

380



Revista de EDUCACION

23

VIEDMA CASTAÑO: Didáctica de la Matemática elemental ★ M.^a LUISA
GEFAELL: Literatura infantil ★ HERNÁNDEZ-VISTA: Las pruebas escritas
de Latín en los exámenes de grado ★ FERNÁNDEZ HUERTA: La nota
media simple en los exámenes conjuntos de enseñanza secundaria.

INFORMACION EXTRANJERA.—CRESPO PEREIRA: La enseñanza de la
Matemática en los Estados Unidos.

CARTAS A LA REDACCION.—LÁSCARIS COMNENO: El examen de grado
elemental.

CRONICAS.—NAVASCUÉS: Reapertura del Museo Arqueológico Nacio-
nal ★ RODRÍGUEZ GARRIDO: Datos sobre los Institutos Laborales ★
LOZANO: La XVII Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ *ACTUALIDAD EDU-
CATIVA* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *INDICE LEGISLATIVO.*

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

EDITORIALES ★ ESTUDIOS ★ INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBER-
AMERICA ★ CARTAS A LA REDACCION ★ CRONICAS ★ TEMAS PRO-
PUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCA-
TIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>
España	20	POR ONCE NÚMEROS:		POR SEIS NÚMEROS:	
Hispanoamérica	25	España	200	España	110
Extranjero	30	Hispanoamérica	260	Hispanoamérica	150
Número atrasado	30	Extranjero	300	Extranjero	180

★ ★

DIRECCIÓN, SECRETARÍA Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(España)

Ideas generales acerca de la Didáctica de la Matemática Elemental

JUAN A. VIEDMA CASTAÑO

Como expresamos en el título, el objeto del presente artículo es dar unas ideas generales acerca de los modos de enseñar la Matemática elemental.

Cuando se trata de exponer "generalidades" es casi seguro que todo lo que se diga ha sido ya dicho en múltiples ocasiones; sin embargo, nos encontramos ante un problema del que se ha escrito mucho y bueno, sobre todo en el extranjero, y que a pesar de ello sigue sin resolver prácticamente en la mayoría de los casos.

En lo que sigue trataremos de presentar el estado actual de la Didáctica matemática, dando idea de lo que ocurre en el extranjero y en nuestra patria. Después aportaremos algunos resultados deducidos de nuestra experiencia de cinco años en el Instituto de Enseñanza Media de Baeza.

SÍNTESIS HISTÓRICA

Antes de analizar el problema de la Didáctica de la Matemática elemental queremos presentar una síntesis de la Historia de la Matemática misma, *pues ello nos servirá de apoyo en nuestro caminar hacia la meta del mejor modo de enseñarla*. Como éste es nuestro propósito exclusivo, al realizar esta síntesis queremos presentar de "golpe", en muy poco espacio, las líneas generales de la evolución de la génesis de la Matemática, prescindiendo de detalles que, además de que no serían utilizados, enturbiarían el efecto que perseguimos.

Empezaremos resolviendo el siguiente interrogante: ¿cuándo empieza o tiene origen la ciencia matemática? Si nos atenemos al sentido estricto de la palabra, la Matemática como ciencia sólo empieza a

existir con la cultura helénica. Sin embargo, esto no significa que antes no se conociese nada acerca de los números y las figuras geométricas, sino simplemente que los conocimientos que se tenían eran aislados, de naturaleza empírica y sin ninguna conexión lógica que les confiriese la categoría de ciencia. Así, por ejemplo, en los grabados existentes en los monumentos egipcios se representan figuras que indican el conocimiento de algunas propiedades geométricas simples y aun mecánicas. Pero, repetimos, la organización lógica de estos conocimientos, haciéndolos depender unos de otros y deduciendo el conocimiento de unos a partir del de otros, fué obra de los griegos.

Este fué su gran descubrimiento, y, sin duda alguna, el descubrimiento magno de la historia de la cultura. Antes de este período el hombre sólo conocía verdades particulares, que obtenía de un modo empírico o intuitivo, y apenas si usaba la facultad de razonar; desconocía en cierto modo toda la potencia de su espíritu. Por esto cuando los griegos descubrieron la Geometría puede decirse que hallaron un poder, hasta entonces oculto, de nuestras actividades mentales: el poder de razonar, la potencia de establecer relaciones entre conocimientos ya existentes para obtener de una manera segura nuevos conocimientos.

De todo este desarrollo la cuestión que más interesa, desde nuestro punto de vista didáctico, es la siguiente: ¿cómo llegaron los griegos a su gran descubrimiento? Por un privilegio especial, los helenos llegaron a un desarrollo cultural tan elevado que en ellos nació la necesidad de reflexionar sobre los objetos del mundo (Cosmología) y sobre las cualidades íntimas de su propio ser (Antropología).

En este estado de cosas pudieron realizar el gran esfuerzo de abstraer de los hechos corrientes unas relaciones simples entre seres creados por su espíritu, bien con el auxilio de la experiencia sensible, bien porque formen parte del espíritu mismo (éstas son cuestiones que nos sacarían de nuestro objeto).

Estas relaciones, combinándose entre sí por diversas actividades mentales, como son la intuición sensible e intelectual, dieron lugar al magnífico edificio de la geometría euclídea, que nos fué legada en los famosos *Elementos*, de Euclides, cuya difusión fué supe-

Don JUAN ANTONIO VIEDMA CASTAÑO, licenciado en Ciencias matemáticas, expone en el presente artículo el estado actual de la Didáctica matemática tanto en países extranjeros como en España. En la segunda parte, que publicaremos en nuestro número próximo, aporta los resultados de su experiencia docente de cinco cursos en el Instituto de Enseñanza Media de Baeza.

rior a la de cualquier otro libro, exceptuando la Biblia, y que aún se explican en algunos gimnasios ingleses.

El efecto producido por este descubrimiento fué inmenso. Los espíritus selectos adquirieron una confianza plena en este modo de investigar, que les conducía, verdad sobre verdad, al conocimiento total del edificio geométrico. Sin embargo, por lo que a metodología se refiere, conviene hacer notar, y esto es muy importante, que los conocimientos no se presentaban naturalmente, como aparecen en los famosos *Elementos*, sino que tal organización se debe a un afán de reducir todo el cuerpo de doctrina a un corto número de verdades fundamentales, de las cuales se dedujesen todas las demás por medio de combinaciones efectuadas en nuestro espíritu según las reglas de su normal funcionamiento.

Dado el primer paso en el descubrimiento de la Geometría, la Matemática se diferencia claramente de las demás ciencias; adquiere la categoría de ciencia fundamental, y las demás aspiran a construirse según sus moldes deductivos, en que cada verdad aparece como una relación necesaria entre las verdades fundamentales o postulados.

La diferencia esencial que siempre separará a la Matemática de las demás ciencias es la siguiente: mientras que en ella los postulados son relaciones convencionales (aunque su origen sea real) entre los seres abstractos creados por nuestro espíritu, en éstas los postulados tienen la categoría de hipótesis generales hechas para explicar la naturaleza del mundo, y que no pueden considerarse como definitivas, ya que en el mejor de los casos, de ser de origen experimental, no están exentas de error.

Sigamos adelante en nuestro desarrollo histórico de la Matemática, que ya no se saldrá de sus moldes euclídeos, sino que ya está perfectamente delimitada. Para Platón, por ejemplo, los números son seres abstractos; tan abstractos como puedan serlo para un matemático actual, aunque éste tenga un conocimiento más perfecto de ellos.

La matemática griega se inicia en Tales de Mileto (siglo v a. de J.), continúa con Pitágoras y su escuela y culmina con Euclides, Apolonio y Arquímedes, siendo este último el más grande de los matemáticos griegos y una de las primeras figuras intelectuales de la Humanidad. Lo fundamental de este período se halla recopilado en los *Elementos* ya citados, cuyo autor, Euclides, es sin duda alguna el mayor sistematizador que nos presenta la Historia. En cambio, Arquímedes aparece como un investigador de primera fila, que se ocupó de problemas tan difíciles que no cabe por menos de sentirse profunda admiración ante la finura de su espíritu, que sin poseer el instrumento del *cálculo infinitesimal* resolvió cuestiones relativas a la cuadratura y curvatura de superficies y cuerpos curvos. La manera de presentar sus investigaciones es generalmente la genética, por lo cual presenta para nosotros el máximo interés desde nuestro punto de vista didáctico, pues es una fuente admirable para estudiar los íntimos procesos psicológicos de la creación matemática, que deben reproducirse en la marcha de todo buen aprendizaje.

A este esplendor, alcanzado en un período relativamente corto de tiempo, sigue la decadencia, que se

acentuó cada vez más con el predominio de Roma.

El período comprendido entre las Edades Antigua y Media es de una pobreza científica enorme. Sólo hay que señalar el descubrimiento de la numeración por los indios y los primeros trabajos sobre Algebra (ya iniciada por Diofanto), debidos a los árabes. El Renacimiento marca de nuevo una época creadora. La lectura de las obras griegas transmitidas por los árabes y por Roma produce en los espíritus selectos un afán de renovación y un ansia desmedida por el conocimiento de la Naturaleza.

En este período se desarrolla el Algebra, la Mecánica y se inician las demás ciencias físicas. Son dignos de recordar los nombres de los italianos Tartaglia, Cardano, Ferrari y sobre todo Galileo.

El Algebra se organiza científicamente con el francés Viète y el alemán Stiefel.

En el siglo xvii surge una serie de descubrimientos que supera realmente a la matemática griega; se trata de la geometría analítica, iniciada por Descartes y Fermat, y del cálculo infinitesimal, debido a Newton y Leibniz. A partir de este momento, la Matemática progresará con una fecundidad insospechada. La conjunción de métodos de la geometría analítica es una especie de lente de aumento que permitirá divisar y desarrollar una serie de teorías fecundísimas, y sobre todo dar mayor generalidad a las leyes. En cuanto al cálculo infinitesimal, dominando el continuo, se convierte en el instrumento inseparable de las ciencias físicas.

Notemos la característica del interés: estos hombres avanzaban guiados por el entusiasmo que para ellos constituía el poder dar forma matemática a sus descubrimientos físicos, el encuadrar el mundo exterior en fórmulas matemáticas.

Esta tendencia se acentúa aún más en el siglo xviii, llamado el siglo de oro de la Matemática, en el que por el uso de los métodos cartesianos e infinitesimales se desarrollan las teorías de las curvas y las superficies, las ecuaciones diferenciales, la Mecánica, la Astronomía y diversas ramas de la Física. Como nuestro objeto no es desarrollar una historia de la Matemática, sino hacer un esquema simple de ella que nos sirva de apoyo para la metodología, no citaremos los nombres de todos los matemáticos con sus respectivas contribuciones, pues ello alargaría nuestro trabajo.

Como resumen sólo notaremos que el interés que conduce a los hombres de ciencia al estudio de la Matemática es el conocimiento de las ciencias de la Naturaleza.

En el siglo xix las cosas cambian totalmente. Quizá como consecuencia del espíritu romántico de este siglo, la Matemática se eleva y sublima de tal forma que sus cultivadores se entregan a ella por sí misma, sin preocuparse en modo alguno de las posibles aplicaciones ulteriores. El ideal de los matemáticos de este siglo se puede sintetizar en la conocida frase de Abel: "Estudiar matemáticas por el honor del espíritu humano." La Matemática aplicada queda relegada a segundo término, y surgen las teorías más abstractas y bellas que registra la Historia: las geometrías no euclidianas, las funciones de variable compleja, la teoría de grupos de Galois, el álgebra moderna y otras tantas creaciones son muestras de la fecundidad de este siglo, que nadie que sienta el estudio de la Mate-

mática puede dejar de recordar con admiración y simpatía. Es el siglo de las grandes creaciones de la Matemática pura. En él puede establecer Grassman, en su original obra *Teoría de la extensión*, un concepto de matemática pura que no resistimos a la tentación de transcribir aquí.

Dice así: "La división primera de todas las ciencias las clasifica en reales y formales; las primeras son aquellas que reproducen en el pensamiento un ser que es independiente al pensamiento, y su verdad reside en la coincidencia del pensamiento con el ser; en cambio, las segundas tienen por objeto lo formado por el pensamiento, y su verdad reside en la concordancia de los dos procesos mentales entre sí. Las ciencias formales estudian, ya sea las leyes generales del pensar, ya sea lo particular engendrado por el pensamiento. Lo primero corresponde a la Lógica; lo último, a la Matemática. Las matemáticas puras son, por tanto, la ciencia del ser particular engendrado por el pensamiento. Al ser particular concebido en este sentido lo llamaremos forma del pensamiento o simplemente forma." LAS MATEMÁTICAS SON, POR CONSIGUIENTE, LA TEORÍA DE LAS FORMAS.

En esta definición se descubren perfectamente los caracteres esenciales de la matemática pura, como una especulación de nuestro espíritu sobre seres creados por él mismo. Notemos finalmente otra característica de la Matemática de finales de este siglo. Se trata de la revisión de los fundamentos, que da lugar a los estudios sobre Axiomática y Logística. La época final se caracteriza por un afán creciente de sistematizar y dar solidez a los conocimientos existentes. Los matemáticos alemanes, por ejemplo, nos presentan obras tan perfectas que más parecen de dioses que de hombres. Cuando se llega a calar la armonía y la belleza de estas impecables construcciones, se comprende en toda su extensión el ideal de Abel.

Resumiendo: *La Matemática ha ido creciendo mediante un proceso de abstracción continuado, alejándose cada vez más de los problemas concretos que le dieron origen y convirtiéndose en una de las manifestaciones superiores de la cultura.*

Visto este rapidísimo esquema que nos hemos tomado la libertad de trazar para referirnos a él, pasamos al desarrollo de la Didáctica.

LA TRADICIÓN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Antes de desarrollar este punto haremos una distinción fundamental: se trata de aclarar el sentido de los términos "método" y "modo". En muchas ocasiones dichos términos aparecen confundidos, y es conveniente saber distinguirlos.

El método se refiere a la estructuración de la materia que se va a enseñar. En este sentido, Euclides es el gran "metodizador" de la Matemática elemental. El supo elegir los materiales fundamentales y estructurarlos según una arquitectura lógica perfecta. El método se refiere, pues, a la elección y ordenación de los materiales de la enseñanza, eligiendo los caminos más correctos y elegantes para ligar y coordinar entre sí todos los hechos que componen la materia. Cuando se habla, por ejemplo, del método inductivo y del deductivo o axiomático, se quiere indicar que la mate-

ría ha sido presentada yendo de lo particular a lo general o viceversa. En realidad, dichos métodos aparecen fundidos en casi todas las obras de matemáticas.

El "modo" se refiere a la manera de presentar la materia al alumno. Es bien sabido que aun siguiendo un mismo texto la presentación que hacen distintos profesores de un mismo tema suele ser también distinta.

El modo responde a la necesidad de dirigir la actividad del alumno por aquellos caminos que le preparen mejor y le hagan comprender fielmente el contenido de la explicación. Todo "modo" tiene que estar inspirado en un profundo conocimiento de las posibilidades y necesidades de los alumnos, lo mismo que todo método tiene que partir de un conocimiento total y profundo de la materia que se trata de organizar. El mejor modo será aquel que mejor se adapte a los mecanismos y procesos psicológicos del alumno durante el aprendizaje. Esto requiere un estudio atento de dichos procesos, con el fin de utilizar "modos" de gran fuerza de asimilación. Dicho estudio está bastante adelantado por parte de la Psicología experimental, y es necesario recurrir a sus resultados y utilizar sus métodos de investigación si se quiere llegar poco a poco a conclusiones firmes relativas al mejor "modo".

Hasta ahora puede decirse que, sobre todo en España, todo lo que se ha hecho en este sentido ha sido particular y casi siempre partiendo de una base intuitiva, que cuando procede de un espíritu fino suele ser bastante acertada; pero, por desgracia, no ocurre así siempre. Baste recordar, por ejemplo, el tipo de "pedagogos" que opinan (sin más ni más) que un buen "modo" es el de campeonato, es decir, aquel en que los alumnos entablan una competencia de velocidad siguiendo ciertos procesos mecánicos mediante reglas aprendidas rutinariamente. No creo que sea necesario refutar semejante disparate, que sólo se da en algunos colegios privados.

Nuestra tarea fundamental al redactar este artículo es la de encontrar un "modo" que se adapte bien a las posibilidades del alumno.

Antes de proponer nuestro punto de vista queremos pasar revista a la tradición de la Didáctica matemática, y con el fin de comprender bien sus errores y sentar las bases sobre las que ha de edificarse un buen "modo", daremos un resumen de algunos resultados fundamentales de la Psicología pedagógica moderna. Dichos resultados han sido obtenidos principalmente por Thorndike y Eerbinhaus, con métodos rigurosamente experimentales, que aquí no describimos porque ello alargaría excesivamente este artículo. Pueden verse en cualquier libro de Psicología moderna. Por ejemplo, en el capítulo de Psicología pedagógica del libro de Katz, donde se encuentra además la bibliografía fundamental.

• • •

Según estos psicólogos, cuyas experiencias han sido realizadas con animales y grupos de personas, "el organismo al aprender se ve siempre ante una situación problemática, para la cual busca una solución correcta, eliminando reacciones defectuosas o insuficientes y fijando las reacciones adecuadas".

Para Thorndike esto se logra mediante los *trial and*

error, es decir, mediante una serie de pruebas que se van desechando por inadecuadas hasta que se da con la solución correcta. Esta parece ser la conducta, por ejemplo, de un perro que cae en una trampa cuya puerta puede ser abierta desde dentro con un determinado mecanismo.

Sin embargo, los psicólogos de la "forma" opinan de otra manera. Para ellos el aprendizaje se realiza de una forma comprensiva. Es decir, que el organismo capta una serie de elementos y trata de relacionarlos de manera que compongan una solución adecuada.

Un ejemplo aclarará estos dos puntos de vista. Supongamos que se entrega a una persona un mecanismo del cual tenga que separar una determinada pieza que, de momento, se halla obstaculizada en su salida por otras. Según la teoría de los *trial and error*, el sujeto empezaría dando una sucesión de movimientos erróneos al mecanismo hasta encontrar el movimiento adecuado; es decir, el que permite la salida de la pieza. Tal parece ser la conducta de las personas menos inteligentes.

Sin embargo, no parece probable que éste sea el modo simplemente por el cual se llega a la solución, ya que existen mecanismos cuyo número de combinaciones de movimientos es altísimo y, sin embargo, una persona inteligente suele encontrar el resultado a las pocas tentativas.

Es más plausible la explicación de los psicólogos de la forma. Para ellos el sujeto, al enfrentarse con la situación, considera los elementos del mecanismo y trata de "comprender" sus relaciones entre sí. Esto no excluye el que haga pruebas y se equivoque, pero cada vez se va corrigiendo y alcanzando una mayor "comprensión", hasta que logra ver clara la situación completa, y comprenderla, en cuyo caso hace el movimiento adecuado.

Esta parece ser la realidad del aprendizaje, y a ella se atienen la mayoría de los psicólogos modernos.

A poco que se piense sobre esta cuestión se comprende fácilmente que todas las actividades del organismo frente a una situación de aprendizaje están impulsadas por unos *estímulos* que invitan a la vida a apoderarse de una forma comprensiva de la situación. Por ejemplo, el perro preso en la trampa se siente impulsado por su ansia de libertad, por el hambre y en general por su instinto de conservación.

Con el fin de poder referirnos después a los diversos estímulos del aprendizaje, vamos a clasificarlos y a sentar su denominación.

Distinguiremos los siguientes tipos de estímulos:

Primarios	}	Positivos.
		Negativos.
Secundarios	}	Positivos.
		Negativos.

Los estímulos primarios son los que preceden al aprendizaje. Por ejemplo, los premios (estímulos primarios positivos) o los castigos (estímulos primarios negativos).

Como veremos después, según se ha demostrado con los métodos de la Psicología experimental, estos estí-

mulos no son los que dan mayor fuerza al aprendizaje.

Los estímulos secundarios surgen en el curso del aprendizaje. Ellos son los que dan verdadera fuerza para comprender la situación, y se explican psicológicamente así: "Cuando dos elementos de un problema se conectan mediante una determinada relación, esta conexión queda reforzada cuando conduce a un resultado positivo para el organismo" (Thorndike).

A esto hay que añadir que ante los resultados positivos el organismo experimenta una sensación placentera que le impulsa a seguir adelante. Pues bien, a estas fuerzas que aporta la vida ante los aciertos las llamaremos estímulos secundarios positivos.

Por el contrario, ante una conexión que no conduce a un resultado positivo, el organismo experimenta una sensación de disgusto. A estas expresiones de la vida ante el aprendizaje las llamaremos estímulos secundarios negativos. Resumamos ahora las conclusiones a que se ha llegado en Psicología experimental moderna:

Primera. *Tienen más fuerza los estímulos secundarios que los primarios, siendo tarea del pedagogo presentar las cosas de modo que brote el mayor número de estímulos secundarios positivos.* En cuanto a los secundarios negativos, no es aconsejable suprimirlos totalmente, pero sí disminuirlos con el fin de que no surja el desánimo, ya que (y esto está también demostrado) un fracaso predispone para el siguiente y varios fracasos consecutivos pueden conducir al abandono total. Creemos sinceramente que en Matemáticas más que en ninguna otra materia ésta es la causa de la antipatía que hacia ellas siente gran número de alumnos.

Segunda. Los estímulos primarios son absolutamente necesarios, ya que los secundarios sólo se presentan en el curso del aprendizaje y tiene que haber una atención inicial. Sin embargo, hemos de insistir en que los estímulos secundarios de trabajos anteriores influyen como estímulos primarios para trabajos siguientes.

Se ha demostrado también que son preferibles los estímulos positivos a los negativos y que dentro de los positivos cabe elegir multitud de ellos, que serán tanto más eficaces cuanto más ligados estén a la vida instintiva del niño.

Los estímulos del aprendizaje, según el sistema actual de enseñar en España, son casi exclusivamente del tipo de los primarios negativos: se amenaza al alumno con el suspenso (Institutos) o con no salir el domingo (Colegios privados).

Hay algunos colegios en los que se utilizan estímulos primarios positivos de profundas raíces instintivas. De ahí su eficacia, pero a costa de estropear definitivamente la personalidad de los alumnos. Nos referimos al método seguido por algunos centros privados, quizá los de más prestigio en nuestra patria, que ofrecen al alumno la oportunidad de ganar puestos, excitando su instinto de poder a costa del sentido de comunidad. Para los que conozcan la parte de verdad de la Psicología individual de Adler, no quedará oculta la monstruosidad que tal sistema representa para el desarrollo de la personalidad.

Sin embargo, repetimos que hay que confesar que debido a las profundas raíces instintivas de estos es-

tímulos, exacerban extraordinariamente la atención de los alumnos, hasta el extremo de olvidar lo que se trae entre manos ante la idea obsesiva de ganar puestos.

El ofrecer premios del tipo de "bandas de aplicación", etc., nos parece también peligroso, por lo que pueda tener de relación con el sistema anterior.

Los estímulos primarios negativos tienen el inconveniente de colocar al alumno bajo el terror, y si son muy insistentes pueden llegar a producir una aversión total hacia la materia.

Concluimos, pues, y repetimos que:

La materia debe presentarse de modo que brote lo antes posible el mayor número de estímulos secundarios positivos.

En cuanto a los estímulos primarios, hay que situar por encima de todo la persuasión afectuosa. Un alumno puede muy bien obedecer y atender durante algún tiempo a su profesor si éste es un verdadero amigo para él, si llega a quererle. En esta, como en tantas otras ocasiones, es el amor el que vence.

Otra cuestión fundamental para nuestro estudio es la de la retención del aprendizaje. ¿Bajo qué condiciones el material aprendido se retiene con más claridad y durante más tiempo?

Se creyó en un principio que la mejor forma de retener consistía en repetir veces y más veces lo aprendido. Naturalmente, el repetir una cuestión mejora su retención, pero las ventajas que con ello se logran son bastante más limitadas de lo que pudiera creerse a primera vista.

Resumiendo: *La ley de la frecuencia tiene una validez muy limitada.* De aquí se deduce la ventaja de presentar cada representación como un elemento completamente nuevo del aprendizaje.

Finalmente se ha observado que las condiciones físicas de luz, tipo de muebles, etc., influyen también no sólo en el grado de aprendizaje, sino en la retención de lo aprendido. Pero los factores esenciales son de índole psíquica.

Una cosa que sólo se aprendió para salir del paso de un examen o de una pregunta de clase, se olvida rapidísimamente. Esta es la causa de la ineficacia de la enseñanza que se da en muchos centros.

También influye tanto en el aprendizaje como en la retención el grado de intervención que el alumno tenga en el proceso de asimilación. Fija mucho mejor aquellas cosas que realiza él mismo personalmente. Por esto es por lo que generalmente la lección que mejor recuerdan los alumnos es aquella que les fué preguntada.

Para terminar esta introducción psicológica insistiremos en la necesidad de encontrar un "modo" en el que se tengan en cuenta todas estas leyes del aprendizaje, deducidas rigurosamente por la Psicología experimental.

TRADICIÓN DIDÁCTICA

Los errores de la Didáctica de la Matemática provienen casi todos de la confusión entre "método" y "modo".

Como ya apuntamos en la introducción histórica, el efecto producido por la sistematización de la Geome-

tría lograda por Euclides en sus *Elementos* fué tal, que ha perdurado hasta nuestros días. Resulta increíble que aún hoy día, según nos ha confirmado un estudiante de Oxford, se mantenga en Inglaterra en la enseñanza media una traducción literal de los *Elementos*.

Ya hace observar Klein en su *Matemática elemental desde un punto de vista superior* (en el tomo segundo de Geometría), que dicho libro no fué escrito para niños, sino para filósofos muy habituados a los razonamientos abstractos.

Pues bien, este defecto de presentación se agravó aún más con motivo del afán renovador de los fundamentos del siglo XIX y principios de éste. Se creía que con estructurar una materia de la forma lógica más impecable se resolvía de paso el problema del "modo" de presentarla a los alumnos.

Se olvidó que el investigador generalmente no iba persiguiendo cadenas de teoremas perfectamente deductivas, sino que su actividad se dirigía hacia un hecho matemático que previamente le había interesado. Es después, cuando se conocen los hechos, cuando se piensa en organizarlos con el método deductivo, por ejemplo. Así, pues, las obras impecablemente construídas desde el punto de vista lógico, nos parecen magníficas como depósitos fecundos de hechos matemáticos perfectamente ordenados y fundamentados; pero son ineficaces para presentar al alumno la materia de forma que se cumplan los requisitos del aprendizaje.

Sobre todo en los primeros cursos lo único que se logra con ello son reacciones negativas, que acaban por desanimar por completo al niño.

Ni los *Elementos*, de Euclides, ni otro libro inspirado en ellos nos parecen los más adecuados para enseñar la Matemática, sencillamente porque en ellos se da la materia hecha, ordenada. Sin embargo, no podemos negar el valor formativo que tienen semejantes arquitecturas si se llegan a captar globalmente, cosa que por lo general no ocurre. Por esto proponemos que en los dos últimos cursos se acostumbre a los alumnos a estructurar por su cuenta materiales sueltos con la ayuda del profesor, labor que les resultará mucho más útil.

Durante muchísimo tiempo se ha torturado, y aún se tortura hoy día, a los alumnos con lecciones totalmente fuera de su alcance y sobre todo de sus intereses. No se tenían en cuenta para nada las verdaderas posibilidades de los niños. Sólo se perseguía (aunque no siempre se lograba) presentar los hechos matemáticos de una forma perfectamente rigurosa desde el punto de vista lógico. Se olvidaba que, como hicimos notar en la introducción histórica, el investigador se movía por impulsos vitales debidos a ciertas reacciones placenteras de su organismo.

Dice Laín Entralgo, en su conferencia sobre "El conocimiento científico de don Santiago Ramón y Cajal", que don Santiago sentía una profunda admiración por las cosas y una capacidad aún más grande de admirarse. Inmediatamente después de la admiración viene la interrogación, y llegado a este grado puede decirse con Martin Heidegger que se ha llegado a "la forma más cimera del conocimiento". Hay, pues, que empezar por despertar la admiración del alumno para que después se interroge, y sólo en este

momento está en condiciones de asimilar aquello que le ha admirado y se ha interrogado.

PERO EN EL NIÑO LA ADMIRACIÓN NO NACE DE LA CONTEMPLACIÓN, SINO DE LA ACCIÓN.

De aquí la necesidad absoluta, ineludible, de empezar todo tema de Matemáticas con un quehacer por parte de los alumnos.

Esta necesidad fué sentida claramente por los pedagogos de finales del siglo pasado y principios de éste, a los cuales se deben algunas tentativas para resolver la cuestión. Estas tentativas giran en torno de dos métodos y modos de presentar la Matemática: el método heurístico y el de laboratorio, que exponemos en el apartado siguiente.

LA REACCIÓN MODERNA. EL MÉTODO HEURÍSTICO Y EL MÉTODO DE LABORATORIO

A) *El método heurístico* (en este caso el "método" y el "modo" se confunden).—El método heurístico (del griego *εὐρίσκα*, yo encuentro) consiste en proponer a los alumnos un sistema de cuestiones fáciles y escalonadas de manera que al ir éstos pensándolas y resolviéndolas conducen al resultado que se quería enseñar. De esta forma los alumnos van descubriendo su propia Matemática. Se distingue del método socrático, porque en éste el alumno es un simple observador que contesta sí o no, mientras que en aquél tiene que poner en juego toda su actividad pensante para ir resolviendo la cadena de pequeños problemas propuestos para llegar a la conclusión final.

Resumiendo: En el método heurístico hay que colocar al alumno en el plano del investigador y aun falseando la Historia, con el fin de simplificar las lentas evoluciones, hacerle comprender que está redescubriendo la Matemática, con lo cual se siente protagonista y no mero observador. Por esta razón algunos dan a este método el nombre de genético.

Lo que acabamos de exponer constituye en líneas generales la esencia de este método, proclamado por Young como el más adecuado para llenar plenamente los fines que se persiguen con la educación matemática. Dicho método reporta la gran ventaja de poner en movimiento los estímulos secundarios positivos; es decir, de proporcionar satisfacciones de tipo vital a los alumnos que están creando, análogas a las que impulsan a los investigadores.

Entre los inconvenientes atribuidos a este método figura el de su lentitud. Sin embargo, cualquier profesor que conozca a fondo su trabajo tiene que reconocer que en cada curso sólo hay cuatro o cinco teclas fundamentales que tocar, que combinándose entre sí producen la sinfonía total. Por tanto, una vez que el alumno ha adquirido fuertemente estos puntos esenciales camina firme y con soltura hasta el final.

Veamos, sin embargo, que existen otros inconvenientes de realización bastante más graves. Aparte de no existir actualmente textos preparados según el método heurístico, existe algo más resuelto, y es lo siguiente: si se dirige una pregunta a toda la clase y se conceden unos minutos para contestarla, caben dos soluciones: o dejar libertad para que una vez pasado el tiempo conteste la pregunta quien quiera o señalar a un alumno determinado.

En el primer caso lo que ocurre es que sólo los alumnos mejores se ocupan de pensar en el tema, mientras los otros se entregan al *dolce far niente*.

En el segundo toda la clase está dominada por el terror, hasta el extremo de que la inhibición causada por el miedo al ridículo paraliza la actividad psíquica de los alumnos.

Creo sinceramente que tal como se practica hoy día el método heurístico en casi todos los países lleva el lastre de este serio inconveniente. Sin embargo, dada la imposibilidad de dar una enseñanza individual, es necesario encontrar un camino para obviar dichos graves inconvenientes, ya que estamos convencidos de que es el método que mayores beneficios puede reportar a los alumnos. La parte original de nuestro trabajo, que será expuesta después, consiste en la forma de conducir el método heurístico de manera que estos inconvenientes queden totalmente salvados. Además veremos que ello añade nuevos valores al método en sí. Pero antes de exponer este que llamaremos método heurístico activo vamos a indicar brevemente en qué consiste el método de laboratorio de Perry.

B) *El método de laboratorio* (Perry).—Este método nació en Norteamérica, por obra de Perry, como reacción a los modelos euclídeos, que, como hemos visto, no se adaptan a las posibilidades de los alumnos.

Como su nombre indica, consiste en transformar la clase en un pequeño laboratorio o taller, donde los alumnos trabajan bajo la dirección del profesor. Es quizá el método que más agrada al niño. Para ello se necesita una serie de instrumentos, como reglas, compases, sólidos geométricos, medidas, etc., y el trabajo consiste en dirigir una serie de experimentos que conduzcan al conocimiento de los hechos matemáticos.

Creemos que bien dirigido constituye un excelente método de enseñanza, aunque es conveniente el desarrollo de la facultad imaginativa, que permite sustituir muchos experimentos reales por esquemas simples en la pizarra o el papel, pues esto facilita enormemente el trabajo.

Por ejemplo, es totalmente inútil para decir a un alumno lo que se entiende por longitud de un péndulo o por amplitud de una oscilación manejar realmente uno de tales instrumentos, aunque sea necesario para otras cosas.

Antes de pasar a exponer nuestro método heurístico activo vamos a revisar en la segunda parte de este artículo los inconvenientes del estado actual de la enseñanza de la Matemática en nuestro país.

Literatura infantil

MARIA LUISA GEFAELL

Es asombrosa la confusión que existe en torno a la llamada "literatura infantil". Asombrosa y alarmante. A una larga época de negligencia ha sucedido una etapa de preocupación, que podríamos llamar oficial, por la literatura para niños. Se organizan centros de lecturas, exposiciones bibliográficas, concursos, Juntas orientadoras... Pero la confusión persiste.

El público en general sigue hablando de *literatura para niños* con una alegre indiferencia, y no admite otros matices ni distinciones que los referentes a la aptitud moral o ideológica de esas lecturas, a su presentación más o menos atractiva o a una distribución de temas según las diferentes edades de los niños, distribución en muchos casos forzada y artificiosa.

* * *

A nadie se le ocurre decir *lecturas para adultos* englobándolas todas en un solo concepto. Hasta los analfabetos saben que una cosa es el periódico, otra el Catecismo, otra los pliegos de coplas que venden por las calles. Cualquiera persona medianamente cultivada conoce la diferencia que hay entre una novela policíaca y el *Quijote*, entre uno de nuestros clásicos y un novelista moderno, entre un libro de poesía y otro de divulgación científica. Sin embargo, estas personas siguen diciendo *lecturas para niños*, sin distinguir géneros, objetivos, calidades. He aquí la confusión.

* * *

Los *tebeos*—hablo de las revistas infantiles en general—son a los niños lo que las revistas ilustradas a los mayores. No se puede pretender que los *tebeos* tengan profundidad y calidad literaria notables. (Si se les podría y debería exigir un mínimo de corrección y de buen gusto. Circulan por España *tebeos* deplorables, decididamente perjudiciales.)

Los niños leen con más gusto un *tebeo* que un libro. Es cosa sabida. Y cuanto menos tengan que leer, más contentos. También muchos, muchísimos mayores, prefieren echar un vistazo a las fotografías de una revista a molestarse en leer un libro de largos capítulos llenos de palabras. Esta preferencia no quiere decir que tengamos que alabar ni fomentar tan evidente querencia al analfabetismo.

Era necesario sacar a relucir el tema de los *tebeos* al tratar de la *literatura infantil*. Esos perniciosos papeluchos, tan profusa y chabacanamente ilustrados, están desterrando a las verdaderas *lecturas*. Y ya se

pretende que todos los libros para niños sean una especie de *tebeos* más o menos lujosos.

* * *

Está muy bien, y es importante, que se escriban para niños biografías de santos, héroes y figuras gloriosas de nuestra patria; libros de divulgación científica y de orientación moral. Pero tampoco se puede pretender que las lecturas para niños se reduzcan a obras didácticas y morales o a esa forma de Historia condensada, necesariamente expurgada y consecuentemente falseada.

La literatura—incluyendo la que han de leer los niños—es otra cosa.

* * *

Andersen, Grimm, Perrault, algunos otros *escritores* recogieron leyendas populares, las recrearon como sólo los poetas saben recrear, imaginaron y escribieron cuentos muy bellos, llenos de gracia, hondura, fantasía. Se decidió que la "literatura para niños" iba a ser, en adelante, una copia de aquella literatura. Desde entonces se les ha imitado hasta la saciedad, con más o menos gracia, con poca o ninguna poesía. Existen hoy cantidades abrumadoras de cuentecitos que no son más que socorridos, ramplones, rutinarios *pastiches* de aquellos clásicos de lo que se dió en llamar "literatura infantil".

Pero la literatura—incluso para niños—no tiene nada que ver con estos tontos balbuceos. Es otra cosa.

* * *

Ya en la antigüedad se escribieron libros "con aventuras", algunos de los cuales han llegado hasta nosotros como muestras de un genio eterno, universal. Más tarde se escribió el *Robinson*, se escribieron los libros de Julio Verne, el *Gulliver*, el *Till Eulenspiegel*, muchos otros libros, algunos excelentes. Y también se decidió que el hallazgo de estos autores, que tan buena acogida tenían entre los niños mayorcitos, eran el venero inagotable para una "literatura de muchachos". Olvidaban esto tan importante, tan evidente: que una cosa es ser escritor, y otra fabricante de aventuras al por mayor; que del *Amadís* al *Coyote* puede haber una respetable diferencia (y no sólo en el tiempo); olvidaban que la Literatura—incluso para muchachos—no tiene nada que ver con "la aventura por la aventura". Es otra clase de aventura.

* * *

La Literatura es "la ciencia de la belleza traducida y realizada por medio de la palabra". "El arte bello que emplea la palabra como instrumento."

Hojead cualquier colección de la "literatura infantil" al uso: ¿Qué arte, qué belleza hay en esos libros? ¿Qué inspiración, qué poesía, qué "mano de escritor"? ¿Se puede hablar seriamente de "literatura" ante esos productos editoriales? Y, sin embargo, se los llama "literatura para niños". Pobrecitos niños.

Una auténtica obra literaria no es nunca *para*: es *desde*. Andersén no hubiera hecho nunca buenos cuentos *para* niños, de no haberlos escrito *desde* el niño que llevaba dentro. Y *desde* el poeta que era; y *desde* el creador, escritor, artista. (Hay cosas que no se pueden fingir ni improvisar.) Por eso, sus cuentos no son "literatura infantil"; son buena literatura sin edad.

No creo en una "literatura para niños", no creo en una "literatura para mujeres", "para ancianos", para "ingenieros de caminos".

Sólo hay dos clases de literatura: la buena y la mala.

La mala literatura es la que escribe sin talento, sin oficio, sin autenticidad; la que se escribe con intenciones bastardas o comerciales.

Existen leyes sanitarias para proteger a la población de los alimentos adulterados. No existen leyes que protejan a nuestros niños de la adulterada "literatura" que se les ha adjudicado despreocupadamente.

¿Literatura infantil?

No: libros bien escritos, poéticos, alegres, hondos, enriquecedores, para que puedan leer nuestros niños.

* * *

Libros de escritores: He aquí una exigencia que no siempre tienen en cuenta los educadores, que descuidan muchos padres y soslayan ladinamente la mayoría de los editores de "colecciones infantiles".

Si nuestros niños quieren leer, si conviene que lean, ¿por qué no han de tener *derecho* a una buena literatura a su alcance, a una auténtica literatura? ¿Por qué se convierte a los niños en vertedero de los más torpes tanteos literarios, de los sentimentalismos más floños? ¿Por qué se toma siempre a los niños como blanco de los proselitismos más o menos encubiertos de unas y otras tendencias?

Todos hemos asistido a los manejos de comunistas, socialistas, nazis, de éstos y de aquéllos, hipócritamente disfrazados de "literatura infantil". Nada tan abusivo, nada tan indignante. Se ha repetido la fábula de Caperucita: El lobo, vestido de cariñosa abuelita, acechando a la pequeña e inocente presa.

Ahora, al hojear ciertos libros "infantiles" que leen mis hijos—libros sin otra finalidad que la puramente didáctica o lucrativa, libros sin arte, carentes del más elemental sentido de la belleza, y hasta de la más elemental corrección gramatical; libros tontos, sin inspiración, sembrados de los más vulgares tópicos, de palabras rebuscadas—me pregunto si estos productores de "literatura infantil" han sabido alguna vez lo que es un niño, si han sentido alguna vez el respeto y el cariño que todo niño merece.

Hay una tendencia a suponer que los niños son bobos, que no tienen imaginación, ni sentido de la belleza, ni derecho a su parte en la poesía y hondura del mundo. Hay una tendencia a suponer que los ni-

ños son un campo sin cercado, una propiedad común en la que el primer indocumentado, el primer fanático, el menos dotado por la naturaleza para una tarea verdaderamente paternal o artística puede impunemente introducirse y sembrar su propia estéril o dañina semilla.

Pidamos de una vez, no nos cansemos nunca de pedir un poco de respeto: respeto a los niños. Y resto, también, a la literatura.

* * *

A las bonísimas ancianas señoritas semianalfabetas que buscan una última justificación a sus vidas escribiendo tontísimos cuentecitos;

a los eficientísimos educadores e insoportables escritores que confunden pedagogía con literatura;

a las ambiciosas jovencitas que prueban sus primeras armas literarias sobre la tierna carne infantil:

Respetad a nuestros hijos.

* * *

Cuenta Eugenio d'Ors que, habiendo salido unos amigos de excursión por el campo, llegaron a una venta en la que se proponían merendar con las provisiones que llevaban. El jefe del grupo sacó de su cesta, con gran precaución y solemnidad, una botella del mejor champaña que para tal ocasión había reservado. Preguntó entonces con cierto recelo al camarero de la venta, mozo bisoño y campesino, si sabía descorchar debidamente la preciosa bebida; a lo que el mozo respondió, ofendido, que nadie tenía que enseñarle su oficio.

Agarró el muchacho decidido el tapón con sus manazas; tiró, agitó y forcejeó con tal torpeza, que al abrir la botella más de la mitad de su contenido se derramó en el suelo.

Indignado ante aquel estropicio, el dueño del champaña reprendió al novato:

—¡Mozo: las experiencias, con gaseosa!

* * *

Respetad a nuestros hijos. No hagáis experiencias con ellos. Las librerías están llenas de una producción "para niños" verdaderamente entristecedora. Los editores de libros infantiles rechazan las firmas de escritores de talento, que son los únicos capaces de proporcionar a nuestros niños lecturas dignas, y adquieren a bajo precio las lamentables mercancías de los aficionados. Nuestros niños se están formando, en más de un sentido, con esta falsa literatura. (No quiero ocuparme aquí de otro aspecto del libro infantil: las ilustraciones. Se ha llegado a tal grado de amaneramiento, falta de arte y mal gusto en los dibujos para niños, que milagro será si, después de esta dura prueba, nuestros hijos llegan a jóvenes con cierto sentido para la belleza.)

En España hay, por lo menos, dos docenas de escritores que conocen su oficio. (Uno de ellos ha escrito recientemente *Marcelino, pan y vino*, libro ideal para los niños, encantador para los mayores.) Tenemos auténticos pintores y dibujantes. Un libro en el que

las personas mayores y bien formadas artísticamente no encuentren encanto, hondura y poesía, no es un buen libro para los niños.

* * *

No hablo en nombre de la Literatura, ni trato de salir en su defensa. La Literatura se defiende sola. Las verdaderas obras literarias han surgido siempre,

vivientes y duraderas, entre las efímeras falsas literaturas de todos los tiempos.

Hablo como madre, celosa de la total formación de mis hijos. Como madre, rechazo la mayor parte de esa abundante mercancía a la que se da actualmente el nombre de "literatura infantil", y pido, insisto, busco una auténtica literatura al alcance de los niños.

Porque ellos sí pueden perderse en este laberinto de intereses y confusiones.

Las pruebas escritas de Latín en los exámenes de grado

V. E. HERNANDEZ VISTA

Creemos que merece la pena hablar de esta cuestión de un modo un poco detenido. Acaso, con vistas a una reglamentación definitiva de las pruebas de grado, estas líneas sean una aportación.

Por si los estudios clásicos tropezaban con pocas dificultades, *objetivas las unas* (ambiente hostil, utilitarismo de mostrador), *intrínsecas las otras* (seriedad y dificultad de estos estudios), *sociales las de más allá* (1) (bachillerato montado al servicio de un restringido grupo social, que no admite selección objetiva ni clasificación del alumnado según su índice intelectual, y fuerzas educadoras a su servicio); en fin, *dificultades materiales* (profesorado deficiente, a veces verdaderos intrusos), las pruebas del examen de Estado que han estado vigentes han operado como un enemigo más de los estudios clásicos. Las mismas cuatro o seis líneas que eran la ración latina del examen, su limitación habitual a César, al ser comparada con los "siete cursos" de Latín, ofrecían una apariencia

ridícula. Añadamos a esto la selección en ocasiones desafortunada del texto y se comprenderá que la prueba escrita de Latín haya coadyuvado tanto a su prestigio al menos como las otras dificultades. Sin caer en las exageraciones del P. Oñate-Guillén (2), que cree que a la colección de trozos del examen de Estado se le podría subtítular "jeroglíficos clásicos", no cabe duda que, en el fondo de la cuestión, lo que dice es cierto; verdad es que también añadiremos que en pocas ocasiones hombres con cinco, seis, siete años de Humanidades y Retórica y luego siete u ocho años estudiando libros en latín, oyendo explicaciones en latín, respondiendo en latín (y olvidando *el latín*, proseguiría yo) se habrán "pegado" ante esos jeroglíficos; pero en alguna ocasión el corte del texto ha sido tal, que lo ha hecho ininteligible seguramente. Justo es, pues, que nos preguntemos un poco alarmados si la cosa seguirá lo mismo. Por mi parte vayan unas propuestas concretas sobre lo que debe ser esta prueba.

DOS CUESTIONES PREVIAS DE TIPO GENERAL

Una primera cuestión de tipo general se plantea respecto a la prueba escrita de Latín. ¿Qué objetivo nos proponemos con ella? Las respuestas pueden ser variadas: sancionar la labor del alumno, fiscalizar la del centro a través de ella, etc.; pero todas se reducen a una: comprobar por medio de un texto latino en qué medida el alumno ha desarrollado sus posibilidades humanas; en suma, se trata de saber si la enseñanza del Latín ha cumplido su objetivo. Ya sabemos que este objetivo se identifica con el de otras materias, pues en el bachillerato todas confluyen en un objetivo cultural principalmente; pero a los estudios clásicos se les asigna este fin como fundamental. Con esto queda manifiesto por qué cuatro o seis líneas no sirven para comprobar nada; falta inclusive materia para enjuiciar. La prueba de cinco o seis líneas no prueba nada.

(1) Esta dificultad afecta por igual a todas las disciplinas. En nuestro actual Bachillerato, ni están todos los que son, ni son todos los que están... Sin perjuicio de dar una cultura general a todos los niños, adecuada al índice intelectual de cada uno, y clasificarlos por grupos según dicho índice, es evidente que habría que desviar muy pronto a muchos niños hacia otros caminos. Esto significa que no son todos los que están. Pero, por otro lado, se pierden millares y millares de niños superdotados por la ancha geografía española. Y éstos son los que no están y deberían estar. Si en el Bachillerato hay alguna clasificación en grupos, ésta no responde más que al peor de los criterios, el de tipo económico o social. La sociedad española en su burguesía alta y media, que es casi exclusivamente la que sigue este Bachillerato, se resiste a que sus hijos sean seleccionados por ningún medio objetivo y seguro, y preconiza un criterio de grupo. Esto carecería de importancia si no fuera porque grandes sectores de la educación secundan ese espíritu, sin salir a su encuentro. Una clasificación en grupos intelectuales del alumnado y una dosificación de lo que, según sus fuerzas, cada uno debería estudiar, sería el camino. Y, naturalmente, que todos los Centros estuvieran obligados a sostener los grupos nacidos en su seno. Aceptado esto, no habría inconveniente en proclamar: EL SUSPENSO NO DEBE EXISTIR. Cada uno sirve para una cosa; el suspenso actual no significa, de ordinario, sino que un alumno no está en su puesto; colocado donde le corresponde, no se concibe ese sambenito..., salvo para el culpable.

(2) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18.

Una segunda cuestión de tipo general surge inmediatamente, derivada de la primera: ¿será la traducción de un texto a secas una prueba razonable de la labor latina? La contestación es clara: no. Ni aun aplicando todas las medidas que propondremos conseguiríamos otra cosa que acercarnos al objetivo señalado. La traducción de los textos latinos no es un fin, sino un medio; a lo sumo un fin infravalente. Se puede admitir hasta esto último, teniendo en cuenta que la lucha con la palabra en sí es altamente educadora. Creo haber dicho en alguna ocasión que la palabra es portadora de un sedimento de generaciones y generaciones humanas; ella misma es cultura. Pero con todo y con eso la traducción no basta para medir la formación que dan los estudios clásicos. La traducción es a la vez una técnica y un arte; en los dos aspectos es posible alcanzar un virtuosismo refinado. Pero en un examen de bachiller la cosa cambia; la verdad es que lo que se pide al alumno es el dominio de esa técnica y el mínimo de arte preciso. Pensemos en los recetarios que se dan en las clases y se han publicado para que la traducción "salga", y alcanzaremos el convencimiento de que los centros de enseñanza, con su fino olfato, consideran la traducción como una técnica (3). Gracias a Dios, ningún recetario basta. Es evidente que no se estudia latín para dominar la técnica de la traducción, aunque sin ella no podamos pasar; esto es un medio; el fin auténtico consiste en recibir el impacto del texto para desencadenar sus secuencias culturales de toda índole; se trata de capacitarse para interpretar el mensaje que nos traen unas palabras, en las que dejaron su humana vibración cientos de generaciones, y de saber leer en sus líneas los problemas que nos agitan. Conclusión: la traducción escueta de un texto es enteramente insuficiente para valorar en qué medida el latín ha cumplido su objetivo.

LA PRUEBA ESCRITA DE LATÍN EN EL GRADO SUPERIOR

Una primera idea surge en la mente: alargar la cantidad de texto; unas quince líneas de cualquier autor latino del programa. Sin duda, es la primera medida a tomar. Pero...

No olvidar que todo corte de un texto supone en sí una dificultad. Desde luego, un medio de obviar esta dificultad es el que el mencionado P. Oñate propone en su artículo. De acuerdo también en que el texto debe tener sentido en sí. Su propuesta de que sean más fáciles que hasta ahora confieso que no la comprendo; eso es imposible, a menos que salgamos del latín y entremos en "los latines". No; los textos de examen deben ser clásicos o cristianos de buena calidad; por tanto, con pretensión de clásicos. Pero aun así no basta para que tengamos una buena prueba. Expondré mi parecer bajo la forma de un deside-

(3) Desdichadamente, hay sobrados indicios de que el Latín es considerado íntegramente como una técnica más en la Enseñanza Media; desde el artesano, que da sus pequeñas recetas, al ingeniero, que se remonta al indoeuropeo, es frecuente el caso de no pasar del estudio de un mecanismo lingüístico. Se explica bien que del Latín saque el alumnado una paupérrima idea. Y es que, desde que se abre el libro de Latín, el profesor tiene que estar atento a desvelar el blanco a donde apunta la técnica que se estudia.

rátum—dentro de lo que es nuestro bachillerato—y de una fórmula mínima.

Yo creo que la prueba escrita de Latín podrá constar de dos partes (esto se hace en muchos lugares). Una primera que versaría sobre un texto latino conocido de antemano. Anual o bienalmente se anunciaría qué texto entraría en esta primera parte. Por ejemplo, un libro de Livio, uno de Virgilio, una obra de Cicerón... El examen consistiría en un texto largo, unas 20 líneas. Se trataría de hacer la traducción sin más. Tiempo, el preciso: un par de horas como máximo. La finalidad de este ejercicio consistiría en obligar al alumno al trabajo individual, a esforzar la memoria para grabar el léxico. Los centros de enseñanza podrían trabajar sobre estos textos preestablecidos más o menos; pero bastaría con un control del trabajo del alumno; para esta labor tendrían aplicación justamente los tan vilipendiados textos bilingües, que tan torcidamente son empleados. Ya sé la objeción...; pero voy a seguir y se verá cómo queda superada. Este ejercicio se puntuaría: "no apto" y, numéricamente, de 5 a 10.

SEGUNDA PARTE. Un texto latino de cualquier autor del programa. Duración, dos horas y media. Extensión, unas 15 líneas. Al frente del texto, una explicación orientadora del contenido y circunstancias, incluso con cierto detalle. El juicio versará sobre la exactitud de la traducción. Acto seguido, tras la traducción, comentario dirigido. Pondré algunos ejemplos: 1. Referencias etimológicas al español o cualquier lengua románica. Por ejemplo: señalar al alumno algunas palabras del texto y pedirle que indique familias de palabras románicas que se apoyan en aquéllas. 2. Preguntas de tipo histórico concreto. 3. Comentarios culturales de tipo general. Por ejemplo: disertar sobre el sentido romano de la palabra "libertad", "pueblo", "virtud", y establecer relaciones con la actualidad. Cabrían aquí muchos tipos de comentario. 4. Valoración humana de un hecho cualquiera del texto o, incluso, de un fenómeno lingüístico.

Si el texto presentara alguna grave dificultad en un punto, podría incluso ser anotado. También podrían ser dados los significados de aquellas palabras latinas que un muchacho en esta circunstancia es razonable que ignore, permitiéndole además el uso de diccionario. Claro es que lo lógico sería, al hacer esto último, que luego actuara sin diccionario; pero, hoy por hoy, el problema de una racional y progresiva adquisición del léxico latino está en pie; su solución afectará hondamente a las Antologías escolares y libros de texto. Una vez afrontado y resuelto, acaso pueda llegarse hasta a una determinación del léxico que un alumno debe poseer en un momento dado. Si se llega a esto, el diccionario pasará a ser lo que debe ser, un elemento puramente auxiliar, en vez del elemento principal que ven obstinadamente, a prueba de decepciones, nuestros estudiantes.

En cuanto al comentario, yo creo que el ver cómo comenta el alumno un texto es algo fundamental. El comentario nos da la medida de su estado cultural y de su talento; también, ¿por qué no?, del de sus profesores, al menos en los casos positivos. No se trataría de aprobar o suspender a la vista del comentario; pero sí de matizar y valorar. Este ejercicio

se puntuaría de 0 a 3,4 hasta 10. Se comprende que el 1 y 2 no tengan sentido aquí. La forma del sumarlo al otro sería: "no apto" en la primera parte y menos de 5 en la segunda: suspenso o nota de cero.

No apto en la primera parte y 5 ó más en la segunda, contaría ésta solamente. Cinco o más en la primera se sumaría con la segunda siempre que en ésta no hubiera cero.

Este sistema de calificación tiende a dar un valor subsidiario a la primera parte, de modo que, no obstante, no pueda ser desdeñada, pero dando la primacía a la segunda parte. Con esto queda deshecha la posibilidad de que los centros se dedicasen exclusivamente a preparar el examen. Esta pequeña complicación tiene en cuenta los defectos de nuestro carácter; obstaculiza la rutina y la picardía. Entre los ingleses la preparación del examen, por ser de antemano conocidos los textos, es una de las lacras, aun siendo el examen este una cosa seria. Entre nosotros, la existencia previa de un programa convertiría el Bachillerato en una oposición a ganar a base de rutina y carrerilla, salvo cortapisas así.

Este es el desiderátum, que no tiene nada de particular, sino su seriedad, a la que no estamos habituados. Hay que romper el círculo vicioso: no obramos seriamente, porque nuestra enseñanza no está preparada para una exigencia seria; nuestra enseñanza no está preparada para esa seriedad, porque no se la impulsa a ello. En fin, si las dos partes parecen mucho, la subsistencia de la segunda, tal y como la hemos descrito, yo creo que acabaría con el absurdo. Pero, en cualquier caso, *lo que no debe seguir es el ridículo.*

Claro es que esta forma de realizar las pruebas de grado superior plantea una exigencia: que los tribunales sean competentes, cosa que tal y como se celebraron los últimos no siempre ocurrió. Concretamente, y refiriéndonos al Latín, hace falta en el tribunal un latinista de verdad. Si los tribunales no han de ser competentes, lo mismo da todo lo demás.

GRADO ELEMENTAL.—Lo primero que, en buen método, tenemos que preguntar es qué objetivo nos proponemos con la prueba escrita de Latín en grado elemental. El que más y el que menos, al pensar en ella, cree que debe ser muy facilitada; esto es no decir nada. Por lo que al Latín se refiere, puede que en esta prueba lo que convenga conocer es en qué medida el alumno posee la técnica del Latín; en este caso el examen podría consistir en traducir un texto de unas diez líneas, muy sencillo. En cabeza, el argumento del texto. A continuación, responder a unas preguntas muy concretas sobre cuestiones gramaticales señaladas en el texto. También aquí podría darse al alumno el léxico que ignorase, para facilitarle el trabajo. Será algo angustioso contemplar este año a miles de muchachos de catorce años con sus diccionarios en lucha encarnizada, siempre bajo la obsesión de que el diccionario es el elemento principal. ¡Lacra tremenda esta de la enseñanza latina, aquí y fuera de aquí, de la que los chicos no son culpables, sino víctimas!

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL GRADO ELEMENTAL.—Es importante definir bien lo que se pretende con esta prueba. Los más piensan en un repaso a la ligera de los cuatro primeros cursos y en una gran benevolencia en el juicio. Por este camino la prueba no será otra cosa más que un trámite administrativo más, con sus gastos de matrícula y un cartoncito, llamado título, al precio de tantas pesetas; total, una caricatura de lo que debe ser. Es un error buscar cosas cada vez más fáciles para el examen; la facilidad de las cuestiones con que el alumno se ha de enfrentar tiene un límite; las vías del disparate, no; además, a medida que la facilidad crece, las posibilidades de lucha intelectual del alumno menguan; o acierta o yerra, pero lo que no puede hacer es debatirse. Yo creo que la facilidad de un examen debe ser la media dentro de lo que verse, con puntos más fáciles y más difíciles de ese término medio; que la materia a tratar y su dificultad deben ser adecuadas a la edad de esos alumnos; que el alumno lo que necesita es variadas posibilidades de defensa dentro de lo que se le proponga, en vez de cosas tan sencillas que no dejan otra opción que la salvación o el desastre; que lo que se proponga debe ser siempre algo perfectamente razonable y racional y no un acertijo. En fin: pienso que lo que hay que inquirir en estas pruebas es lo que el alumno da de sí, y por eso la prueba debe ser un horizonte con diversos caminos a elección del alumno, cuya agudeza consiste en elegir los mejores, que tengan signos racionales que los distinguan, y no un dilema, un campo con dos caminos parecidos, uno falso y otro verdadero.

