa Didier, París.

Como títulos de discos, he aquí la colección "Pléiade" (Didier, París), que son discos de literatura:

*Romances*.  
*Siglo XVI* (líricos).  
*Siglo XVII* (líricos).  
*Siglo de oro* (prosa).  
*Siglo de oro* (teatro).  
*Siglo XVIII* (fabulistas).  
*Siglo XIX* (prosa), disco I.  
*Siglo XIX* (prosa), disco II.  
*Siglo XIX* (teatro).  
*Siglo XIX* (poesía).  
*Azorin y Antonio Machado*.  
*Amor Divino y Amor humano*.  
*Cosillas de España*.

Existen, además, discos de ejercicios de dicción y gramática, basados sobre todo en temas concretos de trabajo, tales como:

*Pronunciación y adquisición de lenguaje*.  
*Alfabeto y sonido*.  
*Ejercicios de soltura* (trabalenguas, sobre todo, y repaso).  
*Conjunciones de verbos* (regulares, auxiliares, irregulares).

(Esta última colección de discos pedagógicos para la enseñanza del castellano son editados por Didier, París.)

Esta contribución a la bibliografía y a la discografía del castellano en la enseñanza francesa presenta, sin duda, lagunas, pero a pesar de ello contiene todo lo esencial y, además, sería alargar demasiado el trabajo informativo. Se dijo que no era exhaustivo, y no puede serlo; téngase en cuenta las aportaciones de la edición en cada apertura de curso. Es lógico que se haga más rica la bibliografía y discografía para la enseñanza del castellano en Francia, a medida que pasa el tiempo. Pero cabe distinguir, ya, su gran importancia, por el tema de lo hispánico y de lo hispanoamericano, como centro de interés y de cultura.

Como trabajo próximo —para lo cual me esfuerzo en reunir la documentación suficiente— será acerca de la temática hispánica e iberoamericana en la edición francesa contemporánea. Acaso, así, se completen ambos trabajos y se pueda ofrecer al lector una vista completa, o más completa por lo menos, que con esta contribución de ahora, meramente escolar y educativa.

# actualidad educativa

## 1. ESPAÑA

### LOS PROBLEMAS DOCENTES DE ESPAÑA: II. PLANES ACTUALES DE LA ESCOLARIZACIÓN

En nuestro número anterior iniciamos la inserción de las declaraciones del Ministro de Educación Nacional a la revista *SP* sobre los problemas actuales de la industrialización y la escolarización españolas. Damos seguidamente el texto de las mismas declaraciones, relativas esta vez a los planes actuales de la escolarización y particularmente al Plan quinquenal de construcciones escolares. En el próximo número se abordará la situación de las enseñanzas medias.

P.—*¿Qué planes de escolarización tiene actualmente el Ministerio?*

R.—Construir las 25.000 escuelas del Plan Quinquenal que aprobaron las Cortes en 1956, más todas las que pueda crear el Ministerio mediante otros planes, administrando el dinero al máximo, ya que no somos ricos. El ideal de las construcciones escolares no consiste en despilfarrar un dinero que no tenemos. Hace poco, y no quiero decir el sitio porque el Ayuntamiento había puesto toda su ilusión y sus medios en hacer las obras, el alcalde de un pueblo del sur me mostraba muy orgulloso un grupo de 15 grados, que les había costado 18 millones de pesetas. Yo llamé a los arquitectos para decirles, primero, que estaba dispuesto a ayudarles a terminar el edificio, y, segundo, que así era como no debían hacerse las escuelas.

P.—*¿Cuál es el presupuesto del Ministerio para el Plan Quinquenal?*

R.—El Ministerio dispone de 2.500 millones de pesetas para este objeto, lo que, desde un punto de vista presupuestario, es bastante, pero insuficiente a todas luces en cuanto al costo real de lo que necesitamos, y estamos dispuestos a hacer.

P.—*¿En cuánto cifra el Sr. Ministro la cantidad que habrá de consumir el Plan?*

R.—Por lo menos, en 4.000 millones de pesetas.

P.—*¿Y cómo piensa agenciarse la diferencia?*

R.—Incorporando a la tarea a los intereses y organismos provinciales y locales. El mecanismo es el siguiente: El Ministerio ha lanzado unos tipos de escuela, cada uno de los cuales varía según las regiones y su clima y que tienen una tramitación automática. No obstante, cualquiera puede presentar otros modelos, que aquí se revisan y se aprueban si reúnen las condiciones. El costo de una escuela-tipo viene a ser de unas 125.000 pesetas. El Ministerio da 75.000 y la diferencia tiene que ser cubierta por las instituciones locales. Pero ocurre que la situación económica de ciertos Ayuntamientos muy modestos no permite ni siquiera movilizar esa parte que les corresponde a ellos dentro del Plan. Ante este problema, se produjo, concretamente en Córdoba, una iniciativa que ha venido a ser, si no una solución

ideal, sí una solución digna y realista.

P.—*¿Se refiere Vd. a la microescuela?*

R.—Exactamente. La microescuela creo que ha sido la solución de emergencia que estábamos necesitando. Con las 75.000 pesetas de que dispone el Ministerio, se puede, por este procedimiento, crear la escuela que se necesita, sin necesidad de obtener localmente una parte de los fondos que en algunas regiones no hay humanamente manera de conseguir.

P.—*¿Puede el Sr. Ministro resumirnos la historia de este proceso de la microescuela?*

R.—Sí; hacia finales de 1957, el Presidente de la Diputación de Córdoba, don Rafael Cabello de Alba, y el arquitecto don Rafael La Hoz, presentaron el primer proyecto-tipo de esta clase de construcciones. Se estudió, se discutió, y por último, a principios del verano de 1958 se construyeron en Almodóvar del Río y en Castro del Río las dos primeras microescuelas. La solución parece que era una especie de huevo de Colón: sencillamente, los niños son más bajitos.

P.—*¿Y se pudo construir sin pasarse del presupuesto de las 75.000 pesetas?*

R.—Se pudo construir aquella y las 162 que ya están terminadas en la provincia de Córdoba, con la enorme ventaja, por lo que se refiere al tiempo, de que en Lucena se hicieron 30 microescuelas en sólo 28 días.

P.—*¿Ha tenido mucha repercusión esta idea de la microescuela en otras partes?*

R.—Dentro de España se va expandiendo rápidamente. Las autoridades de las provincias vecinas de Córdoba se han interesado vivamente por su aplicación. También ha trascendido al extranjero. Se ha hablado de la microescuela en la ONU, y hoy mismo, fijense, he recibido una carta del Director de las Escuelas Católicas de Bélgica, solicitando afectuosa y urgentemente datos de nuestro plan en todos estos aspectos.

P.—*¿Y qué opinan de esto los maestros?*

R.—Pues, la verdad, yo estaba preocupado pensando en sus reservas. Pero su reacción fué de entusiasmo. No sólo les ha encantado la microescuela, sino que les ha interesado también la microvivienda, lo que era mucho menos de esperar.

P.—*Hablando de los maestros, señor Ministro, dentro del binomio escuela-maestro, ¿dónde cree Vd. que está la mayor dificultad para la escolarización del país?*

R.—En este punto, hay que distinguir entre el problema de hoy y el de mañana. Para nosotros, el de hoy, el más urgente, es el de las escuelas. El de mañana, serán los maestros. Afortunadamente, en España todavía no faltan maestros. Las plantillas están dotadas y remuneradas. Hay que aumentarles los sueldos, que son insuficientes, pero esto también se podrá conseguir, aunque, por ejemplo, aumentar a los 75.000 maes-

tros solamente 500 pesetas mensuales, supone 450 millones de pesetas al año, que es casi más del 10 por 100 del presupuesto actual del Ministerio. Pero insisto en que nuestro problema hoy es más de escuelas que de maestros. En Francia, por ejemplo, y en Estados Unidos sucede al revés. Hoy mismo me entero de que el déficit de maestros en Francia es de 25.000, habiendo tenido que recurrir a nombrar maestros a los bachilleres, sin más, sin oposición ni escuela normal. En EE. UU., por una mezcla de razones económicas, sociales y de consideración del medio ambiente, casi nadie quiere ser maestro, faltando en aquel país más de 175.000. El mundo lleva esa trayectoria y España debe prepararse a enfrentarse con ese problema en un futuro no muy lejano. Pero conste que esto a mí me preocupa mucho más como español que como ministro.

P.—*Entre la población escolar de España, que comprende a los niños de seis a doce años, y que es aproximadamente de tres millones, y la cantidad de alumnos que asisten a las escuelas primarias, que suman, según tenemos entendido, 2.135.000, hay una diferencia de 765.000 niños que evidentemente no asisten a la escuela, constituyendo un vivero de analfabetismo. ¿Podría señalar el señor Ministro las razones principales que explican la existencia de esa población infantil no integrada en la enseñanza?*

R.—Las cifras que Vd. da son las del Anuario de 1956. Hoy, según datos más recientes, la matrícula es de 2.450.000 niños. Por consiguiente, la diferencia no es muy superior al medio millón. Si a esto se restan, primeramente, aquellos niños no censados, porque reciben instrucción a domicilio, fuera del sistema escolar, y a la cantidad resultante se le resta los 120.000 nuevos niños que están siendo incorporados en estos momentos a través de las 3.000 unidades escolares puestas en marcha en 1958, le quedará a Vd. una cantidad de niños que no reciben instrucción actualmente, no muy superior a los 300.000.

### UN AÑO DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Por su interés, reproducimos a continuación un editorial firmado por el Director general de Enseñanzas Técnicas y publicado en el último número de "Hojas informativas":

Al iniciarse este nuevo curso, transcurrido el primer año de vigencia de la Ley de Enseñanzas Técnicas, resulta oportuno detenerse un momento a considerar la labor realizada hasta aquí.

Este primer año de desarrollo de la nueva Ley ha sido principalmente de estudio y preparación para el que ahora va a iniciarse. A lo largo del mismo las Escuelas, la Junta de Enseñanza Técnica y el Ministerio han desplegado una gran actividad en la organización de la reforma y en la empliación, dotación y renovación de los Centros.

El resultado de este trabajo, en el aspecto orgánico, se ha traducido en numerosas disposiciones, y en otras muchas están siendo ultimadas y aparecerán inmediatamente.

Cada una de estas disposiciones es promulgada tras una laboriosa pre-

paración, que suele ocupar varios meses, la cual se inicia, generalmente, en las Juntas de Profesores de las Escuelas, o en comisiones especialmente constituidas para ello, integradas por profesores o por miembros de la Junta de Enseñanza Técnica. Su tramitación incluye el estudio y dictamen, en ésta, primero de la ponencia correspondiente y más tarde del plano. Posteriormente pasa también a dictamen del Consejo Nacional de Educación.

Algunas de estas disposiciones se refieren a las situaciones transitorias creadas por la nueva organización. Tales son, por ejemplo, el Orden ministerial sobre el Doctorado de los actuales Arquitectos e Ingenieros y la de acceso de los actuales Técnicos de Grado Medio a la Enseñanza Superior.