Yo creo que la prueba de grado elemental debe tener dos sentidos claros: 1. *Prueba de conocimiento*, es decir, ese repaso de los cuatro cursos indicados. 2. *Prueba de aptitud*. Se debe intentar descubrir definitivamente, no sólo si el muchacho ha asimilado los conocimientos que corresponden a su edad, sino en qué medida es capaz de asimilarlos, así como dar una orientación a las familias. El suspenso no sería tal suspenso, sino un certificado de estudios, acompañado de una orientación a la familia sobre las posibilidades de su hijo. Ese certificado de estudios habilitaría para todas las profesiones menores, en las que ahora se va a exigir el título elemental; pero no para seguir en el Bachillerato propiamente dicho; para esto haría falta el título; de esta forma entraría en el grado superior solamente una verdadera selección intelectual del alumnado.

Concebida la prueba de grado elemental así, cobra el grado una importancia extraordinaria. Concebida de otro modo, se caerá infaliblemente en la facilonería, en una prueba donde aprobará todo el mundo, salvo el tarado mental, o en una fuente de disgustos para las familias de los suspendidos. Ciertamente, tal y como nosotros decimos, la prueba se vuelve muy compleja; pero así son las cosas de la educación. Por lo demás, merece la pena hacer las cosas bien, pues son muchos los beneficios que la sociedad recibiría de una prueba elemental bien organizada, tendente a situar a los muchachos en su propio lugar, sin, por otro lado, cerrarles definitivamente otros caminos.

¿Conviene la nota media simple en los exámenes conjuntos de enseñanza secundaria?

JOSE FERNANDEZ HUERTA

Cuando los hombres, como legisladores y examinadores, pretendemos simplificar la calificación de los escolares, buscamos una sola nota como síntesis del conocimiento del alumno. El primer obstáculo con el que tropezamos es con la división del curso escolar en asignaturas. El segundo, advertido solamente por aquellos que tienen una preocupación pedagógica más honda, consiste en la parcelación de cada asignatura en cuanto a conocimientos, comprensión, actitudes, etcétera. Mas la simplicidad presiona sobre nosotros de tal modo que nos empuja a recaer en la nota única como medio resolutorio para la decisión uniforme sobre los examinandos.

Es innegable que, conseguida una nota como compendio de los saberes del alumno, podemos arbitraria o rigurosamente determinar el punto de partida del cual se logrará una calificación determinada. El procedimiento a que estamos acostumbrados y que por ello surge con fresca espontaneidad es el de la media aritmética.

¿Qué es o representa la media aritmética? La media aritmética es ahora un parámetro estadístico que se obtiene al dividir la suma de todas las puntuaciones por el número de sujetos examinados. No interesa en este momento todo el aparato científico que supone la admisión de la media; pero sí conviene saber que en términos de probabilidad media aritmética y esperanza matemática coinciden. También se admite que la media representa el centro de gravedad de las puntuaciones consideradas en su cantidad y es el valor central que convierte en mínimo el segundo momento de una distribución estadística. El hecho de que todos los valores intervengan con su cuantía hace que la media aritmética se vea muy afectada por las discrepancias de los extremos.

Un sencillo ejemplo nos puede hacer patente la influencia de los extremos. Si los sujetos A y B han obtenido, respectivamente, las siguientes puntuaciones: A (5-5-5-6-6) y B (1-6-6-7-7), la media aritmética $27:5 = 5,40$ es la misma para los dos; pero nadie aseguraría que ambas puntuaciones son equivalentes. Todos los jueces, excepto el primero, han concedido un punto más a B que a A. Se comprende que el examinando B es mejor que el A, pero... el primer juez ha rebajado excesivamente la nota de B y su decisión ha pesado con exceso sobre el valor medio. Igual podría haber acontecido por el extremo superior.

Admitimos que el procedimiento operatorio es elemental, ya que la suma de todas las notas divididas

por cinco se hace elementalmente, y, simplificaría aún más si se duplicase el total y se dividiese por 10. Es un criterio económico el que completa al estadístico; pero ¿no podríamos encontrar otra medida de tendencia central que fuese de tanta o más garantía que la media?

Conviene detenernos unos instantes. Pensemos en los jueces. Para aquellos examinadores que consideran las puntuaciones subjetivas (si nos referimos a éstas es por la única razón de ser las que tanto de hecho como legalmente son las predominantes en España) como números invariables, lo que contraría todas las investigaciones realizadas hasta la fecha, es innegable que la media aritmética constituye el mejor valor central cuando las puntuaciones se distribuyen simétricamente. Pero, para quienes las puntuaciones subjetivas son evaluaciones de gradación sin precisión numérica, la media aritmética pierde virtualidades por no interesar el número sino el orden. También la media pierde validez si las puntuaciones se distribuyen asimétricamente.

El nuevo valor central que puede sustituir en este segundo caso a la media aritmética es el valor mediano o mediana. ¿Qué nos señala la mediana? La mediana es un valor posicional que nos indica aquella puntuación que deja tantos valores por debajo como por encima. Ordenadas todas las puntuaciones de mayor a menor, la mediana es el valor que ocupa el centro de la serie. También la mediana posee propiedades estadísticas. Estas propiedades son la posicional y la de convertir en mínimo las diferencias del primer momento absoluto.

Si operamos con dos, tres o cinco jueces, la mediana aparece como más equilibrada que la media. Viene a representar en el campo de la ordenación de puntuaciones lo que la posición ecléctica en el doctrinal: no se deja arrastrar por los extremos. Dejan de preocupar los excesos de un juez, ya que su valor ocuparía el extremo. Si truncamos la puntuación de los cinco jueces por separación de la del que puntuó con menor nota, ¿qué nos interesa la cuantía de los puntos que tal juez otorgó? Igual mínimo será en ese caso B con 0, 1, 2, 3, 4 ó 5 puntos. La mediana no sufre alteración aunque sí la sufriese la media.

En los ejemplos A y B anteriores las medianas serán 5 y 6, respectivamente, lo que confirma aquella tendencia que advertimos de un punto más al escolar B. Ofrece la ventaja, ya aparente, de eliminar el influjo pernicioso o provechoso de una de las notas.

Si proponemos dos nuevos ejemplos C y D (1-7-7-7-7-) y D (5-5-5-5-9-) y estudiamos sus dos medidas de tendencia central, advertimos que las dos medias coinciden, mientras que las medianas serían 7 y 5, respectivamente.

Cuando analizamos las puntuaciones comprobamos una clara tendencia para el sujeto C de obtener siete puntos y para el D de obtener cinco. Pero en el primero uno de los jueces le otorgó solamente un punto, es decir, le rebajó la nota por razones imprevisibles; mientras que en el segundo otro, o el mismo juez, se la incrementó exageradamente. Estas anomalías temporales desaparecen al utilizar la mediana, gracias a la cual concedemos que el escolar C supera al D, lo que no ocurriría con la media.

Abogamos, en principio, por la mediana en lugar de la nota media cuando se utilizan puntuaciones subjetivas de escaso número de jueces. La nota es más equilibrada y, lógicamente, más comprensible.

¿Sería suficiente esta sustitución de medidas de tendencia central para resolver las dificultades que aparezcan? El legislador, en fecha muy reciente (4 de junio de 1954), dice: "Sin embargo, si el presidente juzgara excesiva, en algún caso, la discrepancia entre la puntuación dada por los distintos vocales el ejercicio de un alumno, podrá someterlo al juicio del tribunal en pleno."

Con esta determinación se establece un criterio superior al de la media de los miembros del tribunal restringido: la media de los cinco miembros. Pero este nuevo criterio sólo entrará en vigor cuando el presidente juzgue excesiva la discrepancia. Luego su finalidad no consiste en proporcionar un arma técnica, sino en evitar el exceso de benevolencia o de dureza con *este* alumno precisamente. *Supuesto* un nivel equivalente de juicio y de aptitud examinadora en los jueces, la divergencia *exagerada*, en algún caso, no puede ser originada más que por prejuicios o factores independientes al mismo examen.

No obstante, la orden ministerial introduce un nuevo valor: la discrepancia. Media, discrepancia y nueva media (aunque esto último no se indique), parece ser el camino a seguir para alcanzar la nota definitiva. Así, aparecen ahora dos focos en la calificación: media y discrepancia. Esto último lo podríamos expresar de otro modo si proponemos en lugar de discrepancia (que parece ceñirse más al caso de tribunal restringido) el término variabilidad.

Para nosotros, media o mediana y desviación típica o error probable serán los aspectos que consideremos al sustituir por términos científicos los primeramente expuestos. Otra ventaja ofrece la variabilidad: la posibilidad de eliminar el supuesto que hemos subrayado: el de nivel equivalente de juicio y aptitud examinadora. La ciencia nos enseña la irrealidad de esta equivalencia. La experiencia también.

Como vía introductoria para clarificar el procedimiento apoyado solamente en media o mediana y varianza o error probable, ofrecemos un ejemplo a base de cinco supuestos. Estos supuestos, cuya coincidencia es improbable se presente en algún tribunal, representan las calificaciones atribuidas u otorgadas por cinco jueces (E, F, G, H, I), a diez alumnos innumerados.

E	4	4	5	5	5	5	5	6	6
F	2	2	3	3	3	3	3	4	4
G	6	6	7	7	7	7	7	8	8
H	2	3	3	4	5	5	6	7	8
I	1	2	3	4	5	5	6	7	8

Las medias respectivas son: 5-3-7-5-5 y la media general de todas las puntuaciones es 5. Las medianas serían idénticas a las medias y la general también.

Un pequeño análisis de las notas nos dirá que mientras para los tres primeros jueces los alumnos poseían una información similar, para los dos últimos existían grandes variabilidades. Es cierto que entre E, F y G se manifiesta clara discrepancia, ya que mientras F parece exigir mucho a sus alumnos, G se presenta altamente benévolo. El juez E aparece como el más ponderado.

Los valores o notas dadas por E, F y G, son comparables entre sí y cualquiera medida de tendencia central que empleemos a partir de las tres notas nos proporcionará la solución esperada; pero ¿son equiparables E, F y G con H e I?

Anticipémoslo. No son equiparables. No lo son porque las puntuaciones concedidas por H e I presionan más sobre la media del conjunto de las cinco notas que cada una de las otras tres. De los primeros jueces podría afirmarse poca aptitud discriminativa durante los exámenes debida ora al tiempo de examen, ora al tipo de preguntas, ora a la rigidez de criterio o a cualquier otra causa. No obstante la diferente elevación de las notas en dichos tres jueces, estamos radicalmente incapacitados para determinar cuál es el mejor. Los tres son científicamente iguales. Sólo podremos determinar la superioridad de uno de ellos cuando utilicemos otros criterios que faciliten tal caracterización.

Pero las notas de H e I es probable que no se puedan comparar con las tres antedichas. En el campo de los juicios o notas se puede admitir que los jueces juzguen *lo mismo* cuando sus medias y variabilidad son científicamente iguales (en variabilidad incluimos tanto la varianza como la forma y las covarianzas). Esa igualdad estadística no presupone la eliminación de la dispersión de muestral de notas, que existirá, sino que las diferencias entre los valores indicados sean explicables por la misma fluctuación muestral. Las diferencias no han de ser significativas.

Dados estos supuestos básicos, ¿han juzgado lo mismo el juez E y el juez I? Nuestra primera impresión es negativa. ¿Quién afirmaría que han juzgado lo mismo si mientras la variabilidad del primero alcanza un rango total de tres (4, 5 y 6), la del último abarca nueve (1, 2, ..., 8 y 9)? Los elementos de juicio parecen diferentes.

Ahora, quizá, se nos pretenda preguntar: ¿caso el juez I es mejor que el juez E porque ha matizado más las notas? Nuestra respuesta es dilatoria. No cabe responder. No cabe responder porque el problema enfocado es distinto. La variabilidad de los juicios no resuelve acerca de la exactitud del juez. Podría ocurrir que el juez con rango inferior haya juzgado con más precisión que el juez con rango superior. Lo único que en verdad podemos concluir es acerca de la diversidad discriminativa; pero los elementos en que se apoya dicha diversidad son demasiado opacos.

Por otra parte, es de todos conocida la inconvenien-

cia de sumar u operar con magnitudes heterogéneas. Si el estudio de las distribuciones de notas nos las presenta como faltas de homogeneidad, nunca deben sumarse, al igual que nadie totaliza en su heterogeneidad dos clases distintas de objetos, como no sea elevándolos el género superior común a todos. Así, nadie suma mesas y sillas, como no sean bajo el concepto de muebles u otro superior. Y el total de ambos podrá sumarse al de libros si lo elevamos a otro término superior: objetos. En ambos casos, hemos transformado la heterogeneidad en homogeneidad; homogeneidad en muebles u objetos.

Esto quiere decir, en nuestro caso, que dada una evidente heterogeneidad de notas, manifiesta en la diversidad significativa de medias y varianzas, sólo podremos aunar las puntuaciones para conseguir la nota media cuando hayamos homogeneizado las puntuaciones, cuando las hayamos igualado en un género superior. De acuerdo con lo dicho, hemos de arbitrar un procedimiento que nos permita homogeneizar las puntuaciones.

Admitida la hipótesis de normalidad en las puntuaciones de los escolares, se considerará científicamente lograda la homogeneidad cuando la media, varianza, forma y covarianzas son las mismas. Para simplificar el procedimiento nos referimos solamente a la igualdad de medias y varianzas. Para la forma, véase la *Revista Española de Pedagogía*, núm. 44, octubre-diciembre, 1953, págs. 517-527.

Se concede que dos distribuciones corresponden a la misma población—en nuestro caso se admitiría la discriminación equivalente de los jueces—cuando su definición coincide. La definición económica se verifica a base de la igualdad práctica de media y desviación típica. Podría utilizarse el error probable por la indudable ventaja en su distribución: 75, 90 y 98 por 100 más comprensible que la de la desviación típica. Por comodidad presentaremos solamente el procedimiento más utilizado.

Si regresamos al último ejemplo de los cinco profesores supuestos, advertimos una gran facilidad para igualar las medias de todos mediante la adición o sustracción de cierta cantidad. Con sumar dos a cada puntuación de B y restar dos a cada una de C, obtendríamos la deseada igualdad de medias, ya que $\bar{X}_a = 5$; $\bar{X}_b = 3$; $\bar{X}_c = 7$; $\bar{X}_d = 5$; $\bar{X}_e = 5$, y $\bar{X}_b = (\sum X_b) : N \cdot \bar{X}_b + 2 = [\sum (X_b + 2)] : N$.

Pero el proceso iniciado de este modo es inconveniente, ya que es muy probable que al igualar las discrepancias o variabilidades las medias obtenidas sufran alteración, que debería ser revisada para conseguir la igualdad. Lo aconsejable es igualar primero, con cierta aproximación, las variabilidades típicas y después las medias por la vía que hemos citado. En el caso de que concedamos *a priori* índices de ponderación, se procederá como luego indicaremos.

En el ejemplo base, las desviaciones típicas encontradas en los diversos jueces son las siguientes: E = 0,67; F = 0,67; G = 0,67; H = 2,05; I = 2,58. Sin ulterior demostración admitimos que dado el número de alumnos las desviaciones típicas son diferenciables.

Para lograr la igualación es suficiente multiplicar por un número que transforme en valores idénticos todos los obtenidos; así, si elegimos como tamaño de

desviación típica básico el del juez H, nos sería suficiente multiplicar todas las puntuaciones de E, F, y G por tres y la de I por 0,80. Aunque pudiera aproximarse más el factor no es necesario, dada la variabilidad admisible en el análisis de varianzas.

Hechas las multiplicaciones pertinentes, obtenemos los siguientes conjuntos de puntuaciones: E (12-12-15-15-15-15-15-18-18); F (6-6-9-9-9-9-9-12-12); G (18-18-21-21-21-21-21-24-24); H (2-3-3-4-5-5-6-7-7-8) y I (0,8-1,6-2,4-3,2-4-4-4,8-5,6-6,4-7,2)

Completaremos la labor si las reducimos a la misma media, que, para mayor sencillez, haremos sea la general: 5. Con restar o sumar un constante obtendremos las siguientes puntuaciones definitivas, con las que ya podremos componer la nota final.

E (2 - 2 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 8 - 8 -)
 F (2 - 2 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 8 - 8 -)
 G (2 - 2 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 5 - 8 - 8 -)
 H (2 - 3 - 3 - 4 - 5 - 5 - 6 - 7 - 7 - 8 -)
 I (1,8 - 2,6 - 3,4 - 4,2 - 5 - 5 - 5,8 - 6,6 -
 7,4 - 8,2).

El valor central elegible como representativo de la nota alcanzada por cada sujeto debería ser el que correspondiese al obtenible de este último cuadro.

Si analizamos someramente los resultados, advertimos la igualdad de los jueces E, F y G, cuando se les ha suprimido su bondad o dureza y se los ha pesado de acuerdo con su aptitud discriminativa. Además, se puede apreciar un mayor parecido en el conjunto de puntuaciones. El procedimiento está logrado.

El haber expuesto este procedimiento no debe llevar al pensamiento ilusorio de innecesidad del mismo, puesto que en nuestro caso teórico hemos propuesto los alumnos de modo ordenado. Lo que normalmente ocurrirá al juzgar los escolares es que se manifieste clara variabilidad dentro de los valores asignables a cada examinando por los jueces. El procedimiento, en principio, está logrado siempre que sean idénticas media, o mediana y desviación típica o error probable y la forma de la distribución; pero sería más perfecto si las intercorrelaciones posibles entre los valores dados se mantienen dentro de los límites de igualdad. Renunciamos a exponer este procedimiento, que, más científico, sería excesivamente laborioso.

Tampoco debe suponerse que sea éste el único procedimiento: escalas sigmas, T y C, junto a ecuaciones de regresión son otras tantas vías para lograr una verdadera nota media. También pueden ser sometidas a crítica como el procedimiento mentado; pero constituyen la base tanto para una sola materia, desde perspectiva única, como para varias asignaturas o una sola con diferentes escorzos.

¿En qué nos apoyaremos cuando intentemos obtener un verdadero valor medio de asignaturas diferentes o de aspectos claramente diferenciables de una sola materia? El proceder lógico es el mismo aunque se complique algo la técnica. En cuanto hablamos de diferentes materias surge la cuestión de la "importancia" de dichas materias. ¿Es legítimo, se preguntarán algunos, que la materia A influya sobre la media lo mismo que la materia B? A esta pregunta se responde con dos soluciones: 1. Todas las materias admitidas a examen son de la misma importancia. 2. Entre estas

materias las más importantes son... B y D, la una con mayor importancia que la otra.

En el primer caso, cuando todas las materias son igualmente importantes, el proceso a seguir es exactamente el que hemos presentado respecto de una. Consiste en igualar desviaciones y medidas de tendencias centrales. Igualados dichos parámetros se consigue, después de las transformaciones, averiguar la puntuación que corresponde a cada alumno en las asignaturas. La media o mediana para cada examinando producirá la nota final.

En el segundo caso, es necesario conceder índices de ponderación. Así, las materias A y C valen como dos, B como cuatro, D como cinco y E como tres. Pronto se advierte que un diez o un cero en la materia D tiene más importancia para la nota final que un diez o un cero en las materias A o C.

Aunque se pueden señalar varios procedimientos para resolver la nueva complejidad, bosquejaremos uno que, dado lo ya expuesto, nos parece más sencillo.

Si queremos mantener la misma media general como símbolo de la puntuación aprobatoria, el índice de ponderación influirá directamente sobre la variabilidad. La relación de ponderación parece actuar como constante que multiplica a todos los valores, luego la desviación típica de dichos valores queda multiplicada. Así, si en el ejemplo de los cinco jueces E, F, G, H e I hubiéramos pensado que los jueces eran materias ligadas por los índices de ponderación E y F = 2, G y H = 3 e I = 5, las desviaciones típicas parece debían ser: 0,67 — 0,67 — 1,00 — 3,07 —

6,45. Estos resultados son el producto de multiplicar cada puntuación por su índice dividido entre dos. Pero si ahora utilizásemos el criterio anterior de igualamiento de las varianzas nuestra meta sería la contraria de la deseada, ya que habríamos conseguido que, por la multiplicación realizada, creciese la desviación típica, y, como se ha podido observar, operamos con pesos equivalentes a números e inversos de la variabilidad.

El procedimiento que seguiremos será contrario. Dividiremos las desviaciones típicas entre la ponderación concedida. En nuestro caso obtendremos los siguientes valores: 0,67 — 0,67 — 0,44 — 1,37 — 1,03. El procedimiento operatorio posterior es como el que ya hemos descrito. Igualaremos las desviaciones típicas y luego las medias. Para igualar las desviaciones típicas, dejaremos constantes las dos primeras asignaturas, multiplicaremos por 1,5 las puntuaciones de G, por 0,5 las de H y por 0,65 ó 0,7 las de I. Las medias quedarán equiparadas al restar 5,5 a los resultados de G y sumar 2,5 a H y 1,75 ó 1,50 a I. La puntuación de F se iguala sumando 2.

De este modo habríamos homogeneizado las puntuaciones bajo la condición de índice ponderativo y la media final representaría lo que se habría proyectado al ponderar la importancia de las diversas asignaturas.

Lo que nos permite concluir acerca de la inconveniencia de utilizar la media aritmética simple o bruta para alcanzar una sola nota como expresión simplista de los saberes del alumno.

Cualquier procedimiento indicado en este artículo satisfaría con más rigor la obtención de la nota única.

La enseñanza de la matemática en los Estados Unidos

INTRODUCCIÓN

Existe un rico y abundante material sobre la enseñanza de la Matemática en Norteamérica. Las características de los datos de que se dispone son muy peculiares: prestan sólido apoyo a la meditación y poseen el atractivo de lo paradigmático. De ahí que, sin gran dificultad, podría hacerse incluso un libro sobre el asunto. Pero en el presente trabajo no aspiramos a realizar obra exhaustiva. Nos conformaremos con ir presentando algunas facetas de la realidad didáctica norteamericana. El plan del artículo es acotar un entorno temporal de algunos años—los más inmediatos a nuestro presente—y exponer con la mayor brevedad asequible el estado de la enseñanza de la Matemática en los Estados Unidos de América. Para ello nos hemos servido de la gran revista *The American Mathematical Monthly*, fundada en 1894 por Benjamín F. Finkel, órgano oficial de la Mathematical Association of America. Existen otras muchas fuentes informativas (por ejemplo, la revista *Mathematics Teacher*); pero, en vista de nuestro modesto objetivo, nos hemos apoyado fundamentalmente en la citada publicación.

Las circunstancias propias del actual momento histórico se dejan sentir fuertemente en la educación americana, y, por tanto, en la enseñanza de la Matemática. Inquieta esta enseñanza mucho y de varia manera. Todo el enorme país se estremece hasta sus raíces más hondas. Los profesores, las instituciones docentes, el Estado, la empresa privada, la industria, el Ejército, la Marina, etc., toman cartas en el asunto. Se siente un afán de reformar planes y métodos; se investiga mucho. Numerosos Comités averiguan el estado de la enseñanza y proponen nuevos caminos. Se ayuda a los profesores con viajes y becas. Se quiere estimular a todos para que mejore la enseñanza y la formación de los futuros ciudadanos.

A juzgar por las publicaciones que tratan del tema, el país es como una inmensa colmena que trabaja activísimamente. Se denuncian fallas, defectos, errores. Simultáneamente se anota un ímpetu de perfeccionamiento, de mejoras, de correcciones. Esta actividad inquisitiva, reflexiva, crítica, viva y abierta, se dirige a todos los sectores que tienen que ver con la enseñanza de la Matemática: la escuela primaria, las *high schools*, los *colleges*, las Universidades; profesores, alumnos, planes de estudios, relaciones entre las diversas clases de enseñanza, etc. Dentro de cada esfera se investiga todo lo investigable. Por ejemplo, en lo

que toca a los alumnos, se abordan los problemas que plantean los estudiantes torpes, los superdotados, los que llegan a un *college* con deficiente preparación, los que no se van a dedicar a la Matemática, etc.

REUNIONES DE PROFESORES

Todos los años se celebran numerosas reuniones para docentes de la Matemática. En estas asambleas se presentan trabajos de índole puramente matemática y otros que versan sobre la enseñanza. Hay reuniones nacionales y regionales. La Mathematical Association of America (en lo sucesivo abreviaremos el nombre, diciendo Math. Ass.) se reúne anualmente. La 35 reunión de la Math. Ass. se celebró a fines del año 1951, en la Brown University (Providence, Rhode Islands), aprovechando la Asamblea de la American Mathematical Society. Se inscribieron, en total, 560 personas, entre las cuales figuraban 272 miembros de la Math. Ass. La 36 reunión ha tenido lugar el 30 de diciembre de 1952, en la Washington University (Saint Louis, Missouri), con asistencia de 500 personas. Junto a estas reuniones anuales se celebran, también todos los años, asambleas veraniegas de la Math. Ass. El 31 de agosto y el 1 de septiembre de 1953 se celebró la 34 de tales reuniones, con un total de 637 asistentes.

Además de las reuniones generales, hay que citar las de las 25 Secciones de la Math. Ass., que se celebran anualmente desde el mes de enero hasta junio.

El hecho de que el número de reuniones para cada Sección alcance la cifra media de 30, indica el interés que suscita la enseñanza de la Matemática y lo fructífero de estos intercambios de ideas y opiniones entre el personal docente.

Naturalmente, también se celebran otras reuniones, aparte de las de la Math. Ass. Desde hace unos años se suceden asambleas de profesores de Matemática de todo el país. Así, la III Conferencia Anual de Profesores de Matemáticas tuvo lugar del 6 al 17 de julio de 1953, en Los Angeles (Universidad de California).

* * *

Veamos más de cerca en qué consisten estas reuniones de profesores de Matemáticas.

La reunión de 1952 de la Sección de Southeast de la Math. Ass. agrupó unos 170 profesores. Fueron

presentados 33 trabajos, de los cuales media docena trataban temas de didáctica matemática. Entre ellos puede citarse el del profesor Saunders Mac Lane, de la Universidad de Chicago: "¿Qué hace pensar al estudiante?" Del resumen que acompaña al trabajo entresacamos lo siguiente: "Hay varios métodos educacionales del pensamiento creador en varias instituciones matemáticas. Los resultados de un cotejo entre ellos muestran que hay y puede haber métodos eficaces para hacer pensar a los estudiantes con originalidad; pero que no existe un procedimiento general para todas las escuelas, todos los profesores y todos los alumnos. El pensamiento debe ajustarse a las circunstancias, y, por lo tanto, también la enseñanza del pensar." En la misma reunión hubo un coloquio sobre el curso de tipo "cultural" para estudiantes interesados en adquirir una educación general. Se estudiaron los fines, la elección de temas y el método expositivo de acuerdo con el trabajo presentado por el profesor H. S. Kaltenborn, del Memphis State College.

En abril del mismo año 1952 se reunió por vigésima séptima vez la Sección de Nebraska de la Math. Ass. Fueron presentados doce trabajos, de los que cinco se ocupaban de temas didáctico-matemáticos. Destaquemos el presentado por Edwin Halfar, de la Universidad de Nebraska: "El papel de la escuela secundaria en la enseñanza de la Matemática".

Como puede verse, en las reuniones de profesores de que nos ocupamos los temas giran en torno de cuestiones de interés general. Pero otras veces es el asunto concreto lo que atrae. Así, en la 38 reunión de la Sección de Iowa, el profesor E. W. Chittenden, de la Universidad de Iowa, presentó un trabajo titulado: "Notas sobre la manera de enseñar la integral definida en un primer curso de cálculo".

Para dar una idea mejor de las cuestiones tratadas en las reuniones de las diversas Secciones de la Math. Ass., he aquí una lista de títulos de trabajos presentados durante el año 1952:

"Cambios de la filosofía y el contenido del año décimo de Matemáticas", por Hlavaty, Bronx High School of Science.

"Cambios en la matemática de las escuelas secundarias desde 1900 a 1950", por J. Orleans, George Washington High School.

"El problema de los estudiantes mal preparados", discusión dirigida por varios profesores (30 reunión de la Sección de Illinois).

"Informe del Comité sobre las relaciones de las matemáticas de las escuelas secundarias y de los *colleges*", por Roskopf, Syracuse University.

"El estudiante y el profesor", por Graves, Purdue University. Especialización implica cooperación. Por ello los matemáticos y los educadores han de colaborar estrechamente. La relación entre profesor y alumno es personal. El profesor ha de interesarse profundamente por el desarrollo de las capacidades del estudiante. Cuando se suspende a un alumno, el profesor también queda suspendido.

"Las matemáticas en la escuela secundaria 1952", por J. R. Mayor, Universidad de Wisconsin.

"Experiencias de la enseñanza de la Matemática en el Japón", por Campbell, George Pepperdine College.

"Un experimento de la enseñanza del álgebra y de la trigonometría", por Robertson, Iowa State College.

"Enseñanza a un estudiante ciego de un curso regular de Álgebra", por Steinbach, Universidad de Detroit.

"Curso para la formación de profesores de Matemáticas", por el profesor Max Kramer, New Mexico College.

"La futilidad de la Matemática sin la Filosofía y sin la Historia", por Blum y Moore, profesores del Waynesburg College. Los autores creen que si el alumno no ve la estructura estética del discurso, no será capaz de crear nada nuevo. Como la Matemática es una experiencia humana, su estudio ha de incluir consideraciones históricas y filosóficas. Toda exposición puramente mecánica es inoperante, en el sentido de que no lleva a la clara conciencia de los amplios principios universales que se encuentran en la Matemática y en todas las ramas del saber humano.

"El estudiante habla", por Sokolnikoff, Universidad de Wisconsin.

"Lo que estamos haciendo en Geometría", por Wahlstrom, Wisconsin State College.

"Asamblea sobre la enseñanza del cálculo". Intervinieron cuatro profesores de varias Universidades.

* * *

La simple lectura de los títulos de los trabajos presentados en las reuniones regionales de la Math. Ass. ilumina bastante bien el interés suscitado por las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la Matemática en los Estados Unidos. Sin embargo, no basta esa simple enumeración para indicar la calidad de los resultados y la profundidad de la meditación metodológica. A fin de completar la insuficiencia de la descripción meramente cuantitativa, permítasenos extraer el informe de un Comité investigador. Elegimos el de la Sección de Illinois.

COMITÉS INVESTIGADORES SOBRE CUESTIONES DIDÁCTICO-MATEMÁTICAS

El 9 de mayo de 1953 fué presentado ante la Association el informe de la Sección de Illinois sobre el fortalecimiento de la enseñanza de la Matemática. El Comité cree que la calidad de la educación está en juego y que debe estimularse a los profesores de Matemáticas y de otras materias a cooperar para la mejora de la enseñanza. Se reconoce la enorme labor que se está realizando y la necesidad de aunar esfuerzos. El informe aborda primero problemas referentes al profesor; señala la importancia de una buena preparación matemática. (La formación del profesor ha de comenzar en la escuela elemental y continuar durante la *high school*.) El maestro primario carente de buena formación matemática tenderá a menospreciar la enseñanza de esta ciencia o a pasar por alto sus verdaderas dificultades. Estudia la influencia de los educadores y administradores que piensan que tal o cual materia no tiene importancia dentro de la educación moderna. Esta desatención tiene efectos nocivos sobre la preparación de ciertos estudiantes, hasta tal punto que si no se corrige el defecto ella puede ser desas-

troso para el país. El informe se ocupa de la formación profesional de los docentes, trata de la necesidad de reuniones frecuentes entre profesores destinadas a intercambiar experiencias y consultar problemas concretos que se les vayan presentando en la enseñanza y sugiere la conveniencia de que se apoye económicamente a algunos profesores destacados para que viajen y visiten otros centros docentes. Por último aborda el problema de los sueldos, de los que dice que deben ser adecuados para atraer a la enseñanza (y mantener en ella) a personas competentes. El informe se ocupa también detalladamente de los problemas que tocan de cerca a los alumnos. En este sentido destaca la importancia de una buena dirección, de saber suscitar intereses y subrayar la importancia de la Matemática en las cosas humanas.

Finalmente trata las cuestiones referentes a las *schools* y sus planes, poniendo de relieve la trascendencia de un buen cuestionario y la de mantener un alto nivel en la enseñanza. Señala los peligros que trae consigo la realización de planes amplios y eficaces. Los profesores de las diversas enseñanzas pueden darse por aludidos en su independencia y creer que hay intromisión en sus responsabilidades. Pero el problema no está en la enseñanza de más o menos aritmética: "La cosa está más bien en esto: ¿hemos o no de dar a nuestros alumnos conocimientos fundamentales y hemos o no de educarlos en un pensamiento crítico y creador...? Este es un punto de la más extrema gravedad. Ha llegado el momento de unir las fuerzas de todos los sectores y en todas las materias, porque la batalla que garantice a nuestros hijos las oportunidades educativas que necesitan y merecen ha de ser larga y dura y sólo puede ser ganada mediante una grandísima e inteligente cooperación."

REFORMA DE PLANES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Una de las cosas que más llaman la atención del lector del *Monthly* es la insistencia en el tema de las reformas. Quiere reformarse todo: desde la enseñanza elemental, que se hace en la escuela primaria, hasta los cursos de la Universidad. En vista de la importancia del asunto, le dedicaremos varios apartados. Nos apoyaremos tanto en las opiniones y experiencias de los profesores—alguno de los cuales suele ser matemático insigne de primera fila—como en los informes de los Comités designados expresamente para el caso. La inquietud reformadora no tiene sólo por objeto mejorar la didáctica de una rama especial. También pretende elevar el espíritu de la enseñanza de la Matemática. Hay profesores que dan a conocer sus experiencias particulares. Por ejemplo, C. C. Macduffee, profesor de la Universidad de Wisconsin, trata detalladamente de la didáctica del álgebra ("Teacher Education in Algebra", *Monthly*, junio de 1953). En otros casos se expresa una preocupación por la marcha de la investigación científica norteamericana actual. H. F. Fulmer, del Georgia Institute of Technology, en el artículo "Motives and trends in Mathematics" (*Monthly*, 1954, págs. 157-160), medita profundamente sobre la situación de la mayoría de los matemáticos estadounidenses. El autor señala que los

verdaderos descubrimientos matemáticos no han surgido al perseguir móviles utilitarios ni por el deseo de ganar prestigio. Apoya su tesis en ejemplos históricos (Egipto, Grecia, Roma; Arquímedes, Galileo, Newton).

La tendencia actual no puede llevar a grandes descubrimientos—dice—, porque se persiguen ante todo fines prácticos. Fulmer señala, además, con cierta alarma, que un 10 por 100 de los miembros de la Math. Ass. de América se dedica a tareas distintas de la enseñanza (muchos de ellos trabajan en departamentos gubernamentales, otros en la industria, etc.). El autor destaca que la ciencia que surja de tales trabajos no puede ser de buena calidad, ya que en la mayoría de los casos surge de la aplicación del siguiente principio: "Vencer al competidor produciendo un artículo mejor a más bajo precio."

LA REFORMA PROPUESTA POR MORRIS KLINE

En un artículo del *Monthly* titulado "Freshman Mathematics as integral part of Western Culture" ("La matemática del principiante como parte integral de la cultura occidental"), el profesor Morris Kline, de la Universidad de Nueva York, expone interesantísimas ideas sobre la didáctica matemática. Dada su importancia, haremos un extracto de la concepción de Kline. El autor comienza tratando la debatida cuestión: ¿qué hay que enseñar a los estudiantes de las *liberal arts*? (tales estudiantes son aquellos que no piensan usar la Matemática en alguna profesión o carrera y cursan estudios matemáticos porque se supone que tal ciencia contribuye a una educación liberal). El profesor Kline cree que hay que atender cuidadosamente a este grupo de estudiantes, entre otras razones, porque en él figuran alumnos distinguidos que luego destacarán en la vida social; por ello es interesante que tengan una idea acertada de la Matemática, ya que pueden influir en el destino de la misma en ciertos sectores nacionales.

OBJECIONES A LOS PLANES TRADICIONALES

El álgebra y la trigonometría que se dan a estos estudiantes—dice Kline—son una pérdida de tiempo. "¿Qué valor educativo puede tener un estudio de los exponentes, los radicales, los logaritmos, la regla de Horner, las fracciones simples, el teorema del binomio de Newton, las identidades trigonométricas, etc.? Se oye decir que los estudiantes aprenden a pensar al estudiar esas cosas. El autor afirma que la materia no se presta a ello. "Todos sabemos que es imposible dar a un *freshman* una definición satisfactoria de número irracional."

En el álgebra del *college* se usan muchas propiedades de las funciones continuas sin demostración, apoyándose en una gráfica para convencer al alumno. Incluso al presentar demostraciones rigurosas, pocos estudiantes pueden seguir las. Resumen: en los cursos de Matemáticas que se dan a los estudiantes de las *liberal arts* se mezclan demostraciones con argumentos in-

tuitivos, evidencias gráficas y afirmaciones aceptadas sin prueba. "Aun así, esperamos que el alumno lo aprenda todo bien."

Suele argumentarse que todo el mundo necesita de la Matemática, y que por ello debe aprenderse. Pero ¿quién de nosotros ha usado la trigonometría y el álgebra del *college*, fuera de nuestro trabajo profesional? La verdad es que esas materias no contienen más que una serie de técnicas aburridas, secas, desconectadas, sin fundamentos y carentes de importancia para el estudiante. Se enseñan los temas como simples técnicas, y se espera que los alumnos las reproduzcan como loros. La única razón positiva a favor de tales enseñanzas es que, afortunadamente, los alumnos las olvidan pronto. Sabemos que hemos fracasado al intentar llegar a esa clase de alumnos y que lo único que conseguimos es hacerles detestar la Matemática. Estamos seguros de que abandonan nuestros cursos dando un suspiro de satisfacción al ver que, por fin, se han librado de aquella tortura y haciendo votos por no volver a mirar nada que tenga que ver con la Matemática. Prueba de que todo esto es verdad: un anuncio reciente de un nuevo texto de Álgebra: "Aproximación *humanizada* a los conceptos matemáticos". El libro, desde luego—dice Kline—, es como los miles de libros análogos. Pero por lo menos se ve que el autor se da cuenta de la realidad y quiere hacer algo por remediar los fallos y defectos del sistema.

"Al persistir enseñando álgebra y trigonometría a los estudiantes de las *liberal arts*, los profesores de Matemáticas de los *colleges* han estado cometiendo un crimen contra la Matemática y la Humanidad. Somos culpables de haber enseñado a poner ladrillos en vez de arquitectura, a mezclar colores en vez de enseñar a pintar. Tal enseñanza ha desinteresado para estudios posteriores, ha yugulado vocaciones latentes."

En los últimos tiempos se han adoptado medidas para remediar el mal. Las *matemáticas generales* quieren ser una solución. Pero la cuestión sigue en pie, porque en realidad el recurso se limita a tomar temas de cuatro partes de la Matemática en vez de dos. Las técnicas empleadas siguen siendo las mismas. Algunos profesores quieren romper totalmente con la tradición, y pretenden enseñar a los alumnos conceptos generales de la matemática moderna, tales como los de función, grupo, anillo, cuerpo, etc. Evidentemente, tales teorías son bonitas; pero sólo para los iniciados. El *freshman* no es capaz de penetrar en el verdadero sentido de los conceptos abstractos del álgebra moderna.

En opinión de Kline, los mejores esfuerzos fueron hechos por los libros *Invitation to Mathematics* (Dresden, de Swarthmore) y la *Introduction to Mathematics*, de Cooley, Gans, Kline y Wahlert, de la Universidad de Nueva York (este último libro ha sido muy bien acogido por el público).

Kline establece sus ideas, basadas en los siguientes principios filosóficos: 1) El conocimiento es un todo, y la Matemática es una parte de ese todo. Sin embargo, el todo no es la suma de partes; 2) La Matemática debe contribuir a los objetivos de una educación liberal. De este principio se sigue que los cursos de Matemáticas para los estudiantes de las *liberal arts* deben relacionar la materia con las otras ramas del saber; 3) La elección del material y el modo de

exponerlo ha de hacerse en vista de las circunstancias peculiares del curso. No dejar que la tradición dicte los temas que hayan de ser estudiados.

Kline, después de esto, propone sus planes de enseñanza de la Matemática. Resumidamente, consisten en la exposición de la Matemática históricamente (Egipto, Babilonia, Grecia, el Renacimiento, Copérnico, Kepler, la perspectiva, Descartes, Galileo, Newton, etcétera).

Algunos profesores argumentarán que el procedimiento es endeble, porque, por ejemplo, ¿dónde está la ecuación de segundo grado? Pero estos criterios se basan, al parecer, en la idea de que la Matemática es sólo una serie de tecnicismos, y no toman en cuenta el significado, los propósitos y el sentido de tales técnicas. Esos críticos—sigue Kline—no hacen más que reflejar su incapacidad. Por otra parte, los conceptos son más difíciles de aprender que las técnicas (éstas las puede llegar a dominar un autómeta).

Una dificultad grave de llevar a realización el plan de Kline es la de encontrar profesores de Matemáticas que sepan presentar los aspectos culturales de tal ciencia. Por varias razones, los profesores prestan poquísima atención al problema más importante de la enseñanza de su especialidad: la educación de los estudiantes de las *liberal arts*. Sin embargo, todo consiste en acomodarse a la situación. No hace falta encontrar personas dotadas de talentos especiales para ponerse a tono con las circunstancias que exigen las enseñanzas de esos alumnos.

En la Universidad de Nueva York se está experimentando actualmente el plan de Kline. Como primer resultado figura el libro *Mathematics in Western Culture* (Oxford University Press, N. Y., 1953). Es demasiado pronto para exponer los resultados definitivos del ensayo. Pero ya se puede anotar un logro positivo: los estudiantes entienden de qué se trata en cada tema y participan plenamente en el trabajo de la clase. Además, como todos los cursos establecen contacto con la pintura, la filosofía, la literatura, las ciencias sociales y otros campos, hasta el estudiante más indiferente es atraído en algún momento. El interés suscitado contrasta agudamente con la reticencia, la resistencia y la incapacidad que se encuentran al enseñar el material corriente. El objetivo primario de una verdadera enseñanza de la Matemática ha de ser suscitar la *apreciación* más bien que la habilidad. Si se consigue desarrollar el gusto por la Matemática (mediante un reconocimiento de lo que ésta significa dentro de nuestra civilización occidental y de la humana en general), evitaremos el actual disgusto entre la mayoría de los estudiantes. Incluso se podría conseguir que algunos no perdieran todo contacto con la Matemática durante el resto de su vida.

REFORMAS DE LAS SECONDARY SCHOOLS CON VISTAS A LOS ESTUDIANTES EXCEPCIONALES

El trabajo *Mathematics in the secondary schools for exceptional students*, de H. W. Brinkmann, del Swarthmore College, reúne las experiencias de doce *colleges* y veintisiete escuelas secundarias (un apoyo financiero provino del Fund for Advancement of Education). El principio fundamental en que se basa el

estudio es que ciertos estudiantes brillantes pierden el tiempo en las *schools* y que se puede anticipar normalmente el trabajo que han de realizar en el primer año de estudio del *college*. Un Comité de matemáticos fué elegido para estudiar el caso. Los doce *colleges* aceptaron el plan que surgió después de las deliberaciones. Otros Comités elaboran actualmente los cuestionarios de exámenes para esos alumnos.

El problema que se planteó ante el Comité fué el de elaborar un plan que fuera seguido por las *schools* para sustituir al primer año del *college*. Pero se vió la conveniencia de aplicar el cuestionario a tres años de la escuela secundaria.

Se comprende la necesidad de ampliar los planes de segunda enseñanza. El plan del Comité consiste en lo siguiente: romper con las divisiones en asignaturas, introducir temas nuevos y sugerir la eliminación de ciertas cuestiones tradicionales.

El programa para los tres años mencionados más arriba es: 1) Un curso en el grado décimo de Matemáticas, subrayando el pensamiento deductivo y tratando de varios temas de Matemáticas. 2) Un curso de un año, consistente en la ampliación del Algebra, Geometría analítica y Trigonometría (grado 11). 3) Un curso continuación del anterior y que sea una introducción fundamental al cálculo infinitesimal y sus aplicaciones (grado 12).

Los autores de este plan creen que podrían extenderse a toda la enseñanza secundaria sus ideas. De este modo se podría trabajar a lo largo de tales directrices en toda la *secondary school*.

Hay ya muchas *schools* en los Estados Unidos que siguen la trayectoria marcada por el anterior informe, y se espera que se inicien trabajos similares en otros centros.

REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD DE CHICAGO

El profesor Saunders Mac Lane pronunció su discurso presidencial de cese en el cargo de presidente de la Mathematical Association of America el 31 de diciembre de 1953. De su notabilísima disertación, titulada "Of course and courses", vamos a resumir puntos relacionados con reformas universitarias llevadas a cabo actualmente en la Universidad de Chicago, de la que el ex presidente de la Math. Ass. es profesor.

Mac Lane afirma que la educación matemática de los *colleges* no ha de ser concebida demasiado estrechamente, y que hace falta una reforma imaginativa y vigorosa. Dice que cada libro de texto suele copiar las debilidades de los predecesores, y que por ello, por ejemplo, en la Trigonometría, las cosas van de mal en peor, porque cada nuevo autor lo único que hace es ir agotando las posibilidades combinatorias de variación accesibles.

Destaca el siguiente hecho: los educadores no pueden eludir la inexistencia de una organización conceptual de nuestro tiempo. De ahí que no haya la posibilidad de redactar cursos que enseñen sistemáticamente todo el saber matemático. Teniendo esto en cuenta (y además las modas y las preocupaciones dominantes), debemos tender a exponer ante nuestros estudiantes la belleza y el estímulo de las ideas matemáticas. Debemos hacer patente la manera extraordinaria con

que la Matemática construye una estructura arquitectónica compuesta de teoremas (que revelan una intuición de las razones que están detrás de las apariencias y de los conceptos que relacionan ideas concretas totalmente inconexas) a partir del suelo básico de la experiencia humana, con números, datos, espacio y movimiento... Hay que terminar con esos casilleros tales como "Algebra", "Análisis", "Geometría", etc. Los nuevos descubrimientos matemáticos no pueden ser clasificados dentro de las viejas designaciones (el quinto problema de Hilbert ha sido resuelto con técnicas derivadas de la topología, la teoría del espacio hilbertiano y los grupos de Lie). Cada vez se reconoce más que el Algebra no ha sido, ni es, una disciplina independiente. El análisis moderno está lleno de "distribuciones", anillos de operadores, representaciones, etcétera. Por ello el carácter y la dirección de la investigación corriente son el mejor índice de las ideas que hay que enseñar.

El profesor Mac Lane elogia la obra de Bourbaki, *Éléments de Mathématique*, y la presenta como integración y síntesis de la matemática actual. Pasa a describir el plan de los cursos que se desarrollan en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Chicago. Con este plan se pretende guiar a los estudiantes serios desde el comienzo del *Junior (college)* hasta el *Master's degree*. El objetivo perseguido es proporcionar una introducción a todas las ideas matemáticas fundamentales. Para el estudiante que piense dedicarse a la enseñanza, los anteriores cursos le proporcionarán un conocimiento profundo de lo que es la Matemática. Quien se vaya a dedicar a la investigación encontrará, por su parte, una base amplia para tratar por su cuenta ideas nuevas (el requisito básico de un plan es precisamente abrir el horizonte necesario para unos y otros estudios, exhibiendo la unidad que reina dentro de la Matemática). El plan no aspira a la perfección: sólo pretende ser un primer acercamiento a la exigencia presionante de una formación sólida. Hay que idear planes modernos y coherentes, libres de los impedimentos tradicionales, que proporcionen accesos a las ideas nuevas y generales, y luego permitan su aplicación a dominios particulares.

OTROS TRABAJOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Por el artículo "Elementary and secondary schools training in Mathematics", del profesor S. S. Cairns (*Monthly*, octubre 1953), vemos que se intenta amoldar las *public schools* a las necesidades de la sociedad y de la nación. Se señala con inquietud la crítica escasez de científicos (escasez que se agudizará a causa de las necesidades crecientes de la industria, el gobierno y los servicios militares). La tesis de Cairns es que se puede remediar fundamentalmente la situación si se corrigen defectos serios en la enseñanza de la Matemática en las *schools*. Reconoce que las *high schools* son deficientes, tanto en la preparación de estudiantes para los *colleges* como en proporcionar una buena educación a los que no van a ir a tales centros. A su vez, la escuela elemental falla en la preparación de alumnos para las *high schools*. El autor termina in-

dicando algunos principios falsos, responsables parcialmente de la mala educación matemática de las instituciones docentes americanas. Helos aquí: 1) La teoría de que el ejercicio rutinario y la memorización deliberada han de ser excluidos, especialmente en los grados inferiores; 2) La teoría de que las necesidades locales deben dominar, en determinados cursos, respecto de las de escala nacional; 3) La teoría de que las *high schools* han de limitar sus programas a aquellas técnicas y habilidades que algún grupo de individuos considere precisas para el adulto medio; 4) La creencia de que el estudiante poco dotado ha de convivir en la misma clase con el alumno mejor dotado, y 5) La aversión a las competiciones entre estudiantes.

Otro trabajo interesante es el titulado *The things I should have done, I did not do* ("Cosas que pude haber hecho y que no hice"), original del profesor R. E. Langer, de la Universidad de Wisconsin, texto del discurso presidencial al dejar su cargo de presidente de la Math. Ass. Langer dice que la mayoría de los estudiantes se ven obligados a restringir la elección (en los cursos de Matemáticas) a las llamadas "matemáticas tradicionales". En tales cursos se enseña, de manera más o menos efectiva, Algebra, Trigonometría, Cálculo infinitesimal, etc. Oímos decir—sigue—que esos textos son secos, áridos, alejados de asuntos de vital interés, centrados alrededor de meros tecnicismos... Pasa por alto las críticas que pueden hacerse, y admite que, en la mayoría de los casos, tales cursos están pensados más bien para estudiantes de escuelas especiales o técnicas. Pero ahora parece haberse pasado al polo opuesto: los cursos denominados *integrated liberal studies*, en los cuales la Matemática no figura en absoluto o bien desempeña un papel insignificante. Por todo esto no sorprende que la Matemática esté a la *defensiva* en muchos colegios de segunda enseñanza. Langer declara que el problema no es nuevo y que ya se han realizado intentos serios por resolver la dificultad (una de las medidas consiste en una buena elección de libros dirigidos a un amplio público de lectores no matemáticos; pero, según parece, todavía no se ha encontrado la solución definitiva). Mucho tiempo y entusiasmos se han dedicado a experimentos didácticos, pero la recompensa, hasta ahora, ha sido pequeña. Muchos estudiantes acudieron a los nuevos cursos a ver si la enseñanza les resultaba más fácil.

La realidad es, sin embargo, que los estudiantes van desertando y se sienten atraídos hacia otros campos. Es indudable—sigue Langer—que la matemática puede dar algo a la cultura de cualquiera, en razón de su rico pasado, su dinamismo actual, su prodigioso futuro y su posesión de ideas simples y, a la vez, profundas. Opina que el camino no será fácil, sobre todo en los *colleges* pequeños, los *junior colleges* y los de profesores.

Aborda después el problema de la formación del profesorado, y reconoce que tal vez subcientemente, pero no por ello con menos verdad, se piensa siempre, sobre todo, en la formación de investigadores. Por eso rechazamos sin remisión a todos los que no demuestren un alto nivel en su formación matemática (gran parte de los maestros de las *high schools* carecen de preparación matemática; asisten a veces duran-

te las vacaciones veraniegas a las Universidades para graduarse en Educación, no para mejorar su preparación matemática). Sin embargo, justo es reconocer asimismo que muchos grandes matemáticos harían un lamentable papel en una *high school*. Langer indica que todas estas cosas ya han sido dichas y que es hasta familiar el clamor que acompaña a la tesis de que la formación de profesores de escuelas secundarias ha de hacerse en extensión y comprensión más que en profundidad y especialismo. Por último, advierte que se puede prestar un gran servicio a la educación matemática si se colocan todos estos asuntos en manos competentes.

LO QUE HACEN ALGUNOS "COLLEGES" PARA REMEDIAR LA MALA PREPARACIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES

Durante la última guerra mundial, un Navy V-12 llegó cargado de estudiantes, procedentes de todos los Estados Unidos, a la Universidad de South Carolina. Intentó aprovechar sus estudios matemáticos previos. Pero pronto se hizo evidente que la mayoría carecían de formación, a pesar de que un gran número había estudiado matemáticas especiales durante varios años en los *colleges*. Al principio se creyó que estas deficiencias eran debidas a la guerra, pero cuando la contienda terminó se reconoció que el problema seguía en pie.

El profesor W. L. Williams, de la Universidad de South Carolina, ha publicado recientemente el resultado de sus investigaciones sobre la materia. "Ante todo—dice Williams—, quise averiguar si la deficiencia era de carácter local." Para ello distribuyó por todo el país unos quinientos cuestionarios. Recibió respuesta de unos cuarenta y seis Estados de la Unión. El estudio de estas contestaciones muestra que el 41 por 100 de los *colleges* y Universidades no admiten alumnos sin examen de ingreso. Lo cual demuestra falta de confianza en la preparación que traen de las *schools*.

En opinión de la mayoría de tales instituciones, la mitad de los estudiantes carece de formación algebraica y trigonométrica, bien parcial, bien totalmente. Es verdad que trata de remediarse en los *colleges* esta situación mediante cursos especiales; pero algunas instituciones afirman que se niegan a admitir aspirantes que posean una mala preparación. Otros centros los admiten, y hacen frente a la dificultad con diversas medidas. Otros reconocen no hacer nada para remediar las deficiencias, y dejan a los estudiantes la oportunidad de "nadar o hundirse". Al parecer, pocos son los que logran salir a flote. En todo caso se admite que la situación es insoslayable. El alumno que sale de la *high school* con su diploma bajo el brazo cree tener derecho a ingresar en un *college*, y si no se le admite espera que le den una oportunidad. Williams aboga por el establecimiento de relaciones estrechas entre las escuelas secundarias, los *colleges* y las Universidades para hacer frente conjuntamente a la dificultad.

LIBROS CONSAGRADOS A LA
DIDÁCTICA MATEMÁTICA

Junto a estos trabajos, cuya lista puede prolongarse indefinidamente, han de citarse ahora las obras dedicadas expresamente a la didáctica de la Matemática. Entre estos libros figuran: *The Teaching of Mathematics*, por D. R. Davis (Cambridge, Mass.; Addison-Wesley Press, 1951, XV-415 págs.), que, a juicio del reseñador en el *Monthly* (el profesor Jones, de la Universidad de Michigan), es un libro excelente, sobre todo en algunas partes; *Secondary Mathematics. A Functional Approach for Teachers*, por H. F. Fehr (Boston, 1951, XI-431 págs.), libro pensado sobre todo para profesores de segunda enseñanza. Citemos también el libro que lleva por título *Teaching Mathematics in the Secondary School*, de los profesores Kinney y Purdy (Nueva York, 1952, XVIII-381 págs.). El volumen está dedicado a proporcionar al profesor de Matemáticas informaciones sobre lo que hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo en las escuelas secundarias. Finalmente, *The Teaching of Secondary Mathematics*, de C. H. Brown (reseñado por el profesor Hlavaty), libro que subraya el papel de la Matemática en la educación (casi la mitad del libro está dedicada a eso). El autor gira obsesionalmente alrededor de la filosofía de la enseñanza de la matemática. Parte de la siguiente idea fundamental: la función de las materias enseñadas en la educación es la de informar sobre el mundo y estimular la reflexión sobre los problemas que plantea. En este sentido la Matemática puede hacer mucho. El llevar a cumplimiento las potencialidades que tal ciencia permite es, sin embargo, obra del profesor. El libro se basa en la convicción de que el método didáctico es cosa individual "que un profesor que conoce adecuadamente su asunto y conoce las necesidades, las aspiraciones y capacidades de sus alumnos; que entiende la naturaleza del proceso del aprendizaje..., conseguirá idear métodos y técnicas convenientes a su situación concreta".

REVISTAS

Aparte de la *American Mathematical Monthly*, órgano oficial de la Mathematical Association of America, hay, como ya se dijo, otras revistas dedicadas a la enseñanza de la Matemática en los Estados Unidos; por ejemplo, *Mathematics Teacher*. En febrero de este año ha comenzado la publicación del *New Magazine for High School Mathematics Student*. Es una revista que aparecerá cuatrimestralmente y que edita The National Council of Teachers of Mathematics, en cooperación con la Math. Ass. Entre otras cosas, la revista trata de estimular a los alumnos bien dotados para continuar sus estudios, indicándoles las excelentes oportunidades que les aguardan en la profesión matemática.

AYUDAS ECONÓMICAS
PARA LA MEJORA
DE LOS PROFESORES

Durante varios años la General Electric Company ha subvencionado cursos de ampliación de estudios

para cincuenta profesores de *high schools*. El éxito de estos programas llevó a la misma empresa a sufragar los gastos para una mejora en la formación de los profesores de Matemáticas de escuelas secundarias. El objetivo perseguido era fundamentalmente estimular el entusiasmo por las Matemáticas entre una parte de los profesores y familiarizarlos con aplicaciones importantes de la Matemática. Para lograrlo se organizaron tres cursos: 1), sobre el análisis matemático aplicado; 2), sobre la matemática elemental desde el punto de vista superior, y 3), sobre la matemática en el trabajo. Durante el año 1952 se proporcionó beca a cincuenta profesores. Los resultados fueron tan esperanzadores que en el verano de 1952 se desarrollaron cursos análogos en la Purdue University. Asistieron profesores procedentes de once Estados situados al oeste del territorio del Rensselaer Polytechnic Institute.

VIAJES DE ESTUDIOS A EUROPA

La School of Education de Boston organizó durante el verano de 1953 un viaje a Europa occidental para que los profesores de ciencias y de matemáticas americanos se pusieran en contacto con sus colegas de Gran Bretaña, Noruega, Suecia, Dinamarca, Holanda, Alemania, Suiza y Francia. El viaje duró diez semanas. Se prepara un libro que llevará por título *Recursos que Europa ofrece a los profesores de matemáticas y de ciencias*.

VIAJES DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

El profesor Cameron, de la Universidad de North Carolina, visitó en treinta y tres Estados de la Unión los *colleges* y las Universidades, gracias a la ayuda financiera prestada por la Ford Foundation. Las instituciones visitadas comprendían Universidades sostenidas particularmente, Universidades estatales, *colleges* privados y oficiales. El objeto primario era estudiar los programas de las matemáticas para *undergraduates*. El profesor Cameron publica sus impresiones en el número de marzo de 1953 de *Monthly*. Como resultado final, destaca la necesidad obvia de intercambiar información entre todas las instituciones docentes, particularmente en lo que se refiere a innovaciones y experimentos. La conversación y la correspondencia personales pueden ser—añade—de gran utilidad.

El señor Cameron señala que es de suma importancia averiguar el espíritu con que es tratado un asunto. Literalmente: "Las técnicas son necesarias. Pero hay muchas razones que llevan a la convicción de que la mayoría de los estudiantes pasan sus primeros cursos memorizando recetas, sin lograr la más pequeña penetración en la verdadera naturaleza de la Matemática."

La preparación de los profesores que enseñen matemáticas con estilo suficientemente amplio es problema grave. Las Universidades se dedican más bien a preparar investigadores y matemáticos. Y en este sentido tales centros también poseen sus problemas. La dificultad es reconocida por muchas instituciones, mas está lejos de resolverse.

RELACIONES ENTRE LAS "SCHOOLS"
Y LOS "COLLEGES"

El *Monthly* (junio 1953) reproduce extractadamente el texto del libro *General Education in School and College* (Harvard University Press, 1952). Este libro es fruto del estudio realizado por miembros de diversas Facultades norteamericanas para mejorar relaciones integradoras entre las *schools* y los *colleges*. Los ensayos se refirieron más bien a los alumnos superiores a la media, y en realidad no pretenden ser válidos para todas las instituciones docentes. Es decir, restringen su esfera de validez a las seis instituciones siguientes: Andover, Exeter, Lawrenceville, Harvard, Princeton y Yale. Los autores del informe esperan que sus experiencias hayan conducido a ideas interesantes para otras *schools* y Universidades.

El trabajo reconoce que hay acuerdo general en que las Matemáticas ofrecidas por la escuela primaria necesitan alteraciones radicales.

En lo que toca a la orientación propiamente didáctica el texto dice: "Una vez entendidas las nociones básicas—y esto requiere ejercicio práctico, así como pensamiento—, creemos que no es razonable detenerse morosamente en la elaboración de un conjunto de ideas que ya se han hecho familiares. Desde luego, es posible idear problemas de extraordinaria complicación en todas las materias desde la división larga hasta la trigonometría. Pero esto es una pérdida de tiempo. Aunque parezca paradójico, somos de la opinión siguiente: cuanto mejor sea el estudiante, menos problemas han de dársele para resolver. La conclusión final es ésta: "El contenido de los cuestionarios matemáticos de las *schools* puede y debe ser revisado y renovado."

CONCLUSIONES

Con lo que llevamos dicho hasta ahora el lector atento puede formarse una idea de la vida que fluye impetuosa, efervescente, auténtica y abiertamente por las *schools*, *colleges* y Universidades americanas.

El panorama fragmentario que sugiere el anterior esbozo posee notas que podemos calificar de impresionistas. Y no basta una pululación abigarrada de caracteres—pese a su valor ejemplar—. Se precisa, además, un modelado de formas, una construcción simbolizante; en una palabra, un concepto sistematizador, organizante y sintético.

En un intento de dar satisfacción a los anteriores requisitos, hemos dejado para el final dos trabajos que creemos tienen un gran valor. Uno de ellos es de todo punto estimable, por provenir de una de las cabezas matemáticas más geniales de nuestro tiempo: André Weil. El segundo merece especial mención, porque se acerca a la didáctica matemática con visión humanista y total, vitalista y ética. Nos referimos al trabajo del profesor Moses Richardson, del Brooklyn College: *Mathematics and intellectual honesty*. Para que una enseñanza del tipo que sea pueda penetrar hasta los senos más hondos del hombre, ha de ser global, no sólo intelectual, sino vital y humanísticamente. Para ello la mente humana ha de expresarse éticamente, *con honradez intelectual*.

Empezaremos con el trabajo de Richardson, dejando

para lo último, por su enormísima importancia, el trabajo de Weil.

Richardson expuso sus ideas en un discurso pronunciado en la primera reunión de la Asociación de Profesores de Matemáticas del Estado de Nueva York. El autor se propuso, al presentar la Matemática como honradez profesional persistente, hacer una descripción parcial más que dar una definición completa. Con ello quiere sacar consecuencias para la enseñanza. En la alocución supone una conversación entre un profano y un matemático. Poco a poco, gracias a la pericia expositiva de éste, aquél se va dando cuenta de la verdadera significación de la ciencia matemática, y al final el profano se entusiasma tanto que decide ponerse a estudiar matemáticas en cuanto tenga tiempo para ello. Esta ficción estilística pretende simbolizar un ideal docente que su autor termina reconociendo realmente utópico e inalcanzable. Pues Richardson expone su temor de que la enseñanza de la Matemática no alcance el grado de perfección logrado en el dicho diálogo entre el profano y el matemático del apólogo. La verdad es—continúa Richardson—que en la mayoría de los casos la Matemática se enseña dogmáticamente, y con frecuencia el alumno ha de intentar la asimilación de sustancias intelectuales indigestas. Señala algunas funestas consecuencias de un especialismo no integrado en una cultura humanista, y enumera los siguientes puntos básicos en la didáctica de la Matemática:

- 1) Apreciación del origen natural y del desarrollo de las ideas matemáticas fundamentales.
- 2) Actitud lógica y crítica, respeto para el razonamiento correcto, las definiciones precisas y una comprensión clara de las hipótesis de que se parte.
- 3) Comprensión del papel de la Matemática como rama importante de la actividad del hombre y estudio de sus relaciones con otras ramas del saber acumulado por la raza humana.
- 4) Discusión de algunos problemas importantes de la Matemática pura y de sus aplicaciones, y
- 5) Comprensión de la naturaleza y de la importancia práctica de un pensar axiomático.

Señala que ha de intentarse una distinción entre la familiaridad y la comprensión, la demostración lógica y el tecnicismo rutinario; entre la actitud crítica de la mente y la creencia habitual que no interroga, entre el pensamiento científico y una mera colección enciclopédica de hechos y de meras opiniones y conjeturas.

Dice que dirige todas estas advertencias no sólo a los profesores de Matemáticas de los *colleges* y de las *schools* secundarias, sino también a los que forman y educan a tales profesores. El autor piensa que un profesor de dicha naturaleza no necesita saber mucho de geometría diferencial, de topología o de cálculo de variaciones. Pero afirma que sí debe estar familiarizado con los conceptos fundamentales de la matemática elemental. "Desgraciadamente, con frecuencia se espera que absorba todas esas cuestiones fundamentales por mera ósmosis. En la mayoría de los casos tal proceso no tiene lugar, y el futuro profesor sale de su Facultad equipado con técnicas heterogéneas, con poca o ninguna comprensión del desarrollo histórico de su ciencia, de la filosofía, de la naturaleza, del espíritu e incluso de la *razón de ser* de la materia que ha estudiado."

Como puede verse por el extracto que antecede, el trabajo del profesor Richardson es bueno. Pero, a juicio del comentarista, el autor no saca tal vez suficiente partido de las ideas que parece contener el título del artículo.

Es frecuente identificar la labor del estudiante y del matemático con una de sus funciones más someras, el ejercicio meramente intelectual. Se olvida que al realizar distinciones analíticas se opera con una abstracción esquemática de hombre. La parte intelectual, "lo mental intelectual", es un trozo humano esencialmente dependiente del todo orgánico de que forma parte.

A nuestro juicio, lo ético es inseparable de lo intelectual, y un educador que no tenga constantemente a la vista los factores morales del alumno no puede conseguir más que resultados pasajeros y de orden secundario. Lo ético lleva a la obra bien hecha; es un ímpetu que hace tender a la perfección. Si estudiamos algo con entusiasmo ético, no lo haremos a medias, no nos conformaremos con el poco más o menos: seremos *honrados intelectualmente*. Este es el factor decisivo que parece alentar en el pensamiento de Richardson. Por eso hemos destacado este aspecto de la didáctica matemática norteamericana actual.

* * *

Pasemos, finalmente, al trabajo de André Weil.

En cierto modo, ya hemos hablado de este gran matemático francés (aunque tácitamente) al mencionar la reforma llevada a cabo en la Universidad de Chicago. *Bourbaki*, en efecto, supuesto autor de la obra *Éléments des Mathématiques*, ya citada, es un seudónimo que oculta a varios matemáticos franceses de primera fila, cuya alma y espíritu director—el verdadero representante de la escuela—es Weil.

El trabajo de dicho autor, profesor de la Universidad de Chicago, se ha publicado este año en el volumen 61, páginas 34-36, de la revista tantas veces citada en estas páginas: *The American Mathematical Monthly*, y comienza con otra ficción de tipo literario, a la que, por lo que se ve, es aficionado Weil: se presenta como las notas usadas en una conferencia pronunciada en la Universidad de *Poldavia*.

Hablamos de ficción porque tal Universidad no existe realmente en la tierra. Lo mismo que la famosa ciudad donde Faulkner hace vivir a sus personajes novelescos, *Poldavia* no figura en ningún mapa terrestre, salvo en la portentosa fantasía de su creador.

Las supuestas mejoras en la enseñanza de la Matemática en la Universidad de *Poldavia*, de que el autor habla en su discurso, tienen, por tanto, un significado simbólico, paradigmático.

Es empresa ardua la de valorar la obra de Weil. La estimación que se merece puede pecar por defecto o por infravaloración. No creemos incurrir en el diti-rambo ni en el elogio expresivo al presentar a Weil como una de las cabezas matemáticas más importantes del mundo actual. Pero con decir esto no decimos nada acerca de su valor como educador.

Es raro que el investigador sea a la vez buen maestro. Pero el trabajo que comentamos dice con lenguaje elocuente que Weil no es del tipo del mero especialista que se pierde en la maraña del bosque de las técnicas.

Los puntos señalados brevemente por el gran matemático francés darán razones suficientes para la defensa del anterior punto de vista.

Cuando se piensa lo infrecuente que es la reflexión educadora en nuestras Facultades de Matemáticas, se recibe con verdadero placer esta gran lección que nos llega del otro lado del Océano. Modestamente brindamos a la consideración de nuestros catedráticos universitarios las ideas de Weil.

El matemático francés inicia su trabajo—que está escrito muy concisamente (las obras que hacen época suelen aparecer en lenguaje breve y hasta lacónico)—con la siguiente afirmación: *No se podrán alcanzar resultados satisfactorios en la enseñanza universitaria si antes no se reforma todo el sistema docente, desde la escuela elemental hasta la Universidad*. Para ello se necesita cambiar programas y formar mejor a los profesores.

En lo que respecta a los que enseñan matemáticas en la Universidad, dice que han de procurar satisfacer: a), las necesidades de los que precisan la matemática en la vida práctica; b), las de los especialistas. Agrega Weil que se ha de dar a los estudiantes *la formación intelectual y moral que toda Universidad digna de tal nombre tiene el deber de proporcionar a sus miembros*.

El punto número 4 del discurso trata un aspecto didáctico muy concreto: el del contenido de la enseñanza, y da algunas directrices muy sabias, que nos permitimos destacar para que sean meditadas por muchos de nuestros catedráticos. Dicho punto establece como fin propio de la didáctica *crear reflejos útiles y estimular un pensamiento independiente*. No ha de aprenderse nada que no cobre algún sentido para el discente. Por otra parte, Weil señala expresamente que la resolución de problemas no ha de consistir en el único fin de la enseñanza. Los problemas por sí solos no bastan. Desligados de un contexto vital y humano no tienen sentido. El problema matemático, como fin en sí, suele ser vano ejercicio de virtuosismo, y no tiene valor educativo. De ahí que hay que excluir de la enseñanza el problema de truco, el que para su resolución necesite la feliz idea. Weil subraya enérgicamente que el propósito que persigue el planteamiento de problemas al estudiante es:

- 1) *Que se ejercite en la aplicación de algún método general de especial importancia.*
- 2) *Que desarrolle su originalidad al ser guiado por un camino nuevo.*

Las consideraciones que Weil engloba en su punto 5 son de una portentosa finura intelectual, aromada con el más fino *esprit* francés. En tales ideas aborda el tema del manoseado *rigor matemático*, que en la mayoría de los casos suele degenerar en lo que algunos profesores, muy humorísticamente, han denominado la *epsilonsitis*. Weil destaca el valor del rigor con las siguientes palabras: *El rigor es al matemático lo que la moral al hombre*. Pero agrega—y esto es lo maravilloso—: tal rigor no consiste en demostrarlo todo, sino en mantener una nítida distinción entre lo que se supone por hipótesis y lo que se demuestra, intentando suponer lo menos posible en cada caso. Por ello el alumno ha de acostumbrarse gradualmente, a partir de ejemplos iniciales, a poner en duda la verdad de toda proposición hasta ser capaz de deducir, con

ayuda de los axiomas ordinarios, todo lo que ha ido aprendiendo.

El punto 6 de este admirable discurso weiliano se ocupa de lo que debe perseguirse en una demostración escolar. El conocimiento de la demostración—se dice en tal punto—significa la comprensión de su mecanismo y de la aptitud para reconstruirla. Se basa en los siguientes principios fundamentales: 1), perfección y claridad en las definiciones; 2), facultad de ligar una cuestión dada con las ideas generales en que se apoya; 3), percepción de la naturaleza lógica de cualquier demostración.

Según esto, el profesor—afirma Weil—no debe seguir el camino más rápido ni el más elegante, sino el que se apoye en los principios más generales.

Weil destaca en su punto 7 que la enseñanza de la Matemática ha de ser una fuente de estímulos intelectuales, y elogia los procedimientos seguidos en los seminarios de las Universidades alemanas: la división del trabajo entre los estudiantes. Esta participación en una empresa común se revela como un gran incentivo para el trabajo. Es erróneo creer que el alumno ha de saberlo todo. Lo que importa es que sepa penetrar en alguna cuestión hondamente, familiarizándose con un tipo concreto de dificultades y creando como una brújula orientadora propia que le guíe por algún intrincado camino.

El punto 8 trata del cuaderno de apuntes del alumno. Weil sostiene que tal utensilio ha de ser el verdadero libro de texto para el estudiante. El tomar notas inteligentemente y ponerlas luego en limpio ha de ser parte esencial del trabajo del alumno. Weil señala que la experiencia indica numerosas ventajas del mencionado cuaderno de notas. Permítaseme discrepar en

este punto. Weil parece pensar en estudiantes muy buenos y muy interesados en aprender. En ese caso su juicio es indiscutible. Pero en el caso del estudiante medio el procedimiento suele resultar inoperante. El alumno corriente necesita un libro (entiéndase: un texto excelente y ejemplar, fruto de la experiencia docente de un gran profesor) que le acompañe constantemente. El manejo habitual de tal libro es de un poder educativo insustituible. Estoy pensando, naturalmente, en los años formativos. Es evidente que durante los últimos cursos de la Facultad, o en el Doctorado, el estudiante puede y debe seguir la trayectoria marcada por Weil.

El trabajo de Weil termina tratando el derecho que tiene cualquier tema a formar parte del cuestionario de Matemáticas. Según el punto 9 del discurso, tal derecho debe depender: 1), de su importancia para la Matemática moderna o de sus aplicaciones a la ciencia moderna o a la técnica; 2), de sus relaciones con otras ramas del saber; 3), de las dificultades intrínsecas de las ideas que presupone.

* * *

Un propósito fundamental ha guiado la pluma al redactar estas notas sobre la enseñanza de la Matemática en los Estados Unidos: llamar la atención de los profesores españoles hacia el tema. Terminamos el trabajo haciendo votos por que en nuestra patria la enseñanza de la Matemática se eleve hasta la altura que le corresponde.

RAMÓN CRESPO PEREIRA

La pregunta a plantear es: ¿justifica este temblado la enseñanza de la Religión en los cuartos primeros de los liceos? Si se trata de que los alumnos conozcan un "argumento", la respuesta habrá de ser afirmativa.

El examen de grado elemental

Señor Redactor-Jefe de la REVISTA DE EDUCACIÓN, Madrid.

Querido amigo:

Creo que el colaborar asiduamente en la Revista no me impide el dirigirte una carta, con el ruego de su publicación, si la estimas conveniente, para aportar una pequeña experiencia en torno a lo que se publica sobre la enseñanza de la Religión. Nunca me había pasado por las mientes escribir sobre este tema, ya que soy ajeno a la práctica de esta docencia. Sin embargo, por una vez he tenido la ocasión de comprobar sus resultados, al juzgar, en un Tribunal de Bachillerato Elemental, en una pequeña ciudad castellana, los ejercicios de Redacción. Correspondió, y la mayor parte de los alumnos eligió como tema de Letras "La Crucifixión del Señor". La media de los alumnos demostró conocer bastante bien el tema, poseyendo una información muy completa. Pero, excepto el caso de una alumna, y dudoso el de un alumno, era patente que no habían leído los Evangelios. Quien tiene algo de costumbre, puede darse cuenta sin dificultad de cuándo el examinando conoce un tema directamente o por medio de resúmenes, más cuando esta impresión luego no se ve contradicha.

Este hecho, que puede ser simplemente aislado, si recibiera comprobación de otros casos, podría explicar, quizá, uno de los problemas planteados hoy por la enseñanza de la Religión. Se trata de la reducción práctica de esta enseñanza a la condición de una disciplina más, con carácter puramente informativo. Pero, además de ello, reduciendo el esfuerzo al mínimo, pues no se ha llevado al alumno al conocimiento de unos textos fundamentales, sino que se ha considerado, pedagógicamente, suficiente el conocimiento del "argumento" de dichos textos.

Es probable que, como forma didáctica, sea aconsejable el estudio de un manual de Historia Sagrada, que resuma la misma. Ahora bien: aun dada la edad de los alumnos del Bachillerato Elemental, el que la media de estos alumnos se atenga a este resumen puede ser doblemente significativo. Por una parte, supone en su ánimo la consideración de esta enseñanza como una asignatura cualquiera, puesto que de lo que se trata es de conocer los datos exigidos, simplemente; pero, por otra, supone el que este aprendizaje no ha supuesto el nacimiento del deseo de conocer los textos mismos.

La pregunta a plantear es: ¿Justifica este resultado la enseñanza de la Religión en los cuatro primeros de Bachillerato? Si se trata de que los alumnos conozcan un "argumento", la respuesta habrá de ser afirma-

tiva. Si se desea más, entonces, esa enseñanza ha fracasado.

¿O es que, de hecho, en la práctica no se puede lograr más? Sin embargo, si comparamos con otras asignaturas, vemos que no siempre es así. Un buen profesor de Literatura logra que parte de sus alumnos se interesen, no sólo por aprender el manual, sino por los textos literarios; realmente lo logran algunos y a ello tiende esta asignatura; es decir, su justificación como asignatura no está en que aprendan la lista de literatos y de obras que han escrito (ni siquiera de sus argumentos), sino de que esta información estimule para algo más; en otro caso, sobraría. En una asignatura mucho más difícil para los alumnos de Bachillerato, dada su edad, como es la Filosofía, he podido comprobar que se puede lograr, con una parte, algo más que la simple información del "argumento". En el caso de la enseñanza de la Religión, parece ser que su aprendizaje debe estimular al alumno medio a conocer directamente eso mismo que se le resume, suponiendo que el profesor no se lo haga leer, contando además con lo que, en este aspecto, puede llamarse complemento didáctico, que es la Misa.

Yo no me atrevo a señalar soluciones, pues no soy quién para hacerlo; pero que el problema existe, es un hecho; y que existe incluso en comparación con otras asignaturas, si se la quiere entender simplemente como tal. Y debo hacer la aclaración de que, en el caso a que he aludido, no se trata de "defecto" (caso de que lo sea) de un profesor o de un Centro, pues se trataba de alumnos provenientes de Centros muy diferentes y de todos los estilos.

Al margen de lo anterior, pero en relación con la misma experiencia, creo puede ser interesante un juicio práctico de un examinador sobre los temas de Redacción, propuestos en esta convocatoria pasada. Los temas de Matemáticas y de Latín han sido excelentes didácticamente; han permitido juzgar el verdadero saber del alumno; quizá haya otros métodos mejores, pero éste es bueno. Pero no creo haya sucedido lo mismo con los de Redacción. El escoger para la Redacción temas que exigen saber de Letras y de Ciencias deforma automáticamente la prueba de Redacción, que no es de saber. Es cierto que se trataba de temas que los alumnos debían conocer, pero su enunciado desvirtúa el ejercicio. También es cierto que si se ponen temas totalmente generales, se corre el peligro de que el alumno se haya aprendido un tema "universal", unas frases que valgan para todos; pero esto igual sucede con los temas muy concretos, si el alumno quiere hacer "literatura". El ejercicio de Redacción debe ser simple y puramente de Redacción.

Y por cierto que, incluso el ejercicio de redacción así entendido, tiene un fallo. Está comprobado que el

Reapertura del Museo Arqueológico Nacional

Creado el Museo Arqueológico Nacional por Real Decreto de S. M. Doña Isabel II en 1867, muy próximo ya a nonagenario, constituye, sin embargo, una novedad tan extraordinaria como si la creación fuera reciente. La reapertura oficial al público, celebrada con los máximos honores el día 17 de este mes de mayo de 1954, bajo la presidencia de S. E. el Jefe del Estado, el Generalísimo Franco, ha constituido un acontecimiento que el Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos se honra en recoger y comentar en esta Revista.

El acto del día 17 tiene para nosotros doble significación. Por una parte, ha sido la mayor satisfacción a que podíamos aspirar: rendir el fruto de nuestros penosos y difícilísimos trabajos en ofrenda colectiva al Caudillo de España, quien nos ha correspondido con creces al dignarse inaugurar con su visita esta nueva etapa de la vida del Museo.

Desde otro punto de vista, aquel acto representa la recuperación para la cultura española de su primer *antiquarium*, donde desde los remotos tiempos prehistóricos hasta el siglo XIX, puede ser revisada, como en amplio documental, toda nuestra historia peninsular y algunos aspectos de otras culturas ajenas. Parecerá extraño, quizá, que esta reapertura venga acompañada de tanto ruido; pero el caso no es para menos y nos lo confirma la estupefacción tanto de los extranjeros que visitaron el centro con motivo del reciente Congreso Internacional de Prehistoria y Protohistoria, como de los visitantes que desde el día 18 acuden ávidos por conocer las colecciones. Todavía más, muchas personas familiarizadas con el Museo antiguo encuentran desconocido el actual y hallan novedades en él.

Esto es natural. El Museo dejó de serlo en 1936 al promoverse el Alzamiento Nacional. Un signo nefasto que parecía gravitar sobre el centro impidió su remozamiento, iniciado con las reformas emprendidas en 1933, las cuales dieron por fruto la nueva instalación de cuatro bellísimas salas, tres de lozas españolas y una acomodada para exhibir el espléndido artesonado dieciochesco de Almendralejo. Mas a punto de su inauguración quedó ésta inédita, como veto providencial para celebrarla quienes, muy poco después, habían de despojar con nocturnidad incluso y por la fuerza de las armas, la colección numismática nacional, extrayendo del territorio las series áureas de monedas y medallas que conservaba aquella.

Todo fué luego de signo contrario para el Museo. Primero, durante los años del dominio rojo, fueron desmontadas las antiguas instalaciones y los objetos se almacenaron inverosímilmente en una única sala del edificio, mientras los demás locales vacíos los ocupaban las oficinas y depósitos de la Junta del Tesoro Artístico. Luego, después de la victoria nacional, fatal-

mente, aquellas oficinas y depósitos pasaron el servicio de recuperación de la Comisaría General del Patrimonio Artístico, para rehacer lo que los rojos habían deshecho, con la restitución a sus propietarios de los bienes artísticos que les habían sido sustraídos. Cuatro años se invirtieron en estos delicados y enojosos menesteres. Mas, entretanto, en 1943, contaban ya siete los años que el Museo había dejado de existir.

Intentos y afanes admirables de nuestros compañeros lograron organizar, a pesar de todo, bajo la dirección de don Blas Taracena y Aguirre (+1951), y con el estímulo y apoyo constante del Patronato y del Ministerio, una Exposición sintética de arqueología española, inaugurada en 1941. Pero ni este "Museo breve", aunque muy visitado, pretendió jamás ser el Museo Arqueológico Nacional, ni la escasez de las piezas expuestas daba satisfacción a la demanda pública de visitar las colecciones no instaladas. Y así, entre unas y otras cosas, el público fué perdiendo la memoria del inexistente Museo. Por otra parte, las salas cuya inauguración se frustró en 1936, fueron reorganizadas con la adición de una nueva de porcelanas extranjeras y se abrieron al público en 1942. Mas este acontecimiento no logró el debido éxito, porque el público quería ver precisamente lo que no se le podía enseñar.

Entre tanto, el Museo se debatía por dentro en lucha tenaz por imponer un orden en medio de su ruina interior. La rebusca de piezas para la Exposición de 1941, la que se hizo para reorganizar las salas de porcelanas, la que se estaba haciendo para identificar y reunir piezas y colecciones, la falta de locales de maniobra, el cuantioso número de vitrinas y muebles de exposición rotos e inservibles, la necesidad de conservarlos para su aprovechamiento, la increíble cantidad de residuos que dejaron la Junta del Tesoro Artístico y el Servicio de Recuperación Artística, la escasez de personal a quien poder confiar los trabajos de discriminación, la falta de medios económicos extraordinarios y aun ordinarios, el estado de ruina de las grandes monteras de cristales de los "patios romano y árabe"; por ejemplo, el abarrotamiento de todos los locales, con un revoltijo inevitable de piezas museológicas y enseres de toda clase, y así muchas otras circunstancias sumadas a las anteriores, habían convertido el Museo en un caos del que parecía imposible salir algún día. En el "patio árabe", bajo escombros de gruesos cristales y una paupérrima pero abundante vegetación, que germinó en el polvo fertilizado por lluvias y nieves, en 1951 aún yacían muchas colecciones del Museo. Entre ellas estaban los bellísimos sepulcros destrozados de los cardenales Carrillo de Albornoz y Cisneros, el del canónigo Morales, galas los tres de nuestro arte gó-

tico y renacentista, con otros sepulcros y materiales arquitectónicos que en los años de nuestra guerra fueron asilados en el Museo; sólo en 1953 fueron descubiertos y se entregaron, unos, al competente taller de restauración para reintegrarlos al lugar de su procedencia, adonde fueron directamente los otros.

Mas aun con tan graves dificultades, el Patronato del Museo y la Dirección, siempre en armónico y ejemplar acuerdo, apoyados por el Ministerio, fueron trazando proyectos y ejecutándolos en la medida de lo posible. Consistían éstos en lograr la instalación de las salas del ala derecha de la planta baja del edificio, haciendo obras de restauración y reforma de la arquitectura interior y paralelamente las instalaciones de algunas piezas y escaparates de fábrica. Así quedaron transformados los ámbitos de las cuatro salas primeras y el "patio romano" (sala VI), donde fueron montados también entonces los grandiosos mosaicos. Llegó el año 1951, y el excelentísimo señor Ministro Ibáñez Martín dió las órdenes e instrucciones oportunas para acelerar el ritmo de tan difíciles e ímprobos trabajos, e inmediatamente se puso mano a la obra, comenzándose entonces una serie de reformas interiores que aumentasen la capacidad del edificio. A este momento corresponde también el proyecto de la sala de vasos griegos ejecutado después.

Sucedió inmediatamente el relevo del señor Ibáñez Martín en su mandato ministerial por el excelentísimo señor don Joaquín Ruiz-Giménez, nuestro actual Ministro, bajo cuyo gobierno ha desaparecido la pesadilla del Museo Arqueológico Nacional. Con aquella ocasión ocupó la Dirección General de Bellas Artes el excelentísimo señor don Antonio Gallego y Burín, compañero competente y entrañable que había entrenado bien sus grandes dotes para el cargo en todas las reformas e iniciativas que le debe la ciudad de Granada. El señor Gallego comprendió desde el primer momento las necesidades del Museo, y en el tiempo que medió desde su toma de posesión hasta el otoño de 1952, de acuerdo con el Patronato y con la Dirección, meditó el plan que se proponía ejecutar, ampliando el trazado anteriormente por el señor Ibáñez Martín. El paréntesis de seis meses impuesto a las actividades del Museo por la Primera Exposición Bienal Hispanoamericana de Arte, que tuvo necesidad de ocupar locales en su edificio, fué aprovechado para el estudio del amplio proyecto, cuya ejecución se acordó iniciar en primero de noviembre de 1952, con el propósito de ultimar la instalación total y completa del Museo, incluso la parte del edificio ocupada por el de América si fuera posible, antes del mes de abril de este año, en el cual se había fijado la fecha de la celebración en Madrid del Congreso Internacional de Ciencias Prehistóricas y Protohistóricas. Este propósito era lógico en la Dirección General de Bellas Artes, que no podía pensar con calma en que llegaran a la capital de España los congresistas extranjeros y encontraran el primer Museo de Arqueología de la nación con sus notabilísimas colecciones invisibles.

El Patronato y la Dirección del Museo aceptaron con el natural entusiasmo las iniciativas del señor Gallego. El personal todo del Museo las recibió también con gusto, hasta el punto de que no sólo ya el personal subalterno, sino que hasta los individuos de

la Policía Armada que custodian el Centro, se prestaron a colaborar voluntariamente con todo ardor en la tarea, empleando en ella estos últimos el tiempo franco de servicio. Esta colaboración de todos los de "la casa", las facilidades dadas por el ilustrísimo señor don Francisco Sintés Obrador, director general de Archivos y Bibliotecas y jefe superior del Cuerpo, para agregar al trabajo algún compañero de fuera de Madrid, las de industriales y proveedores y el entusiasmo de todos, han hecho el milagro de que los trabajos comenzados en primero de noviembre de 1952 se hayan coronado en 31 de marzo de 1954 con la presentación de las 31 salas que hoy ofrece el Museo a la visita de los curiosos. Su índice y contenido consta en la guía editada por la Dirección General de Bellas Artes, publicada al mismo tiempo que la reapertura del Centro, en un volumen de 204 páginas, más 48 láminas.

Sin eufemismo alguno, pues, puede celebrarse como acontecimiento del Cuerpo esta reapertura del Museo Arqueológico Nacional y estimarse éste como nuevo con toda razón, ya que sus instalaciones son tan completas que nada, salvo la mayor parte de las colecciones de prehistoria que esperan la salida del Museo de América para ocupar su lugar, queda ni está oculto a la vista del público. Por otra parte, se ha logrado la finalidad esencial de que todas las piezas se vean, aunque muchas veces, es cierto, apretadas; mas todas visibles. Esto, unido a la limpieza, a la mayor iluminación de las salas y vitrinas conseguida por las tonalidades de la pintura de las paredes, por la diaphanía de los escaparates, por la adición de luz artificial o por otros procedimientos, es lo que hace del actual un Museo completamente distinto del anterior, en el cual las colecciones se abismaban ocultas entre el exceso de madera, la bayeta roja, el color negro del mobiliario y la oscuridad de los ámbitos. No puede extrañar que quienes han conocido el viejo Museo encuentren novedades que antes no se veían y que ahora se exhiben a plena luz.

El actual Museo, nuevo por las razones expuestas, no es, sin embargo, un fruto maduro de estudio, proyecto y ensayo. No se ha contado con tiempo ni con recursos económicos para ello. Diecisiete meses es un plazo inverosímil. Nada ha podido ser rectificado. Todo es hijo de una improvisación. Estudiar y rectificar hubieran supuesto inutilizar el plan. No se ha perdido un solo día ni se ha gastado una sola peseta sin hacerle rendir como tres o cuatro. El Museo actual no es una meta alcanzada, sino un punto de partida con exigencias inmediatas de marcha, entre ellas la de perfeccionar lo hecho de modo que se vayan logrando unas instalaciones más provechosas para la utilidad y comodidad del visitante y del estudioso.

Por fin, debe anotarse que si todo lo expuesto es susceptible de ser comprobado, de verse sensiblemente, hay en ello mucho que no se verá jamás y que no se sabrá si no queda registrado de algún modo. Ello es la maniobra constante con las piezas, el subirlas y bajarlas, llevarlas de acá para allá, desde las grandes y pesadas piedras hasta las más insignificantes y minúsculas, pesadilla de diecisiete meses, hasta dejarlas en el lugar de su instalación a salvo de roturas y mutilaciones. Nada se ha roto. Nada se ha perdido. Y todo ha corrido un riesgo que encogía el

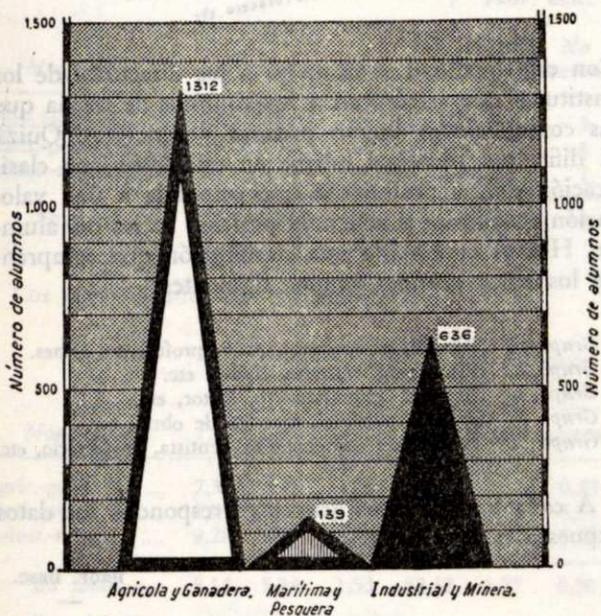
Como el mayor porcentaje de Centros es de modalidad agrícola-ganadera, es también mayor el número de sus alumnos.

El censo de población de 1940 daba las siguientes cifras para los grandes grupos profesionales:

Grupo profesional	Individuos	Porcentaje
Agrícola-forestal	4.697.324	67,17
Pesquero	83.628	1,20
Industrial-minero	2.211.957	31,63
Total.....	6.992.909	

Los porcentajes de los grupos profesionales son muy similares a los correspondientes a los alumnos de los Institutos clasificados por modalidades. Poniendo en relación el número de alumnos de los Centros clasificados según su modalidad con los grupos profesionales, se observa que por cada 10.000 individuos pertenecientes a los grupos agrícola-forestal, pesquero e industrial-minero, hay, respectivamente, 2,79 alumnos de Institutos de modalidad agrícola-ganadera, 1,66 de modalidad marítimo-pesquera y 2,87 de industrial-minera.

Distribución de los alumnos



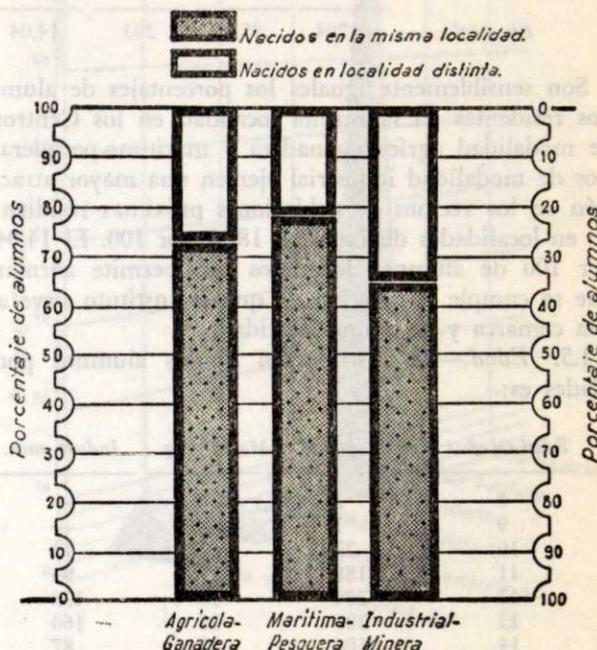
1.2. *Naturaleza.*—El examen de la naturaleza de los alumnos en su aspecto de nacidos o no en la misma localidad en que radica el Centro es interesante y permite extraer importantes consecuencias. Las cifras obtenidas son las siguientes:

N A C I D O S

Modalidad	EN LA MISMA LOC.		EN LOC. DISTINTA	
	Número abstracto	Número relativo	Número abstracto	Número relativo
Agrícola-ganadera ...	959	73,09	353	26,91
Marítimo-pesquera ...	109	78,41	30	21,59
Industrial-minera ...	414	65,09	222	34,91
En total.....	1.482	71,01	605	28,99

En su mayoría, los alumnos son naturales de la localidad en que funciona el Instituto Laboral. Los porcentajes oscilan entre un valor máximo—78,41—

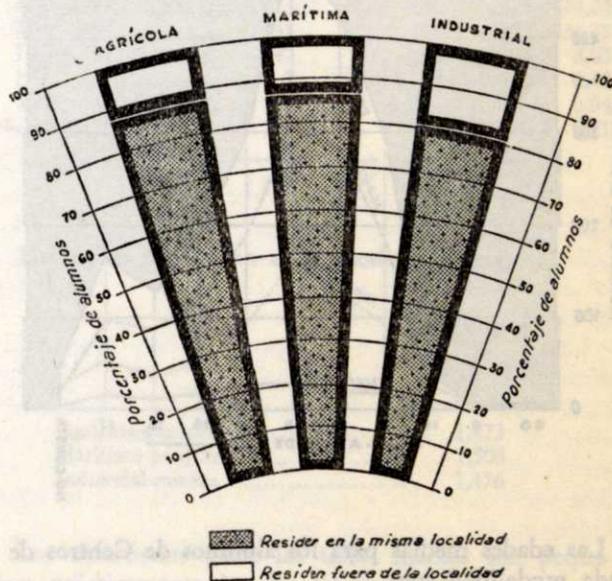
Naturaleza



en la modalidad marítimo-pesquera y un mínimo—65,09—en la industrial-minera.

1.3. *Nacionalidad.*—Tan sólo dos alumnos son extranjeros. Ambos estudian en Centros de modalidad agrícola-ganadera.

Lugar de residencia



1.4. *Residencia.*—Se preguntó a los alumnos si habitualmente vivían en la misma población del Centro laboral. Los resultados se han tabulado distinguiendo entre alumnos residentes en la misma o en distinta localidad, con el siguiente resumen:

CON RESIDENCIA
EN LA MISMA LOC. EN DISTISTA LOC.

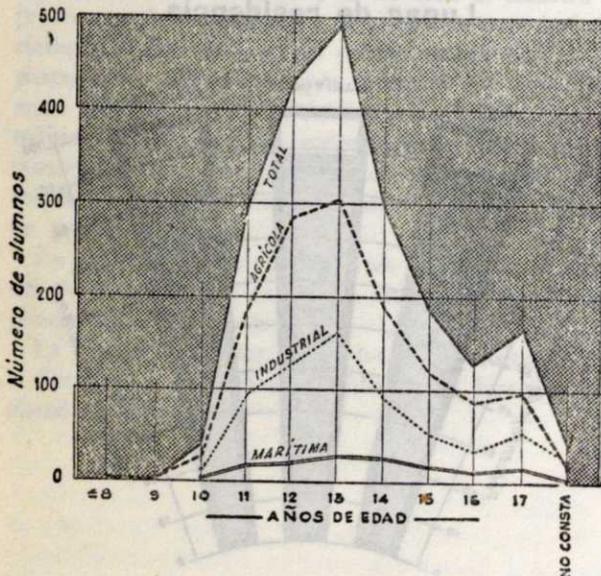
Modalidad	Alumnos	Porcent.	Alumnos	Porcent.
Agrícola-ganadera ...	1.157	88,18	155	11,82
Marítimo-pesquera ...	121	87,05	18	12,95
Industrial-minera ...	516	81,13	120	18,87
En total.....	1.794	85,96	293	14,04

Son sensiblemente iguales los porcentajes de alumnos residentes en la misma localidad en los Centros de modalidad agrícola-ganadera y marítimo-pesquera. Los de modalidad industrial ejercen una mayor atracción en los vecinos de poblaciones próximas residiendo en localidades distintas un 18,87 por 100. El 14,04 por 100 de alumnos forasteros nos permite afirmar que se cumple el objetivo de que el Instituto sirve a una comarca y no a una localidad.

1.5. *Edad.*—La distribución de los alumnos por edades es:

Edad en años	Agríc.-ganad.	Marít.-pesq.	Indust.-min.
8	2	—	—
9	1	—	—
10	27	2	11
11	188	17	94
12	284	19	128
13	306	28	160
14	186	25	87
15	118	19	50
16	85	11	32
17	98	16	52
No consta	17	2	22
	1.312	139	636

Edad



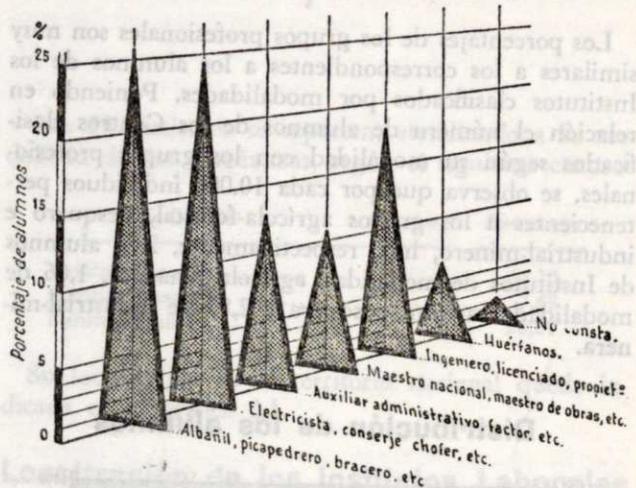
Las edades medias para los alumnos de Centros de cada modalidad son:

Modalidad	EDAD MEDIA Años
Agrícola-ganadera	13,3
Marítimo-pesquera	13,8
Industrial-minera	13,3

Las tres distribuciones son bastante simétricas con moda para los trece años. No hay que olvidar al considerar la edad media en que la fecha que se inició este estudio sólo había en funcionamiento hasta tercer curso como máximo, pudiendo por ello variar en el futuro la edad media.

1.6. *Profesión del padre.*—Esta pregunta, correctamente contestada, es de sumo interés, pues, junto con otras, contribuye a fijar el nivel social del alumno.

Profesión del padre



Con esta finalidad se aconsejó a los directores de los Institutos que asesoraran a sus alumnos de forma que las contestaciones fueran precisas y concretas. Quizá la dificultad principal estribe en establecer una clasificación de las profesiones que responda a una valoración económica y refleje la posición social del alumno. Hemos establecido una clasificación que comprende los cinco grandes grupos siguientes:

- Grupo 1.º Albañil, picapedrero, peón, profesiones afines.
- Grupo 2.º Electricista, conserje, chófer, etc.
- Grupo 3.º Auxiliar administrativo, factor, etc.
- Grupo 4.º Maestro nacional, maestro de obras, etc.
- Grupo 5.º Profesiones universitarias, rentista, propietario, etc.

A cada uno de estos grupos corresponden los datos expuestos a continuación:

Modalidad	PROF. DESC.					Huérf. padre	No consta
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º		
Agríc.-ganadera ...	335	303	114	152	278	85	14
Marít.-pesquera ...	30	13	17	10	33	8	28
Indust.-minera ...	173	192	103	62	60	37	9
En total.....	538	508	265	224	371	130	51

Y en porcentajes:

Modalidad	PROF. DESC.					Huérf. padre	No consta
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º		
Agríc.-ganadera ...	25,53	23,09	11,05	11,58	21,18	6,47	1,08
Marít.-pesquera ...	21,58	9,35	12,24	7,19	23,74	5,75	20,15
Indust.-minera ...	27,20	30,18	16,19	9,75	9,44	5,82	1,42
En total.....	25,77	24,34	12,69	10,74	17,78	6,23	2,45

Debemos hacer notar el elevado porcentaje de alumnos de los Centros de modalidad marítimo-pesquera que no han contestado a esta pregunta.

Los dos primeros grupos profesionales son los que dan los mayores contingentes de alumnos. La gran masa de los estudiantes de los Centros laborales procede, pues, de las clases sociales económicamente débiles. En los Centros de modalidades agrícola, ganadera y marítimo-pesquera, el grupo 5.º ofrece porcentajes más elevados. Creemos sea debido a que comprende, además de universitarios e ingenieros, propietarios modestos—principalmente agrícolas—y pequeños comerciantes.

1.7. *Profesión de la madre.*—Para la tabulación de los resultados se agruparon las profesiones de las madres de acuerdo con la siguiente clasificación:

- Grupo 1.º Obrera, sirvienta, labradora, etc.
- Grupo 2.º Costurera, telefonista, empleada, etc.
- Grupo 3.º Maestra nacional, oficinista, etc.
- Grupo 4.º Sus labores.

Añadiendo a estos cuatro grupos los huérfanos y aquellos que no indicaron la profesión de la madre, se han obtenido estos datos:

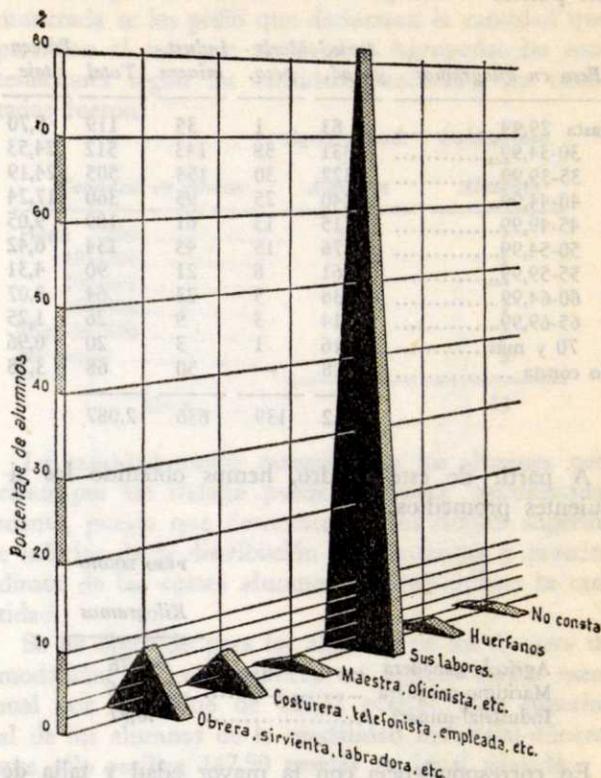
Modalidad	PROF. DESC.					
	1.º	2.º	3.º	4.º	Huérf. madre	No consta
Agríc.-ganadera ...	96	72	26	1.088	37	3
Marít.-pesquera ...	15	10	2	103	3	6
Indust.-minera	59	38	4	527	7	1
<i>En total.....</i>	170	120	32	1.718	37	10

Los correspondientes porcentajes son:

Modalidad	PROF. DESC.					
	1.º	2.º	3.º	4.º	Huér. madre	No consta
Agríc.-ganadera ...	7,31	5,48	1,99	82,93	2,06	0,23
Marít.-pesquera ...	10,79	7,19	1,44	74,10	2,15	4,33
Indust.-minera ...	9,28	5,97	0,63	62,87	1,10	0,15
<i>En total.....</i>	8,14	5,74	1,53	82,32	1,77	0,50

Como era previsible, la mayoría de las madres no ejercen ocupación alguna, sino que atienden a las labores del hogar. De las que declaran realizar algún trabajo retribuido, están en mayoría las del grupo 1.º (obrera, sirvienta, labradora, etc.). Es curioso observar que los porcentajes en las tres modalidades, y por tanto en el conjunto de los Centros, disminuyen a partir del grupo 1.º Las madres, en cuanto sus ingresos se lo permiten, dejan de trabajar fuera del hogar. Al comparar los porcentajes de alumnos huérfanos de padre con los huérfanos de madre, se observa que éstos son inferiores a aquéllos en las tres modalidades. Este hecho muestra una mayor preocupación en las mujeres viudas por que sus hijos estudien. Sin las cifras que nos proporciona este estudio, podría pensarse en el hecho contrario, pues general-

Profesión de la madre



mente las posibilidades de la mujer para sostener una familia son menores que las del hombre.

1.8. *Talla.*—Agrupados los alumnos según su talla, se obtiene la siguiente distribución de frecuencias:

Talla en metros	Agríc.-ganad.	Marít.-pesq.	Indust.-minera	Total	No consta
Hasta 1,299.....	54	5	21	80	3,83
1,30-1,399.....	312	24	136	472	22,62
1,40-1,499.....	455	44	402	691	33,10
1,50-1,599.....	253	32	216	401	19,22
1,60-1,699.....	141	27	69	237	11,35
1,70-1,799.....	47	6	23	76	3,65
1,80-1,899.....	7	1	2	10	0,48
1,90 y más.....	1	—	—	—	0,04
No consta	52	—	67	119	5,71
	1.312	139	636	2.087	

Las tallas medias en cada modalidad son:

TALLA MEDIA	
Metros	
Agrícola-ganadera	1,473
Marítimo-pesquera	1,503
Industrial-minera	1,476

Las diferencias entre las tallas medias son pequeñas; prácticamente iguales las correspondientes a los Centros de modalidad agrícola-ganadera e industrial-minera y algo más elevada la de la marítimo-pesquera. Este fenómeno guarda una estrecha correspondencia con la edad media, que es también más alta en los Centros de enseñanza marítimo-pesquera e igual en las otras modalidades.

1.9. *Peso.*—He aquí los resultados obtenidos en este punto:

<i>Peso en kilogramos</i>	<i>Agríc.- ganad.</i>	<i>Marít.- pesq.</i>	<i>Indust.- minera</i>	<i>Total</i>	<i>Porcen- taje</i>
Hasta 29,99.....	83	1	35	119	5,70
30-34,99.....	331	38	143	512	24,53
35-39,99.....	322	30	153	505	24,19
40-44,99.....	240	25	95	360	17,24
45-49,99.....	115	13	61	189	9,05
50-54,99.....	76	15	43	134	6,42
55-59,99.....	61	8	21	90	4,31
60-64,99.....	36	5	23	64	3,07
65-69,99.....	14	3	9	26	1,25
70 y más.....	16	1	3	20	0,96
No consta	18	—	50	68	3,28
	1.312	139	636	2.087	

A partir de este cuadro, hemos obtenido los siguientes promedios:

	PESO MEDIO — Kilogramos
Agrícola-ganadera	40,78
Marítimo-pesquera	42,46
Industrial-minera	40,97

En correspondencia con la mayor edad y talla de los alumnos de los Institutos de modalidad marítimo-pesquera, estos alumnos tienen un peso superior al de los demás.

Pueden relacionarse la talla y peso medios obteniendo el llamado índice de nutrición, dado por el cociente:

$$\frac{\text{Talla media en metros}}{\text{Peso medio en kilogramos}} \times 100$$

Aplicando este índice a los alumnos de los tres tipos de Centros, hemos obtenido los valores:

Agrícola-ganadera	3,612
Marítimo-pesquera	3,539
Industrial-minera	3,602

Valores que han de interpretarse como tanto más favorables cuanto menores son. Por consiguiente, podemos afirmar que los alumnos de los Centros de modalidad marítimo-pesquera están mejor nutridos que los de la industrial-minera, y éstos, a su vez, que los de la agrícola-ganadera.

1.10. *Hermanos.*—Se preguntó a los alumnos el número de hermanos, con distinción del sexo, que tenían, pero como en algunos Centros se han cumplimentado los cuestionarios dando el número de hermanos sin separación de varones y hembras, nos hemos visto obligados a prescindir del sexo en la tabulación de los resultados. Estos son:

<i>Hermanos</i>	<i>Agríc.- ganad.</i>	<i>Marít.- pesq.</i>	<i>Indust.- minera</i>	<i>Total</i>	<i>Porcen- taje</i>
0	88	3	46	137	6,56
1	237	21	148	406	19,45
2	318	37	145	500	23,95
3	227	23	104	354	19,96
4	165	21	95	281	13,46

<i>Hermanos</i>	<i>Agríc.- ganad.</i>	<i>Marít.- pesq.</i>	<i>Indust.- minera</i>	<i>Total</i>	<i>Porcen- taje</i>
5	107	12	45	164	7,85
6	63	7	17	87	4,16
7	53	7	19	79	3,78
8	26	4	8	38	1,82
9	18	2	2	22	1,05
10	8	1	2	11	0,52
11	2	—	—	2	0,09
12	—	1	—	1	0,04
13	—	—	2	2	0,09
No consta	—	—	3	3	0,12

La distribución es muy asimétrica con moda igual a 2. Un 24 por 100 de los alumnos tiene dos hermanos; un 6,56 son hijos únicos. Cada más de dos hermanos hay un 50,04 por 100 de alumnos.

Estos porcentajes pueden compararse con los obtenidos a partir del Censo de Edificios y Viviendas de 1950, descontando de cada familia tres miembros. Las dos series expresadas en porcentajes son:

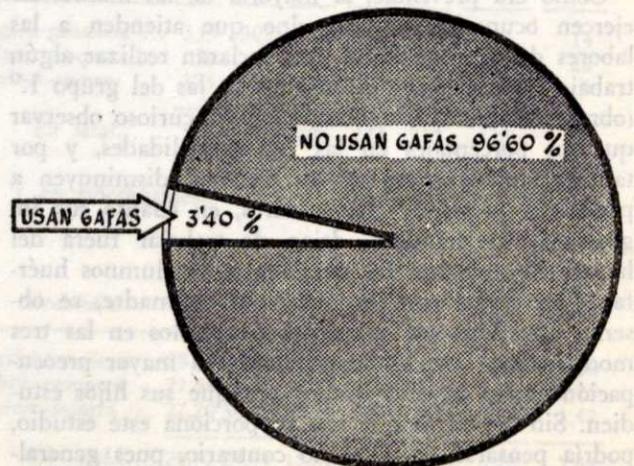
<i>Hermanos</i>	<i>Muestra Instit. Lab.</i>	<i>Censo 1950</i>
0	6,56	26,41
1	19,45	26,76
2	23,45	19,41
3	16,96	12,51
4	13,46	7,08
5	7,85	3,89
6	4,16	1,97
7 y más	7,39	1,97
No consta	0,12	—

En el estudio de los Institutos es mayor el número de hermanos que el que se deduce de la población total, hecho que quizá sea debido al mayor índice de natalidad en la población rural.

1.11. *Uso de gafas.*—Esta pregunta dió los resultados que exponemos a continuación:

<i>Modalidad</i>	USAN GAFAS	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Agrícola-ganadera	46	1.266
Marítimo-pesquera	6	133
Industrial-minera	19	617
<i>En total.....</i>	71	2.016

Uso de gafas



Los correspondientes porcentajes son:

Modalidad	USAN GAFAS	
	Sí	No
Agrícola-ganadera	3,50	96,50
Marítimo-pesquera	4,31	95,69
Industrial-minera	2,98	97,01
En total.....	3,40	96,60

El 3,40 por 100 de una población de trece años de edad media utiliza gafas. En un estudio sobre la población universitaria de Madrid se obtuvo que el 31 por 100 de los universitarios usaban gafas. Su edad media era 21,6 años.

1.12. Trabajo.—La gran mayoría de los alumnos no realizan trabajo remunerado. He aquí las cifras obtenidas:

Modalidad	REALIZAN TRABAJO REMUNERADO	
	Sí	No
Agrícola-ganadera	23	1.289
Marítimo-pesquera	—	139
Industrial-minera	13	623
En total.....	36	2.051

Calculados los porcentajes, tenemos:

Modalidad	REALIZAN TRABAJO REMUNERADO	
	Sí	No
Agrícola-ganadera	1,75	98,25
Marítimo-pesquera	—	100,—
Industrial-minera	2,04	97,96
En total.....	1,72	98,28

Es muy pequeño el porcentaje de alumnos que trabajan recibiendo un sueldo o jornal; en particular, en los Centros de modalidad marítimo-pesquera ningún alumno trabaja.

1.13. Indole del trabajo.—En el supuesto de que el alumno tuviera alguna ocupación lucrativa, se preguntaba su naturaleza o clase, bien manual, subalterno o empleado. El resultado fué el siguiente:

Modalidad	CLASE DE TRABAJO		
	Manual	Subalterno	Empleado
Agrícola-ganadera	7	7	9
Marítimo-pesquera	—	—	—
Industrial-minera	5	4	4
En total.....	12	11	13

Los 36 alumnos que declaran realizar algún trabajo remunerado se distribuyen en porcentajes similares según la naturaleza de su trabajo. No parece existir ninguna relación entre la modalidad del Centro y el tipo de trabajo.

A título de curiosidad, citaremos que dos de los alumnos del Instituto de Valle de Carranza (de modalidad agrícola-ganadera) trabajan como músicos.

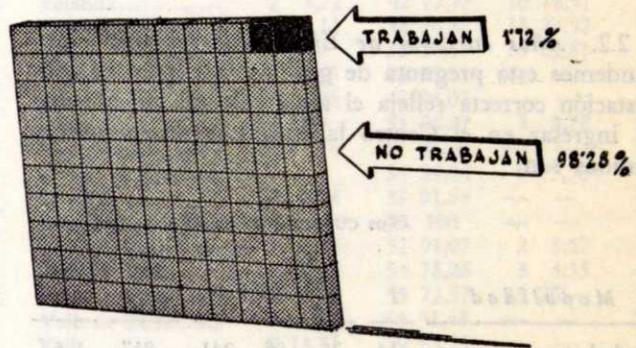
1.14. Cantidad percibida por el trabajo.—A los alumnos que declaraban tener alguna ocupación remunerada se les pidió que declararan la cantidad que percibían al mes por su trabajo. Agrupadas las contestaciones según las cantidades recibidas, los resultados fueron:

Cantidad en pesetas	Agríc.-ganad. Indust.-min.	
	Alumnos	Alumnos
Hasta 100.....	13	7
101-200.....	2	1
201-300.....	3	—
301-400.....	1	1
Más de 400.....	3	1
No consta	1	3
Total.....	23	13

La cantidad media mensual que los alumnos perciben por su trabajo puede calcularse aproximadamente, puesto que desconocemos los límites superior e inferior de la distribución de frecuencias y prescindimos de los cuatro alumnos que no indican la cantidad.

Se ha obtenido para los alumnos de los Centros de modalidad agrícola-ganadera un ingreso medio mensual por individuo de 169,32 pesetas, algo superior al de los alumnos de la modalidad industrial-minera, que sólo reciben 147,50 pesetas en igual período.