Otras van configurando progresivamente la reforma, como, por ejemplo, las Ordenes de selección del profesorado y el Decreto sobre las Especialidades de la Enseñanza Técnica Superior.

Especial atención se ha dedicado durante este año a la organización del curso de iniciación que ahora se implanta en todas las Escuelas Técnicas Superiores. A él se refieren concretamente la Orden ministerial de 20 de enero último, que determina las asignaturas características de dicho curso en cada Escuela, y la Resolución de 17 de julio sobre organización de sus enseñanzas, pruebas de examen y selección del alumnado. Otras varias disposiciones, aparecerán muy en breve, establecerán los temarios de dichas materias, y los horarios de clase de las mismas.

Asimismo se ha dedicado particular atención a la organización del curso selectivo en las Facultades de Ciencias y en las Escuelas Técnicas que lo tienen implantado. De todo ello son reflejo las órdenes sobre horarios de clases y los temarios que se publican en este número.

Paralelamente, el Ministerio y el Gobierno se han preocupado de la financiación de la reforma. Así, la Ley de 15 de abril último dotó de profesorado a las Escuelas, y la de 17 de julio proporcionó los recursos económicos para el sostenimiento de las mismas, así como para iniciar su ampliación y la adecuada dotación de sus laboratorios y talleres.

Consecuencia de todo esto, ha sido el que se hayan podido convocar ya casi todas las vacantes de profesores existentes en las Escuelas, aparte de la gran cantidad de encargado de Cátedras y curso necesarios para atender a los cursos selectivos y de iniciación, y del desdoblamiento de varias Cátedras y creación de otras nuevas, ya efectuados o en estudio.

Por otra parte, en estos momentos están ya en marcha las obras de ampliación de numerosas Escuelas por un valor de más de 150 millones de pesetas, la mayoría de las cuales quedarán terminadas en 1959, y cantidades considerables se están aplicando a la dotación de sus laboratorios y talleres, con objeto de garantizar a todos los alumnos un mínimo razonable de prácticas.

El balance anterior, aun cuando puede parecer satisfactorio, representa tan sólo un primer paso en el largo camino a recorrer. Los nuevos planes de estudios, los reglamentos de las Escuelas, la reforma de toda la enseñanza de Grado Medio, apenas iniciada, la revisión de los cuestionarios vigentes y preparación de

los nuevos, el desarrollo de los seminarios y cursos especiales, la cooperación industrial, la implantación de las enseñanzas del Doctorado, el desarrollo de la investigación aplicada en las Escuelas, la extensión de la Enseñanza Técnica y el continuo aumento del esfuerzo económico que ello requiere, son otros tantos objetivos que habrán de alcanzarse totalmente y en plazo inmediato, para que la reforma pueda lograr su plena virtualidad. Para ello se cuenta con el intenso y continuado esfuerzo de las Escuelas, cuya plena colaboración ha hecho posible lo logrado hasta el presente. (*Hojas informativas*, números 18-19. Madrid, octubre-noviembre 1958.)

#### NOTA DE BELLAS ARTES: SE PRORROGA LA EXPOSICION "CARLOS V Y SU AMBIENTE", EN TOLEDO

El éxito extraordinario alcanzado por la Exposición "Carlos V y su ambiente", que se celebra en Toledo, en el hospital de Santa Cruz, y cuyos visitantes aumentan de día en día, habiendo alcanzado hasta ahora el número de unos treinta mil, impulsa a la Dirección General de Bellas Artes a prorrogar su clausura hasta el próximo día 15 de enero. De este modo podrá ser visitada por las numerosas personas que aún no lo han hecho, durante las próximas vacaciones de Navidad y que se han dirigido a la Dirección General en solicitud de esta prórroga.

La Exposición "Veinte años de restauración monumental", instalada en el palacio "Velázquez" del Retiro, organizada asimismo por la Dirección General de Bellas Artes, cerrará sus puertas el 9 de diciembre próximo para abrirlas de nuevo el día 15 de abril, en cuya fecha se iniciará la segunda fase de ella, que finalizará el 15 de julio.

En esa fecha se celebrarán en sus salas coloquios internacionales sobre problemas de restauración monumental, a los que serán invitados especialmente técnicos españoles y extranjeros.

#### LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Como indicábamos en nuestro número anterior, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) ha señalado como tema de trabajo para los Centros de Colaboración Pedagógica durante el curso 1958-59 "La enseñanza de las Matemáticas en la escuela primaria", según el temario siguiente, al que se acompaña una bibliografía selectiva de 29 títulos:

1. Psicogénesis de las relaciones lógicas que sirven de base a las matemáticas (clasificación, seriación, inclusión, correspondencia, ordenación, forma, extensión, posición, semejanza, equivalencia, etc., etc.) y conclusiones metodológicas.

2. Problemas epistemológicos, psicológicos y didácticos que plantean el número y la medida.

3. Valores formativos y utilitarios de las Matemáticas.—Deducciones didácticas.

4. Métodos verbales, intuitivos y activos en la enseñanza de las Matemáticas.—Análisis y crítica.—Deducciones.

5. Historia de las Matemáticas y posibilidades didácticas del método histórico.

6. La aptitud para las Matemáticas, la actitud ante las Matemáticas y el método.

7. La nueva Matemática: su significación general.—¿Es posible y aconsejable que los programas primarios acojan algunas de sus orientaciones (teoría de las estructuras, Topología, etc.) sin violentar los principios psico-didácticos esenciales?