Trabajo remunerado



II. DATOS ACADÉMICOS.

2.1. Año cursado.—Los 2.087 alumnos que abarca el trabajo se distribuyen por cursos, según el detalle siguiente:

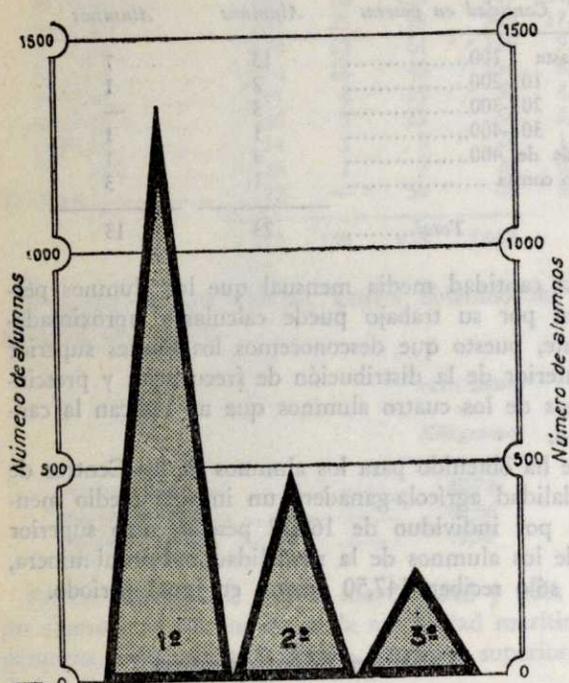
Modalidad	AÑO CURSADO		
	1.º	2.º	3.º
Agrícola-ganadera ...	802	343	167
Marítimo-pesquera ...	84	42	13
Industrial-minera ...	458	106	72
En total.....	1.344	491	252

Y en cifras relativas:

Modalidad	AÑO CURSADO		
	1.º	2.º	3.º
Agrícola-ganadera ...	61,13	26,14	12,73
Marítimo-pesquera ...	60,43	30,22	9,35
Industrial-minera ...	72,01	16,67	11,32
En total.....	64,40	23,53	12,07

Los porcentajes de alumnos decrecen de primero a tercer curso, hecho natural dado que hay 13 Institutos con 1.º, 2.º y 3.º cursos, siete con 1.º y 2.º y 19 con sólo 1.º

Distribución por cursos



2.2. *Años cursados de Enseñanza Primaria.*—Entendemos esta pregunta de gran interés, pues su contestación correcta refleja el nivel cultural del alumno al ingresar en el Centro laboral. Los resultados obtenidos son:

AÑOS CURSADOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Modalidad	AÑOS CURSADOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA					No consta
	1	2	3	4	Más de 4	
Agrícola-ganadera	14	36	98	241	917	6
Marítimo-pesquera	1	1	11	20	106	—
Industrial-minera	1	19	35	67	510	4
<i>En total</i>	16	56	144	328	1.533	10

En porcentajes:

AÑOS CURSADOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Modalidad	AÑOS CURSADOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA					No consta
	1	2	3	4	Más de 4	
Agrícola-ganadera	1,07	2,74	7,46	18,37	69,90	0,46
Marítimo-pesquera	0,72	0,72	7,91	14,38	76,27	—
Industrial-minera	0,16	2,99	5,50	10,53	80,19	0,63
	0,77	2,68	6,89	15,72	73,45	0,49

Casi las tres cuartas partes de los alumnos han cursado más de cuatro años de Enseñanza Primaria, o sea que puede considerarse han cumplido el mínimo de escolaridad obligatoria. No obstante, la proporción no es elevada si se tiene en cuenta que se trata de un grupo escogido de la población escolar. Lógicamente, los que sólo han cursado un año de

estudios primarios representan un pequeño porcentaje del total, el 0,77.

2.3. *Matrícula gratuita.*—De los 2.087 alumnos, están exentos del pago de matrícula 396 y 27 no han contestado a la pregunta. Los resultados son:

TIENEN MATRÍCULA GRATUITA

Modalidad	TIENEN MATRÍCULA GRATUITA		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	235	1.073	4
Marítimo-pesquera	56	83	—
Industrial-minera	105	508	23
<i>En total</i>	396	1.664	27

Cifras a las que corresponden los siguientes porcentajes:

TIENEN MATRÍCULA GRATUITA

Modalidad	TIENEN MATRÍCULA GRATUITA		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	17,91	81,78	0,31
Marítimo-pesquera	40,29	59,71	—
Industrial-minera	16,50	79,87	3,63
	18,98	79,73	1,29

La enseñanza protegida en estos Centros prácticamente carece de importancia, pues al ser los derechos de matrícula tan sólo 8,75 pesetas por asignatura, resultan, en realidad, casi gratuitos.

Es excepcionalmente elevado el porcentaje de alumnos con matrícula gratuita en los tres Institutos de modalidad marítima en comparación con las otras modalidades, en las que el porcentaje de beneficiarios no alcanza el 20. En todos los casos, el motivo de la dispensa de los derechos académicos ha sido la carencia de recursos o familia numerosa. Durante el curso 1950-51, el 32 por 100 de los alumnos de Enseñanza Media gozaron de exención total o parcial de matrícula.

2.4. *Becas.*—A la pregunta de si tenían beca o ayuda similar, respondieron los alumnos en la forma siguiente:

TIENEN BECA O AYUDA SIMILAR

Modalidad	TIENEN BECA O AYUDA SIMILAR		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	165	1.132	15
Marítimo-pesquera	18	118	3
Industrial-minera	111	502	23
<i>En total</i>	249	1.752	41

PORCENTAJES

TIENEN BECA O AYUDA SIMILAR

Modalidad	TIENEN BECA O AYUDA SIMILAR		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	12,57	86,28	1,15
Marítimo-pesquera	12,95	84,89	2,16
Industrial-minera	17,45	78,93	3,62
	14,08	83,96	1,96

Si a los 294 alumnos que declaran tener beca sumamos los 396 de matrícula gratuita, tenemos 690 alumnos que disfrutaron de los beneficios de la ense-

ñanza protegida, cifra que representa el 33,06 por 100 de la población escolar laboral.

2.5. *Bachillerato*.—La pregunta relativa a la posibilidad de que el alumno cursara el Bachillerato universitario una vez terminados los estudios laborales ofrece los siguientes resultados:

Modalidad	PIENSAN ESTUDIAR BACHILLERATO		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	281	987	44
Marítimo-pesquera	29	103	7
Industrial-minera	115	433	88
<i>En total</i>	425	1.523	139

Es de notar el elevado número de alumnos que no han contestado a esta pregunta, seguramente por desconocer qué actitud adoptarán en el momento que hayan terminado sus estudios laborales. De todas formas, casi la cuarta parte piensan estudiar el Bachillerato, como pone de manifiesto el cuadro siguiente:

PORCENTAJES

Modalidad	PIENSAN ESTUDIAR BACHILLERATO		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	21,42	78,24	0,34
Marítima-pesquera	20,86	74,10	5,04
Industrial-minera	18,08	68,08	13,84
	20,36	72,97	6,67

Volveremos a considerar estas cifras en los puntos 2.10 y 2.11.

2.6. *Profesión a que piensa aplicar sus estudios*.—Las contestaciones se han agrupado en cuatro amplias divisiones, de forma que reflejan las aspiraciones del alumno:

- 1.ª Obrero cualificado.
- 2.ª Artesano (sastre, zapatero, etc.).
- 3.ª Técnico medio.
- 4.ª Técnico superior, profesión universitaria, etc.

Los resultados obtenidos son los que a continuación se indican:

Modalidad	PROFESIÓN A QUE PIENSA APLICAR SUS ESTUDIOS				
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	No consta
Agrícola-ganadera ...	400	147	372	225	138
Marítimo-pesquera ..	59	10	35	19	16
Industrial-minera ...	260	32	182	77	85
<i>En total</i> ...	719	189	589	351	239

Y en porcentajes:

Modalidad	PROFESIÓN A QUE PIENSA APLICAR SUS ESTUDIOS				
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	No consta
Agrícola-ganadera ...	30,49	11,20	28,35	19,44	10,52
Marítimo-pesquera ..	42,45	7,19	25,18	13,67	11,51
Industrial-minera ...	40,89	5,03	28,61	12,11	13,36
	34,45	9,06	28,22	16,82	11,45

Más del 62 por 100 de los alumnos aplicarán, pues, sus estudios a profesiones técnicas medias y obreros cualificados, prácticamente técnicos medios también, ya que la línea de separación entre ambas clasificaciones es muy tenue. Son relativamente pocos los que se inclinan a una profesión de tipo artesano, y bastante numerosos los que piensan cursar estudios superiores.

Es interesante determinar la afinidad que pueda existir entre la modalidad del Instituto y la profesión a la que el alumno aplicará sus estudios. Con este fin se han confeccionado los siguientes cuadros para cada una de las modalidades, resumiéndose además estos tres cuadros en otros dos, uno de cifras absolutas y otro de relativas:

INSTITUTOS DE MODALIDAD AGRICOLA-GANADERA

Localidad	PROFESIÓN AFÍN CON LA MODALIDAD DEL INSTITUTO				Total
	Sí	No	No consta		
Alcañiz	2 5,13	37 94,87	— —	39	
Alcira	13 16,88	64 83,12	— —	77	
Archidona	2 4,26	45 95,74	— —	47	
Baza	4 1,48	23 98,52	— —	27	
Betanzos	1 2,70	13 35,14	23 62,16	37	
Cangas de Onís....	7 11,11	35 55,55	21 33,34	63	
Daimiel	3 6,66	31 68,88	11 24,46	45	
Ecija	4 5,—	66 82,—	10 12,50	80	
Egea de los Caball.	12 26,08	32 69,56	2 4,36	46	
Felanitx.....	2 3,72	42 77,77	10 18,51	54	
Huércal-Overa	3 6,11	38 70,37	13 23,52	54	
Jumilla	— —	32 76,19	10 23,81	42	
Laguardia	2 7,69	24 92,31	— —	26	
Lebrija	3 6,98	40 93,02	— —	43	
Lucema	— —	51 96,22	2 3,78	53	
Medina del Campo	14 14,74	81 85,26	— —	95	
Priego de Córdoba.	— —	34 94,44	2 5,56	36	
Saldaña	3 8,34	33 91,66	— —	36	
Segorbe	— —	24 100	— —	24	
Tapia de Casariego.	3 5,36	51 91,07	2 3,57	56	
Trujillo	12 17,39	54 78,26	3 4,35	69	
Túy.....	2 2,63	55 72,37	19 25,—	76	
Valle de Carranza...	6 8,57	64 91,43	— —	70	
Valls	5 14,71	29 85,29	— —	34	
Villablino	9 10,84	71 85,54	3 3,62	83	
<i>En total</i> ...	112 8,54	1.069 81,48	131 9,98	1.312	

INSTITUTOS DE MODALIDAD MARITIMO-PESQUERA

Localidad	PROFESIÓN AFÍN CON LA MODALIDAD DEL INSTITUTO				Total
	Sí	No	No consta		
Noya	3 8,82	18 52,94	13 38,24	34	
Sanlúcar de Barra- meda	12 24,49	37 75,51	— —	49	
Santoña	4 7,14	49 87,50	3 5,36	56	
<i>En total</i> ...	19 13,67	104 74,82	16 11,51	139	

INSTITUTOS DE MODALIDAD INDUSTRIAL-MINERA

Localidad	PROFESIÓN AFÍN CON LA MODALIDAD DEL INSTITUTO				Total
	Sí	No	No consta		
Almendralejo	10 21,75	25 54,34	11 23,91	46	
Coca	24 48,—	26 52,—	— —	50	
Gandía	63 67,02	16 17,02	15 15,96	94	

Localidad	PROFESIÓN AFÍN CON LA MODALIDAD DEL INSTITUTO			Total
	Sí	No	No consta	
Miranda de Ebro...	36 51,42	26 37,14	8 11,44	70
Puente Genil	25 46,29	22 40,74	7 12,97	54
Pto. de Santamaría	28 46,80	25 53,20	— —	47
Sabadell	22 46,80	16 34,04	9 19,16	47
Tarazona	61 65,59	21 22,58	11 11,83	93
Vall de Uxó.....	7 28,—	4 16,—	14 56,—	25
Vera	10 37,04	10 37,04	7 25,92	27
Villagarcía Arosa...	65 78,31	15 18,07	3 3,62	83
<i>En total...</i>	<i>345 54,25</i>	<i>206 32,39</i>	<i>85 13,36</i>	<i>636</i>

RESUMEN

Modalidad	PROFESIÓN AFÍN CON LA MODALIDAD		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	112	1.069	131
Marítimo-pesquera	19	104	16
Industrial-minera	345	206	85
<i>En total.....</i>	<i>476</i>	<i>1.379</i>	<i>232</i>

Calculando los porcentajes correspondientes, resulta:

Modalidad	PROFESIÓN AFÍN CON EL INSTITUTO		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	8,54	81,48	9,98
Marítimo-pesquera	13,67	74,82	11,51
Industrial-minera	54,25	32,39	13,36
	22,80	66,08	11,12

Los alumnos de las modalidades agrícola-ganadera y marítimo-pesquera tienden, en una medida considerable, a elegir profesiones no acordes con las características estructurales de la zona en que viven. Este hecho puede ponerse en relación con el fenómeno de la emigración de la población rural a los núcleos industriales.

2.7. *Clases prácticas o teóricas.*—Los alumnos de los Institutos Laborales prefieren, en general, las clases prácticas, como ponen de manifiesto las siguientes cifras:

Modalidad	PREFIEREN CLASES		
	Prácticas	Teóricas	No consta
Agrícola-ganadera	920	389	3
Marítimo-pesquera	111	27	1
Industrial-minera	477	155	4
<i>En total.....</i>	<i>1.508</i>	<i>571</i>	<i>8</i>

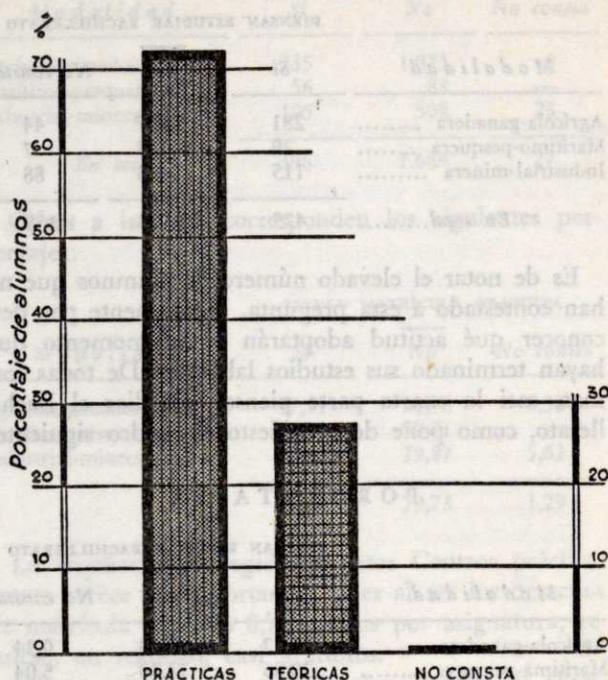
Cifras relativas:

Modalidad	PREFIEREN CLASES		
	Prácticas	Teóricas	No consta
Agrícola-ganadera	72,25	27,35	0,40
Marítimo-pesquera	79,86	19,42	0,72
Industrial-minera	75,—	24,37	0,63
	72,25	27,35	0,40

2.8. *Asignaturas preferidas.*—Para simplificar la tabulación de esta pregunta, se agruparon las asignaturas en cuatro apartados:

- 1.º Ciencias.
- 2.º Letras.
- 3.º Trabajos manuales, Taller, Dibujo.
- 4.º Complementarias (Religión, Educación Física, Educación Política, etc.).

Clases que prefieren



Unidos estos cuatro grupos al de alumnos que no muestran preferencia por ninguna asignatura en particular, se obtuvieron los siguientes resultados:

Modalidad	1.º	2.º	3.º	4.º	No consta
Agrícola-ganadera ...	492	322	155	339	4
Marítimo-pesquera ...	66	42	9	22	—
Industrial-minera ...	243	170	57	161	5
<i>En total.....</i>	<i>801</i>	<i>534</i>	<i>221</i>	<i>522</i>	<i>9</i>

Calculando los porcentajes, tenemos:

Modalidad	1.º	2.º	3.º	4.º	No consta
Agrícola-ganadera ...	37,50	24,54	11,81	25,84	0,31
Marítimo-pesquera ..	47,48	30,22	6,47	15,83	—
Industrial-minera ...	38,21	26,72	8,97	25,31	0,79
	38,38	25,59	10,58	25,01	0,44

2.9. *Cantidad invertida en libros durante el curso.* Ha sido elevado en los Centros de modalidades agrícola-ganadera e industrial-minera el número de alumnos que no han respondido a esta pregunta. Aun así, un porcentaje de alumnos no inferior al 58 declara invertir en libros de texto más de 100 pesetas por curso.

Modalidad	Hasta 24	25 a 49	50 a 74	75 a 99	Más de 100	No consta
	Agrícola-ganadera.	164	85	126	111	688
Marítimo-pesquera.	1	—	—	1	137	—
Industrial-minera...	80	12	48	69	389	38
<i>En total...</i>	<i>245</i>	<i>97</i>	<i>174</i>	<i>181</i>	<i>1.214</i>	<i>176</i>

2.10 y 2.11.—Es sumamente interesante estudiar si los alumnos de los Centros laborales acuden a los mismos por verdadera afición por sus enseñanzas o si, por el contrario, van impulsados por la carencia en la misma localidad o en otra próxima de algún otro Centro de Enseñanza Media (Instituto, Escuela de Peritos, etc.). A este objeto, responden las preguntas 2.10 y 2.11, que, tabuladas, dan los siguientes resultados:

Modalidad	¿CONSIDERA EL INSTITUTO CENTRO ADECUADO?		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	1.288	18	6
Marítimo-pesquera	133	5	1
Industrial-minera	628	7	1
<i>En total.....</i>	<i>1.049</i>	<i>30</i>	<i>8</i>

Con los porcentajes:

Modalidad	¿CONSIDERA EL INSTITUTO CENTRO ADECUADO?		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	98,17	1,37	0,46
Marítimo-pesquera	95,68	3,60	0,72
Industrial-minera	98,74	1,10	0,16
	98,17	1,44	0,39

Como era de esperar, los alumnos se sienten atraídos por las enseñanzas del Instituto Laboral, y solamente un 1,44 por 100 declara haberse matriculado en el Centro sin vocación por los estudios que en él se cursan; otro motivo será la carencia en la localidad de Centro de Enseñanza Media.

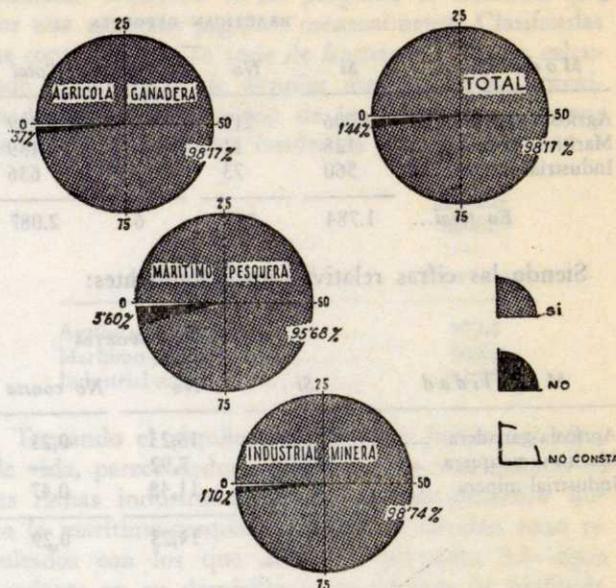
Los resultados de la anterior pregunta 2.10 no están de acuerdo con los que arroja la 2.11. En ésta se preguntaba al alumno si preferiría cursar otras enseñanzas distintas de las laborales en el supuesto de que funcionara otro Centro de enseñanza. He aquí los resultados en cifras absolutas y relativas:

Modalidad	¿ASISTIRÍA A OTRO CENTRO?		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	209	1.026	77
Marítimo-pesquera	20	116	3
Industrial-minera	89	544	3
<i>En total.....</i>	<i>318</i>	<i>1.686</i>	<i>83</i>

Modalidad	¿ASISTIRÍA A OTRO CENTRO?		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	15,93	78,20	5,87
Marítimo-pesquera	14,39	83,45	2,16
Industrial-minera	13,99	85,53	0,48
	15,23	80,79	3,98

Parece algo sorprendente y contradictorio que un 15,23 por 100 de los alumnos declare que asistiría a otro Centro de Enseñanza Media, en el caso de existir, cuando tan sólo un 1,44 por 100 no estima adecuada la formación cultural que recibe en el Instituto Laboral. Creemos que este 15,23 por 100 de alumnos

Consideran el Instituto centro adecuado



cursan el Bachillerato laboral como primera etapa para alcanzar el Bachillerato universitario, asistiendo, por tanto, a los Institutos Laborales obligados por la carencia de otros Centros de Enseñanza Media en la localidad. Del 5,13 por 100 restante, diferencia entre los que piensan estudiar el Bachillerato universitario y los que asistirían a otro Centro, un 3,69 por 100 consideran preferible cursar los estudios laborales, aunque piensan estudiar el Bachillerato universitario, y el 1,44 restante asiste al Instituto Laboral totalmente forzado.

III. DATOS GENERALES.

3.1. *Diversión preferida.*—Los deportes, seguidos del cine, constituyen la diversión favorita de los alumnos de los Institutos Laborales. He aquí los resultados obtenidos en esta pregunta:

Modalidad	DIVERSIÓN PREFERIDA					Total
	Deportes	Cine	Teatro	Otras	No consta	
Agrícola-ganadera.	751	378	32	144	7	1.312
Marítima-pesquera.	109	22	2	6	—	139
Industrial-minera...	384	163	10	77	1	636
<i>En total...</i>	<i>1.244</i>	<i>565</i>	<i>44</i>	<i>227</i>	<i>7</i>	<i>2.087</i>

En los que, calculando los porcentajes, resulta:

Modalidad	DIVERSIÓN PREFERIDA					Total
	Deportes	Cine	Teatro	Otras	No consta	
Agrícola-ganadera.	57,25	28,21	2,44	10,97	0,53	100,—
Marítimo-pesquera.	78,42	15,83	1,44	4,31	—	100,—
Industrial-minera...	60,38	25,94	1,58	12,10	—	100,—
	59,61	27,07	2,11	10,88	0,33	

3.2. *Deportes que practican.*—Interrogados los alumnos acerca de si practicaban algún deporte, res-

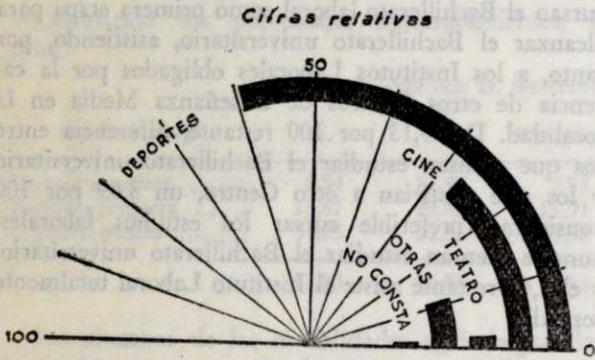
pondieron en su mayoría afirmativamente, un 85,48 por 100.

Modalidad	PRACTICAN DEPORTES			Total
	Sí	No	No consta	
Agrícola-ganadera ...	1.096	213	3	1.312
Marítimo-pesquera ...	128	11	—	139
Industrial-minera	560	73	3	636
<i>En total...</i>	1.784	297	6	2.087

Siendo las cifras relativas correspondientes:

Modalidad	PRACTICAN DEPORTES		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	83,54	16,23	0,23
Marítimo-pesquera	92,08	7,92	—
Industrial-minera	88,05	11,48	0,47
	85,48	14,23	0,29

Diversión preferida



3.3. *Agua corriente.*—De los 2.087 alumnos de la totalidad de los Institutos, tienen agua corriente en su domicilio 1.072 y carecen de ella 1.011, mientras que cuatro no han respondido a la pregunta.

Modalidad	TIENEN AGUA		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	634	677	1
Marítimo-pesquera	49	89	1
Industrial-minera	389	245	2
<i>En total.....</i>	1.072	1.011	4

Las cifras relativas correspondientes son:

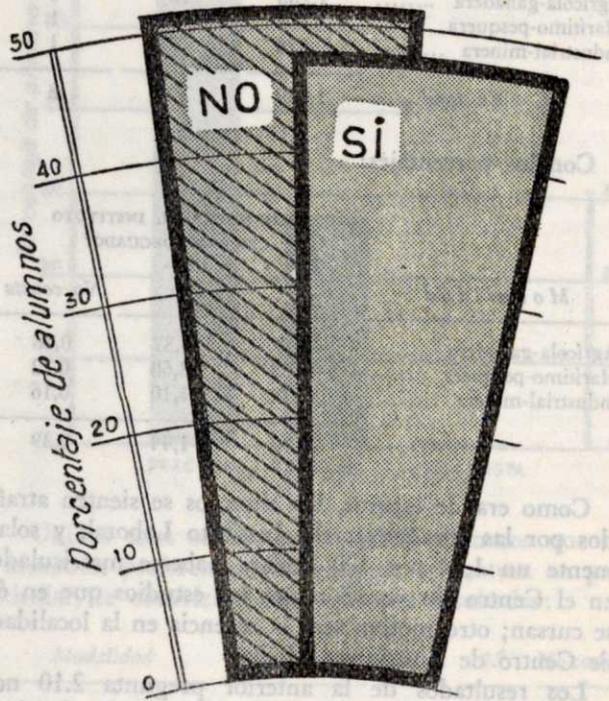
Modalidad	TIENEN AGUA		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	48,32	51,60	0,08
Marítimo-pesquera	35,25	64,03	0,72
Industrial-minera	61,16	38,52	0,32
	51,37	48,44	0,19

Según el Censo de Viviendas de 1950, el 34 por 100 de las viviendas españolas tienen agua corriente. En el presente trabajo se ha obtenido un 51,37 por 100 de alumnos con agua corriente en su domicilio, porcentaje que parece algo elevado, si bien ha de tener-

se en cuenta que en la determinación de la media nacional influyen las numerosas localidades rurales de poca importancia—más del 55 por 100 de la población española vive en municipios de menos de 1.000 habitantes—en las que se carece de este servicio en los domicilios.

En la modalidad marítimo-pesquera las viviendas con agua corriente representan un 35,25 por 100 del total, lo que es sensiblemente igual al porcentaje general.

Tienen agua corriente



3.4. *Teléfono.*—Como los Institutos Laborales radican en núcleos de pequeña población, tan sólo un 11,26 por 100 de los alumnos declaran tener teléfono propio:

Modalidad	TIENEN TELÉFONO		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	159	1.148	5
Marítimo-pesquera	10	128	1
Industrial-minera	66	570	—
<i>En total.....</i>	235	1.846	6

En porcentajes:

Modalidad	TIENEN TELÉFONO		
	Sí	No	No consta
Agrícola-ganadera	12,12	87,51	0,37
Marítimo-pesquera	7,20	92,08	0,72
Industrial-minera	10,37	89,36	—
	11,26	88,45	0,29

3.5. *Domicilio.*—Interesaba conocer si el domicilio de los padres es propio o alquilado. He aquí los resultados logrados:

DOMICILIO

Modalidad	Propio	Alquilado	No consta
Agrícola-ganadera	775	533	4
Marítimo-pesquera	50	85	4
Industrial-minera	287	339	10
En total.....	1.112	957	18

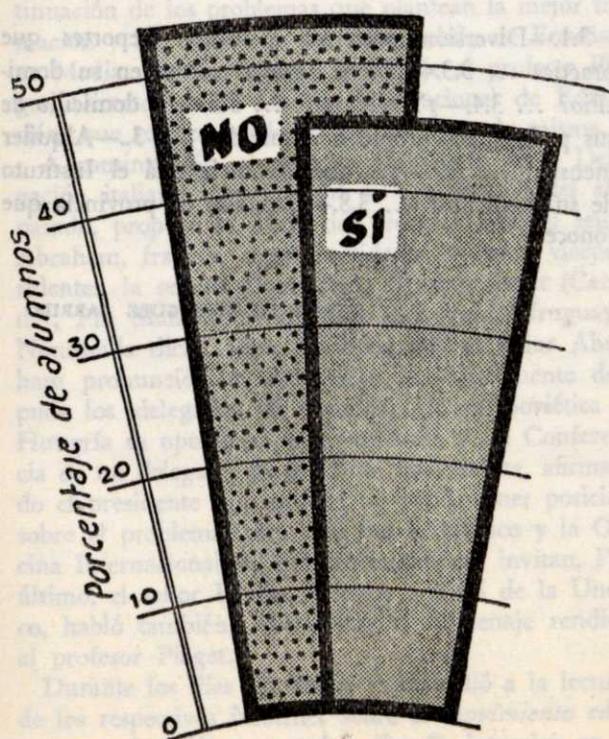
En porcentajes:

DOMICILIO

Modalidad	Propio	Alquilado	No consta
Agrícola-ganadera	59,07	40,62	0,31
Marítimo-pesquera	35,97	61,15	2,88
Industrial-minera	45,12	53,30	1,58
	53,28	45,86	0,86

En las zonas agrícolas predominan los alumnos cuyos padres son propietarios de su vivienda; por el contrario, en las regiones industriales y marítimas la mayoría residen en viviendas alquiladas. Estos resultados, por sí solos, no permiten sacar la conclusión de una mejor situación económica en la zona agrícola-ganadera, si bien parece venir en su apoyo el hecho de que sean los alumnos de esta modalidad quienes en mayor porcentaje declaran tener teléfono propio. Mas ello contrasta con el porcentaje de alumnos que tenían agua corriente en su domicilio, puesto que no es precisamente en la modalidad agrícola-ganadera donde se da la cifra mayor. La explicación podría buscarse en el hecho de que dotar de agua corriente a una vivienda, especialmente cuando el usuario es su propietario, supone un mayor coste que el tendido de una línea de teléfono.

Tienen casa propia



3.6. Alquiler.—A aquellos alumnos que vivían en domicilio alquilado se les preguntó la cantidad que por este concepto pagaban mensualmente. Clasificadas las contestaciones en serie de frecuencias, hemos calculado el promedio de alquiler mensual, valor aproximado por la imprecisión de los intervalos extremos de la distribución; los resultados son:

Modalidad	Alquiler medio Pesetas
Agrícola-ganadera	97,65
Marítimo-pesquera	90,62
Industrial-minera	101,05

Tomando el alquiler medio como índice del nivel de vida, parece deducirse que éste es más elevado en las ramas industrial-minera y agrícola-ganadera que en la marítimo-pesquera. Puestos en relación estos resultados con los que arroja la pregunta 3.3—agua corriente en su domicilio—, se refuerza la hipótesis. Sin embargo, no está acorde si se considera el número de alumnos que tienen teléfono propio.

Los resultados de esta pregunta en valores absolutos y relativos fueron:

ALQUILER MENSUAL

Modalidad	∞ ≤ 50 a 100	51 a 100	101 a 200	201 a 300	∞ > 300	No consta
Agrícola-ganadera..	191	148	84	29	22	59
Marítima-pesquera.	30	26	20	3	1	5
Industrial-minera...	95	98	63	17	11	55
En total...	316	272	167	49	34	119

ALQUILER MENSUAL

Modalidad	∞ ≤ 50	51 a 100	101 a 200	201 a 300	∞ > 300	No consta
Agrícola-ganadera..	35,84	27,77	15,76	5,44	4,12	11,07
Marítimo-pesquera.	35,30	30,60	23,52	3,53	1,17	5,88
Industrial-minera...	28,03	28,92	18,58	5,01	3,24	16,22
	33,02	28,42	17,45	5,12	3,55	12,44

Podemos comparar estos resultados con los datos publicados en el Censo de Viviendas de 1950:

Alquiler en pesetas	Datos del Censo	Datos del trabajo
Hasta 50	54,09	33,02
De 51 a 100	24,81	28,42
De 101 a 200	13,20	17,45
De 201 a 300	7,90	5,12
Más de 300		3,55
No consta	—	12,44

Suponiendo que el porcentaje de “No consta” corresponda en su mayoría al grupo inferior de rentas —que no se han declarado por su pequeña cuantía—, las dos distribuciones tendrían una gran semejanza.

3.7. Distancia del Instituto al domicilio del alumno.—En los Centros de las tres modalidades los alumnos tienen el Instituto a una distancia no superior a un kilómetro. No hay que olvidar que los Institutos Laborales funcionan en poblaciones pequeñas, en las

que los desplazamientos son, por tanto, también pequeños.

DISTANCIA EN METROS

Modalidad	Hasta 500	De 501 a 1.000	1.001 a 2.000	2.001 a 3.000	Más de 3.000	No consta
Agrícola-ganadera..	682	242	82	32	263	11
Marítimo-pesquera.	88	24	7	4	15	1
Industrial-minera...	285	168	59	10	109	5
<i>En total...</i>	1.055	434	148	46	387	17

DISTANCIA EN METROS

Modalidad	Hasta 500	De 501 a 1.000	1.001 a 2.000	2.001 a 3.000	Más de 3.000	No consta
Agrícola-ganadera..	51,98	18,45	6,25	2,44	20,04	0,84
Marítimo-pesquera.	63,31	17,26	5,04	2,88	10,97	0,72
Industrial-minera...	44,81	26,42	9,27	1,57	17,14	0,79

De acuerdo con el punto 1.4, el 11,82 por 100 de los alumnos de los Centros de modalidad agrícola-ganadera residen en distinta localidad a la del Instituto; el 12,95, en los de modalidad marítimo-pesquera y el 18,87, en los de industrial-minera. Estos porcentajes, especialmente en las dos últimas modalidades, son aproximadamente iguales a los de los alumnos que viven a una distancia del Instituto superior a 2.000 metros.

3.8. *Capitales de provincia que conocen.*—Clasificados los alumnos según el número de capitales de provincia que conocen, se obtuvieron los siguientes resultados:

CAPITALES DE PROVINCIA QUE CONOCEN

Modalidad	0	1	2	3	4	5	Más de 5	No consta
Agrícola-ganad...	212	516	314	136	67	28	34	5
Marítimo-pesq....	21	40	39	26	8	4	1	—
Industrial-min....	46	184	197	77	65	31	32	4
<i>En total...</i>	279	740	550	239	140	63	67	9

Y los porcentajes:

CAPITALES DE PROVINCIA QUE CONOCEN

Modalidad	0	1	2	3	4	5	Más de 5
Agrícola-ganad..	16,16	39,33	23,93	10,37	5,11	2,13	2,59
Marítimo-pesq...	15,11	28,77	28,06	18,70	5,76	2,88	0,72
Industrial-min...	7,23	28,93	30,97	12,11	10,23	4,87	5,03
	13,36	35,45	26,35	11,45	6,70	3,01	3,21

En general, la mayoría de los alumnos sólo conocen una provincia: la suya. Un 13,36 por 100 no conoce ninguna capital y un 3,21 por 100 más de cinco.

Modelo del cuestionario que se remitió a los directores de los Institutos para que fuera distribuido entre los alumnos

I. DATOS PERSONALES.

1.1.—Sexo ... 1.2.—Naturaleza ... 1.3.—Nacionalidad ... 1.4.—Residencia ... 1.5.—Edad ... 1.6.—Profesión del padre ... 1.7.—Profesión de la madre ... 1.8.—Talla ... 1.9.—Peso ... 1.10.—Número de hermanos ... 1.11.—¿Usa gafas? ... 1.12.—¿Realiza algún trabajo remunerado? ... 1.13.—¿De qué índole? ... 1.14.—Cantidad percibida mensualmente por el trabajo ...

II. DATOS ACADÉMICOS.

2.1.—Año cursado ... 2.2.—Años cursados de Enseñanza Primaria ... 2.3.—¿Tiene matrícula gratuita? ... 2.4.—¿Tiene beca o ayuda similar? ... 2.5.—A la terminación de sus estudios laborales, ¿piensa cursar el Bachillerato universitario? ... 2.6.—Profesión a que piensa aplicar sus estudios ... 2.7.—¿Prefiere las clases prácticas o teóricas? ... 2.8.—¿Qué asignaturas prefiere? ... 2.9.—Cantidad invertida en libros durante el curso ... 2.10.—¿Considera el Instituto el Centro adecuado para alcanzar su formación profesional? ... 2.11.—En caso de existir otro Centro de Enseñanza Media, ¿asistiría al Instituto Laboral? ...

III. DATOS GENERALES.

3.1.—Diversión preferida ... 3.2.—Deportes que practica ... 3.3.—¿Tiene agua corriente en su domicilio? ... 3.4.—¿Y teléfono? ... 3.5.—El domicilio de sus padres, ¿es propio o alquilado? ... 3.—Alquiler mensual ... 3.7.—¿A qué distancia está el Instituto de su domicilio? ... 3.8.—Capitales de provincia que conoce ...

FERNANDO RODRÍGUEZ GARRIDO

La XVII Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra

Tradicionalmente vienen celebrándose en Ginebra las Conferencias de Instrucción Pública, en las que se reúnen los delegados de casi todas las naciones de cierto nivel cultural a fin de estudiar las normas y recomendaciones generales que luego se dirigen a los Estados asistentes a la Conferencia, e incluso a los no asistentes, normas cuyo prestigio científico es muy grande y que vienen siendo aplicadas una vez traducidas a la legislación respectiva por la mayor parte de los Estados.

Como estaba anunciado, este año ha tenido lugar la XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra, convocada por la Oficina Internacional de Educación y la Unesco conjuntamente.

Los temas de dicha Conferencia eran los siguientes:

- 1.º Informe sobre el movimiento educativo en los diferentes países durante el curso 1953-54.
- 2.º La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria.
- 3.º La retribución del personal de Enseñanza Secundaria.

Asistieron 57 países, y España mandó una Delegación presidida por el ilustrísimo señor Sánchez de Muniain, Director general de Enseñanza Media.

La Conferencia se abrió el día 5 de julio con el discurso del Ministro de Instrucción Pública de Ginebra, señor Picot, quien expresó su satisfacción por la presencia por primera vez de representantes de la Unión Soviética, Bielo-Rusia y Ucrania. Habló a continuación de los problemas que plantean la mejor formación y la retribución del profesorado de Enseñanza Media. Rindió también homenaje al profesor Piaget, Director de la Oficina Internacional de Educación, que celebra sus bodas de plata con la misma.

A continuación, el profesor Caló, jefe de la Delegación italiana, que presidió la Conferencia del año pasado, propuso la Mesa del presente año: el señor Abraham, francés, como presidente, y como vicepresidentes, la señora Doubruvina (Rusia), Swift (Canadá), Pin Malakul (Tailandia) y Ruggia (Uruguay). Nombrada dicha Mesa sin oposición, el señor Abraham pronunció un discurso, e inmediatamente después los delegados de Polonia, Unión Soviética y Hungría se opusieron a la presencia en la Conferencia de un delegado de la China nacionalista, afirmando el presidente que aquélla no puede tener posición sobre el problema, sino que son la Unesco y la Oficina Internacional de Educación quienes invitan. Por último, el señor Evans, Director general de la Unesco, habló también, asociándose al homenaje rendido al profesor Piaget.

Durante los días siguientes se procedió a la lectura de los respectivos informes sobre el *movimiento educativo* en los diferentes países. España intervino en la

sesión de la tarde del 6 de julio por boca del presidente de su Delegación, señor Sánchez de Muniain, quien, respetuoso con las normas de la Mesa, relativas a la brevedad de las intervenciones, se refirió al informe escrito presentado por nuestro país en cuanto a las líneas generales de nuestro progreso educativo, haciendo oralmente alusión tan sólo a unos puntos, y singularmente a la instauración de un curso pre-universitario destinado a facilitar el difícil tránsito de los muchachos de la Enseñanza Secundaria a la Universidad, curso que—afirmó—ha sido acogido con entusiasmo en los medios universitarios españoles. El señor Dottrens solicitó mayores precisiones sobre el tema, y fué contestado por el señor Sánchez de Muniain.

Los informes de los demás países eran más extensos—a menudo con exceso—. Por otra parte, los delegados españoles intervinieron también, haciendo preguntas a los respectivos oradores: así el señor Utande al representante de la República Dominicana y el señor Lozano Irueste al de Colombia, quien agradeció la forma elogiosa en que el delegado de España le había interrogado.

Es de notar que ni España hizo pregunta alguna a los países del "telón de acero" ni éstos al informe de nuestros delegados.

Paralelamente se preparaba la recomendación número 38 sobre la *formación del profesorado de Enseñanza Secundaria*. Con este fin, se formó un Comité de redacción de la ponencia, presidido por el delegado alemán Loeffler y compuesto de los señores Azis El Sayed (Egipto), Sánchez de Muniain (España), Brunold (Francia), Caló (Italia), Wild (Nueva Zelanda), Grandjean (Suiza) y Orlov (U. R. S. S.).

En las discusiones de este Comité de redacción Rusia planteó que se diera enseñanza en los idiomas y dialectos regionales a los alumnos en cuyos países coexistieran varias lenguas, preparando para dicho fin a los educadores. Propuesta que tropezó también con la unánime oposición de los demás miembros del Comité de redacción.

España propuso con éxito la inclusión de la palabra "espiritual" al hablar de la formación moral y pedagógica de los profesores de Enseñanza Secundaria.

En la discusión general sobre este tema—ya dentro de la sesión de la Conferencia—intervino el señor Sánchez de Muniain para insistir en la necesidad de que se sume a la formación propiamente científica de los futuros educadores una preparación pedagógica a través de la creación de Escuelas de Formación Profesional; la solución ideal—dijo—sería exigir, además de un título universitario, un diploma pedagógico.

En la sesión final sobre este tema, Rusia volvió a plantear el problema de las lenguas regionales, que

suscitó una vivísima discusión, y terminó remitiéndose a la Unesco para que ésta resuelva. Portugal intentó ver suprimidas las palabras "espíritu de democracia, de libertad y de fraternidad de los pueblos" del proyecto de recomendación por "la realización de las aspiraciones de todos los pueblos"; votaron en contra 19 países y a favor 7.

Aprobada finalmente la recomendación número 38, ésta resultó ser una obra bastante perfecta desde el punto de vista pedagógico. Después de unos considerandos (a los que la inclusión de la palabra "espiritual" propuesta por nuestra Patria priva de su sentido un tanto laico y liberal), vino un apartado relativo a los modos de formación del personal de Enseñanza Secundaria, en que se recomienda la unificación de esta preparación, el carácter universitario de ésta, la continuidad de la educación y la conveniencia de lograr el más alto nivel posible; a continuación, y bajo la rúbrica "reclutamiento y condiciones de admisión", se recomendó dar facilidades de acceso a los miembros de Enseñanza Primaria y a los candidatos económicamente débiles y considerar no solamente las aptitudes intelectuales de unos y otros, sino también su vocación y condiciones pedagógicas. Otro apartado se refirió a los planes de estudio, recomendando hacer en ellos un sitio importante a los psicológicos y pedagógicos, como asimismo a la formación práctica de los futuros profesores; se proponen las Escuelas de Experimentación anejas a los Centros de enseñanza y se insistió en la formación práctica de los educadores.

Otro capítulo se refirió al perfeccionamiento de los profesores secundarios en activo a través de la inspección, la duración, las aspiraciones de personal docente, las becas, los viajes de estudios, etc. Terminó la recomendación hablando de los casos excepcionales de formación acelerada de los profesores de Enseñanza Secundaria.

La retribución del profesorado de Enseñanza Secundaria fué objeto también de discusión, partiendo de la ponencia que se encargó al señor Moore, delegado de Australia. La recomendación adoptada (número 39) después de las declaraciones teóricas de sus considerandos, en que se alude a la no discriminación por la raza, sexo, etc., establece los derechos que constituyen el *status* jurídico de los profesores de Enseñanza Secundaria, recomendando la más completa objetividad para su nombramiento, el establecimiento de una jornada satisfactoria de trabajo y fundamentalmente una escala de salarios suficiente y de acuerdo con la importancia de su función, igual para hombres y mujeres, como asimismo una gratificación especial por coste de vida, residencia, viáticos, etc. Recomienda también el establecimiento de seguros sociales y el trato igual para los profesores de otras nacionalidades.

Entre las 57 Delegaciones—y 200 delegados—han destacado por su preparación pedagógica el señor Picot Dittrens (Suiza), Wilson (Gran Bretaña), Cou lomb (Bélgica) y Gal (Francia).

La actitud de los demás países con respecto a nuestra Delegación ha sido muy varia. Hay, entre los que han mantenido una posición decididamente amistosa, que destacar al delegado de la Santa Sede, quien en la sesión de clausura pronunció unas palabras sobre la formación espiritual de los profesores, en que recogía casi totalmente la propuesta de nuestra Delegación. Cordialísimos asimismo los representantes de todos los países hispanoamericanos (singularmente el de Colombia, señor González Barros) y el de Irlanda. En cuanto a las Delegaciones rusa, húngara, polaca, etc., nos han ignorado totalmente.

El día 10 de julio se inauguró el pabellón de España en la Exposición permanente de Instrucción Pública, aneja a la Oficina Internacional de Educación. Desde hace años se nos invitaba a que ocupáramos el local que nos estaba reservado y que—hay que reconocerlo—hubiéramos perdido sin la continuada defensa del señor Roselló. Una Orden ministerial de comienzos del presente año ordenó la construcción de los muebles destinados al mismo, que fueron enviados a Ginebra. Mientras tanto, la Sección de Asuntos Exteriores del Departamento trabajaba a marchas forzadas para conseguir de los diversos Centros de Enseñanza Primaria, Media, Laboral y Profesional los objetos que habían de exponerse. Al final se consiguió llegar a tiempo y organizar esta Exposición, que ha tenido franco éxito: puede decirse que, con la dudosa excepción de Italia y Portugal, nuestro *stand* es mejor que cualquiera de los 16 que componen la Exposición.

En la inauguración pronunció unas palabras el señor Sánchez de Muniain, quien dió la bienvenida a los asistentes y les invitó a contemplar estas muestras del trabajo de los alumnos de las escuelas españolas, palabras que fueron traducidas inmediatamente al francés y al inglés por el que suscribe.

El Director de la Oficina, señor Piaget, dió las gracias en nombre de ésta al excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional de España, don Joaquín Ruiz-Giménez; al Director general de Enseñanza Media, señor Sánchez de Muniain; al de Enseñanza Primaria, señor Canto; al Ministro plenipotenciario, señor Erice, y al jefe de la Sección de Asuntos Exteriores, señor Lozano, afirmando a continuación que el pabellón constituye una magnífica muestra de la enseñanza artística, y prueba no solamente los esfuerzos educativos de España, sino también su vocación por las bellas artes.

También tuvo lugar una reunión del Comité Ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación, en la que se acordó renovar el nombramiento de vicepresidente del mismo a favor de nuestro compatriota señor Canto Rancaño, nombrando al mismo tiempo miembro de dicho Comité a un delegado ruso.

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

ORGANIZACIÓN

A propósito de las reformas del ingreso en la Universidad, un editorialista, partiendo de la afirmación del Ministro de Educación Nacional, en su último discurso en Barcelona, de que no habrá *numerus clausus*, insiste en que las puertas de las Facultades han de estar abiertas sin limitación para todo el que haya superado las pruebas preuniversitarias y desee matricularse en una carrera. Estudia los pareceres contrarios: los defensores de la limitación, que se justifican porque así el joven, al terminar su carrera, encuentra la garantía de una inmediata colocación; los partidarios de la libre concurrencia se apoyan en la selección nacida de la lucha noble. El problema básico reside en que la obtención del título no basta para desempeñar una profesión, iniciándose el tiempo de las oposiciones, que dan lugar a tantos inadaptados. Pues bien: las carreras universitarias, llamadas precisamente liberales por ser su ejercicio libre, repelen el *numerus clausus*. El país necesita especialistas abundantes, tanto en letras como en ciencias; "y si nos referimos a la órbita de la técnica, más todavía. Un país en trance de industrialización como el nuestro precisa tanto de titulados superiores como de medios y pequeños, cuanto más numerosos mejor, si no queremos quedarnos con veinte años de retraso del resto del mundo". "Si la cultura ha de ser patrimonio de todos los españoles, no se puede ni se debe cerrar las puertas de los Centros superiores de enseñanza con obstáculos previos" (1).

La creación en la Universidad de Barcelona de la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales y de una Sección de Pedagogía es puesta de relieve por la prensa local, que destaca la importante misión que podrán realizar (2), especialmente la primera, dadas las características de la región, por las cuales se hacía sentir un vacío en la vida docente barcelonesa: "Seguramente habrá menos abogados; pero, en cambio, se dispondrá de mejores cuadros de dirigentes para la actividad económica, estimulante vital del país" (3).

Un nuevo reportaje sobre el actual edificio de la Universidad de Sevilla, antigua Fábrica de Tabacos, destaca el breve plazo, poco más de dos años, empleado en su adaptación a la nueva finalidad. La parte terminada, que albergará la Facultad de Derecho, consta de ocho clases, cuatro en cada planta, con una capacidad que oscila entre los doscientos y los cuatrocientos alumnos, con magnífica iluminación natural; además, para el trabajo de investigación, dieciséis seminarios, bien iluminados, de regulares proporciones, que cubren desahogadamente esta necesidad (4).

Una entrevista con el Decano de la Facultad de Veterinaria de Zaragoza informa sobre la misma: dispone de seis catedráticos y nueve encargados de cátedra; cuenta con cerca de cuatrocientos alumnos oficiales y los trescientos cincuenta libres o con dispensa; se destaca la importancia del primer año, en el que, por sus calificaciones de conjunto, el profesorado se forma una opinión más exacta y real del saber del alumno; el nivel del alumnado mejora, especialmente en los últimos años, gracias al nuevo edificio; ha descendido notablemente el número de matrícula a causa de la selección que representa el primer curso; finalmente, la carrera pierde su aplicación en la parte clínica y se encamina a lo industrial zootécnico (5).

Hemos visto un reportaje lírico sobre la Ciudad Universitaria

(1) S. f.: "No habrá *numerus clausus*", en *Nueva España* (Huesca, 5-VI-54).

(2) S. f.: "Progresos de la ciudad", en *La Vanguardia* (Barcelona, 18-VI-54).

(3) M. Canigó: "Crónica de Barcelona", en *El Alcázar* (Madrid, 19-VI-54).

(4) E. Sánchez Pedrote: "Se inaugura la nueva Universidad hispálica", en *Ateneo* (Madrid, 9-VI-54).

(5) C. de Alberti: "La Universidad no es un asilo intelectual", en *Amanecer* (Zaragoza, 8-VI-54).

madrileña (6) y una nota que informa sobre la Escuela de Psicología, de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, que comenzará a funcionar el próximo curso; en ella se cursarán estudios superiores de esta especialidad, con duración de uno o dos años, según que se aspire al título de certificado o de diploma de Psicología. Los aspirantes al diploma en Psicología habrán de poseer título universitario o equivalente; para el certificado, título de bachiller o equivalente; tendrá cuatro secciones: Psicología Experimental, Clínica, Pedagógica e industrial (7).

Una entrevista con el nuevo catedrático de Metafísica de la Universidad de Madrid, aparte de las cuestiones propiamente filosóficas, da algunas opiniones interesantes: el profesor de Filosofía es inseparable del filósofo. El profesor cumple la faceta de la acción; el filósofo, la de la contemplación. Y la acción que no emana de la contemplación será necesariamente raquítica y mermada. "Yo creo que la Universidad española no desmerece en nada de las extranjeras que conozco: las de Francia, Italia, Alemania y América del Sur. También creo que para alcanzar la plenitud a que la Universidad española está llamada tendrá que abandonar la vieja concepción de "Universidad de maestros y escolares" y abrirse a la idea nueva de "Universidad de estudios". La Universidad tuvo un defecto de origen que algún día será preciso superar" (8).

Un par de comentarios elogiosos de la política española en materia de convalidación de estudios destacan la importancia de la reciente disposición que autoriza la matrícula condicionada en todo Centro de estudios a los alumnos hispanoamericanos, portugueses, brasileños y filipinos durante la tramitación de sus expedientes de convalidación de estudios (9).

Un muy extenso reportaje sobre la ceremonia de investidura de doctores *honoris causa* en Salamanca informa gráficamente sobre el acto (10). El proyecto de creación de la Asociación de Antiguos Alumnos de esta Universidad es ampliamente elogiado por la prensa local (11), así como el homenaje de la ciudad a su Universidad (12).

EXÁMENES

Dada la época, el tema es reiterado, como todos los años.

Un extenso artículo estudia al profesor y al alumno, cada uno en su propia perspectiva. El profesor, al firmar una oposición (en la que demostró sus aptitudes para la enseñanza, sabía las condiciones a que se obligaba: ciencia, trabajo personal constante para mantener su nivel, dedicación al difícil arte de enseñar; por ello, el profesor que no cumple, ¿peca? El autor sostiene que no es lícito decir "peca", pero sí "puede pecar". "Eso sí, puede llegar a pecado grave según sea el descuido voluntario de una profesión que libremente se comprometió a desempeñar." Sin embargo, se cae en el círculo vicioso de que el profesor, al no recibir un tren de vida normal, busca complementos que se lo permitan, con lo que desatiende su trabajo universitario; y, por otra parte, la sociedad le rehusa aquel tren de vida al no dedicar toda su actividad a la Universidad. Respecto a los estudiantes, señala la grave responsabilidad que supone la dedicación al estudio, tanto en la asistencia y atención en clase como en las horas de estudio privado. Puede servir de conclusión: "Porque si no tenemos

(6) J. Escobar: "Dos Ciudades Universitarias", en *Madrid* (12-VI-54).

(7) *Pueblo* (Madrid, 10-VI-54).

(8) "Don Angel González Alvarez...", en *El Español* (Madrid, 19-VI-54).

(9) *El Telegrama del Rif* (Melilla, 9-VI-54); *El Diario de Avila* (11-VI-54).

(10) M. Calvo Hernando: "Salamanca tiene...", en *Mundo Hispánico*. 75 (Madrid, VI-54).

(11) *El Adelanto* (Salamanca, 10-VI-54); *La Gaceta Regional* (idem, 11-VI-54).

(12) *El Adelanto* (12-VI-54).

reparo en afirmar acremente que "mi Universidad está mal", o "mi Escuela, peor" (yo diría "mi Facultad"), hemos de tener la suficiente hombría para examinar nuestra conducta sin perdonar rincón y ver primero si estoy yo como Dios manda en mis tareas de aprender o enseñar" (13).

Un articulista desarrolla todo el problema psicológico de la inutilidad de la mayor parte de las "recomendaciones", "porque hasta ahora nadie recomienda a los que vale la pena recomendar" (14).

Los exámenes como tema del momento en la ciudad (15) y un artículo que examina desde varios puntos de vista la subjetividad existente en el típico examen circunscrito a una o varias preguntas (16), tienen una tónica seria. Luego son varios los artículos o reportajes en que se tratan aspectos anecdóticos, desde la serie de profesores que recuerdan anécdotas del tiempo en que fueron alumnos (17) al que pone de relieve el examen en cuanto a instrumento de tortura: "No en balde los inventaron los chinos" (18). Otro, partiendo de la progresiva desaparición de los catedráticos por real orden, destaca cómo hoy "la Universidad se uniformiza, como todo, y va creando un tipo medio de profesor que dista mucho de los viejos extremos de blandura y dureza; igualmente el estudiante va acercándose al tipo único—tipo de estudiante que estudia, porque no hay más remedio, y a la fuerza ahorcan—, y va desapareciendo entre otros el famoso "estudiante eterno", compañero en las aulas de generaciones y más generaciones estudiosas..." (19).

COLEGIOS MAYORES

A propósito de las últimas polémicas, se plantea el tema de que, habiendo sido el Colegio Mayor la novedad sobre la que

(13) J. M. Marañón, S. J.: "Exámenes: Catedráticos y alumnos frente a frente", en *Proyección*, Apuntes Universitarios de Teología, 1 (Fac. Teolog. Sdo. Corazón, Granada, V-24), 45-50.

(14) Cañero: "Las Recomendaciones", en *Juventud* (Madrid, 23-VI-54).

(15) S. f.: "Un tema del momento", en *La Vanguardia* (19-VI-54).

(16) M. M. de Saavedra: "La subjetividad de los exámenes", en *Africa* (Tetuán, 10-VI-54).

(17) J. Pernáu: "Los Catedráticos...", en *El Correo Catalán* (Barcelona, 19-VI-54).

(18) F. Javier: "Exámenes", en *El Adelanto de Segovia* (15-VI-54).

(19) C. Fernández Ortiz: "Hoy se estudia más que nunca...", en *Alerta* (Santander 12-VI-54); reproducido: *Ayer* (Jerez de la Frontera, 15-VI-54).

se legisló con más ambición, ¿se ha logrado lo que se perseguía? Desde la cumbre de obra predilecta van bajando a la sima de la crítica severa. Respecto a las instalaciones, opina que debe abandonarse el camino del hotel de lujo, pero sin caer en el polo opuesto de lo cochambroso. Respecto a los colegiales, es necesaria una rigurosa selección y un mayor número de becarios. En lo económico, han de procurar bastarse a sí mismos, sin subvenciones, pues ha habido excesiva preocupación por lo económico y mucha menor por lo puramente formativo. La única justificación del ambiente privilegiado del Colegio Mayor es la obtención de *élites*, que "sólo pueden conseguirse mediante una dedicación a los mejores y una eliminación despiadada de lo masivo por impropio". Finalmente, señala la importancia de estas instituciones para la vida docente barcelonesa (20).

En Valencia, el presente curso ha marcado una nueva etapa al poder disponer los estudiantes de una institución para subvenir a su manutención y a su estancia: el Hogar Residencia. La instalación es de gran amplitud; la decoración, grata y digna; el actual comedor tiene capacidad para doscientos cincuenta comensales, y en la planta alta se han habilitado habitaciones con capacidad para unos cuarenta estudiantes. En el comedor valenciano, desde su fundación, se han servido dos millones de comidas, de las cuales una cuarta parte ha sido gratuita, mediante las correspondientes becas (21).

CURSOS Y CAMPAMENTOS DE VERANO

Dos crónicas informan acerca de los organizados para extranjeros por la Universidad de Oviedo (22).

Un artículo destaca la importancia de los Campamentos de Trabajo Universitario como medio de acercamiento a los trabajadores que permite hacer ver lo erróneo del sentimiento de aislamiento antes existente. Este año el número será mayor todavía; la mayoría prefieren los trabajos de pesca; otros, la repoblación forestal; algunos, las minas (23).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(20) J. F. Marsal: "El Colegio Mayor, novedad barcelonesa", en *Revista*, 114 (Barcelona, 17-23-VI-54), 10.

(21) C. Sentí Esteve: "Los estudiantes...", en *Levante* (Valencia, 15-VI-54).

(22) *Arriba* (Madrid, 19-VI-54); *La Nueva España* (9-VI-54).

(23) Editorial: "El trabajador y los universitarios", en *Línea* (Murcia, 16-VI-54); reproducido exactamente el mismo: R. Torres Padiel, "El trabajador y los universitarios", en *La Voz de Avilés* (18-VI-54).

ENSEÑANZA MEDIA

LAS PRUEBAS DE GRADO

El periódico *Arriba* (1) recoge unas aclaraciones del Director general de Enseñanza Media, en las que se exponen las razones y la finalidad de las pruebas de grado, de acuerdo con el nuevo plan implantado hace justamente un año. Recogemos a continuación un extracto de dichas declaraciones:

Las pruebas tienen que acomodarse a las tres edades y al tipo de las enseñanzas de cada edad. El examen de grado elemental es un examen pensado y organizado para juzgar a los niños. El de grado superior es un examen para bachilleres. Y la prueba de ingreso en la Universidad es típicamente de madurez. En el primer examen habrá de preguntarse sobre cosas aprendidas más o menos de memoria. En el segundo, de preguntas de programas, pero ya asimiladas, y en el tercero se pedirá que el alumno discorra por sí mismo.

(1) "Declaraciones del Director general de Enseñanza Media", en *Arriba* (Madrid, 3-V-54).

La prueba de grado elemental.—Es una exigencia taxativa de la nueva Ley de Enseñanza Media, pero debe haberlo además por razones pedagógicas. El grado elemental tiene una doble finalidad: revalidar los conocimientos adquiridos en la edad infantil y descongestionar la prueba del grado superior. Hay que advertir que a los Centros de Enseñanza Media acuden estudiantes de dos edades completamente distintas. El estudiante de tercero es un niño y el de quinto es ya un hombre. A la reválida del grado elemental acuden precisamente los chicos de trece y catorce años en la edad de transición. Los dos grados de nuestro Bachillerato están señalados como dos etapas completamente distintas en la legislación de casi todos los países. En el grado elemental no solamente se enseñan cosas más fáciles, sino que, además, deben ser enseñadas con procedimientos pedagógicos distintos (ejercitando la memoria, ejemplificando, empleando medios audiovisuales, evitando la abstracción). A los niños de diez a trece años les cuesta mucho discurrir sobre nociones abstractas o con razonamientos pura-

mente teóricos: hay dos Bachilleratos, porque hay dos edades del hombre.

La segunda finalidad es la de descongestionar la prueba del grado superior. En lugar de examinarse en el grado superior de todas las matrículas de siete años, se examinarán de sólo dos años, 5.º y 6.º, y, además, descongestionado; es decir, de dos cursos en los que los alumnos de Letras no habrán estudiado matemáticas y los de Ciencias no habrán estudiado latín y griego.

La prueba de grado elemental es la más delicada, y hay que evitar el riesgo de que los Tribunales no sepan acomodarse a la edad de los alumnos y al estado de nerviosidad en que se encuentran. Han sido tomadas todas las garantías posibles para que la prueba de grado elemental tenga el carácter que debe tener. Consistirá en un ejercicio escrito de redacción en el que haya que responder a dos preguntas muy generales, una de Letras y otra de Ciencias, para que todo alumno normal pueda escribir algo de ambas y tenga defensa. Dos preguntas escogidas, además, por el propio alumno entre dos de cada rama que se le propongan. Para pasar al ejercicio oral del grupo elemental bastará haber obtenido una calificación mínima de tres en el promedio de las pruebas escritas, si bien se hace necesario obtener la media de cinco en los dos ejercicios para aprobar totalmente el examen. Debe tenerse presente también que dos de los cinco jueces del Tribunal serán profesores del propio alumno.

Se han tomado medidas para garantizar la realización de la prueba en la forma conveniente y acomodada a la edad de los alumnos. Las preguntas de los distintos ejercicios las recibirá cada presidente de Tribunal en dos sobres cerrados, que el Ministerio enviará en su momento. La finalidad es aliviar de tan ímprobo trabajo a los Rectores de las Universidades, y para garantizar una uniformidad perfecta o casi perfecta en todos los Tribunales de España.

La prueba de grado superior.—Todos los alumnos, sean de Letras o de Ciencias, harán el ejercicio de redacción y el de traducción, con diccionario del idioma moderno escogido por el alumno (francés, inglés, alemán e italiano). Los de Letras realizarán la traducción de una frase elemental griega y de un trozo de latín, con diccionario en el mismo acto; y los de Ciencias, una pregunta de Física y la solución de un problema de matemáticas, también en el mismo acto. La prueba oral se reducirá a un examen del resto de las asignaturas.

El curso preuniversitario.—Es sin duda la mayor novedad de la reforma. Los fines son fundamentalmente tres: conseguir que al acabar la Enseñanza Media el alumno estudie por sí mismo, ahondando en lo que aprendió más o menos de memoria en el Bachillerato o extendiendo estos conocimientos a otros conceptos culturales y morales importantes. El segundo fin es proporcionarle unos conocimientos instrumentales mínimos para su vida universitaria: un idioma moderno, familiarizarse con las traducciones clásicas o ejercitarse en problemas de aplicación de las matemáticas y aprender a tomar apuntes de clase. El tercer fin consiste en ejercitar, sobre todo, las facultades intelectuales del preuniversitario.

En general, los Centros docentes han respondido en su conjunto muy bien, algunos con cierta desorientación. Los resultados, a pesar del carácter experimental y abreviado que ha tenido, han sido sorprendentes. Por una parte, se ha podido observar en los muchachos un despertar de la personalidad, y, por otra, hay que señalar la satisfacción que han experimentado muchos profesores por el margen de flexibilidad que se les concedía. La Universidad será la primera beneficiaria de la labor de este curso preuniversitario.

LA ELECCIÓN DE CARRERA

El padre Llanos, en una serie de artículos sobre la vocación aparecidos en *Juventud* (2), se extiende en unas consideraciones acerca de la orientación profesional, de tanta importancia para la vida individual. Para el individuo—comenta—, que de acertar o no con la vocación se juega muchas cosas, por ejemplo, su felicidad en la tierra y quizá su salvación eterna, y para la sociedad misma, cuyo tema eje está precisamente en la buena distribución de los diversos trabajos, siempre será el problema de la orientación profesional un asunto de trascendencia inigualable. La vocación está integrada por elementos personales en primer lugar (aptitudes, gustos, ilusiones) y por

elementos extrínsecos y ambientales que cada elector deberá tener en cuenta (circunstancias familiares, locales, nacionales, etc.), pues cada trabajo tiene su dimensión social. Por último, la vocación comprende un acto totalmente libre del que se decide jugándose siempre la posibilidad de errar, pero también la posibilidad de rectificar la vocación sospechada con la decisión definitiva.

LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto manejados por los alumnos de la Enseñanza Media—viene a decir Alonso Fucyo en un artículo aparecido en el periódico *Levante* (3)—yuxtaponen demasiados conocimientos separados, sin ofrecer un principio de unidad o el instrumento intelectual necesario que abra el sentido profundo de una información científica soportada más bien que comprendida o asimilada. Son, en general, unos textos enciclopédicos y hasta indigestos con una tendencia a la especialización prematura. Como consecuencia, se produce en el estudiante una actitud ante las asignaturas, en la que se vale casi exclusivamente de la memoria, viéndose obligado más tarde a estudiar de veras lo que realmente necesita para su formación intelectual. Importa más, estima el autor, que el alumno sea capaz de experimentar la verdadera belleza de un poema de fray Luis o la sensación patriótica de un pasaje de nuestra Historia, o la fuerza vital de una novela de Cervantes, o el profundo sentido filosófico de un teorema o de un principio matemático.

EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Un articulista (4), al considerar el tema de la experiencia del curso preuniversitario, recuerda que éste, a diferencia del doctorado de los estudios universitarios, que tiene una clara finalidad propia—es un "sustitutivo", y como tal debe ser considerado. Pretende tapar en un año las brechas que no ha tapado el Bachillerato en varios; pero lo mejor sería tener un Bachillerato tal que permitiera prescindir del curso, que nunca podrá realizar en un año lo que necesita mucho más tiempo más que de una manera parcial y aproximada, y es al Instituto algo parecido a lo que los cursos de cultura son a la Universidad. Estos intentan corregir una Universidad que no forma y el curso preuniversitario pretende completar un Bachillerato que tampoco ha sabido formar. Pero la función formativa corresponde a todos los años de la Universidad, y más aún a todos y cada uno de los años del Instituto, y éste es un ideal al que no se debe renunciar. La realización de éste—concluye—tampoco depende sólo de planes de enseñanza, por necesarios y loables que sean, sino de que haya profesores con tiempo para formar, y esto exige medidas económicas que eviten la forzosa desatención o el descenso del nivel docente.

EL BACHILLERATO

En el diario *Arriba* aparece un artículo (5) en el que se trata del problema general de la Enseñanza Media, su diferenciación con el Bachillerato y su situación en los distintos grados de la Enseñanza. La simplificación hecha en el nuevo plan de estudios del Bachillerato, al aligerar los programas e iniciar la especialización, alivia la tortura que el plan anterior suponía para el estudiante, pero el sistema cíclico, tan reiterado aún, acumula un número de materias cada año superior a lo que permite la capacidad de atención de los alumnos. La edad en que se estudia el Bachillerato no permite muchas ambiciones, como no sea, al menos en los dos primeros años, el perfeccionamiento de la Enseñanza Primaria. Cualquier sistema de exámenes será bueno si el plan de estudios está al alcance de la capacidad de aprendizaje de los alumnos; y todos serán malos si se empeñan en rebasar las posibilidades de memoria, entendimiento y voluntad de los estudiantes. Lo fundamental ha de ser el desarrollo de su voluntad.

Se ha confundido la Enseñanza Media con el Bachillerato, haciéndolo muy difícil para Segunda Enseñanza y abstracto e inútil para lo que el progreso de la técnica en este siglo exige

(3) S. Alonso Fucyo: "Exámenes", en *Levante* (8-V-54).

(4) J. M. García Escudero: "Tiempo", en *Arriba* (Madrid, 25-V-54).

(5) Luis Manzanque: "Los grados de la enseñanza", en *Arriba* (Madrid, 17-V-54).

(2) P. José María de Llanos, S. J.: "Cavilaciones sobre juventud", en *Juventud* (11-V-54).

imperiosamente que sea la Enseñanza Media. El Bachillerato—a juicio del autor—tiene que ser una Segunda Enseñanza que amplíara los conocimientos de la Primaria. Y la Enseñanza Media tiene que abarcar, superando su aplicación, lo que hoy el grado de peritaje. Hay que proponerse que haya una Segunda Enseñanza que complemente la Primaria, como antecedente obligado de todas las carreras y con un plan de estudios único, común para hombres y mujeres, clases privilegiadas y modestas, sin pensar en el griego, ni en el latín, ni en la raíz cúbica—lo que puede que sea formativo a los quince años puede ser deformativo a los once—, sino en la ortografía y en las materias que constituyen la base de la cultura general. Esto se consigue no pasando de cuatro asignaturas en los dos primeros años ni de cinco en los cuatro últimos. El error estriba en haber confundido la Segunda Enseñanza con la Enseñanza Media. Hace falta que el Bachillerato tenga seis años, aunque no se pase de nociones en ninguna asignatura, porque ni en cuatro ni en cinco se puede

conseguir que se aprenda bien un conjunto de conocimientos que pueda darse por aceptable, como base de cultura general, para seguir una carrera en la que no volverán a estudiarse muchas de esas asignaturas, o para aquellos estudiantes que por cualquier circunstancia se paren y no continúen sus estudios.

Tanto en la Universidad como en las Escuelas Especiales habría que distinguir un tipo de enseñanza de carácter eminentemente práctico—licenciaturas y peritajes—que debiera constituir la Enseñanza Media, para que se llenara de expertos todo el ámbito nacional, que fuera antecedente del grado de Enseñanza Superior, de tipo ya más especulativo. La selección debe reservarse para ese grado superior, de donde salieran los creadores, investigadores y profesores; pocos, pero con grandes y sólidos conocimientos, que fueran los auténticos directores de las grandes empresas de la vida nacional.

JUAN DE LUIS CAMBLOR

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

INGENIEROS

1. *La vocación de ingeniero.*—El P. José María de Llanos, S. J., publica en *Juventud* un artículo sobre la vocación de ingeniero (1), en que, dirigiéndose al muchacho que cree tener vocación de ingeniero, le define y delimita lo que esta profesión es con unos párrafos extremadamente justos: "Pues atendiendo al fondo de lo que se afirma y metiéndolo en comparación con los modos y haberes de cada uno, ingeniería quiere decir clara vocación a la técnica, pero entendida socialmente. Técnica y sociedad; técnica en grande y en función del bien común; preocupación por construir y hacer, en definitiva, obras ingentes sobre la materia en beneficio de la sociedad y por medio de una acción característicamente social, el mando sobre el mundo del trabajo." Luego, atracción por la técnica, ese tercer mundo en comparación con el de las letras y con el de las especulaciones. Técnica y sentido e inquietud social; construir, mandar, responsabilizarse; ya tienes por dónde ir examinando si dentro de ti de veras late una inquietud ingenieril. Pero hay más: hay la circunstancia externa, constituida por tu familia (sólo las bien pudientes pueden soportar los gastos y tiempo de una tan difícil preparación como aquí se exige) y por la prueba que la sociedad pone para seleccionar sus técnicos; prueba cada día más dura, supuesto el principio selector que debe proyectarse cada año sobre más individuos. Es decir, hoy por hoy, es tal la prueba, que únicamente los excepcionalmente airosos en los estudios de Segunda Enseñanza pueden optar por sufrirla. He dicho excepcionalmente aptos y no me desdigo ni exagero. Y si queréis ya cifras, diremos que de cien alumnos que terminan felizmente el Bachillerato, uno, uno tan sólo, será el capaz.

Vocación supone algo más que gusto y afición; supone circunstancia, y la de la ingeniería es hoy cruel. Tan sólo los excepcionales deben determinarse; el resto, el gran grupo de los vulgares y únicamente decentes en su vida intelectual, éstos, ¡ni hablar! Hoy por hoy, en la realidad nacional y concreta que vivimos, ¡no tienen vocación de ingenieros! Se trata de hacerles un obsequio desengañándolos y beneficiándoles a ellos para que no fracasen antes de tiempo y a la sociedad misma. No digamos a la misma carrera ingenieril; cuanto menos se presenten, las pruebas de ingreso serán más humanas; es decir, más al alcance con el tiempo de los verdaderos capaces, aunque no sean excepcionales.

Pregunta luego al muchacho: ¿Qué es para ti la técnica? ¿Cuál es tu sentido social de mando, decisión, energía, aguante, solidaridad, etc.? Y ¿cuáles tus dotes matemáticas, las exigidas y probadas en esa terrible y anacrónica inquisición que

todos los años manda "quemar" y quema a miles y miles de los mejores jóvenes del país?

Dice por fin: "Si algo influyó en tu primera y alegre elección aquello de que los ingenieros son los mejores remunerados y los más considerados hoy día socialmente, pues entonces que te acuerdes lo que trae consigo ser cristiano."

TEXTILES. EL ANIVERSARIO DE LA CARRERA

Un interesante editorial de *La Prensa*, de Barcelona (2), dice que la elevación del nivel de la técnica española al servicio de la economía del país es una preocupación fundamental del Estado y del Movimiento, por cuanto el progreso de aquella es la base necesaria del incremento del rendimiento económico, y éste, a su vez, el fundamento de la expansión de las rentas nacionales y, por tanto, del mejoramiento del nivel de vida de los pueblos. "El adelanto de la técnica es la razón de que todas las naciones progresivas del mundo hayan podido ofrecer a sus respectivas poblaciones el extraordinario aumento del consumo y del bienestar operado durante el último siglo y medio, en tal forma, que, según datos estadísticos minuciosamente confeccionados, la capacidad adquisitiva y el consumo existentes en Europa en el período de 1800-1938. A las modernas técnicas agrícolas e industriales débese también que las jornadas normales de trabajo en todos los países civilizados hayan descendido en poco más de cien años de un 25 a 35 por 100 desde principios del siglo pasado y a que en una sola hora de trabajo el obrero actual pueda comprar la misma cantidad de pan que hace cien años exigía casi la jornada entera de duro esfuerzo."

Comenta luego el discurso del Ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, pronunciado en Tarrasa con ocasión del L aniversario de la creación de la carrera de ingeniero textil; y lo califica de "discurso pleno de conceptos fundamentales". El señor Ruiz-Giménez—dice—, tras hacer constar que el justo deseo de un adelanto económico no va en menoscabo, por lo que a nuestra Patria se refiere, de nuestras fundamentales concepciones espiritualistas de la vida humana, hizo notar, con una clara visión del problema, que el hombre tiende, mediante el esfuerzo y las creaciones de la técnica, a dominar los recursos de la Naturaleza para ponerlos, con un innegable sentido de justicia social, al servicio de la comunidad, para que sea posible que un número cada vez mayor de los habitantes de un país pueda tener acceso a los bienes de uso y consumo proporcionados a la altura del tiempo presente.

(1) P. José María Llanos, S. J.: "Papá, quiero ser ingeniero", *Juventud*. Madrid, 23 de junio de 1954.

(2) "El L aniversario de la carrera de ingenieros industriales" (sic). *La Prensa*. Barcelona, 4 de junio de 1954.

En este orden de ideas, el Ministro de Educación Nacional hizo notar que la ciencia y la técnica industriales, bajo las perspectivas de una auténtica fraternidad entre todos los individuos de una colectividad, se aparecen como un verdadero conocimiento del grupo de las humanidades, pues es el hombre en sí mismo el objeto de estas ambiciones legítimas de progreso material. No menos evidente es que los adelantos económicos tienden a hacer más libre e independiente a una nación y adquieren, por tal motivo, un carácter nobilísimo y auténticamente patriótico, mereciendo así una atención constante por parte del Estado y la cooperación activa de todos los ciudadanos del país.

"La España de hoy, convencida de la necesidad de elevar el nivel de nuestra técnica y, sobre todo, de que la misma se aplique cada vez más completamente a todos los procesos del trabajo agrícola e industrial, ha venido realizando durante los últimos diez años un considerable esfuerzo para mejorar los métodos y los resultados cuantitativos y cualitativos de la formación profesional. El Gobierno y el Ministerio de Educación Nacional, según ha afirmado el señor Ruiz-Giménez en la ocasión comentada, se proponen acentuar todavía más, en lo sucesivo, dicho esfuerzo, al haber superado casi totalmente otras acuciantes atenciones de orden docente y cultural. Para los españoles esta preocupación del Caudillo y de los Poderes públicos por el mejoramiento de la técnica española, que se ha puesto ahora de manifiesto con motivo de la asistencia del señor Ruiz-Giménez al L aniversario de la creación de la carrera de ingenieros industriales, de tan competente y nobilísima ejecutoria creadora en nuestra región, representa una acabada garantía de progreso económico y social en lo por venir."

También *Solidaridad Nacional*, de Barcelona, recoge el discurso del Ministro de Educación Nacional (3) y cita dos interesantes párrafos del discurso del señor Ministro: "Yo había podido comprobar más que en la experiencia personal (porque cuando se vive en un pueblo, como en el seno de una familia, no nos damos cuenta de que crecen los hijos y hace falta que nos lo digan los visitantes); yo me había dado cuenta, a lo largo de estos últimos años, en la conversación con hombres de otras tierras, especialmente de las tierras hermanas de América, del crecimiento económico, industrial y técnico de España. Cuántas veces a hombres que nos visitaron antes de 1936, o incluso después, allá por los años 1943 al 1945, y que luego, después de un *lapsus* de un lustro han vuelto a pisar nuestra tierra, les he oído palabras de admiración, más aún, de asombro, ante este crecimiento de España en el orden de su riqueza y en el perfeccionamiento de sus técnicas. Y ayer, con orgullo de español, dejadme decirlo, de una generación que está más bien dada a ver el aspecto crítico de las cosas y las deficiencias, aunque duele en el alma lo que aún queda por hacer, como muy bien subrayaba hace unos momentos el jefe del S. E. U. de Tarrasa; y ayer, cuando recorría aquellas salas de la Feria Oficial e Internacional de Muestras en Barcelona, me enorgullecía de que la técnica española hubiera podido, en tan pocos años, dar un paso tan sustancial. ¡Qué bien y fácil resulta hablar de tónicas y tejidos aquí en esta Escuela de Ingenieros Textiles de Tarrasa! Esta tónica, la nueva tónica de España, tenemos que hacerla entre todos, porque ha de ser un tejido difícil para poder cubrir tan noble cuerpo. Todos los hilos sirven para ello y también todas las colaboraciones, desde la más alta de todas, la del Caudillo de España, hasta la del operario que pone el hilo de oro o de algodón o de lana. Y para esta empresa estáis convocados todos: profesores y alumnos. El Caudillo nos vigila y, entre todos, haremos el nuevo vestido de España."

También se hicieron eco, con anterioridad, de las tareas preparatorias de dicha Asamblea, *La Prensa*, de Barcelona (4), e *Informaciones* (5). El primero de dichos periódicos recoge las declaraciones del director de la Escuela, en las que éste pone de relieve que las técnicas textiles desde muchos años tenían la pretensión de que cada uno de estos Congresos se celebrara en España, y de una manera oficial fué acordado en la reunión celebrada en Lila en el año 1951, designándose

Barcelona como sede de las deliberaciones dado el arraigo y la importancia que tiene en la industria textil. El diario madrileño de la tarde recordó—también a propósito de unas declaraciones del director de la Escuela—que fué el primer conde de Egara, don Alfonso Sala, quien, tras ímprobos trabajos, consiguió ver colmados sus esfuerzos—el 8 de mayo de 1904—con la instauración de la Escuela con carácter y denominación oficial y la creación a la par del título de ingeniero textil, base de una carrera que tantos beneficios había de reportar a esta famosa industria española. Señaló cómo de esta Escuela han salido valiosísimos ingenieros que hoy trabajan en Portugal, Inglaterra y Alemania, países suramericanos, en los de América del Norte y hasta en el Japón, además de los que rigen fábricas importantísimas en nuestra nación. De la importancia adquirida por la Escuela cabe dar el dato de que en la actualidad son varios los alumnos extranjeros que en la misma cursan sus estudios. Dicho director tuvo palabras de encomio para la Asociación Nacional de Ingenieros Textiles, tan vinculada a la Escuela por muchísimos órdenes y conceptos, y detalló a continuación las mejoras que se prevén a introducir en la Escuela, cuyos planos exhibió, para los edificios proyectados sobre el terreno, de medio millón de palmos cuadrados, que el Ayuntamiento de Tarrasa ha donado a dicho fin el 24 de abril último.

INDUSTRIALES. LA NUEVA ESCUELA DE BILBAO.

Un periódico de la capital de Vizcaya publica una declaración del señor Torrónegui, director de la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao (6). Dice este señor que la actual Escuela de Ingenieros Industriales, enclavada en la plaza de Calvo Sotelo (en la popular Casilla), se fundó a principios de siglo, ante la necesidad, ya entonces presente, de un plantel de técnicos calificados que pudieran llevar a la industria vizcaína por el brillante derrotero seguido desde sus principios, a finales del siglo pasado, hasta convertirla en una de las zonas básicas de España.

La Escuela, que se inauguró en la antigua Diputación de Vizcaya (Plaza Nueva), para, poco después, pasar a su actual edificio de la Casilla, antiguo frontón de Abando, sostenida desde su fundación hasta primeros de 1939, esto es, durante cuarenta años, por la Diputación y el Ayuntamiento, no defraudó la idea de sus creadores, y ha proporcionado a la industria los suficientes ingenieros calificados para llevarla a su potencia y desarrollo actuales.

Sin embargo, la creciente industrialización del país después de nuestra guerra civil, los complejos problemas que plantea y las mayores necesidades docentes motivadas por el número constantemente creciente de ingenieros que dicha industrialización del país exige, ha motivado que la Escuela de la Casilla se nos haya quedado pequeña. Hay que añadir a esto que al terminar la guerra civil se creó en Bilbao la Escuela de

Relata luego las gestiones iniciadas por las corporaciones vizcaínas para llevar a cabo esta iniciativa, en la que colaboran tan eficazmente las autoridades y el claustro de profesores, realizándose luego por el arquitecto señor Basterrechea un proyecto que, expuesto en 1952, mereció la felicitación del señor Ministro de Educación Nacional. Fué iniciativa del Ayuntamiento el ceder los terrenos necesarios, a la que inmediatamente se sumaron la Diputación y la Cámara de Comercio. Por lo que se refiere a la Cámara de Comercio, también es de destacar que fué la primera que compró las parcelas necesarias para completar el conjunto de los 8.300 metros cuadrados primeramente cedidos por las tres citadas corporaciones, destinados a construir la Escuela propiamente dicha y los laboratorios de investigación industrial. Posteriormente, el Ayuntamiento, a propuesta suya, con gran visión del porvenir y del creciente interés e importancia de la investigación industrial, hizo donación de otra parcela situada en Olaveaga, entre el ferrocarril de Bilbao a Santurce y la carretera. Esta parcela, de 32.500 metros cuadrados, destinada a laboratorios de investigación industrial anexos a la Escuela de Ingenieros, con los 8.300 metros cuadrados primitivamente cedidos, constituyen un total de más de cuatro hectáreas.

La nueva Escuela y sus laboratorios de San Mamés, junto

(3) "El Ministro de Educación Nacional preside en Tarrasa los brillantes actos del cincuentenario de la carrera de ingenieros textiles", *Solidaridad Nacional*. Barcelona, 31 de junio de 1954.

(4) El Caudillo, Presidente de Honor de la Conferencia Internacional de Técnica Textil", *La Prensa*. Barcelona, 18 de mayo de 1954.

(5) "La Escuela de Ingenieros Textiles cumple cincuenta años", *Informaciones*. Madrid, 19 de abril de 1954.

(6) "Este año darán comienzo las obras de la nueva Escuela de Ingenieros Industriales", *El Correo Español*. Bilbao, 10 de junio de 1954.

con los de investigación industrial de Olaveaga, constituirán un importante núcleo de carácter cultural. A él han contribuido en los terrenos cedidos la Cámara de Comercio con un 40 por 100 y la Diputación y el Ayuntamiento con un 30 por 100 cada uno. El asunto está pendiente de trámite, de subasta de las obras de construcción y ya figura en el Presupuesto del Estado la cantidad de 40 millones para la edificación de la nueva Escuela, cuyas obras comenzarán, sin duda, dentro del año en curso.

A continuación dice el señor Torrónegui: "Para proyectar la nueva Escuela de Ingenieros nos hemos procurado una amplia información sobre las modalidades e instalaciones de los Centros técnicos superiores más destacados del mundo, habiendo visitado personalmente los de Toronto (Canadá) y, en Norteamérica, Stanford (California), Pasadena (Los Angeles) y Berkeley (San Francisco), así como el Instituto de Massachusetts. Asimismo, hemos obtenido amplia información de los Centros de enseñanza técnica superior ingleses, habiendo visitado, entre otros, los de Cambridge, Liverpool, Manchester, Sheffield, Southampton, Glasgow, etc. En todos ellos se nos han dado las máximas facilidades e informaciones, así como en otras muchas Escuelas técnicas superiores suecas, danesas, alemanas y francesas de fama mundial, muchas de ellas visitadas también por nuestros profesores, tales como el Politécnico de Zurich (Suiza), la Politécnica de París, así como L'Institut de Recherches de la Sidérurgie y el Centre Technique des Industries de la Fonderie, los dos últimos de especial importancia por sus investigaciones siderúrgicas, que tanta preferencia deben de tener en Vizcaya, y a las que esta Escuela quiere dedicar especial interés. De toda la información recibida de las visitas que hicimos a los Centros extranjeros, tanto yo como el arquitecto señor Basterrechea y diversos profesores, y de la información y visitas efectuadas asimismo al Centro Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, resultó, después de una laboriosa tarea conjunta, el proyecto definitivo de la nueva Escuela, que creo puede dejarnos a todos satisfechos, ya que estimo ha de ser modelo en nuestro país."

La nueva Escuela estará integrada por dos conjuntos coordinados, pero con finalidades diferentes: la Escuela propiamente dicha y sus laboratorios docentes en San Mamés y los laboratorios de investigación industrial de Olaveaga, que tienen por finalidad el efectuar cuantas investigaciones interesantes de los problemas técnicos se le planteen a la industria trabajando en colaboración con ésta.

En cuanto a la Escuela propiamente dicha, está dotada de tres aulas para cien alumno, con aparato de proyección que permita facilitar las explicaciones, y seis aulas para 65 alumnos y otras seis para 30. Todas, aparte de otros detalles, tienen estudiada la iluminación por ventanales en diente de sierra, que dirigen la luz natural hacia el tablero, sin producir reflejos que perturben la visión.

Existe asimismo un aula magna para actos académicos y conferencias de gran público, con una capacidad para 500 personas.

Se ha dotado a la Escuela de todos los laboratorios docentes necesarios de ensayo de resistencia de materiales, de motores y máquinas, de hidráulica, de física, de metalurgia, de química, de electricidad, de electrónica, etc. La finalidad de dichos laboratorios es primordialmente la de la enseñanza.

De forma análoga a lo que existe en todos los Centros su-

periores extranjeros y en nuestro Centro de Investigaciones Científicas de Madrid, va dotada la Escuela de una biblioteca que dispondrá de abundante y seleccionada bibliografía y revistas, así como microfilms para facilitar el intercambio de publicaciones con otros Centros del extranjero y del país, así como con el fin de que la Escuela pueda remitir documentación técnica a quien interese. Esta biblioteca será organizada de forma que tenga a ella acceso el público que sienta interés por los estudios técnicos.

DE TELECOMUNICACIÓN

Recoge *Arriba* una interesante conferencia de don Francisco Casares (7), en la que éste hace un resumen histórico de los medios de comunicación entre los hombres, partiendo de los más primitivos. Dentro de la Edad Contemporánea, estudia los utilizados por la transmisión de noticias, y principalmente el telégrafo y el teléfono. Recuerda en cuanto a aquél, los antiguos despachos de prensa, en los que había que resumir en 15 palabras las más importantes noticias. En cuanto al teléfono, afirma su importancia fundamental, y dijo que es la radio la que, por llegar de manera directa y persuasiva a todos los hogares, influye decisivamente en la difusión de la cultura y en el cambio de vida de los pueblos.

"Hoy—dice—, los habitantes de la aldea más alejada de los grandes núcleos urbanos pueden percibir directamente la voz del Jefe del Estado, el concierto, la conferencia, la obra teatral recién estrenada, la última noticia. Nada hay tan poderoso, en nuestros días, como la radiodifusión—afirmó—, y este poder aumentará en el porvenir."

Aludió a las relaciones entre prensa y radio en cuanto a difusión de noticias, y dijo que ambas se complementan. Recordó el orador que en abril del año próximo se cumple el centenario de la creación del telégrafo como servicio público en nuestra Patria, y dedicó con tal motivo un recuerdo a don Antonio Castilla, telegrafista español, uno de los primeros propulsores de la radio en España.

Luego elogió a los ingenieros de Telecomunicación, técnicos de una ciencia en constante renovación, a los que el Estado confía un servicio de extraordinaria importancia.

PERITOS INDUSTRIALES

Recoge *El Comercio*, de Gijón, la visita del Director general de Enseñanza Laboral a la Escuela de Peritos Industriales de Gijón (8). El señor Valcárcel habló de la preocupación del Estado por los problemas de la formación profesional, cuya solución ha quedado cristalizada en una nueva ley sobre formación técnica y humanística de los nuevos industriales. Dió a continuación las gracias al Claustro por su tarea de colaboración.

JOSÉ M.^a LOZANO

(7) "Conferencia de Francisco Casares en la Escuela de Ingenieros de Telecomunicación", *Arriba*. Madrid, 19 de junio de 1954.

(8) "El director general de Enseñanza Laboral visitó ayer la Escuela de Peritos Industriales", *El Comercio*. Gijón, 17 de junio de 1954.

ENSEÑANZA LABORAL

ASPECTOS GENERALES

Un editorialista (1) recuerda que los 15 primeros Institutos Laborales que se pusieron en funcionamiento en 1949, año de la promulgación de la ley de Bases de esta enseñanza, se

(1) Editorial en *Rías Bajas* (Hoja Informativa del Centro de Enseñanza Media y Profesional de Villagarcía de Arosa). (Enero-marzo de 1954.)

han convertido cuatro años más tarde en 60 Centros, en pleno funcionamiento, repartidos en sus distintas modalidades. De entre ellos, tal vez los de alcance más complejo son los de modalidad industrial. Su originalidad reside en el intento de conjugar en unos mismos estudios la formación profesional técnica especializada y la amplia y ecuménica formación humana tradicional y clásica de los estudios de la Enseñanza Media. Hasta ahora en nuestro país, y hasta hace muy poco en casi todos los países del mundo, el dilema era: o amplia

cultura humana o práctico profesionalismo especializado. Se originaban así dos productos típicos de nuestro tiempo: por un lado, la paradoja del sabio ignorante, es decir, la cumbre señera especializada en una limitada faceta de la cultura, pero ignorante de las demás, y, por otro, el saber universalista, el hombre versado en todas las ciencias, pero sin conocimiento profundo de ninguna de ellas. No son lo mismo civilización y cultura. Se entiende por cultura el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos. A la civilización se la considera, en cambio, como el conjunto de cada una de las ideas, ciencias y artes que forman y caracterizan el estado social de un individuo, pueblo o época. Ese imponderable que llamamos cultura está formado por el legado espiritual de los que nos precedieron, y la civilización es como su resultado, su producto material. Se puede ser un hombre civilizado, pero no culto, y a la inversa. En tono menor, los Institutos Laborales se proponen resolver esta antinomia en una síntesis superior. Se trata de formar hombres cultos y civilizados a la vez, especializados en una rama de la actividad humana, pero regidos por la vida superior de la cultura; de evitar la deshumanización del hombre, transformándolo de pieza inconsciente de la gran máquina social en célula viviente consciente de su misión por vía de la cultura. En una palabra, termina, cultura aplicada a la práctica, al avance material de la civilización; hombres cultos con una especialización práctica y especialistas con cultura, que es tolerancia y comprensión hacia las demás profesiones. En un plano más práctico se quiere conseguir que un alumno al estudiar el Bachillerato como trámite para la Universidad no considere malgastado su tiempo al no poder alcanzar esta meta por poseer a la vez conocimientos prácticos y un título profesional. Y la inversa, no cerrar la Universidad a quien no siendo apto tuviera exclusivamente estudios profesionales.

La misma preocupación mueve a insistir en otro lugar (2) sobre la necesidad de hacer compatibles dos conceptos, el de espíritu y el de técnica, que los españoles durante mucho tiempo han considerado opuestos. La explicación menos convincente de esta oposición, aunque la más consoladora, es la de que nuestra cristiana espiritualidad nos había incapacitado para enfrentarnos con la técnica. De Unamuno es la frase "que inventen ellos", que resume ese sentir de España del que hoy nos avergonzaríamos sin las figuras señeras de Torres Quevedo y Ramón y Cajal. Pero si es verdad que la técnica excesiva encierra el peligro de materializar al hombre, no es menos cierto que la falta de ella le embrutecce, encadenándolo a una vida miserable. Todos los saberes tienen su práctica, incluso el filosófico. Por ello, continúa, la docencia de hoy tiene que estar cimentada sobre el mundo sensible, sobre las cosas. Los libros de texto del Bachillerato deben ser auxiliares de aquellas asignaturas que se cursan íntegras en la naturaleza o en el laboratorio, para desterrar el estéril memorismo. Termina haciendo ver que, consecuente con estas ideas, es el empeño del Ministerio de Educación de dotar a los nuevos Centros de Enseñanza Media y Profesional de moderno material de taller y de laboratorio con esplendidez digna de encomio.

Si estas ideas anteriores surgen con motivo del Primer Curso de Extensión Cultural e Iniciación Técnica y el articulista primero de la crónica se refiere a Institutos de modalidad industrial, nos falta únicamente para redondear esta sección comentar lo relativo a la Enseñanza profesional agrícola, ganadera e industrial, para lo que da pie con un interesante artículo J. Cabot (3), Es un hecho, comienza, la preocupación de Congresos y Asambleas sindicales por la formación y capacitación de cuantos intervienen en el ciclo de la producción agrícola y ganadera. Esta inquietud obedece a la necesidad de prepararse para manejar debidamente la compleja técnica que se va extendiendo rápidamente por el campo español y al ansia de elevar su nivel cultural para ponerse a compás del considerable aumento que en pocos años ha alcanzado su nivel de vida.

El problema de la formación y capacitación agrícola debería abordarse como un problema global de la enseñanza de nuestras juventudes rurales en sus distintos grados, que van

desde la Escuela Primaria hasta el momento en que por acudir al servicio militar debe considerarse al hombre plenamente formado y desarrollado. Es diferente un plan de enseñanza para la formación de jóvenes en período de desarrollo físico e intelectual, de la divulgación de una especialidad, de una técnica determinada a hombres que han alcanzado ya su propia formación, en cuyo caso sólo cabe una relativa capacitación. Ambos caminos son necesarios y deben aprenderse conjuntamente. La formación profesional, continúa, afecta a cuantos intervienen en el complejo económico de la producción agrícola. Desde el jefe de empresa o explotación hasta el bracero pueden y deben recibir la enseñanza profesional que los capacite y les proporcione un conocimiento de su profesión mejor que el de la simple experiencia, única fuente de información de los labradores y ganaderos.

NUEVOS CENTROS

Un diario aragonés (4) comenta el proyecto de creación de un Centro de Enseñanza Media y Laboral en Alagón, cuyo presupuesto de construcciones e instalaciones asciende a los cuatro millones de pesetas, debiendo aportar además el Ayuntamiento de Alagón el extenso solar necesario y dos hectáreas de terrenos laborables para campos de experimentación. A la suma de los cuatro millones contribuirían: el Estado, con 2.666.666 pesetas; Alagón, con 666.666 pesetas, más los terrenos citados, y las otras 666.666 pesetas a repartir para su aportación por los distintos pueblos que circundan a Alagón, y que se beneficiarían de estas enseñanzas del Centro Laboral. Además de esto, cada año Alagón contribuirá con 75.000 pesetas para viviendas de los profesores y otras atenciones del Centro; la Diputación con 50.000, siendo con cargo al Estado todo lo demás. Comenta el articulista que es extraordinario el esfuerzo económico que Alagón tiene que hacer para conseguir esa mejora, pero estima que merece la pena ese sacrificio en interés propio y de toda la región.

En otro diario (5) se ocupan de la terminación del Instituto Laboral de Archidona, ya en funcionamiento. El importe de la primera fase de las obras ascendió a 740.685 pesetas, y, recientemente, ha sido aprobado el segundo presupuesto, que importa 1.601.074 pesetas, con cuya cantidad se concluirá definitivamente su instalación. Se adquirirá una magnífica finca de regadío de más de cuatro hectáreas. Y si se tiene en cuenta, continúa, que se trabaja ya con toda normalidad en los talleres y el envío constante de toda clase de material de enseñanza y de biblioteca, podremos suponer que dentro de un par de años, cuando salga la primera promoción de bachilleres laborales, Archidona podrá enorgullecerse de poseer un Centro modelo. Pero la labor, por otra parte, no sería completa si sólo se basara en el factor económico. El factor humano trabaja y se esfuerza con verdadera abnegación por lograr el éxito. Estos equipos universitarios desplazados al medio rural con verdadera vocación y entusiasmo constituyen el pilar fundamental de este sistema de edificios que son los Institutos.

La prensa madrileña recoge la información (6) de que el Ministerio de Educación Nacional va a comenzar la construcción de diversos edificios en los que se instalarán modernas escuelas técnicas de grado medio, con el fin de acelerar la formación de especialistas, oficiales y maestros de taller, de los que tan necesitada está la industria nacional. Se han aprobado diversas obras por un valor de más de 21 millones de pesetas, de las que en el año en curso se invertirán casi siete millones y medio. Los Centros a que afecta esta distribución son: en Madrid, las Escuelas de Orientación Profesional y Aprendizaje de Canillas, Chamartín de la Rosa, Vallecas, Embajadores, Carabanchel Bajo y Escuela Nacional de Artes Gráficas; para las Escuelas de Trabajo de Betanzos, Albacete, Valls, Huélva, Mahón y Cuenca, y para las Escuelas de Artes y Oficios de Oviedo, Toledo, Guadix e Ibiza. Se realizarán además grandes obras de ampliación en la Escuela Especial de Mecánica de Eibar, construyéndose también de nueva planta una Escuela de Orientación Profesional y Aprendizaje en Madrid.

Los periódicos asturianos han comentado extensamente la visita del Director general de Enseñanza Laboral a Asturias

(2) S. f.: "Espíritu y Técnica: concepto del Instituto Laboral", en *Calpe* (Hoja Informativa del Centro de Enseñanza Media y Profesional de la Línea de la Concepción). (Junio de 1954.)

(3) J. Cabot: "La Enseñanza profesional agrícola, ganadera y forestal", en *Laboral* (Hoja Informativa del Instituto Laboral de Felanitx). (Junio de 1954.)

(4) S. f.: "Proyecto de creación de un Centro de...", en el *Noticiero* (Zaragoza, 11-VI-54).

(5) C. Martínez Calleja: "Un Instituto Laboral en la provincia de Málaga", en *Sur* (Málaga, 11-VI-54).

(6) S. f.: "Nueva Escuela de Aprendizaje en Madrid", en *Informaciones* (Madrid, 9-VI-54).

en el pasado junio (7). Resultado de este viaje de inspección ha sido la decisión de crear un Centro de Formación Profesional en Navia y comienzo de las gestiones para crear otro en Luarca, cuyas condiciones están en estudio. Asimismo, se tomó el acuerdo de procurar nuevos medios para el funcionamiento del Instituto Laboral de Tapia de Casariego.

Igualmente, de su visita en Avilés a las instalaciones de la Escuela de Trabajo se publican (8) unas reseñas en las que el Director General de Enseñanza Laboral manifiesta que era deseo del Ministerio de Educación Nacional no dejar abandonado en Avilés el aspecto de la Enseñanza laboral, por lo cual se habían presupuestado para atenderla y para la construcción de un nuevo edificio que reúna las necesarias condiciones de ocho a diez millones de pesetas, y añade que era intención del Ministerio que el profesorado se compusiera no sólo del personal docente, sino también de los técnicos de las empresas de la demarcación. Recabó el apoyo de todas las empresas para los fines de la Enseñanza laboral, y recibió valiosos ofrecimientos, especialmente de la Empresa Nacional Siderúrgica.

En Luanco (9) recorrió la Fundación del Santísimo Cristo del Socorro, que ha sido cedida al Ministerio para la instalación de un Instituto Laboral de especialidad marítimo-ganadera. Se formalizaron con las autoridades los últimos detalles para la inmediata creación de este nuevo Instituto Laboral, que será completado con residencia para estudiantes y viviendas para profesores, campos de deportes, etc.

La última jornada de este viaje a que nos referimos ha sido tratada ampliamente por la prensa ovetense (10). En Oviedo y en Cangas de Onís, el Director general estuvo, como en días anteriores, en contacto con el estado y caminar de los diversos aspectos de las enseñanzas laborales. El Estado, continúa el articulista, está poniendo cuanto le es posible para lograr algo que es importantísimo en España. Es menester que nadie regatee colaboraciones. Por lo que se ha observado en este viaje, todos comprenden la trascendencia de la tarea, y se aprestan a colaborar. Es un problema de extremo interés para el país, pero no lo es menos para las empresas y para los obreros que se especializan. La Fundación creada por don Pedro Masaveu ocupará una extensión amplísima de terreno, y las obras de construcción comenzarán posiblemente en octubre. Cuando la obra se halle rematada, unos ochocientos muchachos tendrán el mejor de los establecimientos para formarse y salir de allí con una auténtica personalidad de hombres y especialistas. La Fundación estará regida por padres salesianos, cuya experiencia en este aspecto de la enseñanza es notoria. El Director general visitó a este prohombre y financiero ovetense y se cambiaron impresiones, se explicaron pormenores, expresando a don Pedro Masaveu su extraordinaria satisfacción y su felicitación por la magnitud y la calidad de su ejemplar acto y por lo que significa de estupenda colaboración con los propósitos del propio Estado.

En Cangas de Onís, después de visitar el Instituto Laboral, modelo en su género, se estudió la creación de una cátedra de Relojería. En este Municipio hay una tradición relojera a través de la familia Miyar. En el próximo curso, Miyar dirigirá esta enseñanza, para la que contará con elementos necesarios. Será instalada esta escuela, con carácter provisional, en el edificio del Instituto; pero, en definitiva, quedará montada en otro edificio contiguo que tiempo atrás fué Escuela de Trabajo. Deteriorado durante el Movimiento Nacional, ha quedado aprobado el proyecto de obras, y sólo falta realizarlas. A este fin, el Director general cursó allí mismo un telegrama al Director general de Regiones Devastadas, rogándole que

se inicien las obras con toda urgencia. Una vez terminadas, además de la Escuela de Relojería se instalarán los talleres y un internado. Termina el artículo con un esperanzado comentario que abre las puertas al optimismo y a la tranquilidad de que la industria nacional no carecerá de los obreros que necesita, y también haciendo resaltar el sentimiento de colaboración y de responsabilidad que se denota en todos, y que muchas veces lleva unido al nombre propio de cada persona el calificativo de "emigrante". Estos emigrantes que vuelven a Asturias a brindarle el fruto de muchos años de lucha y de trabajo.

CURSILLOS DE EXTENSIÓN CULTURAL E INICIACIÓN TÉCNICA

En un *Boletín Informativo* (11) se hace el resumen de la experiencia del II Curso desarrollado durante el presente curso. Advierte que sus observaciones se hacen de una forma somera y sencilla, ya que van dirigidas a los propios cursillistas, puesto que el estudio a fondo y rendimiento obtenido es la superioridad, con los datos totales, quien deberá hacerlo.

En todas las disciplinas se ha notado el mejoramiento conseguido, pero hace notar que en su artículo se refiere exclusivamente a la Tecnología y sus prácticas. En primer lugar, satisfacción por el interés demostrado y decepción por la falta de asistencia de un contingente de matrícula, mayor que el que fuera de desear. Respecto a los trabajos realizados en el taller, les recuerda las aplicaciones que se han hecho de la Aritmética, Geometría y Dibujo, sacando a la vez el mayor rendimiento y aprovechando las propiedades y características de los cuerpos y materiales estudiados en Tecnología. Sigue con una serie de consideraciones técnicas de lo aprendido en el curso y continúa pidiendo que no se desilusionen por haber hecho esos trabajos más o menos defectuosos, puesto que con voluntad e interés llegarán a la perfección gradual en lo propuesto. Termina con una observación sobre su comportamiento social. En tiempos pasados se abusaba de la palabra "solidaridad", y verdaderamente cuando ha existido es ahora, pero efectiva y sincera, no disgregante y de bandería como antaño, sin que esta afinidad haya menoscabado la educación y respeto que en todo momento se ha guardado.

En otro *Boletín* (12) se comentan los Cursos de Higiene y Sanidad en los Institutos Laborales. Se hace ver que en el Congreso de Educación Sanitaria, celebrado en Londres en marzo del pasado año, y al que asistieron representantes del Ministerio de Educación Nacional y de la Dirección General de Sanidad, se llegó a la conclusión fundamental de que la Educación y Sanidad deben estar aunadas en todos los Centros de Enseñanza. Hace notar que, entre todas las naciones que allí acudieron, solamente aparecieron con esta unión realizada Inglaterra y España. Al crearse los Institutos Laborales no podía faltar esta unión, y así se organizaron estos Cursos para divulgar conocimientos de Higiene y Sanidad, incorporándose una nueva disciplina al programa de sus estudios. Con estos cursos no sólo se quiere llegar a los incultos, sino a cuantos no saben bien lo que es conveniente para proteger su salud y la de los suyos. Para la mayor eficacia de estos Cursos, se ha procurado tener en cuenta la psicología de los oyentes, pues los españoles tienen un sentido crítico extraordinario y un sentido del ridículo excepcional. Se ha empleado un lenguaje pertinente, huyendo de los términos científicos y de una excesiva duración. Si hay que pecar, que la brevedad tenga la culpa. La Higiene es tan importante que deduce los principios y reglas que deben guiar a los pedagogos en su obra educativa; constituye, se puede decir, la base de la educación.

LUIS ARTIGAS

(7) L. A. Cepeda: "Se introducirán mejoras en el Instituto Laboral de Tapia de Casariego", en *La Nueva España* (Oviedo, 19-VI-54).

(8) S. f.: "10.000.000 de pesetas destinados a la Enseñanza laboral en Avilés", en *Pueblo* (Madrid, 18-VI-54).

(9) S. f.: "El Director general de Enseñanza Laboral...", en *La Voz de Asturias* (Oviedo, 17-VI-54).

(10) L. A. Cepeda: "Darán comienzo muy pronto las obras de la Fundación Masaveu", en *La Nueva España* (Oviedo, 20-VI-54).

(11) A. Ruiz: "Observaciones al II Curso", en *Boletín Informativo* del Instituto Laboral (Carranza, junio de 1954).

(12) F. Mesa: "Los Cursos de Higiene y Sanidad en los Institutos Laborales", en *Serranía* (Boletín Informativo del Instituto Laboral de Aracena). (enero-mayo de 1954.)

ENSEÑANZA PRIMARIA

EL CINE Y LO EDUCATIVO

La inquietud creada en torno a la separación existente entre un elemento de influencia tan universal como el cine es, y las instituciones eminentemente educativas, viene produciendo en España una saludable inquietud por la incorporación de todos los factores con proyección educativa que el cine pueda presentar a la gran obra de la formación humana. Esta unión se trata de realizarla de modo especial en la escuela y lograr una formación para el espectador, de tal manera, que actúe frente a la proyección, asimilando y realizando una sana crítica, sin adoptar una postura pasiva, de pura recepción. Es éste el sentido que A. Garmendía de Otaola manifiesta en su artículo del último número de *Atenas* en el pasado mayo.

"Una de las preocupaciones universales de los pedagogos contemporáneos es la del aprovechamiento con fines educativos escolares de este maravilloso invento que ha invadido en pocos años todos los ámbitos sociales y ejercido una extraordinaria influencia en la vida cultural y moral de los pueblos" (1). La importancia de esta vinculación la considera el P. A. Garmendía de Otaola de gran trascendencia para la Pedagogía contemporánea: "La gran obra de la Pedagogía moderna sería el acercamiento al cine y, si posible fuese, su utilización con fines educativos, instructivos, sociales y humanos" (2).

La obra que el cine realiza sobre los individuos puede considerarse muy cerca de la obra educativa y tomarse como una Escuela universal en el sentido más amplio del vocablo; así Alvaro Siciro, en el artículo citado, se expresa en los siguientes términos hablando del cine: "Pudo observarse que este invento gozaba de una multitud de cualidades comunes a la obra educativa, porque ambos son humanos y de multitudes; ejercen una influencia psíquica sobre el individuo, tienen trascendencia ética y política, etc., y estos valores comunes al cine y a la educación dan a aquél una insuperable participación en ésta." "La esencia del problema viene dada en el "cómo" participa, y cabe una actuación positiva y formadora, o negativa y destructora. El predominio de una u otra forma exigirá la intervención de los educadores bajo aspectos muy diferentes." Según el articulista de *Atenas*: "Frente a la escuela se ha instalado el cine. Y... hasta ahora lleva las de ganar", ya que "es más eficaz como espectáculo multitudinario; más duradero, porque es más humano, más psicológico, más palpitante".

El mismo citado articulista considera el cine como una escuela popular y universal:

"a) Cuanto a la concurrencia: al cine van todos; b) Cuanto al número de salas: las hay en todas partes; c) Cuanto a los temas...: todo el saber humano está a su disposición y actúa en sus manos; d) Cuanto a su esencia: es la historia de cada día, es toda la vida del hombre; e) Más aún: el cine es la misma vida trasplantada al celuloide sentida vitalmente." La consideración de esos aspectos del cine, junto a la comodidad del ambiente en que se proyectan las películas, la modalidad social en que se ha convertido, junto a la propaganda que envuelve la producción cinematográfica y la novedad que continuamente nos aporta en aras de la competencia, le hace un elemento de valor incalculable; por ello afirma el P. Garmendía de Otaola (3): "La escuela debe asociarse con el cine. Más aún: los educadores... deben intervenir en el problema cinematográfico, utilizándolo con fines humanos y educativos e impidiendo, al mismo tiempo, sus consecuencias malsanas."

Al encuadrar el cine como medio educativo, ha de precisarse (4) "la relación que su contenido y exposición han de

tener con la psicología y los intereses de aquellos a quienes se destine, así como las cualidades pedagógicas que en orden, método y forma de expresión deben reunir las películas para el mejor cumplimiento de su finalidad".

El artículo de *Atenas* "Educación cinematográfica" viene a explayar la tendencia actual a que el cine "entre en la escuela como materia de enseñanza y de educación", y de tal modo se enseñe a comprenderle, que "en adelante, cuando se hable de cultura cinematográfica, no se debería separar del dominio de la escuela. Así se acercarían estos dos elementos positivos de cultura: la escuela y el cine". El desarrollo de estas enseñanzas se realiza en Bélgica de modo cíclico a través de la Enseñanza Primaria, Media y Superior, según programas confeccionados. Fuera de Bélgica se efectúa especialmente en la Primaria y durante el Bachillerato; en esta línea, "Enrique Agel, director de un liceo francés, propuso en las Jornadas Cinematográficas Internacionales de Madrid (1952), un programa", que desarrolla de acuerdo con los intereses del muchacho de los doce a los diecisiete años. Las sesiones se dividirán así: "Una charla de media hora. Palabras de presentación del *film* que se va a proyectar. Proyección de la película. Discusión con los alumnos de la obra presentada." Fuera del colegio la formación de criterio en el espectador se realiza, o debe efectuarse, mediante los cine-clubs y cine-forum, cuyas diferencias son pequeñas y concretadas según la calidad de los espectadores. El segundo "se dirige al gran público que desea adquirir esa educación cinematográfica general, con el fin de "saber" lo que es el cine".

En las instituciones educativas podría emplearse con gran éxito esta modalidad del cine-forum, teniendo en cuenta que el problema de la educación cinematográfica de la niñez y juventud hay que considerarlo en su totalidad, bajo muy diversos aspectos: sociales, técnicos, religiosos, culturales, morales, etcétera, que es a la vez un problema teórico y práctico y que es un problema vital que exige una continua adaptación a las experiencias vividas. "El cine hay que vivirlo o dejarlo de una vez."

El fin de esta educación cinematográfica es la formación de un criterio en el espectador de modo que asimile y vitalice en sí los valores positivos que en la pantalla se reflejen, pasando de una postura meramente receptiva a una actuación positiva de selección y crítica. Para lograr este fin es preciso: "1) Elegir juiciosamente el *film*; que sea moral y constructivo, interesante y bien realizado; 2) Enseñar a criticar el *film*; 3) Crear el ambiente exigiendo con severidad una conducta digna por parte de los espectadores."

Entre las proyecciones que para esta educación cinematográfica puedan presentarse, destaca el cine documental y de corto metraje, que, al decir del editorialista de *Cinecor*, "es el medio más directo para el ejercicio de una insoslayable labor cultural y educativa". Una de las finalidades esenciales de la Asociación del Cine de Corto Metraje, Educativo y Documental, de reciente creación, es precisamente "facilitar la función del documental como medio de enseñanza" (5). Para ello hace una llamada a la colaboración "de todos aquellos interesados en el mismo por tan diversos motivos, como son la ciencia, el arte, la religión, la enseñanza, el periodismo".

ÉXITO EN LA EDUCACIÓN

"La glorificación de Domingo Savio—dice con razón el cardenal Máximo Máximi—es también la glorificación de un sistema educativo: el de la Iglesia Católica, representada en San Juan Bosco" (6).

(1) Alvaro Siciro: "Cinema educativo", en *El Pueblo Gallego* (11-VI-54).

(2) A. Garmendía de Otaola, S. I.: "Educación cinematográfica. Cinefonem", en *Atenas*, núm. 243, mayo de 1954, páginas 126-130.

(3) A. Garmendía de Otaola, art. cit., pág. 127.

(4) Alvaro Siciro, art. cit.

(5) Editorial: "Llamamiento de la Asociación del Cine de Corto Metraje Educativo y Documental", en *Cinecolor*, número 1, junio de 1954.

(6) S. f.: "Domingo Savio o el triunfo de un sistema educativo", en *El Pensamiento Navarro*, de Pamplona (10-VI-54).

El articulista de *El Pensamiento Navarro* ve el gran interés que todo movimiento político, con ansias de vigencia, ha mostrado siempre en que la juventud asimilase sus principios. En la misma directriz, aunque elevadas y superadas estas inquietudes, está la preocupación de la Iglesia Católica por la educación de los jóvenes.

"Toda la historia del siglo XVIII—dice el citado articulista—, siglo de las luces y siglo ateo por antonomasia, podríamos decir que gira alrededor de la juventud; la lucha sorda, encarnizada, de aquellos Gobiernos liberales y masónicos de la Europa del siglo pasado es la lucha en torno de este problema: la enseñanza" (7). El Kulturkampf en Alemania se presenta como una lucha por la hegemonía en la enseñanza de la juventud. Bismarck afirmaba sin rebozo: "Conservémosla y conservaremos en la paz, como fruto de la Kulturkampf, un perpetuo premio de nuestra victoria" (8). A la conquista de la juventud se han dirigido, en primer lugar, las ideologías que han tratado de introducir algún cambio en el mundo.

La Iglesia nos muestra con la santificación de Domingo Savio el triunfo de un sistema educativo y aún mejor el triunfo del hombre que supo vivificarlo y hacer la obra de arte que toda educación supone: la Iglesia propone la solución de una de las crisis principales de nuestros días. Se expresa así el articulista citado: "Hoy día el mundo, entre tantas crisis como tiene planteadas, está ésta: *La educación de la juventud*. Pues bien: la Iglesia, al elevar a Domingo Savio al honor de los altares, nos propone el *Modelo* y el *Método*, ejemplo para nuestra juventud", en la que, al decir del doctor Vallejo Nájera, "sobran campeones y faltan poetas".

Julio Herrera López, en su artículo de *Escuela Española*, considera a Domingo Savio como el caudillo que hemos de proponer a la imitación de nuestros jóvenes, pero un caudillo de tipo "pedagógico y apostólico", no del tipo soberano para apuntar a la trilogía de Winkler-Hermaden. Porque no olvidemos que hay un sentimiento del honor y de la nobleza de las conductas heroicas que sólo ejemplos vividos ante nuestros ojos son capaces de despertar a nuestra voluntad. Estos ejemplos infunden en el corazón de los niños el amor, el deseo, el gusto por la vida pura y santa, ya que los "motivos atrayentes y no el ejercicio en el vacío forman la voluntad", según afirma León Barbey. Este motivo atrayente, un ideal real, digno de ser amado sobre todas las cosas, ha de ser el norte y guía de la conducta moral del niño, a quien no hemos de atosigar con las dos morales laicas y los tipos de relaciones sociales, sea la *relación de presión o la de cooperación*, como el mismo Piaget las llamó" (9).