8. Estudio crítico razonado de los Cuestionarios vigentes.

9. Sucesión, paralelismo o cabalgamiento en el desarrollo de la enseñanza de la Aritmética y la Geometría.—Esbozo de programa.

10. La iniciación matemática en la escuela de párvulos: fines y procedimientos.

11. El cálculo: sus objetivos, límites y didáctica.

12. Mecanización y comprensión en la didáctica del cálculo: crítica y deducciones.—El cálculo mental.

13. Sucesión didáctica y metodología de las cuatro operaciones fundamentales.

14. Las fracciones decimales y ordinarias: metodología de su enseñanza.

15. Potencias y raíces.—Licitud y procedimientos de su enseñanza en la escuela primaria.

16. Semejanza y proporcionalidad: momento, métodos y aplicaciones de su enseñanza en la escuela.

17. Principios generales de la didáctica de la Geometría escolar.

18. Relaciones psicológicas y didáctica entre la iniciación a la Topografía y a la Agrimensura y la enseñanza de la Geometría en la escuela.

19. Los problemas: estructura, objeto, discusión didáctica y metodología.

20. Los problemas aritméticos, los geométricos y los mixtos.—Dificultades y técnicas de resolución en la escuela.

21. Grupos o tipos de problemas matemáticos y fundamentación de la sistemática de su tratamiento sucesivo en la escuela primaria.

22. Sistema métrico y numeración decimal: relaciones y apoyos didácticos mutuos.

23. Iniciación a la Contabilidad y al Cálculo mercantil en la escuela primaria y en las clases de adultos. Procedencia, extensión y procedimientos didácticos.

24. ¿Puede y debe enseñarse el Álgebra en la escuela primaria? En caso afirmativo, indicación de programa y metodología.

25. ¿Es posible y conveniente la iniciación elemental a algunos aspectos de la Trigonometría en el último período de la escolaridad primaria?—En caso afirmativo, límites, aplicaciones, programa y métodos.

26. Fundamentos y metodología de la comprensión y construcción de escalas, mapas y planos en la escuela primaria.

27. La geometría de las coordenadas y sus aplicaciones a la representación gráfica de los fenómenos. Valores didácticos y metodología.

28. Geometría descriptiva y geometría constructiva.—Metodología y programa de geometría constructiva.

29. Los "modelos" en la enseñanza de la geometría elemental—Utilización y construcción de "modelos" en la escuela primaria.

30. Relaciones científicas y didácticas de la Geometría y la Física.—Posibilidad, conveniencia y medios de cultivar en la escuela una "Geometría de taller" y una "Física experimental elemental".—Programa de trabajos y experiencias.

31. El dibujo geométrico y la importancia del manejo de la cinta métrica, la regla y el compás *por los niños* en relación con el despliegue en la escuela del "espíritu constructivo".—Programas de construcciones prácticas y gráficas.

32. El dibujo acotado: su importancia actual como preparación para la vida del trabajo.—Metodología de su cultivo escolar.

33. El material de la enseñanza de las Matemáticas.

34. Fundamentos y formulación de un programa primario de Física, Agrimensura, Topografía, Geometría, Astronomía, Cartografía, Aritmética, Álgebra y Trigonometría, que aplique el principio de la "concentración de materias afines" y tenga en cuenta el proceso mental (acción - observación - comprobación - representación - demostración - abstracción - axiomatización) a que obedece la psicogénesis de los conceptos matemáticos.

35. Aplicación del "método de proyectos" a la enseñanza escolar de las ciencias físico-matemáticas.—Bases y programa.

36. Comprobación y valoración de los resultados de la enseñanza escolar de las Matemáticas.

37. Los casos de dificultad especial en el aprendizaje de las Matemáticas y métodos correctivos.

#### CLASICOS DEL BACHILLERATO

Cinco nuevos volúmenes ha publicado recientemente la "Biblioteca de Clásicos del Bachillerato, que dirige el catedrático de Ceuta señor Fradejas Lebrero. *El primero*, con prólogo, selección y notas del profesor don José Montero Padilla, recoge los romances históricos de don Angel de Saavedra: "Una antigualla en Sevilla", "Un castellano leal" y "El solemne desengaño". *El segundo*, preparado y anotado por el profesor don José María Azáceta, "La Comedieta de Ponza", de don Iñigo López de Mendoza. *El tercero*, con proemio del catedrático don Ramón Esquer, los más famosos "Pasos" de Lope de Rueda. *El cuarto y el quinto* han corrido a cargo del señor Fradejas Lebrero, quien ha estudiado en uno el célebre sermón pronunciado por Fray Luis de Granada al descubrirse las supercherías de la priora de la Anunciata lisboeta; y el otro, cuatro historietas de Alarcón: "El carbonero alcalde", "El afrancesado", "La Buenaaventura" y "El libro talonario". En cada uno de los libritos se perfila —en breves y concretos trazos— la biografía y obra de los respectivos autores, cumpliéndose la finalidad didáctica de la Colección. Igualmente se intercala una "Bibliografía básica" para información de los alumnos.

#### CARGOS EN EL CEDODEP

Por O. M. de 15-X-58, se han nombrado los siguientes nuevos cargos

del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria:

Jefe del Departamento de Documentación, a la señorita María Josefa Alcaraz Lledó; Jefe del Departamento de Investigación, a la señorita Consuelo Sánchez Buchón; Jefe del Departamento de Educación Fundamental, a don Julián Juez Vicente; Jefe del Departamento de Publicaciones, a don Esteban Villarejo Mínguez, y Jefe del Departamento de Orientación, a la señorita María Raquel Payá Ibars.