Y es la actuación del educador la que posibilita que el educando llegue a la perfección a que Dios le tiene abocado: "La labor perfecta del educador habrá llegado a su culmen—dice profundamente un notable escritor—cuando pueda decir que ha labrado la virtud heroica de sus discípulos." Ese es el mérito de Don Bosco. Y continúa diciendo el mismo articulista de *El Pensamiento Navarro*: "Un pedagogo santo hace discípulos santos"; en suma, "ése es el fruto preciado y ésa es la obra educativa que resalta en la canonización de Domingo Savio, representante de una legión de jóvenes que, en los colegios de Don Bosco siguen sus huellas. Porque la canonización de Domingo Savio es, a la vez, la canonización del sistema educativo de Don Bosco" (10).

INGRESO Y ABSENTISMO EN EL MAGISTERIO

Leemos en la prensa profesional y en algunas publicaciones diarias alusiones a la proyectada reforma del artículo 3.º del Estatuto del Magisterio, que en la actual redacción dice así: "El número de plazas que corresponde proveer a cada Tribunal se determinará en la oportuna convocatoria y consistirá en la totalidad de las vacantes de la provincia, desiertas en el último concurso general de traslados que se haya celebrado, de las cuales será publicada relación nominal, aumentadas en un 25 por 100."

El editorialista de *Escuela Española* considera que la reforma a introducir en el citado artículo 3.º aspira a "que

salgan a oposición no sólo las plazas desiertas en el concurso de traslados, sino también las resultas, aunque estas últimas con carácter provisional" (11). Ya que de salir solamente las desiertas del anterior concurso general de traslados, como dice un editorial de *El Magisterio Español*, se "reduce el número de plazas a proveer por los maestros de nuevo ingreso, y da origen a que en muchas provincias no se celebren oposiciones desde hace algunos años, puesto que no quedan vacantes desiertas en el concurso, y, por tanto, tampoco para la oposición de ingreso" (12).

La dificultad esencial que residiría en esta fórmula radica en el perjuicio que a los maestros mejor escalafonados se seguiría por reducirse el número de plazas para el próximo concurso y, por tanto, limitarles unas posibles mejoras en su cambio de destino. Al decir el editorialista de *Escuela Española*, "lo que más nos gustaría que se realizase sería un segundo concurso o segunda parte del concurso de traslados, con las resultas del primero, y las nuevas resultas se sacasen a oposición para ser provistas definitivamente".

La mejor solución vendría dada en la fórmula que coordinase el interés de los maestros ya escalafonados, que no verían menguadas sus posibilidades con la convocatoria del mayor número posible de plazas que permita una amplia oposición.

Considera *El Magisterio Español* que de haberse llegado a una fórmula variable, se conseguirían muy importantes objetivos: primero, vigorizar el prestigio de las oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional y estimular a la juventud para que acuda a las Escuelas del Magisterio, que iban poco a poco despoblándose por falta de alicientes y las dificultades de conseguir su ingreso en el escalafón, y, segundo, evitar también que las Escuelas estén en una interinidad prolongada, en espera de su anuncio a concurso de provisión por traslado."

Las dificultades de ingreso y, lo que es más, el no muy risueño panorama una vez incorporados los maestros al escalafón nacional, tiene una grave repercusión en las orientaciones que la juventud vislumbra y que pretende seguir. Un hecho cierto es "la triste despoblación de las Escuelas del Magisterio. El absentismo adquiere ya proporciones alarmantes". Y continúa diciendo el editorialista de *ABC*: "La matrícula en las escuelas masculinas del Magisterio disminuye en tales proporciones, que dentro de algunos años la formación de los niños habrá de ser confiada, necesariamente, a maestras. Los jóvenes buscan ocupaciones mejor remuneradas" (13).

Con la reforma que se va a introducir en el Estatuto es presumible se abran un tanto los horizontes del Magisterio a la juventud española, que en la actualidad, como expresa el editorialista de *ABC*, "es cierto que el Magisterio primario no atrae las actividades profesionales de los jóvenes, aun sintiéndose vocacionalmente estimulados a ella" (14).

La actuación consiguiente viene dada en función de "lograr el máximo acceso de jóvenes a las escuelas del Magisterio, a fin de que podamos disponer de maestros en número suficiente y bien formados, para que la educación de nuestra infancia se intensifique hasta los últimos rincones de la patria" (15).

El absentismo quedará reducido en parte, consiguiendo una mayor elasticidad en las probabilidades de ingreso en el Magisterio.

ASAMBLEA DE LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

El desarrollo de las jornadas que la Asamblea de las Escuelas del Magisterio ha celebrado en Madrid entre los días 22 al 26 de junio ha sido seguido tanto por la prensa profesional como por la diaria con el sincero interés que muestran los numerosos comentarios en torno a los temas tratados.

El señor Sacristán, director de la Escuela del Magisterio masculina de Teruel, en vista de los problemas esenciales que atañen a la institución formadora del Magisterio Español,

(11) Editorial: "Decíamos en 1948", en *Escuela Española*, número 695 (3-VI-54).

(12) Editorial: "Ingreso en el Magisterio", en *El Magisterio Español*, núm. 8.244 (5-VI-54).

(13) Editorial: "Escuelas del Magisterio", en *ABC*, de Madrid (20-VI-54).

(14) Referencia: "El destino de los maestros recién ingresados", en *ABC*, de Madrid (27-VI-54).

(15) Editorial: "Escuelas del Magisterio", en *ABC*, de Madrid (22-VI-54).

(7) *Ibidem*.

(8) *Ibidem*.

(9) Julio Herrera López: "Ejemplo y guía", en *Escuela Española*, núm. 697 (16-VI-54).

(10) S. f.: "Domingo Savio o el triunfo de un sistema educativo", en *El Pensamiento Navarro*, de Pamplona (10-VI-54).

considera que ha sido convocada la Asamblea de Directores de Escuelas del Magisterio "enfocada a resolver el problema capital de un adecuado plan de estudios que prepare al Magisterio que España necesita en el momento histórico que vivimos, y cuyo alcance total está aún por determinar, pero que nos atrevemos a suponer decisivo para la estructuración definitiva de dichos Centros" (16).

La necesidad de esta reunión, leemos en el diario *Madrid*, "ha surgido de la conveniencia de establecer una coordinación entre los distintos estudios medios. La aconsejaban también las reformas que recientemente se han implantado en los estudios de Comercio y Bachillerato" (17). Pero la causa más honda de estas jornadas, según el editorialista de *Servicio*, ha de ser el sentido total y estructurado que han de poseer las escuelas del Magisterio: "Bien sabemos que hace falta, en primer término, no un reajuste, un plan mínimo, un mero quitar y poner. Es la revolución desde arriba lo que hay que propugnar. De otro modo, las escuelas del Magisterio, sin un nuevo sistema y una concepción ambiciosa y total, nada pueden hacer. Pero tienen ahora su momento, y de la Asamblea debe salir una orgánica concepción que dé estructura, horizonte y fisonomía a unos estudios que alumbran hacia una profesión fundamental en los cuadros fecundos de la vida nacional" (18). De la enorme trascendencia que de los estudios y trabajos a realizar puede seguirse en todo el ámbito cultural español, consiguiendo una verdadera formación profesional en el Magisterio, surge la importancia de esta Asamblea, "que es de interés nacional". Y nadie tiene derecho a desentenderse de ella. El día en que los cuestionarios educativos despierten el interés vivo y operante de las gentes, de chicos y grandes, ricos y pobres, rústicos y filósofos, la faz de España habrá cambiado" (19).

El director general de Enseñanza Primaria, señor Canto, en su discurso inaugural, reconoció el acierto de "el editorialista de un periódico de Madrid, que, sin conocer el temario, aventuraba cuál sería nuestra principal preocupación en estas tareas; acercó de lleno: el absentismo actual en las escuelas del Magisterio" (20). Es el tema candente y de mayor gravedad que hoy día ocupa a quienes se interesan por el futuro del Magisterio español. Como dice el editorialista aludido, "las escuelas del Magisterio se vacían ante la desconsoladora tristeza de su profesorado, que nada puede hacer para evitarlo" (21). Por ello piensa el citado editorialista que las preocupaciones esenciales de la Asamblea deben centrarse "en lograr el máximo acceso de jóvenes a las escuelas del Magisterio, a fin de que podamos disponer de maestros en número suficiente y bien formados para que la educación de nuestra infancia se intensifique hasta los últimos rincones de la Patria" (22).

El problema del absentismo, aparte las consideraciones de la futura colocación, ingreso en el escalafón, sueldos, etc., de innegable influjo en esta época de visión vocacional interesada, es tratado por el señor Canto en dos aspectos: el primero, la ruina material en que se hallaban multitud de edificios en que estaban instaladas las escuelas, cuya renovación no es suficiente para resolver el problema; el segundo, es el sistema de selección y formación del alumnado.

Es cierto que "en los Centros de Enseñanza Media no se ha hecho la selección necesaria para el Magisterio. A las Normales pasaban los alumnos que fracasaban en otros Centros, y, por tanto, la selección era al revés. Naturalmente que esto no puede resolverse volviendo atrás, al plan de 1914, por ejemplo. Hemos de hacer algo semejante a lo que se ha hecho en los Institutos de Enseñanza Media con sus Preparatorias, constituyendo esto a manera de una primera selección, ya que si esta preselección es interesante para la Enseñanza Media, lo es en más alto grado para nosotros, ya que más que ningún otro Centro, la escuela del Magisterio necesita de estudiantes con vocación, que hay que descubrir y fomentar.

(17) S. f.: "Asamblea de directores de Escuelas del Magisterio", en *Madrid* (22-VI-54).

(18) Editorial: "Asamblea de Escuelas del Magisterio", en *Servicio*, núm. 492 (23-VI-54).

(19) Agustín Serrano de Haro: "La Asamblea de directores de Escuelas del Magisterio", en *Escuela Española*, número 698 (24-VI-54).

(20) Editorial: "Apertura de la Asamblea de Escuelas del Magisterio", en *Escuela Española*, núm. 698 (24-VI-54).

(21) Editorial: "Escuelas del Magisterio", en *ABC*, de Madrid (20-VI-54).

(22) *Ibidem*.

Hecha esta primera selección, los estudiantes medios deben hacerse en la propia escuela del Magisterio, porque los muchachos que reciben la preparación cultural han de recibirla con una determinada orientación, volcada hacia la carrera que van a seguir, y esto no puede exigirse, indudablemente, a los Institutos. La coordinación con los otros Centros de Enseñanza Media facilitará el paso de unos a otros estudios a aquellos alumnos cuya vocación para el Magisterio no se defina en los primeros años".

Estos aspectos de selección y formación del alumnado constituyen para el editorialista de *El Magisterio Español* "los pilares indispensables para la formación de los futuros maestros. Todo lo demás es accesorio. A lo que hay que ir es a despertar y fomentar vocaciones, dando facilidades para que el futuro Magisterio se nutra de alumnos de los medios rurales, a ser posible hijos de los maestros" (23).

En la sesión de clausura, el señor Ruiz-Giménez señaló la futura proyección que esta Asamblea tiene, y refiriéndose a las conclusiones, dijo: "Os ofrezco que con toda la rapidez que sea posible cuajarán en frutos suficientemente próximos para que vosotros podáis reconocerlos como obra vuestra."

También señaló la necesidad de conectar la escuela del Magisterio con los Centros pedagógicos superiores e intensificar la calidad de la técnica y la formación del maestro: "Esto es lo que hemos de conseguir en la medida de lo posible, puesto que las razones para ello sobrepasan el ámbito nacional. La urgente demanda de cooperación con los países hispanoamericanos nos obliga a un perfeccionamiento técnico cada vez mayor." Tras hacer referencia a la necesidad de intercomunicación de las distintas esferas de la Enseñanza Media y a la normalización deseada del escalafón, así como a la intensificación de la iniciación profesional y a la labor de extensión cultural, acabó dirigiéndose a los congregados exhortándoles a una labor de cooperación y la ejemplaridad esencial y necesaria en la formación de educadores. Les habló en los siguientes términos:

"Vosotros habéis de ser, profesores de escuelas del Magisterio, los prototipos de maestros, y la ejemplaridad, vuestra primera lección. Yo espero mucho de este diálogo (que en la Asamblea ha encontrado su expresión más ancha) entre las novísimas promociones de catedráticos y las antiguas, las de solera. Cada una de ellas aporta a la tarea común elementos valiosísimos: los antiguos, su sobriedad, su abnegación y ese espíritu de sacrificio que se ha traducido en la conservación de la llama viva de la vocación entre las ruinas materiales, en muchas ocasiones de los edificios; los jóvenes traen el fuego, la impetuosidad, la savia joven... A todos viene bien el diálogo y la colaboración. Yo, por mi parte, os ofrezco uno y otra" (24).

EL NÚMERO DE INTERINOS Y EL ESCALAFÓN

Bajo el epígrafe "Puntualizaciones al problema económico", publicábamos en el número 21 de esta revista una información de los editoriales lanzados por *Servicio* en torno a una posible redistribución del crédito asignado a las plantillas del Magisterio, basada en los datos entonces conocidos. Como aclaración a las opiniones expresadas, se publicó en *Servicio* un artículo titulado "Estado numérico del Magisterio" (25), transcrito íntegramente en *Escuela Española* (26), y del que a continuación publicamos los puntos principales:

"Habían creído muchos compañeros que sobran miles de sueldos de la séptima y de la octava categorías, cuyo importe podría ser repartido, realizándose un nuevo reajuste" (27). Esta creencia surgió del cálculo efectuado sobre el número de maestros existentes en el escalafón, pero que "partía de datos insuficientes, puesto que—continúa diciendo el articulista de *Servicio*—no abarcaba a otros maestros que perciben legalmente sus haberes con cargo a aquel crédito, como los del segundo escalafón, rurales y volantes".

(23) Editorial: "Asamblea de Escuelas del Magisterio", en *El Magisterio Español*, núm. 8.251 (26-VI-54).

(24) S. f.: "El Ministro de Educación Nacional clausuró ayer la Asamblea de Directores de Escuelas del Magisterio", en *ABC* (27-VI-54).

(25) S. f.: "Estado numérico del Magisterio", en *Servicio*, número 489 (2-VI-54).

(26) "El número de maestros", en *Escuela Española*, número 695 (3-VI-54).

(27) *Ibidem*.

El reajuste propuesto era, en principio, imposible de realizar jurídicamente, pues se trataba de una plantilla aprobada por la ley de Presupuestos y no de un crédito de carácter global. Tampoco cabe, en vista de los datos oficiales facilitados por el Ministerio de Educación Nacional. Estos datos son:

	Número total
Primer escalafón, categoría 1. ^a	1.000
— — 2. ^a	2.500
— — 3. ^a	5.000
— — 4. ^a	7.500
— — 5. ^a	12.000
— — 6. ^a	12.000
— — 7. ^a	9.053
— — 8. ^a	1.833
	50.926
Segundo escalafón	1.140
Volantes	981
Rurales	1.825
Opositores 1953	1.411
Interinos	8.093
	64.376

Existen 8.093 plazas servidas por interinos, situación explicable por las siguientes razones:

- 1.^a Según el artículo 3.º del Estatuto, sólo pueden salir a oposición las plazas desiertas en los concursos de traslados, pero no las resultas, que hasta nuevo concurso han de quedar servidas por interinos. En el que se tramita actualmente figuran 4.420 plazas en estas condiciones, más 480 en concursos especiales (párvulos, anejas, 10.000, etcétera) pendientes de provisión definitiva.
- 2.^a Servidas por interinos, figuran asimismo 285 plazas cuyos titulares han obtenido excedencia activa o se hallan pendientes de su resolución, y que hasta pasado el plazo de reserva no podrán ser cubiertas definitivamente.
- 3.^a Aparecen también como plazas servidas por interinos las ocasionadas en el transcurso del año por defunciones, ex-

cedencias voluntarias, separaciones, renunciaciones, etc. Hasta la fecha, son 2.869 las producidas desde el 31 de agosto último.

4.^a Existen 1.197 interinos ocupando las plazas de maestros propietarios nombrados para escuelas de régimen especial y que han de ser reemplazados interinamente en la escuela de procedencia en tanto sean confirmados o no en su nuevo destino.

5.^a Figuran además 253 plazas de rurales pendientes de provisión y servidas por interinos.

Resultan 9.504 las plazas servidas por interinos, de las que es preciso descontar las 1.411 correspondientes a los opositores de 1953, quedando servidas por interinos 8.093 escuelas nacionales.

En el Presupuesto figuran en la actualidad 1.715 plazas sin cubrir, correspondientes a las escuelas de nueva creación.

El Ministerio viene convocando anualmente oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional, cumpliendo los preceptos legales vigentes. He aquí las cifras de las plazas cubiertas en los tres últimos años, según las oposiciones convocadas:

Oposiciones de	1951	1952	1953
Ingreso	942	1.895	1.535
Directores	13	22	—
Párvulos	231	202	81
Regencias	17	3	4
Lecciones anejas	78	14	21
Loc. 10.000 habitantes.....	90	99	53
Rurales	410	367	—

"Nos complacemos poder ofrecer a nuestros lectores estos datos, que aclaran los principales puntos tratados en nuestros recientes editoriales, y expresar nuevamente nuestra satisfacción por el esfuerzo que el Ministerio de Educación Nacional realiza por resolver los problemas que interesan al Magisterio Nacional" (28).

JUSTO FONSECA Y SANTIAGO DEBÓN

(28) S. f.: "Estado numérico del Magisterio", en *Servicio*, número 489 (2-VI-54).

BELLAS ARTES

EL NUEVO MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL

Con el título de "Otro Museo de importancia mundial", *El Diario Vasco* publica un artículo (1) en el que glosa el acontecimiento inaugural del Museo Arqueológico de Madrid, que fué presidido por el Jefe del Estado. Era hora de que los frutos de tantos trabajos realizados por los numerosos arqueólogos españoles pudieran reunirse y exhibirse dignamente. Se ha procedido a una ordenación y catalogación científicas del innumerable material arqueológico. Los resultados han sido satisfactorios, y ahora puede apreciarse en su valor el tesoro de este Museo, que posee colecciones únicas en el mundo. Destacan entre ellas los tipos del paleolítico inferior, descubiertos en los areneros del Manzanares; la primera pieza metálica hallada en España; los ejemplos de la Edad de Cobre; las espadas de la ría de Huelva, y los objetos procedentes de la Edad de Hierro. Todas estas colecciones y otras muchas más hacen del Arqueológico Nacional un Museo de importancia semejante a la que en su especialidad representa universalmente la pinacoteca del Prado. Es de destacar la labor que en la reorganización del Museo ha desarrollado la Dirección General de Bellas Artes. En el mismo sentido se mani-

fiestan unas declaraciones hechas al diario *Ya* (2) por don Antonio Gallego Burín, director general de Bellas Artes.

El mismo rotativo madrileño describe las 40 salas en que se estructura el Museo, destacando las colecciones de los tesoros de Guarrazar y de Aliseda, los bronceos legales romanos de la colonia de Osuna y el Cristo de marfil que los reyes castellanos don Fernando y doña Sancha legaron a una iglesia de León. Asimismo, se describen las bibliotecas, despachos y locales de estudio del nuevo Museo (3).

GALLEGO BURÍN, ACADÉMICO
DE SAN FERNANDO

Diversos periódicos españoles (4) han recogido la nota de la elección del señor Gallego Burín como académico de la

(2) S. f.: "Mañana, reapertura del Museo Arqueológico", en *Ya* (Madrid, 16-V-54).

(3) S. f.: "El Museo Arqueológico va a ser abierto", en *Ya* (Madrid, 2-V-54). Véase también: "Será inaugurado próximamente...", en *ABC* (Madrid, 1-V-54).

(4) S. f.: "Gallego Burín", en *El Telegrama del Rif* (24-IV-54). S. f.: "Gallego Burín, Director general de Bellas Artes", en *La Voz de Avilés*, 14.169 (27-IV-54). S. f.: "Gallego Burín", en *Lucha*, 3.846 (Teruel, 27-IV-54).

(1) D. V.: "Otro Museo de importancia mundial", en *El Diario Vasco*, 6.125 (San Sebastián, 22-V-54).

Real de Bellas Artes de San Fernando. En ella se dice: "La Dirección General de Bellas Artes ha cobrado nuevo vigor especialmente desde la presencia al frente de la misma de don Antonio Gallego Burín. Ilustre granadino, fué alcalde de su ciudad, y sus obras han quedado bien patentes en la Ciudad de los Cármenes. Merced a su gestión, la ciudad ha mejorado considerablemente, contribuyendo sobre todo al embellecimiento de la ciudad granadina. El señor Gallego Burín, personalidad en el ámbito de las Bellas Artes, ha sido elegido por unanimidad académico de número de la de Bellas Artes de San Fernando. Es catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Granada, académico de Bellas Artes de Nuestra Señora de las Angustias de aquella ciudad y pertenece a otras Academias españolas y alemanas. Es autor igualmente de extenso número de libros, dedicados todos a la especialidad que con tanto acierto cultiva."

UNA COLECCIÓN DE "ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS"

El vespertino *Pueblo* recoge un reportaje (5) sobre la *Colección de Monografías de Arte Contemporáneo*, que publica la nueva Editorial Gallades, fundada por Enrique Estades y por Manuel Gallego Morell, bajo la dirección de este último. La *Colección* pretende difundir el arte actual, el buen arte actual, y una de sus empresas consiste en hacer desterrar de los hogares españoles los malos cromos de las reproducciones que afean las paredes de tantas casas. Se pretende, además, dar una visión de conjunto del arte español de nuestros días, con reproducciones de cuadros a todo color, igualando, por lo menos, la calidad de las láminas extranjeras. Se publicarán cuatro series: pintura, escultura, arquitectura y música. Entre las muchas opiniones que recoge el reportaje, citaremos la última, del catedrático de Arte don José Camón Aznar, que dice: "Esta *Colección* es algo muy necesario. Porque en España hay siempre la costumbre de hablar sólo de Arte muerto... Y urge más hablar vivamente del Arte vivo, y el que no figure en la *Colección* Gallades, que no se enfade, sino que se enmiende y piense que éstas son monografías de artistas vivos, no de los que se obstinan en hacer Arte muerto."

LOS MUSEOS Y LA EDUCACIÓN

Bajo el título de "Un Museo circulante", el diario *Arriba* (6) glosa la Exposición de Reproducciones de Arte Contemporáneo organizada por la Delegación Nacional de Educación, que se ha montado en diversas provincias españolas, y también en Madrid, especialmente en Colegios Mayores. La Exposición "está de acuerdo con la misión encomendada a este organismo de extensión cultural, pues si nadie ignora que es hacer saludable cultura en la siembra de doctrina saludable, se suele olvidar que la mejor política va cimentada sobre la cultura más amplia y mejor" ... "La Delegación Nacional está a la vanguardia de las inquietudes formativas propias de cada grado de la enseñanza, incluido el superior de las escuelas primarias." El papel de este Museo circulante está más directamente en "la Enseñanza Media, y en especial en la delicada transición del curso preuniversitario", y ha de ser fructífero sobre todo en "aquellas poblaciones alejadas de las grandes pinacotecas". Según el autor del artículo, con objeto de aumentar la eficacia del mismo, "convendría movilizar un reducido número de leccionistas, de glosadores, ambulantes también, que si en determinados casos operan sobre parcelas muy conocidas, en otros la exposición requiere una preparación no elemental ni del momento". Y pone el ejemplo de la serie de reproducciones del impresionismo pictórico, necesitada de un explicador.

En un reportaje de *Madrid* (7) se habla de las instalaciones del Museo Municipal de Madrid, en el que el visitante encuentra, junto a un cuidado impecable de los objetos museados, una falta grande de orientación para el visitante. Por de pronto, falta una guía o catálogo del Museo, aunque parece

"que se está haciendo". Y sobre todo, faltan los indispensables rótulos y leyendas en salas y objetos que puedan suplir esta falta de información indispensable para el estudio, superficial o profundo, de un Museo de esta importancia.

Ya en una crónica anterior se hablaba del estado actual del Museo del Prado. Periódicos y revistas se refieren a él. *El Pueblo Gallego* glosa (8) las reformas de ampliación que sufrirá la pinacoteca al serle aumentadas las salas en otras 16 como consecuencia de la construcción de dos nuevas plantas, cuyo presupuesto alcanzará ocho millones de pesetas. Gracias a estas obras de ampliación, tan urgentes como necesarias, se mejorará la instalación de salas como las del Greco y Rubens, se expondrán cuadros meritísimos que hasta la fecha, por falta de espacio, el Museo tenía cedidos a diversas entidades en calidad de depósito, y una colección de 4.000 dibujos, así como innumerables obras que actualmente duermen el sueño de las penumbras de los sótanos del Prado.

El semanario *Signo* (9) hace balance de las personas que visitaron el Prado en 1953, que sobrepasan los 420.000, de las cuales más de la mitad son extranjeras. La publicación recoge las declaraciones de un funcionario del Museo, quien se queja sobre todo de los visitantes españoles por su "poca preparación y escaso interés", pues "no tienen ni la más leve noción de pintura", y visitan el Prado por razones puramente turísticas. Contrasta la indiferencia de los visitantes indígenas con la inquietud de los extranjeros, los cuales solicitan el auxilio de guías, cicerones y adquieren catálogos, reproducciones, libros y cuanto pueda ilustrar sus ojos y su espíritu, deseosos de admirar y de comprender.

TEATRO Y CINE EDUCATIVOS

Sobre la formación de los directores de escena se extiende Pedro Barceló (10), presentando los problemas que plantea este aprendizaje, nuevo en España, cuyo teatro profesional sigue acostumbrado a la vieja fórmula de director-primer actor. El autor insiste en afirmar la necesidad de formación de auténticos especialistas de la dirección escénica. Para lo cual no es buen sistema el de aprender mientras se trabaja como director, sino el sistema del estudio, de la teoría teatral, de la formación teatral general, apoyado todo esto en una práctica dirigida por un buen maestro. Pero no se puede achacar a los directores actuales su inexperiencia, ya que no ha habido todavía quienes se hayan dedicado a enseñar y dirigir a las nuevas promociones. Es preciso "recoger, encauzar y organizar las vocaciones hacia la dirección escénica; crear una especie de "Escuela de dirección"; pero no de academias, conservatorios, conferencias... "Sería conveniente que los pocos directores específicos que tenemos en España se rodearan de quienes sienten igual vocación y les dieran enseñanzas "sobre el terreno". Donde esta labor podría desarrollarse es en los Teatros Nacionales. Nada de un grupo numeroso, sino un grupo muy seleccionado. Así los directores de dichos teatros tendrían a su cuidado docente a quienes aspirasen a aprender. Se les podrían plantear dificultades, sugerencias y soluciones, hasta hacerles llegar a ser conocedores del oficio de la dirección escénica. Termina el autor diciendo que "la Dirección General de Cinematografía y Teatro pudiera ser el organismo adecuado para llevar a la práctica este proyecto".

El Teatro de Ensayo de Madrid ha organizado una Semana de Formación Teatral, de la que se ocupa el semanario *Signo* (11), destacando el valor formativo no sólo de la representación de las obras, sino, sobre todo, al "apurar al máximo las posibilidades del teatro como medio formativo del público". Esta Semana de Formación Teatral tocó diversos problemas candentes, tales como "Ausencia de la juventud en los teatros", por carecer esta juventud de una formación teatral suficiente y por el bajo interés que el teatro actual desperta en las inquietudes juveniles. Otra conferencia planteó las cuestiones técnicas de la dirección escénica según las directrices apuntadas en nuestro comentario anterior. Otras cues-

(8) S. f.: "El Museo del Prado crece", en *El Pueblo Gallego*, 10.050 (Vigo, 23-IV-54).

(9) S. f.: "420.980 personas exactamente visitaron el año pasado el Museo del Prado", en *Signo*, 740 (Madrid, 20-III-54).

(10) Pedro Barceló: "Directores de escena: su formación", en *Signo*, 749 (Madrid, mayo 1954), 11.

(11) Pedro Barceló: "Mayoría de edad de un Teatro de Ensayo", en *Signo*, 751 (Madrid, 5-VI-54), 11.

(5) Eugenia Serrano: "Los "Artistas Contemporáneos" van a poder entrar en todas las casas de España", en *Pueblo*, 4.559 (Madrid, 1-V-54).

(6) F. García Ezpeleta: "Un Museo circulante", en *Arriba* (Madrid, 23-IV-54).

(7) Francisco Alegre: "Una mañana en el Museo Municipal", en *Madrid* (29-IV-54).

tiones de interpretación, caracterización, crítica y música fueron estudiadas detenidamente en esta Semana, en forma de conferencias y de coloquios.

La emisión radiofónica del S. E. M. "Viento del atardecer" versó últimamente sobre "El teatro, tema y problema", cuyo contenido esencial apareció en la revista *Servicio* (12). En el editorial de la emisión se hizo referencia al teatro infantil, diciendo que "en el teatro para niños no todo ha de ser fantasía, por cuanto lo irreal no puede ser formativo. Hemos de buscar tipos humanos, respetando únicamente de este teatro fantástico aquello que tiene de arte y de belleza". En resumen: los problemas del teatro infantil siguen siendo los mismos que los del teatro de adultos. El autor Buerdo Vallejo dice del teatro actual que ha de ser atrevido y sincero, puesto que "al silenciar lo inmoral, hacemos un teatro de moral contraproducente".

Entre otras cuestiones relativas al teatro en su misión formativa, cabe destacar la crónica de *Juventud* (13) relativa al estreno del Corral de Comedias de Almagro, hecho construir por José María del Moral, y una visita al Museo del Teatro de Barcelona, reseñada en *Revista* (14), en la que se describen las distintas salas de que se compone el Museo.

• • •

La revista mallorquina *Ocio* publica un trabajo sobre el cine en nuestros días, según el cual "se aprecian indicios de que se pretende tomar un camino falso y destruir la unidad esencial y característica del cine como auténtica manifestación artística y cultural de nuestro tiempo". Estudia luego las vicisitudes por las que ha atravesado el cine ante el progreso de sus técnicas (cine hablado, relieve, 3-R, cinemascopio...) y propugna la llamada "cuarta dimensión", la que deja plaza libre a la invención y a la idea, no subordinando la película a los intereses comerciales ni a los prejuicios que restringen la libertad creadora (15).

En otro número de la misma revista (16) se sigue en la labor de presentar un cine de intenciones formativas y culturales. Porque el cine es algo más que espectáculo; es esencialmente un arte; es una manifestación cultural del hombre, y es un fenómeno social contemporáneo, pues ejerce una fuerte atracción sobre la masa, "hasta el punto que a veces se sientan sus consecuencias más allá de las salas de proyección". El autor quiere llamar la atención de los intelectuales sobre el cine como fenómeno no de mero divertimento, sino de profunda significación social y cultural, y solicita para el séptimo arte independencia y libertad en el arte y en el pensamiento. Y pone el paradigma del cine italiano, porque "ha tenido libertad para expresar cosas tal cual son o deben ser".

"El cinematógrafo y los niños" es el título de un trabajo aparecido en el *Boletín de Educación* de la Inspección de Enseñanza Primaria de Almería (17). En él se ataca la propensión de los padres a censurar la inclinación infantil hacia el cine, y propone que se censure no al cine, sino al cine malo o no apto para la niñez y para la juventud. "Debe darse una orientación educativa a las sesiones infantiles, donde el público infantil pueda recrearse sin que su espíritu sufra los efectos de una ejemplaridad perniciosa." Esta ha sido la principal preocupación del cursillo de cine educativo celebrado en Madrid y organizado por la Comisaría de Extensión Cultural, siguiendo las directrices de la Dirección General de Enseñanza Primaria, en el que se ha patentizado "el interés de los educadores españoles por el grado de impresionabilidad imaginativa del niño ante el reactivo cinematográfico".

En este mismo sentido se expresa Pascual Cebollada (18) al sugerir la creación de una Cinemateca Educativa Nacional, entidad que se encargaría de reunir en sus fondos películas

educativas de todas clases que serían suministradas a los diversos Centros (Institutos, Facultades, Escuelas, Colegios, etc.) que en la actualidad tienen que recurrir a las empresas comerciales, las cuales les ponen impedimentos de mil clases (alquiler obligado de lotes, precios abusivos, cuatro años de proyección previa en salas comerciales, etc.), impedimentos que, por otra parte, tienen forma legal. El autor propone la organización de la citada Cinemateca, cuyos servicios podrían hacerse extensivos a otros Centros e instituciones, además de las escolares, que tuviesen finalidad cultural, y la revisión inmediata de la reglamentación sobre alquiler de películas producidas con miras comerciales, pero que no tuviesen utilización comercial en circunstancias especiales, como son su aprovechamiento con fines educativos.

LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN

Bajo el título de "Conservatorios elementales", Federico Sopena escribe un artículo sobre la aportación ejemplar de los Conservatorios de provincias a la extensión musical (19). He aquí sus puntos principales

"El último Consejo de ministros ha aprobado la validez oficial de los estudios en el grado elemental del hasta ahora Instituto Musical de Tarragona.—Hace unas meses se hizo la misma concesión a Albacete, y el año pasado a Santiago de Compostela. Toda la mesura, lentitud y precaución que son necesarias para la validez oficial de Conservatorio completo debe tener su precedente en una política de extensión de las enseñanzas oficiales en el grado elemental. Son muchas ciudades españolas las que llevan años y años trabajando ejemplarmente en estas enseñanzas, y el dejarlas desamparadas oficialmente supone la pérdida de muchas vocaciones y, sobre todo, la imposibilidad de estimular y vigilar, a la vez, los años más interesantes y decisivos en la formación musical.

"Es en estos días tema de actualidad el de los Conservatorios. A pesar de todas las profecías que apuntaban hacia una catástrofe si se variaba el sistema realmente abusivo en la concesión de aprobados y aun de premios, han fallado por su base. El Conservatorio de Madrid, por ejemplo, que ha llevado la pauta de una atemperada severidad, ve este año aumentada su matrícula de manera impresionante. Oportunamente se harán públicas las fechas de los concursos, porque es nuestra mayor ilusión agrupar en torno a estos actos del Conservatorio a todos aquellos que no limitan su afición a la música a la asistencia a un concierto de programa más o menos interesante. Hoy la concesión a Tarragona vuelve a renovar esta ilusión por las provincias, sin la que cualquier política, mucho más la artística, queda manca de proyección y de porvenir. Se está realizando en las provincias españolas un esfuerzo musical digno de conocimiento y de elogio. No es sólo la marcha pedagógica, sino que sean los Conservatorios, incluso los elementales, quienes se preocupen de despertar un poco la vida musical de la ciudad. Los mismos estudios se benefician de esta inquietud y de esta ambición, pues un centro de enseñanza no adquiere carácter de cuerpo vivo mientras no proyecta hacia fuera, hacia la ciudad, de la que debe ser orgullo y alegría, la vida musical. Estamos sufriendo hace años la ruina y desaparición de bastantes Sociedades de conciertos, y quizá la única reparación posible, con un necesario criterio de cariño y cuidado por la música y los artistas, sea el empuje dado por los Conservatorios. En otros, como el de Málaga, por ejemplo, la orquesta de la ciudad es la orquesta del Conservatorio. Todos los esfuerzos desperdigados muchas veces van ajustándose en una acción que sin alharacas está empezando a renovar desde el fondo la mísera vida musical de tantas provincias, y aunque un buen tanto por ciento de cosas está todavía en el orden de proyectos, el espíritu no puede ser más claro. Ojalá se agrupen en torno nuestro los aficionados a la música: sería un capítulo más de este alcance social y de esa colaboración desde fuera que se ha estimado indispensable para renovar la vida universitaria."

La revista *Santa Cruz*, órgano del Colegio Mayor universitario xallisoletano de igual nombre, publica un artículo de Carlos Barrasa (20) sobre las posibilidades educativas de la música. Según el autor, si en la formación intervienen dos

(12) S. f.: "El teatro en "Viento de Atardecer", en *Servicio*, 489 (Madrid, 2-VI-54), 1 y 8.

(13) Campmany: "El Corral de Comedias de Almagro", en *Juventud*, 551 (Madrid, 3/9-VI-54), 10.

(14) Rafael Manzano: "Una visita al Museo del Prado", en *Revista*, 109 (Barcelona, 13/19-V-54), 13.

(15) B.: "El cine, hoy", en *Ocio*, 2 (Palma de Mallorca, marzo de 1954).

(16) B.: "He aquí el cine", en *Ocio*, 1 (Palma de Mallorca, febrero de 1954).

(17) Emilio José de Pina: "El cinematógrafo y los niños", en *Boletín de Educación*, 58 (Almería, junio de 1954), 9.

(18) Pascual Cebollada: "La Cinemateca Educativa Nacional", en *Informaciones* (Madrid, 1-V-54).

(19) Federico Sopena: "Conservatorios Elementales", en *Arriba* (Madrid, 30-V-54).

(20) Carlos Barrasa: "De re musicali...", en *Santa Cruz*, 14 (Valladolid, curso 1953-54), 35.

factores esenciales, la educación y la instrucción, estos factores se complementan, y al ser referidos a la educación musical, ésta sugiere la idea de una formación espiritual e intelectual ejercida a través de la misma. Se trata de poner de manifiesto el interés y la atención que se ha de prestar a la formación del ambiente musical que en los últimos años se ha despertado en España, puesto que la música, con las inmensas posibilidades que ofrece para "la formación social y artística del alma popular", se halla destinada a recoger todos los propósitos y toda la preocupación que la sociedad actual está poniendo para conseguir su elevación cultural. Porque la pedagogía musical debe ser cuidada, pues "la cultura musical de un pueblo está en razón directa de su cultura general".

En una entrevista sostenida con el músico Joaquín Rodrigo, *La Gaceta Regional* salmantina (21) recoge la opinión del titular de la cátedra "Manuel de Falla" sobre el carácter que debe tener la enseñanza de la música en la Universidad. Estas son sus palabras: "La música resulta muy necesaria siempre y cuando no se explique con carácter obligatorio. Debe hablarse de música en relación con las demás artes, dar a los estudiantes una interpretación estética, filosófica e histórica de la música, no técnica, y dirigir sus primeras audiciones. Incluso creo que habría que pensar, bien en los Conservatorios o en algunas Universidades (no en todas), en la creación de algún título o diploma similar al de los cursos de Filología que se celebran en la de Salamanca."

(21) Emilio Salcedo: "Con Joaquín Rodrigo en la Universidad", en *La Gaceta Regional* (Salamanca, 30-V-54).

En *Ideal*, de Granada (22), Fernández Shaw estudia las posibilidades futuras de la ópera española ante la esperada inauguración del Teatro Real de Madrid. El autor mira con confianza este porvenir, y espera la creación de la ópera española, con carácter permanente, como aspiración a la que no renuncian nuestros músicos, pues hay muchas partituras que aguardan la terminación del Real, ansiosas de ser conocidas, entre cuyos autores se encuentran Muñoz Molleda, Mom-pou, Montsalvatge, Alvarez García y Conrado del Campo.

El *Diario de las Palmas* (23) presenta las posibilidades como empresa de cultura de la orquesta de cuerda que ha organizado el Real Club Victoria, subrayando el aspecto educativo de la obra. Esta orquesta, formada por 40 personas, productores en su mayor parte, es una buena oportunidad para que sus componentes practiquen un trato social con personas de formación cultural más elevada que la de ellos, y para penetrar progresivamente en la música y afinar a diario su sensibilidad artística. De este modo, la creciente afición a la música constituye una empresa de cultura. En resumen, la orquesta, con las numerosas adhesiones que se le anexionan, puede difundir el amor y la afición a la música con una efectividad superior a la que hoy logran, entre otros, los modernos elementos de difusión, tales como la radio, el cine y la televisión.

ENRIQUE CASAMAYOR

(22) Guillermo Fernández Shaw: "La creación de la ópera española...", en *Ideal* (Granada, 18-IV-54).

(23) S. f.: "Una empresa musical que puede ser empresa de cultura", en *Diario de Las Palmas* (22-III-54).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LAS BIBLIOTECAS, COMO CENTROS DE COLABORACIÓN

De un tiempo a esta parte viene hablándose en la prensa de la función dinámica de las Bibliotecas como un instrumento único para la extensión de la cultura. En esta misma línea aparece un interesante artículo en el *Boletín de la Dirección General*, del que es autor el ilustre bibliotecario señor Villamil (1): "Evidentemente, el papel de la biblioteca ha cambiado, y hasta sin exageración de género alguno se puede asegurar que ha invertido totalmente sus finalidades entre dos términos extremos: desde ser un relicario venerable, accesible para muy pocos, ha pasado a predicarse para ella el papel de buscadora de público. En el primero de los casos nos enfrentamos con una solución de tipo individualista; en el segundo, con una institución social; pero de una u otra forma la Biblioteca postula un convencimiento igual: el libro es el instrumento *per se* apto para la cultura. Mientras en los tiempos de la Biblioteca-depósito el libro era mirado como patrimonio de los exquisitos, en los nuestros, en que se ha querido, con tanto, tan humano y tan cristiano acierto, hacer de la Biblioteca la Universidad popular, en poder ya de una técnica, de una finalidad y de medios crecientes más ricos y adecuados, la voluntad bibliotecaria es que el bien del libro sea común bien y que el máximo número de participantes se beneficien de su utilización." Y continúa todo el artículo haciendo una interesantísima exposición de las funciones modernas de la Biblioteca, entre las que sitúa de forma preeminente la de colaborar: "Colaborar, por más que parezca innecesaria aclaración, es trabajar con los demás, pero entiéndase bien que es un concepto bilateral, esto es, concierto unánime de más de una voluntad para hacer algo en común." Y termina diciendo: "Esta doble calidad de la colaboración bibliotecaria, la fundamental con cada uno de sus lectores, desinteresada, profunda y humana, y la relación con otros organismos, culturales principalmente, bien pudieran recibir la ilustración de concretos ejemplos de cuya exposición un natural pudor me priva."

(1) Enrique F. Villamil: "Las Bibliotecas, como centros de colaboración", en *Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, núm. XVI).

Y ya en sus relaciones concretas con la educación, traemos a colación otro artículo no menos expresivo para la tesis que se viene sustentando (2): "Con frecuencia se ha discutido el papel de las Bibliotecas públicas en la educación. Nadie ha puesto en duda seriamente la importancia de las Bibliotecas como instituciones educativas, pero existe una corriente de opinión que pretende que la Biblioteca, por el mero hecho de poner a disposición del lector libros, revistas, documentos, etc., no merece ese calificativo de "institución educativa". Otra tendencia considera indispensable y necesaria la provisión de tales materiales, pero además de esa función, las Bibliotecas deben emprender actividades públicas que tengan una mayor repercusión docente. Existe, no obstante, un tercer punto de vista situado entre los dos extremos citados. Consiste este punto de vista en poner los servicios de las Bibliotecas al servicio de otras finalidades educativas: escuelas, clases nocturnas, museos, cursillos de conferencias, tribunas libres y otras actividades análogas. Largo tiempo se ha preconizado la participación activa de las Bibliotecas en la educación de los adultos, pero nadie lo ha hecho con más claridad y persuasión que Alvin Johnson, quien afirma que la Biblioteca, por la riqueza y variedad de libros que contiene, constituye la base esencial de la educación de adultos..."

LAS LECTURAS DE LOS NIÑOS

El articulista dice abiertamente: "Yo desearía destacar desde estas columnas la necesidad de proporcionar en todo momento a los niños buenas lecturas que contrarresten los efectos perniciosos que producen en su formación intelectual y moral esos libros que inundan hoy quioscos y escaparates, revestidos de carácter llamativo en su exterior y llenos de frivolidad y flojera sensiblería en sus páginas atiborradas de conceptos vacíos" (3). Y continúa más adelante: "Apenas nos damos cuenta, padres y educadores, de las tremendas consecuencias que para los

(2) Leon Carnovsky: "Las Bibliotecas públicas en la educación fundamental y de adultos", en *Revista Analítica de Educación* (París, vol. V. Editada por la Unesco).

(3) O. Díez-Caneja: "Las lecturas de los niños", en *Diario de León* (León, 22-VI-54).

hijos acarrear estos relatos, que devoran insaciables los niños y adolescentes de nuestros días. En estas publicaciones, tan en boga hoy, apenas si se habla del deber, del trabajo honrado, de la laboriosidad, de la dignidad humana, del servicio y del sacrificio. Estos conceptos, lo mismo que los de patriotismo, santidad y heroísmo, brillan por su ausencia en la mayoría de estas lecturas. Es preciso cuidar mucho de estas publicaciones dedicadas a los niños y adolescentes en general por la influencia tan grande y marcada que tienen en la educación y formación de los hombres del mañana."

"Uno de los actos más simpáticos de la reciente conmemoración madrileña del Día de Cervantes—dice otro autor (4)—fué el de la visita de una cabalgata, que ofreció libros a los niños, a los hospitales y asilos de Madrid. Por un día, el forzado ambiente triste de las salas hospitalarias dió franco desahogo para las risas inocentes de los pequeños, que celebraban la presencia de los personajes de cuentos y novelas que su fantasía aureola con los más vivos y variados colores. Ha sido un acierto orientar de esta manera en el recuerdo de los niños el nombre y la fecha del nacimiento de nuestra primera figura literaria al unirlo a uno de esos recuerdos que siempre sobreviven en las tiernas imaginaciones infantiles. Ha sido, pues, en resumen, una feliz iniciativa; de las pocas que en fiestas y festejos se suelen acordar comúnmente."

"Hay edades en la vida—nos dice González Ruano (5)—en que, más que seguir adelante, lo que se quiere es volver atrás. En este instante conmovedor, tan inclinado a la intimidad y al gusto afilado del recuerdo, es cuando Dios le da al hombre uno de los mayores beneficios de la vida espiritual: la capacidad de la relectura. Los libros recientes no nos tientan demasiado. Y no leemos las viejas lecturas igual que entonces las leímos por primera vez, sino con una inteligencia más educada por la experiencia, con unos ojos que, además de mirar, ya saben ver."

Sobre el problema de la lectura de los clásicos en la infancia y juventud, cada día más alejada de ellos, escribe otro articulista (6): "Los clásicos son un tópico, fundamental en la cátedra, en el artículo de periódico, en las charlas privadas", decía en 1913 *Azorín*. Y—añade el comentarista—los clásicos suscitan todavía (¿cómo no?) respeto, pero cada vez son menos los que se acercan a ellos. Luisa Forrellad, ganadora del último Nadal, ha confesado abiertamente su desconocimiento de las obras fundamentales de nuestra literatura. El problema es muy complejo y de difícil solución. Se plantea ya en la escuela y en la Enseñanza Media." El remedio lo ve el autor que comentamos en los programas de Lengua y Literatura, con una dedicación más concreta a los textos y en las ediciones para estudiantes de los clásicos.

POLÍTICA DE EXTENSIÓN BIBLIOTECARIA

Recogemos distintos artículos seleccionados entre la pluralidad que hacen referencia a este tema de extensión bibliotecaria: "Por primera vez puede Miranda de Ebro (7)—aquel pueblito agrícola de no hace muchos años—hacer una pequeña biografía de sus Bibliotecas públicas, así, en plural, que si bien ya están funcionando hace unos años, la Municipal desde el 1949 y la del Hogar del Productor desde el 1950, puede decirse que hasta ahora no se encontraron con vitalidad suficiente para salir a la luz pública. Esperaron un poco y ya están pletóricas, dispuestas a proclamar a los cuatro vientos el bien que están haciendo. Los estudiosos de Miranda están sumamente agradecidos a sus Bibliotecas."

"En 1953 han desfilado por la Biblioteca Provincial de Lugo 11.740 lectores (8). Entre noviembre y mayo, la mayor afluencia. En agosto, muy poca. Tenemos más lectores masculinos que femeninos. Sin embargo, la mujer siente actualmente una gran inquietud cultural. ¿Público? Estudiantes de De-

recho, eruditos, investigadores e incluso algunos licenciados, que preparan oposiciones a cátedra. Tenemos todo lo que el más exigente pueda necesitar. Los libros más solicitados. Las obras literarias e históricas ocupan el primer lugar; después, las ciencias aplicadas, ciencias puras y obras en general. En 1948 se creó el Centro Coordinador de Bibliotecas, entidad en la que participan el Estado y la Diputación y que tiene como misión la extensión de la cultura por medio del libro. Para ello se crean las Bibliotecas municipales en aquellos Ayuntamientos que lo solicitan, simplemente con que el Municipio interesado corra con los gastos de sostenimiento."

"El Centro Coordinador de Bibliotecas de Zaragoza (9) constituye la oficina principal y técnica de toda la organización provincial. El cuidado de las colecciones y su acrecentamiento, las selecciones de publicaciones y las compras y distribución de las mismas, constituyen una compleja labor a la que dedica una parte de su actividad la oficina principal. El más franco éxito ha acompañado a las Bibliotecas de este Centro Coordinador en su labor de captación e incremento de lectores. Los servicios de extensión bibliotecaria se reducen, por ahora, a los de préstamo e información bibliográfica a sus Bibliotecas. A las Juntas locales corresponde, en justicia, la iniciativa de organización de las numerosas manifestaciones que esta acción difusora de la cultura ha tenido."

Del interesante reportaje que sobre la Biblioteca pública de Pontevedra aparece en el *Boletín de la Dirección General* (10) entresacamos los párrafos referidos a la extensión cultural. Dice así el articulista: "Convencida la Dirección de la Biblioteca de que la función de ésta no ha de ser estática, sino que su ámbito es el de toda empresa de cultura, se dedican múltiples esfuerzos a popularizar sus fondos, a hacer llegar el libro a los más amplios círculos y a participar en las tareas coincidentes con estas finalidades. Finalmente, la Biblioteca ambiciona, sobre todo, llegar a la etapa definitiva de su vida con la instalación de sus servicios en el Palacio de Fonseca, cuya adquisición se ha ultimado en 1954, lo que facilitará el acoplamiento del Centro Coordinador de Bibliotecas, el cual ya cuenta con algunas Bibliotecas en funcionamiento."

"Siguen llegando a la Oficina Técnica del Servicio Nacional de Lectura (11) noticias detalladas de las inauguraciones de las nuevas Bibliotecas, así como Memorias y estadísticas del funcionamiento de las ya creadas en años anteriores." El reportaje cita las de Santa Coloma de Queralt, Binéfar, Cenicero, Alhaurín el Grande, Aozaina, Torquemada, Quintanarraya, Portezuelo, Moncada, Ayelo de Malferit, Ibi, Talayuelas y Calaceite.

EL TESORO BIBLIOGRÁFICO DE ESPAÑA

Desde que se fundaron nuestras Bibliotecas públicas se procuró en todas ellas atender y orientar a los lectores e investigadores. No obstante, faltaba todavía mucho por hacer. Ahora la formación de un completo catálogo o inventario central de toda la riqueza bibliográfica y documental de España permitirá que desde un punto cualquiera de nuestra nación, por lejano y pequeño que sea, un lector pueda consultar los fondos de nuestros Archivos y Bibliotecas, mediante un servicio complementario y bien organizado de préstamo e intercambio. El Servicio Nacional de Información Bibliográfica vendrá a convertirse en pieza fundamental para el buen funcionamiento del Servicio Nacional de Lectura. Otra misión trascendente de estas mejoras, que están incrementándose por nuevas disposiciones departamentales, habrá de ser la de que estas actividades sirvan de nexo a todo el movimiento bibliográfico hispanoamericano, puesto que no existe ningún organismo técnico similar en los países de habla española" (12).

VICENTE SEGRELLES

(4) R. Toledo: "Cervantes entre los niños", en *Foco* (Madrid, 8-V-54).

(5) C. González-Ruano: "Las lecturas antiguas", en *Levante* (Valencia, 8-VI-54).

(6) A. Carballo Picazo: "La lectura de los clásicos", en *Cuadernos Hispanoamericanos* (Madrid, núm. 54, junio 1954).

(7) Luis Alvarez: "Las Bibliotecas públicas de Miranda de Ebro", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 9 de junio de 1954).

(8) F. Rivera Manso: "Fructífera labor del Centro Coordinador de Bibliotecas en los últimos tiempos", en *El Progreso* (Lugo, 6-VI-54).

(9) F. Fernández-Luna: "El Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas de Zaragoza", en *Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, núm. XVII).

(10) Enrique F. Villamil: "La Biblioteca pública de Pontevedra", en *Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, núm. XVIII).

(11) J. F.: "Nuevas Bibliotecas del Servicio Nacional de Lectura", en *Boletín de la D. G. de Archivos y Bibliotecas* (Madrid, núm. XVIII).

(12) Editorial: "El tesoro bibliográfico y documental de España", en *Yugo* (Almería, 30-VI-54).

ESPAÑA

EL CURSO PREUNIVERSITARIO EN LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

El redactor del diario *Ya* destacado en Ginebra, señor Ortiz de Solórzano, ha publicado una serie de crónicas en el periódico madrileño de este título referentes a la intervención de la Delegación española en la citada reunión internacional. En otro lugar de este número se publica un informe de José María Lozano sobre dicha Conferencia; sin embargo, queremos recoger en esta sección la parte principal de la intervención de don José María Sánchez de Muniain, Director general de Enseñanza Media y presidente de la Delegación española, destacada en *Ya* sobre el curso preuniversitario. Dice así:

"El Director general de Enseñanza Media y presidente de la Delegación española en la XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, don José María Sánchez de Muniain, ha informado ante los delegados de los diversos países que asisten a la Conferencia acerca de la situación actual de la enseñanza en nuestra Patria e igualmente sobre las experiencias pedagógicas más notables llevadas a cabo por el Gobierno español en materia de educación durante el actual curso 1953-1954.

"El señor Sánchez de Muniain, a causa de la forzada limitación de tiempo impuesta por la presidencia a todas las Delegaciones para la exposición de sus informes, prefirió destacar en su intervención únicamente dos aspectos, ciertamente los más interesantes como novedades pedagógicas en el campo de la Enseñanza Media española, y yo diría que también los más interesantes de los presentados hasta ahora a la consideración de la Conferencia. Primeramente hizo una exposición resumida de las principales características del Bachillerato laboral, que fueron seguidas con evidente interés por los delegados, para pasar después a hablar del curso preuniversitario, verdadera novedad en el campo de la enseñanza, ya que, como hizo notar el presidente de la Conferencia después de la exposición, solamente dos países en el mundo han implantado hasta ahora este curso de preparación preuniversitaria en sus sistemas educativos: España y Francia. Por cierto que el curso francés, llamado "curso propedeúutico", ha sido modificado últimamente, y precisamente en forma que se aproxima notablemente a la orientación metodológica del curso preuniversitario español.

Un curso sin libros ni programas

Son conocidas del lector español las características esenciales del curso preuniversitario, que el presidente de la Delegación española expuso sucintamente

ante la Conferencia; por ello no hemos de repetirlos nosotros aquí. El señor Sánchez de Muniain ha insistido especialmente en el porvenir extraordinario que puede tener este curso, que ha sido calificado ya de "pequeño doctorado del Bachillerato", y al que no es exagerado atribuir una importancia decisiva para la formación intelectual de nuestra juventud, ya que, dejando a un lado el memorismo rutinario de los libros de texto aprendidos a la letra, habitúa al alumno a pensar por su cuenta, a discurrir, a condensar en pocas ideas, bien precisas y claras, el pensamiento propio y el ajeno, etc.

"Un curso sin libros de texto ni programas—ha dicho el señor Sánchez de Muniain—y en el cual las conferencias, los trabajos monográficos del alumno, los ejercicios prácticos de comentario de textos y de traducción, deben variar cada año, constituye el sueño de todo gran educador que se siente con capacidad y vocación para transmitir un mensaje personal a la juventud, con absoluta libertad de tiempo y de métodos. Pero este bello ideal es, por el contrario, algo extremadamente difícil, más aún, incomprendible, para el profesor rutinario."

Elogios suizos

La experiencia del primer curso preuniversitario, tenida de diciembre de 1953 a junio pasado, ha venido a confirmar las esperanzas y los temores que de tal género de innovación se habían esperado, tanto de parte de los alumnos como del personal docente de Segunda Enseñanza. El señor Sánchez de Muniain ha resumido el doble resultado de la experiencia, por lo que se refiere tanto a los docentes como a los discentes, con estas palabras:

"El curso preuniversitario nos ha venido a demostrar que muchos profesores, muy capaces de enseñar siguiendo un buen libro de texto, han fracasado total o parcialmente, al menos, privados de tal ayuda didáctica, mientras que, por el contrario, otros profesores, menos eficaces en la tarea de preparar a los alumnos para un examen memorístico, han dado resultados extraordinarios en la dirección de trabajos que constituyen el contenido del curso preuniversitario.

Igualmente, este curso ha dado, en muchas ocasiones, una valoración inesperada del alumno. Muchachos que apenas alcanzaban a pasar, con gran dificultad, los exámenes de un curso a otro, han demostrado poseer una gran personalidad en cuanto se les ha dejado trabajar por cuenta propia y según sus aficiones, bajo la dirección inteligente de un profesor, al paso que alumnos de gran memoria, que durante los seis años anteriores de Bachillerato habían obtenido brillantes calificaciones, han dado

un pobre resultado cuando se ha pretendido obtener de ellos un trabajo personal.

"Esto quiere decir—ha concluido el señor Sánchez de Muniain—que el curso preuniversitario ha servido ya, en este primer año de ensayo, para darnos una valoración del alumno más aproximada a aquella que da la vida en el libre ejercicio profesional, tan diferente muchas veces de la que podría o cabría esperar de ciertos brillantes expedientes académicos."

Al concluir su exposición el presidente de la Delegación española, han sido muchos los delegados de otros países que han mostrado vivo interés por esta novedad pedagógica de nuestra Patria. Particularmente el delegado de Suiza pidió nuevas aclaraciones sobre el curso preuniversitario, "que considero—dijo—como una gran y acertada solución al problema que representa para el alumno el tránsito de la Enseñanza Media a la Universidad, a la que llega, en la mayoría de los casos, muy deficientemente preparado, con un gran caudal de conocimientos memorísticos tal vez, pero sin ninguna madurez mental ni el menor hábito de trabajo original."

CAMPAÑA DE EXTENSION CULTURAL

Entre la hermosa, impetuosa y profunda labor que en todos los campos de la enseñanza ha realizado el Ministerio de Educación Nacional, hemos de destacar una nueva faceta, un organismo creado recientemente con ambiciosos propósitos. Nos referimos a la Comisaría de Extensión Cultural. No solamente se han de repartir los bienes materiales entre los españoles, sino también, y muy principalmente, los del espíritu, de modo que lleguen a todos los miembros de la comunidad, sea cual fuere su condición y estado.

La Comisaría, pues, perseguirá un fin concreto: la transformación del medio por la acción cultural.

El objetivo: zonas agrícolas y masas industriales

Esta hermosa y generosa empresa de la Comisaría de Extensión Cultural funciona ya. Ha trazado el Primer Temaario de Extensión Cultural, que se realizará en el curso 1954-55. Se están creando las Comisiones provinciales encargadas de realizar este plan. En el curso próximo el objetivo de la Extensión Cultural es la elevación cultural de las zonas agrícolas y de las masas industriales de las ciudades.