#### NUEVOS INSPECTORES DE ENSEÑANZA MEDIA

Por orden de 15 de octubre y con efectos de 1 de octubre fueron nombrados Inspectores numerarios de Enseñanza Media del Estado, Grupo A): Don Manuel Manzanares Sampelajo, catedrático del Instituto "Cardenal Cisneros", de Madrid; don Joaquín García Rúa, catedrático del Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid; don Joaquín Gómez de Llerena, catedrático del Instituto "Cardenal Cisneros"; don Martín Duque Fuentes, catedrático del Instituto de Cáceres; don Gregorio Planchuelo Portolés, catedrático del Instituto de Guadalajara; y don Alfredo Rodríguez Labajo, catedrático del Instituto "Isabel la Católica", de Madrid.

#### LA OFICINA DE VIAJES DEL SEU

La Oficina de Viajes del SEU tiene como finalidad concreta la de facilitar toda clase de información o realizar las gestiones directas de los viajes por España o el extranjero a todos los universitarios que lo soliciten. Consta de tres grandes Secciones: Orientación, Viajes y Convivencia.

#### ORIENTACIÓN.

La Sección de Orientación facilita gratuitamente cuanta información cultural y estudiantil es solicitada, así como la de Universidades, Centros Superiores, Seminarios, etc., que existen en el mundo. Para ello dispone de un fichero de más de 200 obras —anuarios de Universidades, libros de todo tipo referentes a esto— de última hora.

Por otra parte, la Oficina mantiene contacto permanente con las distintas Organizaciones de Viajes Estudiantiles extranjeras y desde el año 1955 pertenece a la Organización Internacional y asiste a las Conferencias Internacionales que se celebran periódicamente.

Una de las tareas más importantes de la Sección de Orientación es la de preparar técnica y culturalmente los viajes fin de carrera, culturales, excursiones, etc., solicitados por los estudiantes. Los grupos, Facultades o Centros que quieren realizar un viaje presentan su proyecto y presupuesto, y a la vista de esto, la Sección presenta el plan de viaje ultimado en todos los detalles. La Sección entrega a cada participante un "Carnet de Viaje", donde consta el itinerario y su programa, plano de las ciudades donde la estancia sea por algún tiempo, apuntes sobre el paisaje y sitios de interés, los cines, libros, Exposiciones, acontecimientos, discos, teatro, música, deportes, etc.

#### GUÍAS-ESTUDIANTES.

La Sección de Viajes lleva el peso de la preparación técnica de cada viaje; proporciona los presupuestos, itinerarios, pide los hoteles y nombra el guía de la expedición. Estos guías son estudiantes a los que se les prepara con algunas charlas, cursos para que conozcan lo que han de enseñar y, sobre todo, el modo de enseñarlo.

#### CONVIVENCIA.

La última Sección es la de Convivencia, que en su doble cometido de entender, tanto lo que se refiere a España como al extranjero, lo mismo para universitarios españoles que de otros países, informa sobre los Campos Internacionales de Trabajo, Cursos de Verano, Centros de Vacaciones —Albergues y Residencias—, Fichero de Alojamiento, Intercambio profesional y familiar, restaurantes estudiantiles, Seminarios y reuniones y el fichero de Camping Internacional.

#### INTERCAMBIOS.

Otro de sus cometidos es el Intercambio, dentro del cual existen dos clases: el denominado "al par", que consiste en el simple alojamiento, manutención y percepción de dinero, a cambio de dar clases o atender a los niños, y el propiamente tal, por el que un estudiante convive con una familia durante una temporada y un muchacho de esta familia vivirá un tiempo igual con la del estudiante que hospedó en su casa con anterioridad. También se ofrece la posibilidad de proporcionar a un estudiante alojamiento total en un Colegio de determinado país, a cambio de que el universitario con el que va a hacer el intercambio le ofrezca parecido alojamiento en su país, durante un tiempo igual, en otro Colegio Mayor o Residencia. Además, esta Sección proporciona pensiones a los estudiantes, lo mismo para el curso que para un período de vacaciones.

#### CIFRAS.

La Oficina de Viajes del SEU en su único año de vida cuenta con agencias en Barcelona (con categoría de Delegación), Bilbao, Cádiz, Granada, La Laguna, Murcia, Oviedo, Palma de Mallorca, Salamanca, San Sebastián, Santander, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Valladolid, Vigo y Zaragoza.

He aquí algunas cifras: Carnet Internacional de Identidad, 1.655; Carnet para Albergues de Juventud, 1.171; Pasaportes Isis, 81; Buzón Mundial Universitario, 282; Cursos de Verano, 25; Campos Internacionales de Trabajo, 475; Viajes Colectivos (participantes), 2.396; "Cruceros Albergues" a Bruselas (idem), 1.622; Vuelos para estudiantes (idem), 128; Autocares para estudiantes (idem), 1.010; Alojamiento individuales (idem), 912; Transportes por carretera, 4.113.

Todo lo cual arroja un total de 21.232 servicios prestados por la Oficina en un año. Siendo de destacar por el éxito alcanzado el "Crucero Albergue" a Bruselas.



## 2. EXTRANJERO

### INFORMACION SOBRE EL PROYECTO PRINCIPAL DE LA UNESCO

Cuando en la X Conferencia General de la Unesco de París, acaba de aprobarse oficialmente la realización del "Proyecto principal" sobre Extensión de la Enseñanza Primaria en Hispanoamérica, damos, por su interés, algunas noticias sobre la marcha de tan importante proyecto.