Cada Comisión provincial realizará un estudio previo de la situación y de las

necesidades culturales en relación con el temario general.

Toda la acción de las Comisiones provinciales, comarcales y locales se basará en el principio de continuidad y permanencia. De poco servirá suscitar inquietudes, agitar efímeramente el medio local y los medios obreros si no se crean luego medios continuos de atender las necesidades creadas. Por eso la Comisaría tenderá siempre a la formación de agrupaciones culturales fuertemente arraigadas al medio, cuya actividad debe ser alimentada, fomentada y dirigida por entidades análogas de carácter provincial.

La Comisión provincial, dice la Comisaría, deberá estudiar pueblo por pueblo el plan a seguir, y procurará la incorporación a sus tareas en cada localidad de los universitarios y representantes de profesiones liberales, así como de todas aquellas personas capacitadas para ello.

La Comisión también requerirá a las instituciones y centros particulares de carácter cultural y recreativo para su incorporación con la mayor energía, dinamismo y generosidad al plan general de actuación en la provincia, fijando concretamente su ayuda y sus intervenciones.

Debemos resaltar que la Comisaría considera muy importante la incorporación de la mujer a la vida cultural, en una medida mayor que hasta ahora, y en ello pone las mayores esperanzas.

El I Temario de Extensión Cultural

El plan general del I Temario de Extensión Cultural tiene cuatro partes. La primera trata del hombre en relación con su medio. La segunda, del hombre en función de su trabajo. La tercera, del hombre considerado en sí mismo, y la cuarta, del hombre en relación con el medio social.

En la primera parte se incluye la geografía, la historia, la literatura, el teatro, el arte, la música y el folklore.

La Comisaría da acertadas sugerencias. Por ejemplo: En literatura—dice—se persiguen con este Temario varios objetivos, a cuál más importante: que el pueblo español adquiriera un dominio del lenguaje como instrumento de expresión y compenetración con los mitos más vivos y ricos de nuestra literatura, en la que ha condensado la propia alma de nuestro pueblo; crear en las gentes la afición y el gusto por las lecturas; sensibilizarle para las creaciones literarias y poéticas, tanto del pasado como del presente.

El temario del teatro señala la constitución de sociedades locales de aficionados y amigos del teatro; repertorio de teatro infantil, religioso, popular, clásico, actual, etc.; teatro de marionetas; escenificación de leyendas, cuentos, tradiciones; compañías modelo volantes, y teatro radiofónico.

La Comisaría explica que el teatro tiene un valor propio que en nuestra literatura ha adquirido la máxima dimensión, y que deberá seguir cultivándose con la mayor intensidad. Pero su dimensión social es, si cabe, más importante, ya que puede ser un factor esencial para recrear el espíritu de la comunidad.

Deberá—dice—crearse una red de sociedades locales de amigos y aficionados al teatro (actores, directores, autores, decoradores, etc.) que estén en relación entre sí para comunicarse sus impresiones y ayudarse mutuamente si fuera preciso.

Hagamos referencia al temario agrícola. La finalidad de este temario es transformar radicalmente por la cultura la vida de la mayoría de pequeñas aldeas que viven de la agricultura.

Esta es, a grandes rasgos, la potente organización que el Ministerio de Educación Nacional prepara con entusiasmo y esfuerzo para llevar la cultura a todas las gentes españolas.

HOMENAJE A MENENDEZ PELAYO

La Comisión Ejecutiva encargada de organizar los actos conmemorativos del primer centenario del nacimiento de don Marcelino Menéndez Pelayo tendrá por misión estudiar y planear dichos actos, y estará compuesta, según ha dispuesto el Ministerio de Educación Nacional, de la siguiente forma: presidente, el Ministro del Departamento; vicepresidentes: el presidente del Instituto de España y el del Patronato Menéndez Pelayo, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; vocales: subsecretario de Educación Nacional, directores generales de Relaciones Culturales, Enseñanza Universitaria, Bellas Artes, Archivos y Bibliotecas, Información y Prensa, director del Instituto de Cultura Hispánica, rectores de las Universidades de Madrid, Barcelona y Valladolid y de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, de Santander; jefe nacional del Sindicato Español Universitario; directores de las Reales Academias de la Lengua, de la Historia, de Bellas Artes y de Ciencias Morales y Políticas; secretario del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; director de la Biblioteca Nacional; director de la Biblioteca Menéndez Pelayo, de Santander; gobernador civil, alcalde y presidente de la Diputación Provincial, de Santander; director del Instituto de Enseñanza Media de Santander; presidente de la Sociedad Menéndez Pelayo, de la misma ciudad, y los catedráticos, académicos y escritores siguientes: don Rafael García y García de Castro, arzobispo de Granada; don Julio Casares, don Gregorio Marañón, don José María Pemán, don Eugenio d'Ors, don Rafael Sánchez Mazas, don Eduardo Aunós, don Eugenio Montes, don Francisco Cantera, don Antonio Tovar, don Gerardo Diego, don Rafael de Balbín, doña Blanca de los Ríos, don José Camón Aznar y don Rodrigo Fernández Carvajal.

TODAS LAS UNIVERSIDADES PODRAN CONFERIR EL GRADO DE DOCTOR

A partir del curso 1954-55, todas las Universidades españolas podrán conferir el grado de doctor en las Facultades y Secciones que las integran.

Para obtener el grado de doctor deberán aprobarse los cursos monográficos y

trabajos de seminarios que se establezcan como necesarios.

Podrá elaborarse y presentarse la tesis doctoral en Facultad distinta de aquella en que se hayan aprobado los cursos y seminarios, con autorización del rectorado de la Universidad.

El doctorando propondrá al decanato la designación de un director de tesis, que podrá ser cualquier catedrático o doctor de Universidad española a un profesor extranjero.

Quedará depositado durante quince días en la sala de juntas de la Facultad un ejemplar de la tesis para que pueda ser examinado por el claustro.

El tribunal para juzgar las tesis doctorales estará integrado por cinco catedráticos numerarios, entre los cuales figurará el director de la tesis cuando fuera catedrático o, en su caso, el ponente.

El mantenimiento y defensa de la tesis doctoral habrá de hacerse en sesión pública, y el ejercicio consistirá en la exposición, hecha por el doctorando, en el plazo máximo de una hora, de la labor preparatoria realizada, fases de su investigación, análisis de fuentes bibliográficas y de toda clase de medios instrumentales.

Seguidamente desarrollará el contenido de la tesis y las conclusiones a que haya llegado. Los miembros del tribunal podrán presentar al candidato objeciones.

Las tesis deberán ser publicadas a expensas de la Universidad en que han sido aprobadas, y para su publicación será requisito previo que se expida el título de doctor al interesado.

A partir de ahora, toda mención al título de doctor en un documento oficial deberá ir acompañada de la indicación de la Universidad en la que se ha obtenido.

LA INSPECCION OFICIAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El Ministerio de Educación Nacional ha regulado, mediante un decreto publicado en el *Boletín Oficial*, la constitución y el funcionamiento de la Inspección Oficial de Enseñanza Media.

Incumbe a la Inspección de Enseñanza Media del Estado velar por la observancia en todos los Centros de la nación de las leyes y reglamentos vigentes, así como impulsar en el ámbito de su jurisdicción específica un constante perfeccionamiento de las tareas educadoras y docentes. Por razón de la permanencia de las funciones que se ejerzan, la inspección podrá ser ordinaria y extraordinaria.

La Inspección de Enseñanza Media deberá prestar la debida asistencia a la jerarquía eclesiástica, si fuere por ésta requerida, en el ejercicio de la inspección que a ella le incumbe sobre todos los Centros docentes en lo que concierne a la enseñanza de la religión, la ortodoxia de las doctrinas y la moralidad de las costumbres, y le informará en aquellas cuestiones referentes al funcionamiento de los Centros de Enseñanza Media que por su especial naturaleza requieran el conocimiento o la intervención de dicha jerarquía.

En el orden pedagógico corresponde a

la Inspección impulsar la renovación y mejora de los métodos docentes y educativos, conforme a las normas de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media y disposiciones vigentes.

La Inspección estatal de Enseñanza Media estará constituida por la Inspección Central y por los inspectores de distrito universitario. La primera ejercerá sus funciones sobre todo el territorio nacional y los Centros docentes del extranjero de dicho grado de enseñanza.

Las plazas del Cuerpo de Inspectores numerarios de Enseñanza Media del Estado serán provistas mediante concurso entre funcionarios que pertenezcan a los Cuerpos docentes del Ministerio de Educación Nacional. El cargo será incompatible con el ejercicio de la docencia en la Enseñanza Media, con toda relación económica o profesional en dicha enseñanza, con el comercio de libros, publicaciones y material escolar, y con cualquier función o actividad que el Ministro considere incompatible por razones de orden moral o profesional.

HOMENAJE UNIVERSITARIO

La Agrupación Musical Universitaria de Valladolid ha dedicado un homenaje al catedrático de aquella Universidad y director general de Enseñanza Universitaria, don Joaquín Jerez Villanueva. Consistió en la entrega por la Directiva de la Agrupación del título de presidente de honor de la misma, extendido en un pergamino miniado. El acto se celebró en el despacho del rector de la Universidad, con asistencia de las autoridades. Al dar las gracias, el señor Pérez Villanueva manifestó, entre otras cosas, que el Ministro de Educación Nacional, enterado de la celebración del acto, le confirió hiciera pública su decisión de distinguir a la Agrupación Musical Universitaria de Valladolid con la Encomienda de Alfonso X el Sabio, distinción que tiene carácter corporativo.

LA "CATEDRA DE MADRID"

La fundación de la "Cátedra de Madrid" se debe a la feliz colaboración establecida entre la Universidad de Madrid y su Ayuntamiento, por virtud de una identidad de criterio en el enfoque, desde un ángulo científico, de los complejos aspectos que la Villa ofrece en su historia y en su devenir.

La "Cátedra" se ha organizado sobre un sistema de ciclos de conferencias o lecciones que correrán a cargo de los profesores de las distintas Facultades. Las conferencias serán impresas en volúmenes separados, correspondientes a cada curso, editadas por Artes Gráficas Municipales, y el Ayuntamiento patrocina la edición. De esta suerte, a la vuelta de unos cuantos años, el pueblo de Madrid, a cuyo servicio está la "Cátedra" de su nombre, podrá presentar una biblioteca que contenga el estudio comprobado y científico de toda la investigación seria de cuanto la noble Villa posee y significa.

CONGRESO NACIONAL DE ARQUEOLOGIA

En la primavera de 1955 se celebrará el IV Congreso Arqueológico Nacional.

Los participantes en esta Asamblea tendrán ocasión de apreciar la labor arqueológica realizada tanto en la isla de Gran Canaria como en las de Fuerteventura y Lanzarote, bajo la dirección del titular de la Comisaría Provincial de Excavaciones. La intensa labor de este organismo ha sido reconocida y estimulada por el Ministerio de Educación Nacional, y se pone de manifiesto en los numerosos yacimientos arqueológicos descubiertos y estudiados a través de nueve campañas nacionales de investigación. Ello ha creado un clima propicio a la investigación de la paleontología canaria, abriendo nuevos horizontes a los investigadores del pasado de las islas.

NUEVAS SALAS EN EL MUSEO ARQUEOLOGICO DE BARCELONA

Han sido inauguradas siete nuevas salas en el Museo Arqueológico Provincial, en las que se exponen valiosos tesoros de arqueología hallados en esta región. Las salas, que ostentarán los números del 27 al 33, han sido instaladas con el mejor gusto decorativo. La primera de ellas contiene los hallazgos efectuados en la necrópolis de Emporion; la 28 exhibe una valiosa colección de cerámica y de estelas griegas; la 29 está dedicada a los hallazgos etruscos; la 30, a los ibéricos; la 31, a bronceos notables de la época romana; la 32, a vidrios romanos y orientales, y la 33, a cerámica romana.

FALLO DEL CONCURSO DE TESIS DOCTORALES HISPANO-AMERICANAS

Reunido el Tribunal encargado de calificar el Concurso Tesis Doctorales Hispanoamericanas, convocado y dotado por el Instituto de Cultura Hispánica a través de su departamento de Asistencia Universitaria, para premiar las presentadas en Universidades españolas por alumnos de doctorado hispanoamericanos, cuya calidad, originalidad y esfuerzo suponga una aportación destacada en la materia sobre la que sus respectivas tesis versen, ha acordado:

1.º Conceder el premio convocado para tesis de Humanidades (Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Políticas y Económicas—Sección de Políticas—) a la denominada "El título ejecutivo en la doctrina y en el Derecho positivo", original de don Alberto Landázuri Soto, ecuatoriano, calificada con nota de sobresaliente en la Facultad de Derecho, de Madrid.

2.º Conceder dos primeros premios para tesis sobre Ciencias (Facultades de Farmacia, Ciencias, Medicina, Ciencias Políticas y Económicas—Sección de Económicas—y Veterinaria), uno a la titulada "Influencia del comercio internacional en el desarrollo económico de El Ecuador", original de doña María Núñez Moreno, ecuatoriana, calificada con nota

de sobresaliente en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, y otro a la titulada "Correlación entre la prueba del iodo radiactivo y el metabolismo basal en las alteraciones funcionales del tiroideo", de la que es autor el profesor Villanueva Meyer, peruano, y que ha merecido la calificación de sobresaliente en la Facultad de Medicina de Madrid.

RECIPROCIDAD ESTUDIANTIL

Ha sido establecida una interesante reciprocidad docente entre España y Norteamérica, de la cual podrán beneficiarse los estudiantes barceloneses. Quienes de entre ellos deseen cursar un año durante el período 1954-55 en alguna Universidad de aquel país (Estados de California, Pensilvania, Nueva York y Ohio) pueden solicitarlo del Instituto de Estudios Hispánicos (Valencia, 231, entresuelo) cualquier día laborable, excepto los sábados, de siete de la tarde a nueve de la noche. El intercambio se sujetará a las siguientes condiciones: los gastos de alojamiento, manutención y matrículas corren a cargo del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid; los viajes de ida y regreso son de cuenta de los estudiantes beneficiados, cada uno de los cuales deberá depositar en la capital del reino la cantidad de 13.000 pesetas para cubrir los gastos de su colega norteamericano que realice el canje con España.

Para nuestros estudiantes se trata de una ocasión muy importante de ampliación de estudios y obtención de conocimiento directo de Estados Unidos y sus modernos métodos de enseñanza. Recíprocamente, para los universitarios norteamericanos supone una oportunidad de recibir la ciencia española, de tan honradas raíces, y visitar un país de singulares bellezas.

CURSOS DE VERANO EN LA UNIVERSIDAD

Como en años anteriores, éste se celebrará también un curso de verano para extranjeros en nuestra Universidad, organizado por la Dirección General de Relaciones Culturales y el Instituto de Estudios Hispánicos de Barcelona. Del 4 al 25 del próximo mes de agosto se darán conferencias de Lengua, Literatura y Arte españoles—temas del curso—, a cargo de ilustres personalidades.

La Universidad de Barcelona, en colaboración con el Instituto de Estudios Hispánicos, coordina además, con el referido curso para extranjeros, uno, a celebrar en las mismas fechas, especialmente dedicado a los españoles interesados en las expresadas disciplinas.

Para informes sobre ambos cursos—seguramente de copioso alumnado—deben dirigirse las consultas a la propia Universidad barcelonesa.

NUEVOS COLEGIOS MAYORES

Estos días se ha resuelto en Barcelona un importante concurso de anteproyectos para la construcción de dos nuevos Colegios Mayores que formarán parte del

gran conjunto universitario que se está construyendo en la capital catalana.

Han concurrido destacados arquitectos de Madrid, Barcelona y Zaragoza.

El Jurado, presidido por el rector de la Universidad, y compuesto por ilustres arquitectos de Madrid y Barcelona, ha emitido el siguiente fallo:

Primer premio, desierto. Segundo premio, adjudicado a los arquitectos de Madrid don Javier Carvajal y don Rafael García de Castro Peña, colaboradores. Tercer premio, a los arquitectos de Barcelona señores Martorell, López Iñigo, Giráldez y Bohigas.

Se da la circunstancia de que todos los arquitectos premiados pertenecen a las últimas promociones, lo que es índice del impulso de las enseñanzas en nuestras escuelas y del gran espíritu renovador que anima a la juventud estudiosa de España.

LIBROS DE TEXTO

La Delegación Nacional del Frente de Juventudes ha publicado una orden-circular sobre la edición de textos de formación del espíritu nacional y educación física para Enseñanza Media que coincidan con los cuestionarios correspondientes.

La ley de 6 de diciembre de 1940 y el decreto de 29 de abril de 1944 encomiendan al Frente de Juventudes ambas disciplinas. Por ello se considera necesario facilitar al profesorado la aparición de cuantos trabajos en este orden se estimen didácticamente más acertados. Los autores de los citados textos deberán tomar como base de su desarrollo los cuestionarios oficiales, desenvolviendo las materias que éstos contienen en su orden y sistemática general. Corresponderá a las Asesorías Nacionales de Formación Política y Educación Física, respectivamente, dictaminar sobre el contenido de los textos presentados. Una Comisión examinadora de la Delegación Nacional juzgará sobre las condiciones pedagógicas, la presentación tipográfica y el precio de los originales que aspiren a su autorización.

Para optar a la autorización de la Delegación Nacional, los autores deberán presentar dos originales mecanografiados acompañados de un informe, lo más detallado posible, del formato de la edición y, asimismo, del precio de venta, el mínimo posible, una vez cubiertos los costes y el justo beneficio de los autores, del que podrán deducir, en favor de la obra educativa y asistencial del Frente de Juventudes, la parte que estimen conveniente.

La Comisión para el examen de originales estará compuesta por el delegado nacional, que la presidirá; los asesores nacionales de Formación Política y Educación Física, el jefe de la Sección Central de Enseñanza y el del Departamento de esta misma Sección Central, que actuará de secretario.

En cada curso se podrán presentar nuevos textos originales con arreglo a las mismas normas. Transitoriamente, para el de 1954-55, los originales podrán ser presentados durante el primer trimestre del curso.

UN ESTUDIANTE BARCELONES OBTIENE EL "PREMIO BRASIL"

Por primera vez desde que fué instituido por el Gobierno brasileño, el "Premio Brasil" ha sido otorgado a un estudiante español, el barcelonés don Manuel Ribas Mundó, hijo del doctor Ribas Casas, de los Servicios Médicos de la Asociación de la Prensa.

Dicho premio va destinado al estudiante que haya cursado con mejores notas el Bachillerato, y consiste en un viaje y estancia de quince días en aquel país sudamericano, visitando las zonas turísticas y universitarias. El estudiante barcelonés que ha obtenido tan importante recompensa ha salido hacia el Brasil.

IMPORTANTE SUBVENCION DE UN ORGANISMO PRIVADO

El presidente de la Delegación en Barcelona del Instituto Bancario ha remitido al rectorado de la Universidad un donativo para subvencionar los gastos de expedición de diez títulos de licenciado en Derecho a otros tantos alumnos de la Facultad citada que se hagan acreedores a los mismos.

Si es importante el valor intrínseco del donativo, lo es más por su significación, que pone de manifiesto una actitud de interés por los problemas universitarios y de ayuda a las nuevas promociones profesionales, tan necesitadas de estímulos alentadores.

El gesto merece ser destacado como ejemplo a imitar por parte de instituciones y particulares que, con su ayuda, puedan aliviar la precaria situación económica de muchos de nuestros estudiantes y estimularles con ello al mejor logro de sus ilusiones futuras.

LIBROS COLOMBIANOS PARA LA FACULTAD DE FILOSOFIA

El consejero cultural de la Embajada de Colombia, don Eduardo Carranza, ha entregado al rector de la Universidad de Madrid, señor Laín Entralgo, 400 libros colombianos destinados a la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras. Asistieron al acto el director del Instituto de Cultura Hispánica, decano de la Facultad de Filosofía y Letras, director de la Biblioteca Nacional y otras personalidades, además del alto personal de la Embajada. Se cruzaron cordiales y expresivos discursos entre don Eduardo Carranza y el rector de la Universidad de Madrid.

BECAS DE AMPLIACION DE ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

El Ministerio de Educación Nacional, a través del Servicio Español del Magisterio, concede 40 becas, dotadas con 600 pesetas, a distribuir entre el personal que integra los diferentes cuerpos de la Enseñanza Primaria, para ampliación de estudios en el extranjero, pudiendo realizarse en Portugal, Francia, Italia, Suiza, Bélgica, Holanda, Inglaterra e Irlanda, en viajes colectivos, por grupos no superiores a diez personas.

En consecuencia, la Jefatura Nacional del S. E. M. convoca concurso de méritos para la adjudicación de estas becas con arreglo a las siguientes bases:

1. Pueden aspirar al beneficio de estas becas los inspectores de Enseñanza Primaria, profesores de la Escuela del Magisterio, directores de Grupos escolares y maestros que se hallen en activo servicio al frente de sus respectivos destinos y reúnan las siguientes condiciones: ser español; no tener impedimento que les prohíba la salida al extranjero; no contar con medios económicos suficientes para costearse viajes de ampliación de estudios en otros países.

2. Las solicitudes, dirigidas al jefe nacional del S. E. M., deberán ser tramitadas por conducto de la Jefatura Provincial del S. E. M., a las que ha de acompañar hoja de servicios certificada, una Memoria expositiva de la finalidad y alcance de los estudios motivo de ampliación, indicando la nación en que deseen efectuarlos, informe político-social expedido por la Jefatura Provincial del Movimiento de la residencia del solicitante, declaración jurada haciendo constar la situación económica personal y familiar, y dos fotos tamaño carnet, pudiendo presentar asimismo cuantos justificantes de méritos profesionales se estimen oportunos.

El plazo de presentación de documentos finaliza el día 15 de agosto próximo.

CURSO DE VERANO EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Del 16 de agosto al 15 de septiembre próximo se celebrará en la Universidad de Oviedo un curso de verano para facilitar al estudiante extranjero la ocasión de ampliar y perfeccionar sus conocimientos de lengua española, ofreciéndole al mismo tiempo una visión panorámica, pero detallada y exacta, de la cultura y el pensamiento en la España de hoy. La asistencia al curso permitirá también conocer la hermosísima ciudad de Oviedo, con una catedral del siglo XIV y antiquísimos templos, palacios y monasterios. El clima de Oviedo es muy benigno, ya que la temperatura media no pasa durante los meses más calurosos de 17 grados, y tiene playa a 27 kilómetros.

Se celebrará un curso de lengua española y otro de cultura española. Este último abarca las siguientes materias: geografía, historia, literatura del siglo XX, arte, música, folklore y pensamiento español contemporáneo. Como complemento del curso, se desarrollará un ciclo de conferencias a cargo de diversos catedráticos y escritores.

Además de las visitas que semanalmente se realizarán a diversos lugares artísticos de la región asturiana, se organizan dos excursiones extraordinarias: una a Santillana del Mar (Santander), con visita a las famosas Cuevas de Altamira, verdaderos tesoros prehistóricos, y otra, de tres días, dedicada a la ciudad de León y su provincia. La Universidad ofrecerá también a los asistentes al cursillo varios conciertos de música española, recitales de danzas populares, representaciones teatrales y proyecciones cinematográficas. La Universidad

expedirá a los alumnos que lo soliciten, y previo examen, un certificado de conocimientos de la lengua española o un diploma de estudios hispánicos. Para cualquier información complementaria, los interesados pueden dirigirse a la Universidad de Oviedo (España).

Del 1 al 14 de septiembre se celebrará en la misma Universidad un curso organizado por su Instituto de Geología para divulgar los métodos modernos de cartografía geológica.

NUEVA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES

El Consejo de ministros celebrado el 16 de junio pasado aprobó el proyecto de obras de ampliación del Colegio Residencia del Instituto de Enseñanza Media de Ciudad Rodrigo y el presupuesto correspondiente de 1.592.340,79 pesetas. Con ello, el Instituto quedará dotado de una magnífica Residencia de estudiantes, con capacidad de 140 plazas, que se espera que en breve sea elevada oficialmente a Colegio Menor.

La gestión de este proyecto, que ahora viene a alcanzar su realización, comenzó en 1946 con la compra por parte del Ministerio de Educación Nacional de la Casa-Palacio de Nogales. Dedicado para ampliación del Internado del Instituto por el anterior Ministro, se le prestó desde un principio todo calor y apoyo, como plasmación de su política de resurrección de los Colegios Mayores y Menores de nuestra Universidad. En ocasión de la reciente visita del Generalísimo Franco a Ciudad Rodrigo, estuvo el señor Ruiz-Giménez en nuestro Instituto y se interesó vivamente por el proyecto de ampliación del Internado, con cuyo motivo hace una amplia referencia *El Adelanto*, de Salamanca (25-VI-54).

LA ENSEÑANZA DE ADULTOS

Importante en extremo es el decreto de 16 de junio de 1954 por el que se reorganiza la enseñanza de adultos.

Damos a continuación una síntesis de esta nueva disposición, que, aplicada con entusiasmo y sumando a la dotación del Ministerio la ayuda económica que los Municipios y particulares puedan prestarle, ha de vitalizar la enseñanza de adultos, que, francamente, y por causas de todos conocidas, había caído casi totalmente en desuso.

Se establecen estas clases en las escuelas que se determinarán, con arreglo a las normas fijadas por el decreto.

Su duración será de sesenta días festivos y dos horas diarias. Esta duración podrá prorrogarse mediante aportaciones de autoridades y organismos interesados en tal enseñanza.

La Inspección, en sesión conjunta con la Junta Provincial contra el Analfabetismo, propondrá las localidades en que estas clases han de establecerse, por el número de analfabetos censados entre trece y veintiún años, y carencia de Centros que se dediquen a la enseñanza de adultos.

Los inspectores jefes enviarán a la Di-

rección General relaciones circunstanciadas que comprenderán:

- Clases que deben establecerse en localidades que carezcan de escuelas permanentes.
- Clases especiales contra el analfabetismo.
- Clases destinadas a la ampliación de los conocimientos adquiridos durante la escolaridad establecida en el artículo 18 de la ley.
- Clases que coadyuven al perfeccionamiento profesional del alumno.

En cada una de ellas, las clases se consignarán por orden de mayor a menor necesidad.

La Inspección propondrá los maestros que han de regir estas clases, teniendo en cuenta las siguientes preferencias:

- Los maestros que estén adscritos a la Junta Provincial contra el Analfabetismo, para los Centros establecidos en localidades donde no exista escuela nacional.
- Para las restantes escuelas, maestros nacionales con aptitudes especiales para el mayor trabajo que suponen estas clases, prefiriéndose, en caso de igualdad de condiciones, al que tenga mayor número escalafonal.

Los nombramientos para regentar clases serán válidos por un curso.

El número de clases que deba funcionar en cada provincia lo fija la Dirección General, teniendo en cuenta las necesidades generales de la lucha contra el analfabetismo, preferentemente, y hasta el límite de las consignaciones presupuestarias para cada caso.

El profesorado que se encargue de estas clases, cualquiera que sea su categoría escalafonal, percibirá una remuneración anual calculada sobre sueldo de entrada, como se determina en el artículo 31 de la ley de Educación Primaria.

No podrán tener a su cargo clases para adultos los maestros que dirijan el cuarto período de Iniciación Profesional y que perciban por este concepto la gratificación correspondiente.

Los alumnos han de contribuir a los gastos de material y alumbrado para estas clases, en la forma establecida por el artículo 31 de la ley.

En las clases de analfabetos se emplearán procedimientos rápidos de enseñanza, procurando que los alumnos adquieran durante el curso dominio elemental de los conocimientos instrumentales fijados en el artículo 37 de la ley de Educación, y dando, dentro de los formativos, preponderancia a la formación religiosa y a la del espíritu nacional.

El decreto encarga a los gobernadores civiles la adopción de las medidas necesarias para que puedan funcionar, con toda normalidad, las clases que se organizan por el mismo, y como presidentes de los Consejos Provinciales de Educación, estimulen por los medios a su alcance el desarrollo de las mismas.

Se deroga el decreto de 9 de octubre de 1906 y cuantas disposiciones se opongan al actual, que organiza de nuevo las clases de adultos.

Arriba (23-VII-54).

EXPOSICION ESCOLAR

La labor de las escuelas municipales madrileñas está patentizada en la Exposición recientemente celebrada en las Escuelas Aguirre, y a cuyos actos principales asistieron altas personalidades del Estado y de la vida oficial de la capital. Participaron en ella 3.378 alumnos, pertenecientes a 18 Centros de enseñanza.

La Exposición estaba presentada con un buen gusto extraordinario, en escaparates decorados artísticamente y en salas destinadas a este fin. Figuraban en ella trabajos de bordado, repujado, alfombras, tapicerías, cuadernos escolares, muñequería, etc. Resaltaba el múltiple encanto de los juguetes rústicos, de juguetes toscos, creados por la imaginación infantil, en contraposición con primorosos trabajos manuales.

El periódico *El Alzazar*, de Madrid, del 13-VII-54, publicó una interesante información con este motivo; de él recogemos los puntos principales de esta nota de actualidad.

El informador habla con el señor Martínez Valenzuela, maestro nacional, consejero provincial del S. E. M., delegado de Arte y uno de los organizadores que con tanto empeño y entusiasmo han llevado a cabo la preparación y puesta en marcha de esta brillante Exposición. Sus primeras manifestaciones han sido para hacer pública la labor desarrollada en favor del S. E. M. por José María Gutiérrez del Castillo y el empeño de éste por todo lo vinculado con los maestros nacionales desde su puesto de delegado nacional del S. E. M.

—¿Qué alumnos participan en esta Exposición?

—Todos los pertenecientes a las escuelas municipales. Desde el niño de maternales hasta el hombre que está a punto de salir de las instituciones.

—¿Se han seleccionado los trabajos?

—En absoluto. Figuran los más antagónicos. Desde el del superdotado hasta el que realiza el niño con todas sus imperfecciones, pero con esa torpeza graciosa de las cosas infantiles.

—¿Qué se pretende con esta Exposición?

—Simplemente dar a conocer los trabajos. Y que sirva de estímulo para los alumnos.

—¿Tiene precedentes en el mundo?

—Creo que no. Teniendo en cuenta la amplitud y la calidad de los trabajos presentados.

—¿Se concederá algún premio a las mejores obras?

—No. No se trata de un concurso. Es una exhibición.

—¿Se pueden comprar los objetos expuestos?

—Tampoco.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

Durante el año 1954, se cumple el V aniversario de la constitución de la Sociedad Española de Pedagogía, y cumplimentando el acuerdo de una de sus asambleas anuales, que establece la organización de un Congreso Nacional cada cinco años, el Consejo Rector está pre-

parando la realización del primero de ellos, que tendrá lugar durante los días 3 al 7 de noviembre próximo en Barcelona.

El primer tema elegido—"Formación del profesorado"—es y será siempre uno de los más importantes de cuantos puedan plantearse en el campo educativo, y es fácil advertir una creciente preocupación en torno al mismo por la preferencia que se le otorga en reuniones pedagógicas, publicaciones y en la propia legislación de todos los países. Por otra parte, los cambios frecuentes de planes de estudios y la modificación de las pruebas de selección del personal docente demuestran la existencia de incertidumbre y desorientación evidentes en torno a esta cuestión.

Todo ello justifica la oportunidad de la designación del tema que, estudiado por los propios docentes, y considerando, además de los dictados de su propia experiencia profesional, las exigencias que la sociedad plantea sobre la orientación de las enseñanzas para conseguir una adecuación entre la escuela y la vida, puede suponer una eficaz aportación de la Sociedad Española de Pedagogía al enfoque acertado de un punto tan esencial.

La formación del profesorado se examinará referida a los grados de Enseñanza Primaria, Media y Universitaria, con el planteamiento esquemático que a continuación consignamos:

TEMAS DEL CONGRESO

I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Sección 1.^a Enseñanza Primaria

- A) El maestro en general: Personalidad; Cultura; Aptitudes técnicas.
- B) Maestros especiales: Párvulos y maternales; Anormales: psíquicos y sensoriales; Rurales.
- C) Dirigentes de la Enseñanza Primaria: Directores de Grupos Escolares; Inspectores de Enseñanza Primaria.

Sección 2.^a Enseñanza Media.

- A) El profesor de Enseñanza Media.
- B) El profesor de Enseñanza Media y Profesional.
- C) El profesor de Escuelas del Magisterio: Formación científica y pedagógica; Contenido de la formación pedagógica: a) Didáctica de su especialidad; b) Capacidad de gobierno.

Sección 3.^a Enseñanza universitaria

El profesor universitario: Capacidad para la docencia y la investigación. Tipos de profesor universitario; Los grados en la formación del profesor de Enseñanza Universitaria.

II. FORMACIÓN DE DIRIGENTES LABORALES

A la vez, haciéndose eco la Sociedad Española de Pedagogía de una necesidad apremiante de la vida del trabajo, va a ocuparse de la formación de los dirigen-

tes laborales, entendiéndose con tal denominación a los que a su cargo tienen una función orientadora y perfectiva en el orden profesional, ejerciendo tareas que suponen gobierno, aunque sean de pequeños grupos, y, por tanto, capacidad de iniciativa y de influjo en los trabajadores. Al estudio de este tema se dedicará la cuarta de las secciones del Congreso.

Sección 4.^a Formación de dirigentes laborales

- A) El estudio técnico del rendimiento del trabajo.
- B) El aspecto humano del trabajador.

BECAS Y BOLSAS DE VIAJE

La Delegación Nacional de Educación ha concedido este año, otorgadas por el Ministro y Delegado nacional, Joaquín Ruiz-Giménez, más de un millón de pesetas en becas y bolsas de viaje de los distintos Servicios. El Departamento de Cultura ha distribuido 24 bolsas, de 10.000 pesetas cada una, a escritores y artistas jóvenes, continuando el sistema de concursos nacionales inaugurado el año anterior.

Con gran brillantez celebró en la sala de la Dirección General de Bellas Artes del Museo de Arte Moderno la Exposición de los pintores premiados el año pasado, habiendo en el presente aumentado el número de concursantes a estas bolsas en cerca de un 75 por 100.

El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior ha distribuido otras 240.000 pesetas en bolsas de viaje a catedráticos, profesores adjuntos y ayudantes de Universidad.

El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media ha otorgado también 240.000 pesetas de becas a catedráticos y profesores.

El del Profesorado de Enseñanza Técnica ha distribuido 92.000 pesetas en becas, y 240.000 el Servicio Español del Magisterio.

El fruto que de todas estas becas y bolsas de viaje se obtiene es de inestimable valor para escritores, artistas y profesores, que con ellas tienen ocasión de realizar estudios y contrastar opiniones y métodos de enseñanza fuera de España. Han de añadirse en este capítulo de becas las concedidas a ex cautivos de la División Azul con el fin de ayudarles a continuar sus estudios y rehacer su vida profesional; en este orden se han concedido tres becas destinadas a estudiantes universitarios de 12.000 pesetas cada una, y dos de 6.000 pesetas para estudiantes de idiomas, cubriendo el total de estudiantes repatriados.

INTENSA CAMPAÑA DE EXTENSION CULTURAL

El Departamento de Cultura ha proseguido con creciente ritmo en este año su intensa campaña de extensión cultural. Cinco revistas generales de cultura han comenzado este curso su publicación: *Atlántida*, de Santiago; *Norma*, de Granada; *Ansi*, de Zaragoza; *Galatea*, de Alicante, y *Cinzel*, de Orense, aparte de

continuar las otras siete que edita en Gerona, Huesca, Bilbao, Valencia, Barcelona, La Laguna y Avila.

EL TEATRO POPULAR UNIVERSITARIO

Otro eficaz instrumento de extensión cultural es el Teatro Popular Universitario.

INTENSIFICACION DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

En el orden profesional, los Servicios han intensificado mucho la actividad en el presente curso; fruto de ello, además de los asuntos de trámite normal, ha sido la creación de un importantísimo órgano que recogiera las aspiraciones profesionales del profesorado adjunto y ayudantes de Universidades e Institutos de Segunda Enseñanza, para lo cual han sido creadas recientemente las correspondientes Secciones Nacionales, dependientes del S. E. P. E. S. y del S. E. P. E. M., respectivamente. También en este curso el S. E. P. E. T. ha creado la Sección Nacional de Profesores de Escuelas de Artes y Oficios, docentes que carecían hasta ahora de este tipo de órgano colectivo y profesional, y ha iniciado los trabajos para creación de las Secciones Nacionales de Escuelas de Trabajo y de Escuelas de Comercio. El Servicio Español del Magisterio ha constituido también en su seno la rama de la enseñanza privada.

LA UNIVERSIDAD LABORAL DE SEVILLA

El día 10 del pasado mes de julio tuvo lugar en los terrenos donde se está levantando la futura Universidad Laboral de Sevilla un simpático acto con motivo de haberse cumplido la primera fase de construcción de la misma, y del que recogemos información publicada en el diario *ABC*, de la misma capital andaluza:

"En esta primera etapa, que ha durado seis meses, y durante la cual se ha dado ocupación a cerca de mil obreros, han quedado ultimadas las estructuras de tres grupos escolares, así como la del edificio del servicio, destinado a enfermería, lavadero, cocina, almacenes, etc.

También se ha llevado a cabo el movimiento de 139.700 metros cúbicos de tierra, obra de instalación de la red de energía eléctrica y captaciones y alumbramientos de agua.

Por otra parte, es de destacar, asimismo, la realización del vaciado de un canal de cuatro kilómetros de largo en una semana, con maquinaria modernísima, a cargo de tres obreros y un capataz.

El referido canal va desde la parte alta de la finca al Guadaira—linde de aquella—, en donde desemboca. Servirá para la recogida y desagüe de las lluvias, en evitación de las inundaciones que puedan originarse en aquella zona de edificaciones.

Esta primera fase, en la que se han invertido unos 15 millones de pesetas,

ha durado seis meses, durante los que el trabajo ha sido llevado a un ritmo intensísimo. Tanto es así, que se han efectuado, incluso, turnos de noche.

Con respecto a la segunda fase de las obras, se espera que concluya de aquí a un año, y que cueste alrededor de los 32 millones de pesetas.

Se llevará a cabo, dentro de la antedicha etapa, la construcción de la gigantesca torre de la iglesia, edificio central de la Universidad, cuya altura aproximada va a ser de unos cien metros; el revestimiento de las estructuras del edificio destinado a servicio, como asimismo el de las de los grupos escolares números 1 y 4, y la construcción de una galería de servicio que unirá a las distintas dependencias universitarias entre sí.

También se halla en avanzado período de estudio el plan de enseñanza que ha de regir en este establecimiento de formación profesional. Técnicos en la materia lo llevan a efecto, incluso desplazándose a los países extranjeros y poniéndose en contacto directo con los métodos de enseñanza más avanzados. Entre estas visitas destaca la realizada a los centros de formación profesional de Bélgica, que, como ya es sabido, son instituciones modelo en su género, quizá las mejores del mundo.

Se estudia también con todo detenimiento la construcción e instalación del local destinado a talleres, en donde los alumnos recibirán enseñanza de técnica profesional industrial. Ni que decir tiene que a estos talleres se concede una importancia principalísima, pues ellos han de ser uno de los pilares más firmes de la Universidad. Estarán dotados de las maquinarias y utensilios más perfectos y modernos.

Otro de los departamentos al que se presta singular atención es la Escuela de Capacitación Agrícola, que se tiene en proyecto establecer en la finca de Tabladilla, toda de regadío, recientemente adquirida, y que se halla enclavada cercana a los otros terrenos.

Hemos de decir también que, una vez finalizadas todas las obras que han de componer la grandiosa Universidad Laboral de Sevilla, ésta poseerá capacidad para 1.500 alumnos internos y 1.000 externos.

Con respecto a la vía de acceso a la Universidad, se proyecta una avenida de 60 metros de anchura que comunique directamente el citado establecimiento con Sevilla."

LAS OBRAS DE LA UNIVERSIDAD LABORAL DE TARRAGONA

Veinte millones de pesetas importará la ejecución de la segunda fase de las obras de construcción del comedor, almacenes, dormitorios y otros servicios de la Universidad Laboral "Francisco Franco", que se construye en esta capital.

En la reunión de la Comisión permanente de dicho Centro docente, presidida por el gobernador civil, se examinaron las proposiciones formuladas por las diversas Empresas constructoras, y se señaló la fecha de la adjudicación de la correspondiente subasta para el próximo día 21 de agosto.

LA OBRA CULTURAL DE LA DIPUTACION DE CORDOBA

El diario *Madrid* (13-VIII-54) publica una crónica de su corresponsal en Córdoba, de la que recogemos la parte de interés educativo.

La Diputación provincial de Córdoba viene realizando en el aspecto cultural una obra de tanta importancia que consideramos necesario divulgarla, aunque sólo sea en líneas generales.

"Empecemos, pues, por consignar que en el presente año se señala para los fines a que aludimos la elevada cifra de 985.160 pesetas. La partida de mayor cuantía, 204.162,50 pesetas, es la dedicada a becas para estudiantes de familias modestas. Merced a esta generosa protección oficial, un numeroso grupo de jóvenes de uno y otro sexo cursan carreras universitarias, Magisterio, Escuelas de Trabajo, Seminarios, etc.

Merece especial mención la cooperación económica que el mencionado organismo viene prestando a los Institutos Laborales de la provincia, debiendo tenerse en cuenta que el funcionamiento de estos Centros se refleja ya en el ambiente cultural de los pueblos en que radican y, por mayor extensión, en las comarcas en que están enclavados.

Subvenciona la Diputación a las Escuelas de Peritos Industriales, a la de Sordomudos, a gran número de Bibliotecas y a otras muchas instituciones de la misma índole, facilitando de este modo la formación intelectual de gran número de personas pertenecientes a todas las clases sociales. También dedica determinada cantidad a la conservación y restauración de los monumentos artísticos e históricos.

La Corporación a que venimos refiriéndonos costea estudios a todos los alumnos del Colegio Provincial de la Merced a quienes se considera con aptitudes para cursar carreras. Por ello, gran número de acogidos a dicho establecimiento benéfico se han graduado de bachilleros o han obtenido los títulos de maestros de Primera Enseñanza o de profesores mercantiles. También en determinados casos de suficiencia intelectual se ha atendido a su formación universitaria.

Aparte de cuanto dejamos expuesto, hemos de poner de relieve la decidida cooperación que ha prestado para hacer posible la edificación de la Universidad Laboral, que se está erigiendo en los alrededores de esta capital, y cuyas fases de construcción van tan adelantadas que se cree que el año próximo podrán inaugurarse algunas de sus instalaciones.

En el palacio de la Diputación tiene albergue gratuito la secular y prestigiosa Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes, como asimismo la Biblioteca Popular, aunque pertenece a los servicios del Estado.

Hay que considerar también como muy importante la intervención de la Diputación en el plan constructivo de escuelas y viviendas para los maestros en aquellos pueblos que, por carecer de fondos, no pueden sufragar los gastos que esas obras les ocasionarían. Mediante una fórmula altamente beneficiosa para las poblaciones de que se trata, se podrán edificar los locales para las es-

cuelas que precisen, aportando el dinero el organismo provincial y reintegrándose en varios años."

ESCUELAS DE TRABAJO EN LA ZONA DEL PROTECTORADO

Una labor perseverante y técnica ha conseguido que en la actualidad cuente la Zona de Protectorado de España en Marruecos con un plantel de artesanos marroquíes en las distintas ramas de la industria y las artes manuales, que dentro de pocos años será un verdadero cuadro de maestros en sus diferentes especialidades.

En el aspecto industrial cuenta con tres Escuelas de Trabajo, en Tetuán, Larache y Villa Nador. Fueron creadas hace unos años por un dahir de S. A. I. el Jalifa, promulgado por la Alta Comisaría. En un principio estas Escuelas se componían sólo de enseñanzas de carpintería, mecánica y electricidad. La Escuela de Tetuán comprendía también la encuadernación, y la de Larache, la especialidad de imprenta. La enseñanza estaba prevista, además, con una ampliación en el cuadro de las establecidas mediante cursos complementarios y a medida que la evolución lo requiriese, con la colaboración de la Escuela, con los talleres particulares. Además, el servicio agronómico organiza cursillos para capacitar a los marroquíes en las tareas agropecuarias. Todo el plan se ha ido desarrollando, y hoy las Escuelas de Trabajo son uno de los más fieles exponentes de la obra desarrollada por España en Marruecos. Asisten a las mismas numerosos alumnos musulmanes, españoles e israelitas, que se capacitan en las distintas ramas de la artesanía, las artes y la industria.

LA CARTILLA DE ESCOLARIDAD

A partir del curso 1954-55, todos los alumnos de las escuelas públicas y privadas de Enseñanza Primaria deberán hallarse en posesión de la Cartilla de Escolaridad, publicada oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional.

Las Inspecciones Provinciales se encargarán de la distribución de las Cartillas necesarias para cada escuela, con arreglo a las instrucciones que a este efecto ha dictado la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Las calificaciones de los alumnos se ajustarán a las normas que a tal fin ha publicado el Ministerio.

La Cartilla se expedirá al precio de cinco pesetas ejemplar, y las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria facilitarán la Cartilla de modo gratuito a los niños cuyos padres acrediten ante el Municipio respectivo la carencia de medios económicos.

La Inspección de Enseñanza Primaria resolverá cuantas dudas suscite el cumplimiento de la presente Orden.

Consideramos de gran importancia el cumplimiento del artículo 42 de la ley de Educación Primaria, que dispone la implantación de la Cartilla de Escolaridad. Este documento escolar bien llevado ha de ser el nexo que una al niño y a la escuela con las familias desde el

ingreso de aquél hasta la obtención de su certificado de estudios primarios. En él se reflejará la asistencia escolar y el aprovechamiento y conducta del alumno.

ESCUELAS

Ante las graves necesidades escolares que plantea la numerosa emigración que durante los meses de verano fluye sobre la vega del Tiétar, el Ministro de Educación Nacional ha ordenado a la Junta contra el Analfabetismo que se envíen pabellones prefabricados a los núcleos de más densa población escolar, a fin de que sin demora puedan funcionar allí escuelas de temporada atendidas por maestros volantes.

Asimismo se ha recabado la colaboración del gobernador civil de Cáceres y de las autoridades locales para el inmediato establecimiento de esta clase de escuelas en todas aquellas localidades en que lo exige el número de niños que actualmente reciben una insuficiente educación.

El 1.º de octubre próximo comenzarán a funcionar 50 nuevas escuelas de enseñanza musulmana extendida en los territorios de Yebala, Cháuen, Rif y Kert. Se ha convocado al efecto un concurso entre maestros españoles y musulmanes, cuyas bases se publicaron en el *Boletín Oficial* número 29, en el mes de marzo.

Ha quedado terminado el Grupo Escolar "Alfonso X el Sabio", en Requena (Valencia), cuyas aulas tienen 80 metros cuadrados de superficie. La planta baja se destina a los niños y la alta a las niñas. Las ocho aulas se complementan con otra muy amplia destinada a biblioteca escolar, salón de lectura y trabajos manuales. Cuenta el grupo con el más moderno material escolar: mapas en relieve, gabinete de física y química, máquina de proyecciones y cine sonoro.

En el convento de Santa Catalina, de Valladolid, ha sido bendecido e inaugurado un colegio de Primera Enseñanza para niños. Asistieron el Ministro de Educación Nacional, autoridades vallisoletanas y directores y profesorado de los Centros de Enseñanza Primaria. Después el señor Ministro visitó las obras del Grupo Escolar "Isabel la Católica" y la Escuela del Magisterio de Maestros para enterarse sobre el terreno de las obras de ampliación y mejora, que comenzarán muy pronto.

En Mérida (Toledo) tuvo lugar la inauguración de un grupo escolar con vivienda para los maestros y de otras obras públicas de interés para la población. Acompañado de las autoridades, presidió los actos el Ministro de Obras Públicas, señor conde de Vellallano. El nuevo grupo escolar, por su emplazamiento junto al parque de la ciudad y sus amplias instalaciones, fué muy elogiado por los asistentes.

En la localidad coruñesa de Bayo se ha inaugurado un magnífico grupo escolar, construido con aportaciones de todo el vecindario y de algunos hijos de este pueblo residentes en América. El edificio tiene dos espléndidas aulas, una para niñas y otra para niños, casa-habitación para los maestros y posee una hermosa terraza.

La Comisión permanente de la Junta Nacional contra el Analfabetismo ha convocado un concurso informativo sobre construcciones escolares prefabricadas, fijas o desmontables. Las condiciones del concurso, así como las aclaraciones precisas, se pueden solicitar en la Secretaría de la Junta, en el Ministerio de Educación Nacional.

Para celebrar la fecha del 18 de Julio, en la provincia de Zamora se han inaugurado Centros escolares de Primera Enseñanza en los pueblos de Nuez de Aliste, Figueruela de Arriba, San Pedro de las Herrerías, Bermillo de Alba y Escobar. En total nueve escuelas, que alzan su alegre arquitectura en lugares donde no existía ninguna o que vienen a sustituir a las viejas, emplazadas en desventajados caserones, sin luz, sin ventilación, con mala orientación y peor distribución; escuelas sórdidas y muchas veces obligadas a albergar una matrícula excesiva, con perjuicio evidente para las tareas educativas.

BARCELONA, EN EL S. E. M.

Al jefe provincial del Servicio Español del Magisterio de la capital de Cataluña acaba de serle concedida la cruz de la Orden de Cisneros, y en la más reciente reunión del Consejo Provincial del Movimiento ha informado sobre la tarea desarrollada en estos últimos tiempos por dicho Servicio a su cargo y sus planes de acción para un futuro próximo. Con este motivo, hemos obtenido los siguientes datos de su informe: El S. E. M. de Barcelona encuadra ya tres mil maestros, dos mil de la ciudad y mil de la provincia, que son la totalidad de los pertenecientes al Magisterio Nacional, así como 350 maestros municipales recientemente incorporados.

FORMACION PEDAGOGICA SUPERIOR DEL MAGISTERIO

Una orden ministerial, a propuesta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, ha creado las cátedras de "Prácticas pedagógicas" y "Prácticas de inspección".

Resuelve el Ministerio, en virtud de esa disposición, que el plan de estudios de la susodicha Facultad se considere modificado, en cuanto se refiere a la de Madrid, en los siguientes extremos:

Primero. Añadir a las materias básicas de la Sección de Pedagogía las de "Prácticas pedagógicas" y "Prácticas de inspección".

Agregar a la citada Sección las siguientes materias complementarias: "Fundamentos de metodología", "Pedagogía

social", "Higiene escolar", "Fundamentos biológicos de la educación", "Psicología de la función educadora" e "Historia de la educación española en América".

Creada recientemente en la Universidad de Barcelona la Sección de Pedagogía en su Facultad de Filosofía y Letras, es lógico pensar que el plan de estudios en una y otra ha de ser el mismo.

Reputamos esta disposición de verdadera trascendencia para la formación pedagógica superior del Magisterio. Echábamos en falta en nuestra Sección de Pedagogía esas "Prácticas de inspección" y "Prácticas pedagógicas" con categoría de cátedras, y unas y otras las quisiéramos con todos los eficientes medios de creación y desarrollo que nuestro tiempo reclama.

Centro de tales prácticas ha de ser la escuela primaria, clásica y experimental a un tiempo, orientada, protegida y aun mimada por el cuidado permanente del claustro de la Sección de Pedagogía, con maestros al frente de sus clases que hayan pasado y sido seleccionados por ella.

Buen momento éste para completar la formación pedagógica superior del Magisterio con la creación de una escuela anexa a la Sección de Pedagogía, que, abarcando todos los grados de la Enseñanza Primaria, permita llegar a conclusiones metodológicas y didácticas de auténtica solvencia.

NORMAS PARA LA CONCESION DE SUBVENCIONES A LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA PRIVADA

El Ministerio ha dispuesto:

Primero. Que la concesión de subvenciones a esta clase de escuelas se haga a la vista de las solicitudes de los organismos o personas que dirijan dichos Centros, y que su cuantía esté en relación con el número de grados en que estén organizados.

Para lograrla es preciso que la escuela esté autorizada, conforme dispone la orden ministerial de 15 de noviembre de 1945, inserta en el *Boletín Oficial del Estado* de 13 de diciembre siguiente.

Segundo. Las instancias irán suscritas por los directores de las respectivas escuelas o colegios privados, haciendo constar: a) Nombre de la escuela y, en su caso, organismo, Congregación o persona del que dependa, expresando localidad, calle y número; en el caso de haberse cambiado el nombre de la calle en los tres últimos años debe consignarse el anterior y el actual; b) Fecha de autorización de su funcionamiento, conforme a todo lo establecido en la orden ya citada; c) Número de grados o secciones de enseñanza totalmente gratuita; d) A dicha instancia se unirá, si en el pasado año la escuela estuvo subvencionada, la justificación de su inversión; informe de la Inspección sobre la eficacia de la ayuda concedida al Ministerio por conducto de las Jefaturas de las Inspecciones Provinciales.

ANALFABETISMO Y ESPECTACULO

Circula por la prensa la noticia de que en Elda (Alicante) se ha dado gran solemnidad a la entrega de los certificados de Enseñanza Primaria, habiéndolos recibido 900 alumnos, dentro de la campaña contra el analfabetismo, los cuales salvaron las pruebas satisfactoriamente, y fueron expedidos a la vez 150 certificados provisionales, a los que no alcanzaron a superar las pruebas propuestas; a éstos se les han dado seis meses para capacitarse, y si no lo hacen no tendrán acceso a los espectáculos públicos.

CENTROS DOCENTES PARA CIUDAD REAL

El corresponsal de *Arriba* en la capital de la Mancha publica en el diario madrileño de este título correspondiente al día 8 de julio una crónica que, por su interés, recogemos en nuestra "Actualidad educativa", y que es la que sigue:

"Al impulso del gran complejo industrial creado por el I. N. I. en Puertollano, la ciudad se va quedando pequeña en muchos aspectos. Y no es menos importante el de la enseñanza, si tenemos en cuenta que Puertollano, si no lo es ya, será en breve el núcleo urbano más numeroso de la provincia de Ciudad Real.

El Ayuntamiento de dicha ciudad, en unión del gobernador civil de la provincia, venía haciendo reiteradas gestiones cerca del Ministerio de Educación Nacional, que acaban de tener un feliz desenlace. La bien probada atención que viene prestando el señor Ruiz-Giménez a los problemas culturales y de enseñanza de nuestra provincia ha sido ratificada una vez más al ser aprobados en reciente Consejo de ministros los créditos necesarios para la construcción de un nuevo edificio para el Instituto de Enseñanza Media de Puertollano. Según comunicación que ha recibido el gobernador del director general de Enseñanza Media, el importe total de dichos créditos asciende a 4.339.832 pesetas, estando prevista la ejecución de las obras en tres anualidades: la primera de 339.832 pesetas y de dos millones de pesetas cada una de las otras dos.

Así, pues, en el plazo de tres años Puertollano va a disponer de un magnífico y moderno edificio para Instituto,

que, con el también recientemente aprobado para Escuela Elemental de Trabajo, formarán un núcleo de enseñanzas digno de la población que se ha convertido en el primer centro industrial de la provincia.

Ambos Centros, Instituto y Escuela de Trabajo, se complementan, pues si Puertollano, por su importante núcleo urbano, necesita bachilleres, también necesita obreros especializados y especialistas, por su desarrollo minero e industrial.

Además, cuenta Puertollano con unas importantes escuelas salesianas de formación profesional, que han comenzado su primera etapa con todo éxito. Y decimos primera etapa, porque no han terminado de construirse y sólo están en uso parte de las obras de lo que será el más importante centro de formación profesional obrera de la provincia."

ENSEÑANZA PRIVADA

En Madrid ha tenido lugar la celebración del Primer Consejo Nacional de Enseñanza Privada, del S. E. M. Entre los distintos acuerdos adoptados destaca en primer término la aprobación del Reglamento del Montepío Nacional del Magisterio Privado, y, en segundo lugar, pero de no menos interés, figuran los siguientes: nombramiento de inspectores para la Inspección de la Enseñanza Privada; exención del pago de matrículas en Centros oficiales a los hijos de maestros privados; representación de la Enseñanza Privada en los Consejos Nacional y Provinciales de Educación; servicio médico para los profesionales privados; implantación del carnet de escolaridad con carácter obligatorio, y moción sobre competencia ilegal.

LA PROVINCIA DE MENOS ANALFABETOS

Se ha recibido en la Diputación de Vitoria la noticia oficial de que la provincia de Alava es la que menos analfabetos tiene. Y conste que buena parte de ellos han llegado para trabajar en unas obras de gran envergadura que transformará amplias zonas de poblados en un embalse para producir, con las aguas del río Zadorra, energía eléctrica con destino a las industrias de Vizcaya.

Según la referencia que se ha dado en los centros oficiales, nuestra provin-

cia ocupa el último lugar, con sólo un 1,98 por 100, cuando hay provincia que ha dado el 29,14 por 100.

Desde hace muchos años ha sido primordial preocupación de los alaveses construir muchas escuelas para que todos nuestros pueblos, con un promedio de 30 a 50 familias por localidad, no carezcan de colegio. Para lograr esta "siembra" escolar por todas partes hubo Diputaciones que en colaboración con el Estado hallaron fórmulas económicas destinadas a la creación de estos Centros de Enseñanza Primaria, contando también con la aportación de los pueblos interesados, que ofrecen terrenos gratuitamente para su edificación.

En cuanto a la ciudad, funcionan en estos momentos tres Centros de Enseñanza Profesional, con un rendimiento maravilloso: la Escuela de Artes y Oficios, las Escuelas Diocesanas de Capacitación y las más recientes Escuelas Profesionales de Jesús Obrero. (*ABC*, 24-VI-54.)

UN TEATRO MOVIL

Dentro de poco se va a inaugurar en Madrid un teatro móvil, una grandiosa tienda de campaña como un gigantesco circo, que dispone de círculo de butacas, graderíos, escenarios, vestuarios, vestíbulo, bar, guardarropa, etc., así como toda clase de comodidades, tales como calefacción y refrigeración.

Constituye una de las más interesantes realizaciones de la Obra Sindical de Educación y Descanso, inspirada en otras similares de Europa, y tiene por objeto recorrer todo el país, deteniéndose una semana en cada provincia para dar representaciones escénicas, funciones infantiles, conferencias, exposiciones de arte, conciertos, concursos de danzas regionales con participación de los grupos de la misma provincia y demás festejos populares y comunitarios.

Consignamos algunos datos que demuestran la grandiosidad de esta empresa. Por ejemplo, el círculo de la tienda tiene 50 metros de diámetro; el escenario, 200 metros cuadrados; caben 3.000 espectadores, aunque pueden llegar a los 7.000; para su transporte se necesitan 20 vagones, arrastrados por otros tantos tractores; los mástiles son de cuatro toneladas y de 20 metros de altura cada uno; más de 300 clavos de dos metros y toneladas de cables de acero, maderas, lonas impermeabilizadas, etc.