Bajo el patrocinio del Gobierno del Uruguay y la Unesco y como una de las actividades del "proyecto principal núm. 1", tuvo lugar en Montevideo, del 5 al 18 de octubre, el *Seminario Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio en Ejercicio*. A este certamen concurrieron delegados de todos los países de América, con excepción de Haití y la República Dominicana, así como observadores de Italia, Reino Unido, Organización de Estados Americanos, Oficina de Educación Iberoamericana, Oficina Internacional de Educación, WCOTP, FISE y otras Organizaciones internacionales. De acuerdo con el informe del Seminario, solamente unos pocos países iberoamericanos han organizado a escala nacional el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio; en cuatro países cerca del 46 por 100 tienen un entrenamiento defectuoso, y en algunos, la proporción se eleva a más del 80 por 100. Además, el informe contiene una excelente declaración de principios sobre los cuales debería orientarse el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, un número de recomendaciones que cubren los diferentes aspectos del problema y un pedido bien fundamentado de asistencia internacional para estimular provechosamente el desarrollo positivo de la situación.

El señor Juan Thomas, asistente del Director general de la Unesco, habló en la sesión de clausura del Seminario. Los otros miembros del Secretariado que participaron fueron: Oscar Vera, coordinador en Iberoamérica del "proyecto principal"; José Blat Gimeno, especialista en Educación del Centro de La Habana; Carlos Cueto Fernandini, especialista de Programas del Departamento de Educación. Los profesores Juan Mantovani y Francisco Larroyo, de las Universidades de Buenos Aires y México, respectivamente, fueron invitados como asesores.

Del 23 al 29 de agosto tuvo lugar en Caracas el *XV Congreso de Maestros Venezolanos*, con la participación de observadores de varios países iberoamericanos. Todas las Organizaciones de maestros representados en la reunión aprobaron una recomendación para exponer en el logro de los objetivos del "proyecto principal" de la Unesco. Como observadores de la Unesco en el certamen, comunicaron los señores Oscar Vera y Daniel Mavea, Jefe de la Misión de Asistencia Técnica de la Unesco en Honduras.

El original del *Manual sobre Educación y Sociedad*, que ha sido preparado por el doctor Robert J. Havighurst, con la colaboración de varios especialistas iberoamericanos, como parte del "proyecto principal", estará pronto listo para su publicación.

Han comenzado las negociaciones entre las autoridades uruguayas y el señor Oscar Vera para el estable-

cimiento del Primer Núcleo experimental en la Mina (Cerro Largo), Uruguay, como *Centro Asociado* del "proyecto principal" para el perfeccionamiento de los supervisores y directores de Educación Rural en servicio del Uruguay y de Iberoamérica.

El Dr. Carlos Cueto Fernandini, especialista de Programas del Departamento de Educación, ha tratado recientemente en Buenos Aires del ofrecimiento de *seis becas para educadores iberoamericanos* por parte del Gobierno argentino, durante el año académico de 1959, como una contribución al "proyecto principal". (*Plana*, 56. Madrid, 15-XI-58.)

### DAKAR, PRIMERA UNIVERSIDAD FRANCESA DE ULTRAMAR

Creada para el curso escolar 1957-1958, la Universidad de Dakar, que es la dieciocho universidad francesa que responde completamente a las necesidades de la evolución cultural y técnica de Africa Negra Francesa, expresa la culminación de los esfuerzos emprendidos en Africa Occidental Francesa (A. O. F.) en lo que se refiere a la enseñanza superior, desde fines de la primera guerra mundial.

En 1918 se fundó en Dakar una Escuela de Medicina y de Farmacia en vista a la formación para los cuadros africanos de asistencia médica en A. O. F. de médicos, comadronas y farmacéuticos auxiliares. En 1944, este establecimiento amplió su reclutamiento al conjunto de los territorios de Africa Negra Francesa A. O. F., A. E. F., Camerún, Togo. Al terminar la escolaridad, o después de algunos años de práctica, se concedían becas a los mejores elementos para completar en la metrópoli su formación y adquirir eventualmente el grado de doctor en medicina. Hasta su supresión decidida en 1949 (después de ordenación de un período transitorio hasta 1953 para permitir la terminación de las promociones ya ingresadas en la escuela), este establecimiento ha entregado diplomas a 581 médicos africanos, 56 farmacéuticos y 610 comadronas.

En 1948-49 se organizó en Dakar una enseñanza superior científica; al año siguiente fué completada con una enseñanza jurídica. Los efectivos siguieron siendo modestos, pero los resultados obtenidos fueron satisfactorios:

Año 1949-50	Estudiantes inscriptos	Grados conferidos
P. C. B. ....	23	15
S. P. C. N. ....	5	4
Primer año licencia Derecho .....	65	12
TOTAL .....	93	31

Una importante reorganización tuvo lugar a la reapertura de 1950. Se creó un Instituto de Altos Estudios de Dakar con el doble fin de asegurar la enseñanza superior del De-

recho, de las Ciencias, de las Letras, de la Medicina y de la Farmacia, "siguiendo las reglas en vigor en la Metrópoli" y de favorecer el desarrollo de la investigación en los terrenos correspondientes. El Instituto reúne tres Escuelas superiores de Derecho, de Ciencias y de Letras, y una Escuela preparatoria de Medicina y de Farmacia, organizadas según las reglas aplicables a los establecimientos similares de la Metrópoli. El Instituto, que gozaba de la personalidad civil, estaba administrado por un Consejo presidido por el Rector de la Academia de A. O. F. y bajo la alta tutela de un comité mixto de los Consejos de las Universidades de París y de Burdeos. Administrativamente, el Instituto estaba agregado a la Universidad de Burdeos (inscripciones de estudiantes, jurados de exámenes, expedición de grados).

Estos centros docentes se desarrollaron de año en año mediante nuevos certificados y exámenes de licencia y de doctorado que preparaban a estudiantes cada vez más numerosos.

El 1 de enero de 1957, los efectivos se elevaban a 498 estudiantes repartidos como sigue:

	Estudiantes	Profesores y encargados de cursos
Derecho ....	183	10
Ciencias .....	146	15
Letras .....	80	3
Medicina ...	89	15
TOTAL .....	498	43

Entre estos estudiantes había 314 africanos (de los cuales 12 eran muchachas) y 184 europeos (de los cuales 53 eran muchachas).

El desarrollo de la enseñanza superior así realizado en Dakar, permitía proyectar la creación de una universidad de pleno ejercicio. Esta transformación correspondía al deseo unánime de los estudiantes, de los profesores y de los representantes africanos; todos expresaban, además, el deseo de ver la nueva Universidad dotada de un estatuto comparable al de las universidades de la Metrópoli.

Dadas estas circunstancias, se elaboró el decreto estableciendo una Universidad en Dakar. Esta Universidad comprende principalmente:

- Una Facultad de Derecho,
- Una Facultad de Ciencias,
- Una Facultad de Letras,
- Una Escuela Nacional de Medicina y Farmacia.

El estatuto conferido a la Universidad de Dakar y a los establecimientos que la constituyen es el de las universidades y establecimientos correspondientes de Francia metropolitana. En particular la Escuela Nacional de Medicina y de Farmacia (que constituye a la escuela preparatoria creada en 1949), está organizada según las mismas normas que las otras escuelas nacionales metropolitanas; este establecimiento estará habilitado para organizar progresivamente los seis años de estudios para el doctorado en medicina y los cinco años para el diploma de farmacia.

El decreto institutivo precisa, además:

—Que las personas titulares de la Universidad de Dakar forman parte de los cuadros universitarios de Francia Metropolitana y dependen del Ministerio de Educación Nacional;

—Que las disposiciones legislativas y reglamentarias en vigor en las Universidades metropolitanas (prin-

cialmente las condiciones en que se extienden las inscripciones, se hacen los exámenes y se confieren los grados), son aplicables a la Universidad de Dakar.

La nueva Universidad comenzó a funcionar desde el comienzo del año escolar 1957-1958; hubo 753 inscripciones, repartidas en la siguiente

	Total de estudiantes	Africanos	Europeos
Derecho .....	262	164	98
Ciencias .....	195	128	67
Letras .....	180	125	55
Medicina y Farmacia .....	116	86	30
<b>TOTAL .....</b>	<b>753</b>	<b>503</b>	<b>250</b>

La fundación de la Universidad de Dakar ha sido recibida con gran entusiasmo, tanto en los medios universitarios como en los medios políticos; se ha llevado a cabo el año mismo del centenario de la fundación de Dakar.

Primera Universidad establecida en los Territorios de Ultramar, "simboliza la voluntad de Francia de conducir al más alto nivel la educación cultural y la instrucción profesional de los pueblos de la Unión Francesa".

#### BECAS PARA TECNICOS MEJICANOS

Según informa *El Correo* de la Unesco, el Banco de Méjico ha efectuado un estudio —por encargo del Gobierno de ese país— sobre las necesidades de la industria nacional, en lo que atañe a personal técnico y directivo. Según ese estudio, existe una gran disparidad entre el ritmo del progreso industrial y el número de técnicos especializados con que cuenta la industria mejicana, a pesar de los esfuerzos desplegados por las Universidades de Méjico. El Gobierno ha decidido atender a ese problema y ha solicitado la cooperación de las Naciones Unidas, cuya Comisión de Asistencia Técnica ha establecido un plan de ayuda, realizable en tres años, que permite a numerosos profesores, especialistas en la administración comercial y técnicos industriales perfeccionarse en varios países de Europa. La Unesco se ha encargado de la organización del programa respectivo por medio de un sistema de becas, minuciosamente preparado.

#### UTILIZACION PACIFICA DE LA ENERGIA NUCLEAR

Sociólogos y hombres de ciencia, procedentes de diez países, se reunieron en la Casa Central Permanente de la Unesco en París, del 15 al 19 de septiembre pasado, con el fin de iniciar el estudio de los aspectos sociales y morales de la utilización pacífica de la energía nuclear y contribuir con sus opiniones y consejos a ilustrar a la Unesco en sus tareas futuras en esta esfera.

Los expertos escucharon y discutieron varios informes, particularmente sobre la legislación en vigor en varios países sobre el empleo de la energía atómica. El sociólogo Dahrendorf, profesor de la Universidad de Hamburgo, señaló a este respecto las nuevas cargas que pesan sobre la sociedad y la libertad por motivo de

las nuevas actividades, que acrecientan la intervención de los poderes públicos y del Estado en el campo de la economía y de la vida social. Luego manifestó que el empleo pacífico de la energía atómica no constituye una "revolución industrial" sino la continuación de un proceso que comenzó antes de la fisión del átomo, y al cual pertenece igualmente el desarrollo de los instrumentos automáticos.

El doctor Hans Hoff, de la Organización Mundial de la Salud, explicó que los efectos mentales y genéticos de la energía atómica son todavía inciertos, aunque desde el punto de vista psicológico, había despertado el gran mito del miedo a la destrucción universal —que todavía obsesiona a la humanidad— y del castigo a los que habían violado el secreto de los dioses. Así, entre las tareas que es necesario emprender hoy se encuentran el exorcismo de tales fantasmas, la reparación del mal causado por el abuso del secreto, la ayuda a las generaciones nuevas para que se familiaricen con la utilización pacífica de la energía nuclear, el estudio y la clasificación de las condiciones y las actitudes humanas. Sobre todo, hay que hacer accesibles los conocimientos y los datos científicos a la prensa, la televisión, la radio y otros medios de difusión que contribuyen a la formación de la opinión pública en el mundo. (*El Correo*, XI, 10. París, octubre 1958.)

#### BECAS BRASIL-UNESCO

Becas para el Curso de Formación de Especialistas en Educación Primaria en la Universidad de San Pablo (Brasil), Universidad asociada al Proyecto principal relativo a la extensión de la Enseñanza Primaria en Iberoamérica.

**Finalidad.**—La Unesco y el Gobierno del Brasil han decidido otorgar diez becas a educadores iberoamericanos que deseen especializarse en los campos de educación primaria que se ofrecerán en el Curso para postgraduados en la Universidad de San Pablo, con la colaboración del Centro Regional de Investigaciones Educativas y del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP).

**Beneficiarios.**—Las diez becas ofrecidas por el Gobierno del Brasil y la Unesco, se destinan para candidatos de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

El Gobierno del Brasil, por intermedio del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, ofrecerá, además, 20 becas para profesores de los distintos Estados brasileños.

**Programa de estudios.**—Los estudios, bajo la dirección de profesores universitarios brasileños y extranjeros, abarcarán los siguientes campos de especialización:

i) Formación y perfeccionamiento del magisterio (organización y administración de escuelas normales y de cursos de perfeccionamiento, etcétera).

ii) Planes, programas y métodos de enseñanza (análisis, evaluación y revisión de programas, bases psicológicas y culturales del programa, etcétera).

iii) Administración escolar y supervisión de escuelas primarias (planeamiento de la educación, organización y administración de la Escuela Primaria, programas, métodos y supervisión de la Escuela Primaria).

En relación con cada uno de estos campos de especialización, se organizarán programas de investigación a fin de que los alumnos se familiaricen con las técnicas pertinentes.

El Curso se dividirá en dos semestres, el primero destinado principalmente a la discusión de problemas generales y el segundo, a los problemas de cada especialidad. Las actividades comprenderán clases sistemáticas, seminarios, trabajos de investigación, visitas dirigidas y práctica en la especialidad.

**Duración de las becas.**—El Curso tendrá una duración de 40 semanas distribuidas del 15 de marzo al 20 de diciembre de 1959.

**Condiciones que se exigen de los candidatos.**—Los candidatos a estas becas deben reunir los siguientes requisitos:

i) Poseer grado universitario en educación o título de profesor normalista, o estudios universitarios o de escuelas superiores de educación. Excepcionalmente, y cuando concurren otros antecedentes profesionales valiosos de los que se indican en los números v) y vi), se considerarán las solicitudes de candidatos que no reúnan los requisitos mencionados en este número.

ii) Tener por lo menos cinco años de experiencia en el sistema escolar de su país.

iii) Encontrarse en buenas condiciones de salud y no tener menos de veinticinco ni más de cuarenta años de edad.

iv) Poseer conocimientos básicos de inglés o francés, además de español o portugués. En la selección final se dará preferencia a los candidatos que reúnan, además, por lo menos uno de los siguientes requisitos:

v) Ser directores, subdirectores o profesores de Escuelas Normales o Institutos de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio, o miembros del personal técnico de los servicios de formación o perfeccionamiento de maestros, particularmente de la educación primaria, o de las Oficinas, Secciones o Institutos de Experimentación e Investigación Pedagógica, o de la Administración o Supervisión de los servicios de educación primaria, y

vi) Haber revelado interés por el estudio de problemas educativos mediante la publicación de obras o artículos o la realización de investigaciones, ensayos pedagógicos, etc.

ACABA DE APARECER:

## ENSEÑANZA MEDIA

### CURSO PREUNIVERSITARIO

Instrucciones para el desarrollo del  
Decreto de 13 de septiembre de 1957,  
sobre el curso preuniversitario  
1958-1959

MADRID, 1958

Un volumen de 20 págs., de 14 X 21 cms., 6 pesetas.

## BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

# LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA  
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

## EDUCACION ESPECIAL

La "Revista de Educación" ha publicado un número monográfico dedicado al estudio de los problemas que plantea la educación de los sordomudos y los ciegos. En este número de educación especial, de 124 páginas, se estudian los ocho apartados siguientes:

1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audiofonética.
5. Rehabilitación profesional.
6. El momento actual.
7. El ciego y su educación.
8. Bibliografía.

Colaboran en el número los especialistas Aguado Centenera, P. del Amo, Miguel Baena, Carmen Castilla, Ferdinand Fourgond, Marcel Gautié, Gómez García, Magarotto, Núñez Pérez, P. Pérez de Urbel, José Plata, Rosalía Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

## BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual ..... 200 pesetas.

Suscripción semestral ... 100 pesetas.

### ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*
31. *Panorama económico de la Protección Escolar.*
32. Pedro Puig Adam: *Matemática, historia, enseñanza y vida.*
33. Adolfo Maíllo: *Educación social y servicio social.*
34. Antonio Lago Carballo: *El universitario y su horizonte profesional.*
35. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía pedagógica española.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

PEDIDOS Y VENTA  
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Los Madrazo, núm. 17. Teléfono 219608 - MADRID

# REVISTA DE EDUCACION

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*