IBEROAMERICA

Reunión regional, iberoamericana, destinada a considerar algunos aspectos prácticos de nuestra vida educativa, el Congreso ha sido convocado contando con el espíritu de cooperación manifestado por los iberoamericanos, cualquiera que sea su nacionalidad, cuando se trata de perfeccionar los medios e instrumentos de la enseñanza. Seguros de que no ha

de faltar la colaboración espiritual, intelectual y técnica de los maestros y profesores, se han propuesto los temas que figuran en la Agenda del Congreso. Temas vivos, no doctrinarios, que, por tanto, no pueden quedar exclusivamente limitados al trabajo de un equipo de expertos o de un grupo nacional de especialistas. Estos temas exigen una apor-

II CONGRESO INTERIBEROAMERICANO DE EDUCACION

Para el próximo mes de octubre se ha convocado el II Congreso Interiberoamericano de Educación, que se celebrará en la ciudad de Quito, bajo el alto patrocinio del Ministerio de Educación Pública del Ecuador.

tación caudalosa, variada, espontánea y libre de todos cuantos han sido llamados a la profesión docente en nuestros pueblos.

Las reuniones del Congreso que se celebrará en Quito están abiertas a todos los educadores iberoamericanos, aunque es indudable que, por distintas razones de orden material, no serán muchos los que puedan participar personalmente en ellas. Pero no hay ninguno que no pueda estar presente en el Congreso Interiberoamericano de Educación por medio de comunicaciones. La tónica del Congreso, sus resoluciones y trascendencia serán el resultado del conjunto de ideas que en él se expongan más que del número de congresistas que hayan concurrido.

A continuación de estas líneas damos el texto del temario del Congreso. Le pedimos que lo estudie, y lo que su criterio, su experiencia personal, su actitud pedagógica, sus preferencias vocacionales le dicten sobre ellos o algunos de ellos, lo comunique, con la absoluta seguridad de que será considerado con atención por la Oficina y por las distintas Comisiones que designe el Congreso.

El maestro es el personaje de mayor importancia social y de más alta jerarquía en todo el proceso de la educación. El primer tema se refiere a él: a su formación, a su preparación, a los centros donde sigue su carrera. Es utópico hablar de un maestro dotado de magisterio ecuménico, pero no lo es el considerar un maestro con capacidad y eficacia dentro de un mismo espacio regional. Por lo menos en la historia de América, el intercambio de maestros ha sido uno de los factores más decisivos de la unidad de su conciencia cultural.

Las campañas de alfabetización, ¿deben ser internacionales, regionales, nacionales o locales? Este es otro de los temas que no pueden ser considerados sin una amplia base de experiencias variadas.

¿Tenemos expertos en organización y administración de la enseñanza que puedan ser eficaces en los países vecinos? ¿Existen organizaciones y servicios especializados de tipo nacional que puedan ser utilizados dentro de nuestra comunidad cultural?

Dada la semejanza de los problemas técnicos planteados a las sociedades y Estados de Iberoamérica, ¿cuáles son las dificultades que pueden oponerse a un intercambio activo de técnicos y politécnicos de formación superior o de preparación profesional media?

¿No convendría estudiar la posibilidad de formalizar una carrera tecnológica de tipo medio que capacitara dentro de distintas especialidades para su ejercicio en el ámbito regional?

Estas son las preguntas a las que puede reducirse el cuerpo del temario del Congreso en sus aspectos creadores.

La cooperación intelectual en el orden educativo ha llegado a niveles muy altos; la Unesco, la Oficina Internacional de Educación (B. I. E.), las distintas divisiones de la Unión Panamericana (O. E. A.), han establecido servicios de innegable utilidad para el mejoramiento de la educación y de la enseñanza; pero es preciso considerar que la eficacia de ese esfuerzo colectivo está en función

de su adecuación a las necesidades regionales. ¿Cuáles son las necesidades del educador y de la educación iberoamericana que pueden satisfacer estos servicios? ¿Qué métodos han de aplicarse para que la organización de la enseñanza iberoamericana resulte beneficiada, sin pérdida de energías, por la obra de las organizaciones internacionales?

TEMARIO DEL II CONGRESO

SECCIÓN I

Coordinación educativa regional iberoamericana

1. Formación de maestros. Perfeccionamiento de la enseñanza normal. Posible unificación o equiparamiento de la enseñanza primaria y media o secundaria.
2. Anteproyecto para una Convención Iberoamericana de convalidación de estudios totales y parciales (cursos y asignaturas).
3. Campañas nacionales de alfabetización.

SECCIÓN II

Intercambio educativo regional

4. Medidas para fomentar el intercambio y bolsas de viaje para estudiantes, profesores e investigadores científicos.
5. Intercambio de expertos iberoamericanos en organización y administración de la enseñanza. Servicios educativos nacionales que pueden extender su cooperación a otros países iberoamericanos.
6. Estudio de la formación de técnicos, en todos sus grados, en los distintos países iberoamericanos, con el fin de poder fomentar el intercambio de estudiantes y profesores.

SECCIÓN III

Cooperación educativa de los países iberoamericanos en las organizaciones internacionales

7. Estudio de los métodos para lograr la máxima eficacia a la cooperación de los países iberoamericanos en los servicios de Educación, Intercambio de personas y Ayuda técnica de la Unesco.
8. Medidas para lograr una presencia constante y activa de los elementos educativos iberoamericanos en los trabajos y reuniones de la Oficina Internacional de Educación (B. I. E.) y de la División de Cultura de la Unión Panamericana (O. E. A.).

SECCIÓN IV

Colaboración de los organismos y centros educativos en los trabajos de la Oficina de Educación Iberoamericana

9. Consideración de la organización, funcionamiento y plan de actividades de la O. E. I.

10. Normas para la unificación de las estadísticas de educación.
11. Proyecto de una terminología educativa común para los países iberoamericanos.
12. Adopción de un esquema-modelo para la representación gráfica de la ordenación de todos los grados de enseñanza de cada país.
13. Centro de Legislación Escolar Comparada.
14. Edición y difusión de *Noticias de Educación Iberoamericana*.

Las comunicaciones sobre los temas de la Agenda del Congreso deberán enviarse al

SECRETARIO DE LA OFICINA DE EDUCACIÓN IBEROAMERICANA, INSTITUTO DE CULTURA HISPÁNICA, CIUDAD UNIVERSITARIA, MADRID,

antes del 1.º de septiembre de 1954. Desde esta fecha, toda la correspondencia relacionada con el Congreso deberá ser dirigida a la

SECRETARÍA DEL II CONGRESO INTERIBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, QUITO (ECUADOR).

Las comunicaciones deberán venir acompañadas de los datos personales del autor y de las señas de su domicilio.

En esta misma sección, en el número anterior de la REVISTA DE EDUCACIÓN, dimos las primeras informaciones sobre este Congreso, y que hoy ampliamos en medida suficiente.

* * *

En nuestro número anterior dimos noticia de la organización y antecedentes del Congreso Interiberoamericano de Educación, cuyas jornadas iniciales celebráronse en Madrid.

Recogemos seguidamente la síntesis de lo que será próximamente el II Congreso, tomada de las páginas editoriales de *Noticias de Educación Iberoamericana*, órgano de la Oficina de igual nombre, encargada de la organización del Congreso.

Bajo el alto patrocinio del Ministerio de Educación pública del Ecuador, la Oficina de Educación Iberoamericana convoca al II Congreso Interiberoamericano de Educación, con el fin de considerar aspectos generales y problemas particulares de la enseñanza que interesan de modo semejante a los países iberoamericanos.

Invitamos a participar en los trabajos de preparación y organización del Congreso a todos cuantos sientan la necesidad de establecer una mejor y más perfecta coordinación técnica de la enseñanza entre las naciones, cuyos educadores crearon la Oficina de Educación Iberoamericana.

Sin perjuicio de los asuntos que se inscriban posteriormente en la Agenda del Congreso, éste tratará sobre los medios de cooperación conducentes a la formación del maestro, las campañas nacionales de alfabetización, el intercambio de educadores y expertos en organización y ad-

ministración de la enseñanza, los problemas de las escuelas y Centros de formación politécnicos y los medios para obtener una colaboración eficaz de Iberoamérica en las actividades de las organizaciones internacionales de educación.

Tres proyectos de interés general, y que responden a necesidades impuestas por la realidad regional, serán sometidos a las deliberaciones del Congreso: Anteproyecto para una Convención iberoamericana de convalidación de estudios totales y parciales (cursos y asignaturas); Normas para la unificación de las estadísticas de educación; Proyecto de una terminología educativa común para los países de lengua española.

El Congreso se reunirá para estudiar temas propios de Iberoamérica, pero con espíritu universal, y serán invitados a participar en él representantes de las autoridades educativas del Canadá, Estados Unidos y Haití, así como de la Unesco, la Organización de los Estados Americanos y la Oficina Internacional de Educación. (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 29-30. Madrid, marzo-abril 1954.)

LA ESCUELA EN FILIPINAS

Filipinas es uno de los raros países en donde se ha hecho necesario tomar medidas para luchar contra un excedente de candidatos al profesorado primario. En este sentido, las condiciones de admisión en los centros de formación pedagógica se han hecho más severas, y solamente podrán presentarse al examen de admisión en las Escuelas Normales públicas aquellos alumnos que figuren en la cuarta parte superior de la promoción correspondiente, a su salida de la escuela secundaria.

Esta medida, que contrasta fuertemente con la situación de tantos países que sufren una falta cada vez más grave de maestros, ha de ocasionar en poco tiempo un aumento patente de la capacitación del profesorado primario en Filipinas.

Respecto a otro grave problema general en tantos países, las construcciones rurales, el Congreso filipino ha votado recientemente un crédito anual de veinte millones de pesos por un período de cinco años a favor de la construcción, reconstrucción y reparación de las escuelas primarias. El Departamento de las escuelas públicas ha establecido un vasto programa quinquenal de construcciones escolares en el que colaboran, sea por medio de donativos o de trabajo, las organizaciones voluntarias, las asociaciones de maestros y de padres de alumnos y las instituciones privadas y particulares. (*Noticia propia*.)

CURSO DE VERANO PARA MAESTROS EN LA ARGENTINA

El Ministerio de Educación de la Provincia de Paraná (República Argentina), ha organizado su primer curso de verano para maestros sobre el tema "Danzas folklóricas argentinas", que se ha celebrado durante el pasado mes de febrero.

El curso, dividido en dos períodos quincenales, se celebró en su primera

parte en la Escuela Superior número 1, de Paraná, y a continuación en los locales de la colonia de vacaciones "E. Berduc". El curso se estructuró en diversas clases especiales dictadas por especialistas del folklore nacional y provincial, actuando, además, algunos espectáculos artísticos como el teatro de ensayo "Casacuberta", de Paraná. El curso fué inaugurado por el Ministro de Educación.

Este curso pertenece al plan de actividades del Departamento de Folklore, llamado a estudiar metódicamente las diversas manifestaciones del folklore argentino en general y de la provincia Entre Ríos, en especial. El plan de trabajo de este Departamento es el siguiente:

1. Recoger, catalogar, estudiar y difundir los elementos del folklore entrerriano.
2. Formar el archivo folklórico entrerriano.
3. Organizar cursos de verano para maestros sobre folklore.
4. Montar la sección de discoteca de música popular (argentina e hispanoamericana) y la Sección de filmoteca.
5. Difundir la doctrina y metodología del folklore.

(*Enterriana*, 1. Paraná, marzo 1954.)

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN HISPANOAMERICA

Entre las resoluciones acordadas por el Primer Congreso Catequístico de Santander, destacan las relativas a los inspectores y profesores de Religión. Entre estas recomendaciones, señalamos las más importantes:

1. Necesidad de vivir su misión docente con espíritu apostólico.
2. Ampliación urgente de sus conocimientos específicos.
3. Prestar atención especial a la finalidad eminentemente formativa de la enseñanza e insistir en aquellos puntos del programa que se refieran más directamente a dicho objetivo y que al mismo tiempo contribuyan a la refutación de los errores modernos.
4. Conveniencia de ampliar la cultura general.

En consecuencia, los profesores de religión han de aspirar a que esta enseñanza disponga en la escuela de un horario más amplio; que la enseñanza religiosa se curse en la enseñanza media, especial y universitaria; que se cree una sección especializada para dicha asignatura en todas las bibliotecas escolares; que se seleccionen los libros de tales bibliotecas, excluyendo de ellas cuantos contengan enseñanzas contrarias al espíritu que anima la docencia religiosa; que se excluya del profesorado a cuantas personas utilicen la cátedra como abuso de autoridad y de los medios que el Estado pone a su disposición.

Los inspectores y profesores de religión hispanoamericanos han presentado en resumen las siguientes solicitudes al Pleno de este Congreso:

1. Que se provean los cargos de profesores de Religión y de Moral en aquellos centros docentes que no cuentan con el correspondiente personal;
2. Que se regularice la situación de

profesores que desde hace años desempeñan sus cátedras con carácter provisional, y

3. Que el número de inspectores esté de acuerdo con las necesidades reales, y que sus nombramientos se hagan por rigurosa oposición, atendidas las normas que establezca la autoridad competente. (*Didascalía*, 2. Rosario, abril 1954.)

LA BIBLIOTECA NACIONAL DE HONDURAS

La Biblioteca Nacional de Tegucigalpa (Honduras) celebró, del 27 de agosto al 27 de noviembre de 1953, un ciclo de conferencias a cargo de personalidades de aquel país. El desarrollo de estas actividades culturales se dividió en doce etapas, durante las cuales fueron pronunciadas, entre ellas, las siguientes disertaciones: *La función social del libro y la biblioteca*, por don Ernesto Alvarado García; *Importancia de la biblioteca*, por el ingeniero don Miguel A. Ramos; *Situación social y económica del maestro hondureño*, por el profesor don Juan Ramón Ardón; *La independencia en la vida de los pueblos*, por el profesor don Gustavo Ardeta; *El existencialismo, nueva filosofía*, por el doctor don José Francisco Martínez; *La sociedad y la cultura*, por don Eufemiano Claros; *La literatura a través de las edades: edad de oro griega y cultura greco-latina*, por doña Emma de Molla Posas; *Breves consideraciones sobre la novela de Victor Hugo "Los miserables"*, por don Agustín Tijerino; *La República Argentina*, por el doctor don Carlos M. Gálvez; *Valle, apóstol de América*, por don Eliseo Pérez Cadalso; *Supremo anhelo de la educación*, por el profesor don Martín Alvarado, e *Impresiones sobre la reforma constitucional de Honduras*, por el doctor don Lisandro Gálvez.

Además de las conferencias mencionadas se han celebrado, con la colaboración de la Sección de Relaciones Culturales de la Embajada de los Estados Unidos en Honduras, una serie de proyecciones de películas de corto metraje. (*Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, 18. Madrid, marzo 1954.)

FALTAN MAESTROS EN VENEZUELA

Hasta 1936 funcionaban en todo el país solamente dos escuelas normales centralizadas en Caracas. En la actualidad, gracias a un plan concentrado en construcciones escolares, se dispone de 29 escuelas normales encargadas de la formación del profesorado primario. Las escuelas están subvencionadas por el Gobierno federal, los Gobiernos estatales y por instituciones privadas. Pese a estos esfuerzos, que han traído por consecuencia un aumento visible del número de maestros titulados, el 70 por 100 del magisterio primario carece de la certificación correspondiente. Para llenar la laguna que se siente en diversas regiones del país por la ausencia de maestros, las autoridades venezolanas se han visto forzadas a utilizar personal docente sin la debida preparación para el desempeño del magisterio primario.

En la actualidad funcionan en Venezuela 6.602 escuelas, a cuyo servicio trabajan 4.432 maestros graduados y 10.165 no graduados. El total de niños inscritos en estas escuelas es de 486.568, esto es, que por término medio corresponde a cada escuela unos 80 alumnos, correspondiendo a cada maestro o maestra la educación simultánea de 35 niños. Según las últimas estadísticas, más de 400.000 niños venezolanos no se hallan inscritos en la correspondiente escuela. (*Revista de la Asociación de Maestros*, 1. Puerto Rico, febrero 1954.)

CONGRESO DE ESTUDIANTES DE INGENIERIA EN MEJICO

Cuatrocientos cincuenta delegados mejicanos han tomado parte en las jornadas del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de Ingeniería, organizado en la capital mejicana por los estudiantes de la Escuela Nacional de Ingenieros. En las sesiones celebradas entre el 22 y 27 del pasado mes de marzo, se debatieron interesantes puntos, cuyas conclusiones pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Como medida de selección estudiantil, se exigirá un examen de admisión en la Escuela Nacional, en el que se determinará en caso necesario si el aspirante posee la debida aptitud para los estudios de la ingeniería.

2. Los estudiantes de ingeniero tendrán la posibilidad de formarse en el campo cultural por medio de cursos complementarios de *studium generale*.

3. Los estudiantes serán favorecidos económicamente por medio de becas y otras ayudas suministradas por organizaciones oficiales y privadas, las cuales se encargarán de facilitar libros de texto a los estudiantes sin posibilidades económicas.

4. Deben unificarse los planes de estudios de las diversas carreras de ingeniería.

5. Todos los estudiantes trabajarán como pasantes por lo menos durante seis meses, con objeto de conocer los diversos problemas sociales de la nación, y recibirán los honorarios correspondientes.

6. Se procurará y facilitará la formación de sociedades estudiantiles y centros recreativos con el fin de fomentar la formación social del estudiante.

Los delegados de los distintos distritos mejicanos que asistieron a este Congreso Nacional representaron a más de 25.000 estudiantes de ingeniería. (*Boletín del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de Ingeniería*, Méjico, abril 1954.)

ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO PARA COLOMBIANOS

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha creado un Instituto de ampliación de estudios en el extranjero (Icetex), en colaboración con la Unesco, cuya función consistirá en proporcionar a los universitarios colombianos la posibilidad de adquirir conocimientos fundamentales que sirvan para elevar ulteriormente el nivel cultural y técnico del país. Esta institución es la única que existe actualmente en Hispanoamérica, y cumple la misión de proporcionar a es-

tudiantes y graduados la posibilidad de ampliar estudios en el extranjero por medio de préstamos universitarios. El candidato a estas becas ha de aprobar un curso preparatorio en el idioma del país que piensa visitar. El préstamo concedido será reintegrado en pagos parciales a partir de la terminación del viaje de estudios, cuando el beneficiario tenga ingresos regulares. Sin embargo, anualmente se dispensa de la devolución del préstamo a los 20 universitarios que hayan obtenido las mejores calificaciones. Hasta la fecha se han seleccionado 83 estudiantes, que cursan diferentes estudios en los Estados Unidos, España, Francia, Alemania, Italia, Canadá y diversos países iberoamericanos. Con el fin de establecer relación constante con sus becarios en el extranjero, el Icetex proyecta la publicación de un boletín mensual de noticias. También se prevé la organización de cursos en Colombia para universitarios extranjeros. (*Icetex*. Bogotá, abril 1954.)

CENTRO DE ESTUDIOS GUARANIES, EN MONTEVIDEO

Ha comenzado sus trabajos el Centro de Estudios Guaranies, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Montevideo. El plan de estudios, aprobado por el Consejo Central Universitario, comprende las siguientes actividades:

1. El Departamento de Estudios guaraníes de la Universidad de Montevideo se propone:

a) Compilar los nombres guaraníes usados en la toponimia, en la flora y fauna uruguayas y en el habla común, y establecer su significado, separando en lo posible sus raíces y elementos componentes.

b) Determinar en qué forma la lengua guaraní sustituyó a la lengua arawak, hablada por aborígenes del Uruguay, en las denominaciones a que se refiere el anterior apartado.

c) Cooperar con las academias e institutos de lengua guaraní para el impulso de los estudios e investigaciones sobre este idioma.

d) Organizar cursos de idioma guaraní, otorgar diplomas de suficiencia en esta lengua y dictar conferencias sobre el idioma.

e) Hacer estudios comparativos del guaraní de la época colonial con el guaraní hablado en la actualidad.

f) Contribuir al estudio comparado del idioma guaraní con las otras lenguas autóctonas americanas y con las de allende los mares.

g) Hacer publicaciones de toda índole sobre el idioma guaraní.

2. Se constituirá el Departamento con todas aquellas personas que, con los fundamentos lingüísticos necesarios, deseen contribuir con su esfuerzo personal al logro de los fines estatuidos.

3. Un catedrático de Enseñanza Superior e Investigación de las Ciencias de Lenguaje de la Universidad ejercerá la dirección del Departamento, estableciendo la coordinación imprescindible y relación jerárquica con las autoridades superiores de la Universidad, de las que depende la referida cátedra.

4. El Departamento designará al colaborador que ha de desempeñar las funciones de secretario durante el año universitario, así como podrá designar nuevos colaboradores para integrar el Departamento.

5. Todos los años, en el mes de diciembre, se fijará el plan de trabajo que desarrollará el Departamento durante el año siguiente. (*Boletín de Filología*. Montevideo, 1954.)

EL "METODO UNITARIO", EN FILIPINAS

Tomadas del *Bulletin* núm. 5 del Bureau of Public Schools, el número de abril de 1954 de "Educación fundamental y de adultos", publica una interesante información sobre los métodos que se practican en aquellas islas para integrar la alfabetización o la enseñanza con las actividades de carácter práctico por medio del llamado "método unitario". Este procedimiento docente se ha aplicado en diversas modalidades de aplicación, de las cuales reproducimos aquí las de Laguna, Cebú e Iloilo.

El inspector escolar de la división de Laguna ha inaugurado hace poco lo que ahora se conoce con el nombre de "método de Laguna" para vincular a la escuela con la comunidad. Los trabajos escolares se efectúan fuera de la escuela, las clases de lectura se dan en centros comunales o en algunas casas del purok, o a la sombra de los árboles que bordean la carretera. Por ejemplo, para los estudios de higiene, los alumnos comienzan su programa extraescolar haciendo estudio de las condiciones sanitarias de la comunidad. Se entrevistan personalmente con los caseros, para obtener información acerca de las condiciones higiénicas, del agua potable, de los huertos, del alimento familiar y demás cuestiones sanitarias. Esas entrevistas, por lo general, suelen hacerlas uno o dos alumnos. Este sistema despierta la curiosidad y el interés de los padres y demás personas adultas, quienes incluso piden permiso para asistir a las discusiones que se efectúan en la clase una vez terminadas las visitas domiciliarias. En esas reuniones suelen hacer preguntas y comentarios a las observaciones formuladas por los alumnos. Con ello, los adultos tienen oportunidad de adquirir nociones nuevas por su contacto con los alumnos y a su vez éstos pueden beneficiarse de sus sugerencias útiles. Así, la escuela comunal instruye a los alumnos, y también a los padres de éstos, sobre las necesidades fundamentales y los problemas de la vida común. El atractivo de este método para la doblación de las comunidades de Laguna, con cuyo apoyo y colaboración se cuenta plenamente en la actualidad, reside en parte en el empleo de la lengua vernácula (el tagalo, en este caso) como vehículo para los coloquios y la confrontación de opiniones entre niños y adultos.

El inspector escolar de la división de Cebú ha adoptado un plan de enseñanza práctica simultánea para los alumnos y sus padres. Por ejemplo, si se trata de la cría de ganado porcuno, se estimula a los muchachos, tanto con fines pedagógicos como para obtener beneficios

e interesar también a los padres por la cría de los animales. La escuela ayuda a los alumnos en la selección de buenas razas porcinas. Los maestros los instruyen acerca de la alimentación, reproducción y demás aspectos de la cría, y los alumnos hacen partícipes a sus padres de las enseñanzas que reciben, induciéndolos a criar cerdos y a poner en práctica los métodos aprendidos en la escuela. De este modo, con sus ingresos los estudiantes pueden sufragar sus gastos escolares y abrir una cuenta en el Banco. Los beneficios para los padres no son menores.

En la división de Iloilo se introdujo el sistema de cultivo en participación o asociación, con objeto de difundir entre los pequeños agricultores y estudiantes el conocimiento práctico de los métodos científicos del cultivo agrícola. El proyecto consiste en un contrato entre el estudiante y su padre para cultivar la finca familiar bajo la dirección e inspección de la escuela. Por lo general, las personas mayores se deciden a adoptar los métodos y técnicas agrícolas aprendidas por los estudiantes y aportan su experiencia personal a la realización del proyecto. De esta suerte, el padre, o el copartícipe de más edad, aprende métodos científicos de cultivo, la rotación de cosechas, el empleo de abonos y demás procedimientos de agricultura científica que le enseña su hijo. Por otra parte, el estudiante aprende de su padre los sistemas de cultivo que son una mezcla de teoría y práctica confirmados por la experiencia. Con ayuda del maestro, los copartícipes, que dependen casi exclusivamente de sus propios recursos, hacen todo lo posible para obtener los mejores resultados de esa asociación de esfuerzos. Ese plan unitario de enseñanza se aplica también a actividades relacionadas con las industrias domésticas, como el tejido, la avicultura y la pesca. (*Bulletin* del Bureau of Public Schools. Manila, abril de 1954.)

LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE COLOMBIA

En números anteriores dábamos cuenta de las características de la Ciudad Universitaria de Méjico, D. F. Nos referiremos ahora a una importante Ciudad de estudios hispanoamericana.

La Universidad Nacional de Colombia, fundada en 1573 y reorganizada en 1866, dispone en la actualidad de un magnífico plantel de edificios, encuadrados en la Ciudad Universitaria de Bogotá, que se asienta en una amplia zona verde al costado de la ciudad. El acceso a esta Ciudad Universitaria se lleva a cabo por una carretera central, que enlaza con otras circulares y secundarias que conducen a los distintos edificios de las Facultades y a las diversas instalaciones deportivas, de servicios, Residencias estudiantiles, etc. La Universidad Nacional de Colombia ha triplicado su alumnado desde 1952 a 1954; el desarrollo experimentado por esta Universidad ha sido rápido y creciente, a pesar de su antigua fecha de fundación. Y este crecimiento rápido, unido a la preocupación que los pueblos iberoamericanos tienen de dotar de medios adecuados y mo-

dernos a los Centros encargados de suministrar la enseñanza, han hecho indispensables la construcción y funcionamiento de esta nueva Ciudad Universitaria hispanoamericana. (*Noticias de Educación Iberoamericana*, 29-30. Madrid, marzo-abril de 1954.)

LIBROS PARA LAS BIBLIOTECAS ARGENTINAS

El Gobierno argentino está dando gran impulso a la obra de extensión bibliotecaria a través de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. Esta organización envía libros a las Bibliotecas del Ejército (se cuentan ya 75 establecidas en otros tantos regimientos militares), a hospitales, cárceles, sindicatos obreros, centros cívicos, etc. También se mandan libros y publicaciones a otros países americanos y a unas doscientas Bibliotecas universitarias del exterior.

En 1953 se han distribuido 360.000 volúmenes. Las adquisiciones del año ascendieron a 680.000 pesos, y las subvenciones concedidas a Centros a pesos 1.034.000. Todos los libros que se envían son cuidadosamente seleccionados, de acuerdo con la zona y las necesidades de los lectores de las Bibliotecas a que se destinan. Así, los agricultores reciben tratados y manuales de mecánica agrícola, métodos científicos de explotación de la tierra, sistemas de cultivo, economía rural, arboricultura, etc.; los obreros reciben textos de especialización industrial y técnica y obras que, en general, permitan su perfeccionamiento profesional; a los Centros femeninos, obras de Economía doméstica y otros temas del hogar; para los niños, colecciones de manuales, enciclopedias y diccionarios, mapas, láminas, revistas, juegos instructivos, etc. (*Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, 18. Madrid, marzo de 1954.)

LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

La revista porteña *Dinámica Social* publica un interesante trabajo de J. Izurieta sobre el problema universitario argentino en la actualidad. El autor del artículo se queja de que la Universidad argentina—y pone como ejemplo la Universidad Internacional del Litoral—no es más que un "conjunto de Facultades profesionales o técnicas cuyo fundamental interés radica en diplomar médicos o ingenieros o abogados, etc., que puedan luego ganarse la vida mediante el ejercicio de una profesión liberal". Y si a esto se añade el "novísimo sistema de los exámenes mensuales", tal y como se aplica por ejemplo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, afirma el autor que "no puede esperarse una gran cultura universitaria de esos modernos abogados recibidos en cómodas cuotas mensuales".

Las Universidades argentinas no son Facultades profesionales; son simples instituciones burocráticas o administrativas constituidas por un rector, un Consejo universitario y una burocracia en su torno, que tienen a su cargo el control administrativo y el gobierno general de las diversas Facultades e Institutos que

la componen. Si el Ministerio de Educación disolviese las seis Universidades del país, abandonando el gobierno de las Facultades a una mera burocracia ministerial y suprimiendo rectorados, claustros universitarios y todo lastre burocrático adicional, las Facultades e Institutos continuarían desarrollando como hasta ahora sus actividades, sin menoscabo alguno para la cultura argentina y con una considerable economía para el presupuesto nacional.

El autor de este trabajo se refiere más tarde al segundo plan quinquenal, y concretamente al capítulo IV, referente a la educación, y se lamenta de que este plan ha de terminar en el mismo fracaso en que acabó el primero, ya que "los males que aquejan a la educación nacional seguirán todavía sin solución satisfactoria". En la actualidad se está estructurando una nueva Ley universitaria argentina, que, si bien todavía no es vigente, ya es lo bastante conocida en sus aspectos más fundamentales como para afirmar que "en esta nueva Ley universitaria los verdaderos problemas de fondo quedarán, como antes, sin una acertada solución". (*Dinámica Social*, 43. Buenos Aires, marzo de 1954.)

EXTENSION CULTURAL EN ARGENTINA

El Gobierno argentino ha iniciado una amplia campaña de extensión cultural en todo el país con objeto de ampliar las vías de acceso del pueblo a la Universidad. Esta campaña responde a las directrices de un extenso plan de formación ciudadana, que se concreta en cuatro grandes temas: Sociología, Economía, Política y Medicina Social. Estos cuatro cursos se subdividirán a su vez en 24 clases, encaminadas a proveer los fundamentos humanistas de esta reforma cívica, según queda reglamentado por el capítulo V del segundo plan quinquenal argentino, el cual, entre sus conceptos sobresalientes, enuncia la función social de la Universidad.

Esta campaña de extensión cultural intenta asimismo fomentar vocaciones y dar a cada cual, en su rama, carrera u oficio, la formación más integral posible, en la medida de la capacidad, función y puesto que ocupa en la sociedad.

Además, el programa de extensión cultural comprende conciertos, exposiciones y concursos de arte, sesiones de folklore argentino y americano, con el fin primordial de hacer que la cultura sea patrimonio espiritual del pueblo. (*Estudios Americanos*, 32. Sevilla, mayo 1954.)

COORDINACION DE LAS UNIVERSIDADES HISPANOAMERICANAS

La Unión de Universidades ultramarinas de lengua castellana ha hecho pública una documentación referente a los planes de estudio de las Universidades hispanoamericanas en relación con el reconocimiento recíproco de los estudios universitarios, de los grados y de los títulos. Dada la importancia de la formación del profesorado de la Enseñanza Superior, la Unión de Universidades pretende establecer un Centro-modelo de

enseñanza y de investigación para cada una de las disciplinas universitarias. El primero de estos Centros-piloto ha establecido su sede cerca de la Escuela e Instituto de Economía de la Universidad de Chile.

MANUAL PARA MAESTROS RURALES

El Servicio Cooperativo Interamericano de Educación guatemalteco ha publicado una nueva edición, corregida y aumentada, de la obra *Teachers Handbook for use in rural Elementary Schools*, cuya primera edición apareció en 1948. Se trata de un amplio manual destinado

al uso de los maestros rurales de comunidades campesinas y a las Escuelas Normales de Maestros de Hispanoamérica. El capítulo inicial, referido a la formación del Magisterio Primario, indica las aptitudes personales requeridas por el maestro; resume en forma de proyecto de estudio social de la comunidad los principales factores de la vida de ésta respecto a higiene, alimentación y bienestar físico de los niños, y se extiende por último sobre el papel del maestro en la comunidad.

El segundo capítulo trata de las clases y del plan de estudios. Para el mobiliario y útiles auxiliares de la enseñanza se recomienda la improvisación o fabricación local. Los principales intere-

ses de la comunidad (sanidad, agricultura, economía doméstica, actividades recreativas) se estudian como formando parte integrante del trabajo escolar, y se dan instrucciones al maestro sobre la forma de disponer el programa. El tercer capítulo sugiere planes de trabajo para cada uno de los cuatro primeros grados. En lo posible, las diversas disciplinas de la enseñanza se agrupan en torno a los intereses de la comunidad, sin formar concretamente proyectos separados. En el capítulo IV se dan indicaciones prácticas sobre el proceso psicológico del aprender. El último capítulo ofrece sugerencias sobre la técnica de la enseñanza. (*Revista Analítica de Educación*, 5. París, mayo 1954.)

EXTRANJERO

LA EDUCACION ARTISTICA EN ALEMANIA

Toda educación se dirige al hombre integral. El hombre integral educado en una sola dirección en su intelecto, en su alma y en su cuerpo, es un peligro, porque desde hace siglos se ha desarrollado la fuerza intelectual a costa de las energías anímicas y sensoriales. La acumulación de materias en las asignaturas de las Ciencias Naturales y del espíritu ha represado las posibilidades sensitivas y anímicas de la juventud.

Por esta causa, el alemán de hoy "puede ver desde un punto de vista intelectual y científico más que desde la sensibilidad" (ROMANO GUARDINI).

La pérdida de las imágenes íntimas primigenias es la consecuencia funesta de un intelecto desarrollado en exclusiva. "Los alemanes forman un pueblo convertido todo en oídos, pero que sus ojos se han cerrado. Pero el ojo es el sentido más noble del cuerpo, y su proscripción se paga muy cara" (GERHARD MARCKES).

El oído del hombre actual se ha embotado, su respiración se ha hecho débil y su lenguaje, inexpressivo. De esta manera, nuestros hombres se han convertido en seres incapaces de vivir plenamente su vida, y han caído en las rutinas y en los adjetivos ideológicos y ahora están al borde del peligro de la masificación.

El cometido pedagógico de nuestra hora consiste en esencia en recuperar al hombre del campo de la masa.

El hombre reflexivamente receptivo-informativo es el correlato inalienable del hombre intelectual y analítico. En consecuencia, "la educación artística es un cometido pedagógico de primera magnitud que protege al hombre de su propio empobrecimiento" (PHILIPP LERSCH).

Así, pues, en la escuela se han de conservar y cuidar las fuerzas anímicas "en las cuales el hombre no puede seguir siendo hombre. Ellas constituyen un

órgano que casi se ha perdido por completo y que hay que despertar, porque significa la meta de la educación" (ED. SPRANGER).

El conjunto de las asignaturas musicales conduce este correlato hacia el hombre intelectual. A esta educación musical la llama el presidente federal Huss "el escalón esencial hacia la formación del hombre".

La experiencia demuestra que las asignaturas musicales deben actuar unidas siempre a las asignaturas de las Ciencias Naturales y del espíritu desde el primero al último día escolar. Sólo en virtud de una asociación ordenada e incansable de la enseñanza de los números y de las notas musicales, de la respiración y del lenguaje a través del cultivo del canto y de la voz, del sentido del tacto y del espacio, de la dinámica corporal a través de la gimnasia, del deporte y de la danza..., podremos educar al hombre integral, poniéndole en contacto además con el resto de las asignaturas que componen su plan de estudios.

Por ello, la Asociación de Educadores Artísticos de Alemania ha presentado a la Conferencia permanente del Ministro de Educación de la Alemania Occidental una petición urgente de aplicar la enseñanza musical, no como asignatura especializada y aislada del plan de estudios, sino en conjunto y coordinación con los planes establecidos oficialmente para la enseñanza en las escuelas secundarias.

La aspiración de limitar la asignatura de educación musical en el grado superior de las escuelas secundarias a una hora semanal, e incluso a suprimirla por entero, es sintomática para el peligro señalado más arriba de perder para siempre al hombre integral.

En el grado superior de estas escuelas secundarias han de establecerse como mínimo dos horas semanales de educación artística; y en ningún caso ha de concederse facultad para escoger entre educación artística y música. Cada una de estas asignaturas tiene su poder forma-

tivo propio, con un valor que tiene su complemento en el que representa el estudio de las asignaturas de las Ciencias naturales y de las ciencias del espíritu. (BETZTER: "Memorandum de la Asociación Alemana de Educadores Artísticos", *Bildung und Erziehung*, 5. Frankfurt, 1954.)

ESTUDIOS SOBRE PSICOLOGIA Y EDUCACION EN ZURICH

La Unión de Educadores Católicos de Suiza celebrará el próximo 12 de julio una jornada de estudios en Zurich, que tendrá lugar en la *Akademikerhaus* Católica. En esta jornada, a la que han sido invitadas numerosas personalidades de los círculos interesados en la educación (profesores, religiosos, consejeros, profesionales, autoridades, mecenas y padres), se tratarán los principios, el "descubrimiento", el campo originario de la Psicología profunda y "Psicología profunda y cosmovisión". (*Vaterland*, Luzerna, 16-VI-54.)

JOSEF PIEPER CUMPLE CINCUENTA AÑOS

El pasado 4 de mayo cumplió cincuenta años el filósofo y profesor alemán Pieper. Sobre la obra de este pensador, del cual la REVISTA DE EDUCACIÓN ha publicado un trabajo en su número monográfico dedicado a la enseñanza de la Filosofía ("Significación filosófica de lo universitario", R. DE E., núm. 10, páginas 134-8), ha escrito el poeta y crítico inglés T. S. Eliot lo siguiente:

"La medula del pensamiento de Josef Pieper consiste en determinar las relaciones indispensables entre Filosofía y Teología con la comprensión de un elemento de creencia religiosa en la Filosofía. La fundamentación de una exacta relación entre Filosofía y Teología, que el filósofo ha de realizar con absoluta

autonomía en el terreno que le es propio, tal es, según mi opinión, uno de los principios más importantes de las investigaciones de Josef Pieper.

Pieper es un filósofo católico que se apoya en Platón, en Aristóteles y en la Escolástica. Sus ideas se caracterizan por una claridad máxima. Su espíritu se adapta a lo que para él es la gran tradición indeleble del pensamiento occidental; su originalidad gana con la disciplina y carece de petulancia. Pieper es un filósofo que acepta expresamente una Teología dogmática; sus hipótesis se evidencian claramente, pese a que estén ocultas en igual medida al autor y al lector, como sucede en algunos filósofos cuya obra carece en absoluto de condicionamientos hipotéticos. Este pensador ocupa un rango merecido por derecho propio en el censo de los filósofos actuales, y ha llegado a esta meta gracias a dos cualidades nada comunes: inteligencia y saber."

Pieper nació en la aldea de Elte, en el Land de Münster, y estudió Filosofía, Ciencias jurídicas y Sociología en las Universidades de Berlín y de Münster. Después de varios años de ejercer como *Asistente* (profesor auxiliar) en un Instituto de Investigaciones Sociológicas, a partir de 1932 Pieper se dedicó por entero a sus trabajos de publicista. En 1946 ingresaba en la Academia Pedagógica de Essen, y simultáneamente fué llamado para ejercer la enseñanza en la Universidad de Münster, en la que fué elevado al cargo de *Professor* en la Facultad de Filosofía.

Entre las obras más importantes de Pieper figuran *Ocio y Culto*, *El fin de los tiempos*, *¿Qué es filosofar?*, *Sobre la esperanza*, *Tratado sobre la prudencia*, *El sentido de la valentía*, *Disciplina y medida*, *la Realidad y el bien*, *La verdad de las cosas*, *Sobre el silencio divino*, *Sobre Santo Tomás de Aquino*, *Ordenación y misterio*, *El ojo del águila*, *Sobre la imagen cristiana del hombre*, *Pequeño libro de lectura*, *¿Qué es lo universitario?*, *Philosophia negativa* y *Silabario cristiano*. Todos estos libros han sido editados por la Kösel-Verlag, de Munich, la cual anuncia dos libros más: *Sabiduría*, *Poesía y Sacramento* y *Normas sociales*. (*Studentische Rundschau*, 9. Ratingen. Nordrhein-Westfalen, junio 1954.)

MEJORAS DE LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA

La Asociación Alemana de Filólogos ha redactado en Maguncia un programa de ejecución inmediata dirigido a mejorar las condiciones de trabajo escolar. La Asociación se propone unificar en el plazo de cinco meses todos los tipos de escuela (en la actualidad tiene en vigencia práctica 13 tipos diversos de escuelas secundarias en la Alemania Occidental), de los exámenes de fin de los estudios secundarios, de los títulos de Bachillerato y del comienzo del año escolar. Además, la Asociación de Filólogos ha estudiado el problema de la sobrecarga de trabajo que actualmente padece el profesor, refiriéndose también a una indispensable mejora de las condiciones económicas que actualmente sufre el profesorado, con objeto de conseguir los fondos indispensables para estos fines.

No obstante estas circunstancias, la profesión del Magisterio despierta gran interés en la Alemania Occidental. El Instituto Pedagógico de Münster, por ejemplo, ha matriculado a 240 alumnos en el presente *Semester* estival. Este aumento del alumnado de las escuelas normales ayudará a cubrir en poco tiempo las necesidades siempre progresivas de profesorado. (*Studentische Rundschau*, 9. Ratingen. Nordrhein-Westfalen, junio de 1954.)

PROTECCION A LA ENSEÑANZA PRIVADA DE STUTTGART

En una reciente reunión del Consejo Educativo de Stuttgart, fué comunicado a los miembros del Gobierno regional la difícil situación económica por la que atraviesan las escuelas privadas del Land de Baden-Württemberg. El criterio de todos los consejeros es unánime respecto al hecho de que las escuelas privadas, en virtud de su alto valor pedagógico, debieran ser mejor protegidas. En la reunión se estudiaron diversas posibilidades de atender a esta ayuda, prosperando igualmente la opinión de que el Estado no puede sufragar íntegramente los gastos de sostenimiento de las escuelas privadas. Es más: habría que interesar a otras instituciones, como son las asociaciones de padres y alumnos y las comunidades religiosas, tanto católicas como protestantes, para que todas ellas contribuyeran en el sostenimiento y mejora de estos Centros docentes de reconocida competencia. Finalmente, se aprobaron nuevas medidas que contribuirán próximamente a la seguridad económica de las escuelas privadas. (*Badische Zeitung*. Friburgo de Brisgovia, 2-VI-54.)

SE RECHAZA UNA NUEVA LEY DE EDUCACION EN SUIZA

En la última reunión de la Cámara popular del cantón helvético de Schwyz fué votada la promulgación de una nueva Ley de educación. Como resultado de esta votación, en la que participaron 10.029 votantes, fué rechazada la Ley por 6.125 votos en contra por 3.904 votos a favor. Todos los partidos políticos habían recomendado la aceptación de la Ley, en cuya votación participó únicamente el 47 por 100 del censo electoral.

La Ley rechazada presentaba las innovaciones siguientes: introducción facultativa del octavo año escolar, descenso del número máximo de alumnos en cada clase, clases especiales para niños retrasados, prosecución en la construcción de nuevos edificios escolares secundarios, ampliación de la enseñanza en las escuelas técnicas y del hogar, mejora de las condiciones sanitarias escolares y nuevas disposiciones en favor del profesorado, así como el aumento de la contribución estatal a las construcciones escolares. (*Die Tat*. Zurich, 1-VI-54.)

UN LIBRO DE GUARDINI SOBRE PRINCIPIOS DE LA EDUCACION

El filósofo alemán Romano Guardini acaba de publicar en edición corregida su trabajo titulado *Grundlagen der Bil-*

dungslehre (Principios de la educación), cuya primera edición apareció ya en el año 1935. La parte medular del trabajo consiste en el estudio del concepto de "forma" (*Bild*, o figura o imagen), del cual se ha de derivar el concepto "formación" (*Bildung*). La exploración de la forma o figura del hombre, del grupo, del individuo, tal es "la Pedagogía como ciencia" (pág. 30). "El objetivo de la educación es la confirmación propia del individuo" (pág. 36). La categoría pedagógica es determinada por la forma y la formación, por el encuentro y por la confirmación. En consecuencia, según Guardini, son posibles tres puntos de vista o criterios, según se equilibren en el centro de gravedad del concepto de forma, del de movimiento o del de servicio. El autor pretende conseguir la fijación característica de la educación, y en este terreno Guardini tiene mucho e importante que decir. (*Bindung und Erziehung*, 5. Francfort, mayo 1954.)

EDUCACION RELIGIOSA Y MUSICAL EN ALEMANIA

El Instituto Alemán de Pedagogía Científica (*Deutscher Institut für wissenschaftliche Pädagogik*) ha convocado para el año 1954 el tema de concurso para el premio anual sobre "Educación religiosa y musical". Los trabajos que se presenten al concurso se referirán tanto a las condiciones y características de la educación religiosa y musical en sus respectivas evoluciones históricas como también han de aportar un análisis sistemático de los principios del análisis comparado. Para participar en el concurso, los trabajos que se presenten para su valoración han de presentarse escritos a máquina en las oficinas del Instituto Alemán de Pedagogía Científica (Neustrasse, 3, Münster, Westfalia) antes del primero de marzo de 1955. Los trabajos se enviarán y signarán según el sistema de lemas. Una Comisión formada por profesores e investigadores del Instituto estudiará los trabajos y escogerá el premiado, que tiene una dotación de 1.200 marcos. El Instituto publicará más tarde el texto del trabajo premiado, y para ello se reserva todos los derechos de edición. (*Pädagogische Rundschau*, 9. Ratingen, junio 1954.)

ASESORIA ALEMANA PARA ESTUDIANTES EN EL EXILIO

Las VDS (*Verband Deutscher Studentenschaften* o Unión de las Asociaciones estudiantiles alemanas) ha creado en Bonn una Agencia de consultas para estudiantes fugitivos de la zona oriental alemana y de otros países del más allá del "telón de acero". Esta oficina proporciona información para todos los estudiantes exilados respecto de las posibilidades que se les presentan para su formación profesional y protección financiera, y al mismo tiempo se les facilita la prosecución de sus estudios en una Universidad del territorio federal. En las últimas semanas, el número de estudiantes fugitivos de la zona soviética alemana ha crecido considerablemente; el número total de estos estudiantes ha sobrepasado los dos millares en 1953, y se

han convalidado aproximadamente 1.500 títulos. En 1952, más del 50 por 100 de los estudiantes exilados no pudieron proseguir sus estudios. Por tanto, las nuevas medidas de la Unión de Asociaciones estudiantiles alemanas representan un progreso grande en la campaña de dar posibilidades técnicas y profesionales a los universitarios llegados de los países soviéticos. (*Deutsche Propagandaabteilung*. Bonn, marzo 1954.)

LA EDUCACION RURAL EN AUSTRIA

Ha aparecido una importante obra sobre orientación organizativa y metódica sobre las escuelas de ensayo rurales en la región de Salzburgo (Austria). El libro describe un importante experimento pedagógico iniciado en Austria al ser aplicadas las recomendaciones de la Conferencia sobre Educación de las zonas rurales celebrada en Viena en el otoño de 1947. Como consecuencia de ellas, se montaron en Salzburgo escuelas de dos y tres clases, poniéndose al frente de este experimento, en aplicación de los principios generales de enseñanza por los métodos activos, un grupo de maestros especialmente preparados con instrucciones generales del Ministerio de Educación y de los *Landschulreferenten* (Consejeros de Educación Rural). Se procuró ante todo dar normas a la instrucción que ayudaran a los niños a interpretar el ambiente de la vida rural, contribuyendo a desarrollar en ellos el sentido comunitario. Los alumnos se dividieron por edades en tres grandes grupos (inferior, medio y superior), y cada uno de ellos se subdividió a su vez en grupos por aptitudes (un gran grupo "general", un grupo de los menos adelantados y un tercero de niños superdotados), siguiendo el sistema de los grupos de aptitud de las *Secondary Schools* inglesas (véase R. DE E., núms. 17, 18 y 19, "Características estructurales de las *Secondary Grammar Schools* inglesas"). También se establecieron grupos por "resultados" y "de trabajo". El sistema "de auxiliares" aplicaba el trabajo de los niños más adelantados al aprendizaje de los grupos últimos. También se pusieron en práctica las recomendaciones del Plan Jena, del profesor P. Petersen, con el fin de transformar la clase tradicional, con su clásico sistema de trabajo, en algo de superior atractivo para el alumno. (*Revista Analítica de Educación*, 5. París, mayo 1954.)

EL DEPORTE UNIVERSITARIO EN YUGOSLAVIA

En una reciente conferencia de prensa el rector de la Universidad del Belgrado hizo algunas declaraciones respecto al carácter voluntario u obligatorio que han de tener las prácticas deportivas en la Universidad yugoslava. De establecerse el deporte estudiantil con carácter voluntario—declaró el rector—, la Unión estudiantil yugoslava tendría que iniciar una gran campaña de propaganda en favor de los beneficios que aportan las prácticas del deporte durante los años estudiantiles. De momento, no es posible establecer el deporte con carácter obli-

gatorio, ya que la Universidad yugoslava no dispone de medios suficientes para su desenvolvimiento normal. De todos modos—continuó el rector—, es recomendable que todo estudiante, antes de matricularse en la Universidad, haga su servicio militar, pues con ello no sólo se fomentará su capacidad física, sino también la disciplina y la madurez general del estudiante. Todos los clubs deportivos estudiantiles de Belgrado han constituido, a partir del pasado mes de abril, una unión deportiva que propaga la introducción de lecciones deportivas obligatorias para los estudiantes universitarios, la organización de torneos y la mejora del rendimiento deportivo estudiantil. (*Narodni Student*. Belgrado, mayo de 1954.)

LA VIVIENDA ESTUDIANTIL EN BONN

Desde que la ciudad de Bonn fué elegida como capital provisional de la República Federal Alemana, se ha agudizado en la ciudad el problema de la vivienda para los estudiantes universitarios. Al iniciarse el *Semester* otoñal, las dificultades aumentaron enormemente, pues había que hospedar a 1.500 nuevos estudiantes, entre ellos a 450 universitarios del extranjero. Ante la imposibilidad de ser atendidos en sus demandas, una parte considerable de estos universitarios tuvo que renunciar a cursar estudios en la Universidad de Bonn, trasladándose a otros Centros superiores de la Alemania Occidental. (*Colloquium*. Berlín-Oeste, mayo 1954.)

CONGRESO DE PRENSA ESTUDIANTIL EUROPEA EN EL SARRE

La Universidad Internacional del Sarre, de cuyas actividades tienen ya noticia nuestros lectores (R. DE E., 21, mayo 1954), ha organizado recientemente un Congreso informativo, al que han sido invitados miembros de la prensa y revistas estudiantiles europeas. El Congreso se desarrolló en Sarrbrücken en los días 23 al 30 del pasado mes de abril. Los congresistas estudiaron detenidamente las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales del Sarre, y se detuvieron muy especialmente en el análisis de la organización y fines europeístas de la Universidad Internacional. Los congresistas visitaron también la Facultad de Medicina de Hombourg, dependiente de la Universidad sarrense. En el Instituto de Estudios Europeos se desarrollaron varios coloquios. (*Hochschul-Dienst*. Bonn, mayo 1954.)

AYUDA ECONOMICA A LOS ESTUDIANTES AUSTRIACOS

Según información directa del *Studentenspiegel*, la Unión Nacional de Estudiantes Austriacos ha establecido una nivelación económica en el aumento de gastos producido por la subida de las matrículas en las Universidades y Escuelas superiores austríacas. En consecuencia, un considerable número de estudiantes sin recursos económicos ha recibido una importante subvención en

forma de becas al iniciarse el presente *Semester* estival. Asimismo, la Unión Nacional de Estudiantes se dirigió a varias instituciones públicas y privadas solicitando ayuda económica. El aumento de los derechos de matrícula en Universidades y Escuelas superiores austríacas entró en vigor con el último *Semester*, y ha tenido como consecuencia inmediata un empeoramiento visible de las condiciones de vida de muchos estudiantes universitarios, sin que, por otra parte, el Estado haya puesto a disposición de los mismos un número suficiente de becas. (*Studentenspiegel*, 57. Berlín-Oeste, abril 1954.)

LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN SUIZA

Es interesante comprobar la proporción numérica existente entre los estudiantes nacionales y los extranjeros que cursan diversas disciplinas en las Universidades helvéticas. Según el Anuario Estadístico suizo, de un total de 12.462 estudiantes matriculados en las Universidades suizas, durante el *Semester* invernal de 1952-53, 3.526 son extranjeros, cifra que representa el 26 por 100 del total del censo estudiantil suizo. La Universidad de Ginebra disfruta del contingente mayor de estudiantes del exterior, llegando a ser incluso superior al grupo de estudiantes indígenas. En esta Universidad se han matriculado en el mismo *Semester* de 1952-53 1.218 estudiantes extranjeros, mientras que los suizos ascendían a 1.052.

CONFERENCIA SOBRE EDUCACION FISICA EN ALEMANIA

El Instituto de formación del profesorado hamburgués organizará una serie de diez conferencias de introducción a los problemas escolares prácticos de la educación física. El ciclo se desarrollará en el curso del año lectivo 1954-55, en colaboración con la Junta de Educación Física perteneciente a la Sociedad Gimnástica. Las conferencias se ilustrarán con ejemplos de Metodología, y se coordinará un programa de ejercicios gimnásticos y deportes con el trabajo normal de las clases. La dirección de este ciclo de conferencias ha sido encomendada al profesor Fritz Balz.

Entre las conferencias que se dictarán figuran: "Atletismo ligero en coordinación con clases teóricas. Trabajos prácticos con los alumnos"; "Gimnasia escolar. Resultados de un curso de dos años para el establecimiento de la educación rítmica en la escuela"; "Juegos gimnásticos antiguos y modernos para niños y adultos. Trabajos prácticos de gimnasia aplicados a los niños". (*Hamburger Lehrerzeitung*, 9. Hamburgo, 25-V-54.)

UN INSTITUTO PEDAGOGICO EN WIESBADEN

La Conferencia permanente de Ministros de Educación de los diversos *Länder* de la Alemania Occidental ha decidido crear un Instituto Central de Educación y de Instrucción. Este Centro edu-

cacional, que ha de representar el papel de Central Alemana de Documentación e Información Pedagógica, tendrá a su cargo, además, el realizar estudios y encuestas sobre problemas especiales de la educación. En la actualidad establecerá su sede provisional en la Pädagogische Arbeitsstelle, de Wiesbaden, a cuya institución están afiliadas la Zentrinstelle für ausländisches Bildungswesen, de Gotinga, y la Hauptselle für Erziehung und Unterricht, de Berlín. Estos dos últimos Centros están encargados de estudiar los problemas relativos a la enseñanza superior y al sistema educacional de la Alemania Oriental, respectivamente.

EL ARCHIVO DE ECONOMIA EN BASILEA

Los Archivos modernos de Economía no son meros museos de papel muerto, sino organismos vivientes que prestan servicios muy útiles a la investigación erudita y a todos los círculos interesados en la vida económica actual y del pasado. De la actividad multiforme del Archivo de Economía suizo da cuenta el reciente informe de la entidad al cumplir ésta su XLIV aniversario. Según este informe, el número de usufructuarios del Archivo ha aumentado considerablemente. En 1953 trabajaron 6.867 personas en la sala de lectura del Archivo, cifra que representa la duplicación del número de visitantes del Archivo en los últimos diez años. Los servicios de libros que pueden ser sacados de la biblioteca los utilizan 2.400 lectores del Archivo. En su mayor parte, los lectores del Archivo se preocupan por cuestiones relativas a problemas de la economía política helvética (Comercio exterior, balance de pagos, renta nacional, superproducción, mercado de dinero y de capital, comercio al detall, precios, salarios, reforma financiera federal, etc.) y sobre contratos de seguro de industria, comercio, banca, etc. El Archivo posee además importantes fondos sobre documentación relativa a la economía política de otros países y sobre las organizaciones económicas internacionales. De una manera progresiva, el Archivo sirve a las necesidades de la economía privada, de profesores, estudiantes, periodistas y políticos, tanto de Suiza como del extranjero. (*Schweizerische Hochschulzeitung*, 2. Zurich, 1954.)

CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOTERAPIA EN ZURICH

En la Casa del Congreso de Zurich se celebrará del 20 al 24 del próximo mes de julio el Congreso Internacional de Psicoterapia 1954. El tema del Congreso versará sobre "La transferencia en la Psicoterapia". El programa prevé el estudio de las ponencias siguientes, realizado por diversas Comisiones: "Transferencia como signo de la interpretación del hombre", "La doctrina freudiana y la teoría de la transferencia", "La situación de transferencia a la luz de la teoría de Adlerian y su desarrollo", "Resolución de transferencia a la luz de la psicología de Jung", "La aproximación psicosomática en la terapéutica médica",

"Transferencia y contratransferencia del análisis directo", "Manejo de la transferencia en la terapéutica analítica de un paciente esquizofrénico", "El problema de la contratransferencia", "El concepto de transferencia en el tratamiento de enfermedades nerviosas, orgánicas y funcionales", "La transferencia: esquema y desarrollo de la situación analítica", "Lo suprapersonal en la transferencia" y "El vínculo entre madre e hijo".

El propósito del Congreso consiste en esclarecer las relaciones interhumanas entre el paciente y el psicoterapeuta. En este Congreso pueden tomar parte todos los médicos titulados y también los no médicos miembros de una asociación psicoterapéutica de su país o de una institución semejante. Los participantes en él podrán enviar una ponencia de una duración de veinte minutos. La matrícula asciende a 75 francos suizos, y la tarjeta de congresista da derecho no sólo a la participación en cuantas conferencias y coloquios se celebren, sino también a la sesión inaugural y a una excursión marítima y las giras y visitas organizadas por la Comisión de damas. Las inscripciones pueden realizarse en la Secretaría del Congreso Internacional de Psicoterapia, Theaterstrasse, 12, Zurich, 1. (*Bildung und Erziehung*, 5. Francfort, mayo 1954.)

CONGRESO SOBRE JUEGOS ESCOLARES EN ALEMANIA

Del 10 al 14 del próximo mes de julio se celebrarán en la Academia Municipal de Comburg (Alemania Occidental) las VIII Jornadas sobre "El juego en la escuela como misión formativa y como medio auxiliar en el trabajo y en la vida escolar". Las Jornadas serán dirigidas por Hermann Klaus, y en ellas tomarán parte profesores miembros de todas las comunidades escolares.

En el plan de trabajo destacan los siguientes temas: "En la edad de los juegos"; "El juego escolar considerado desde el juego educativo"; "La improvisación lúdica como medio para facilitar la expresión rítmica y lingüística y su importancia para la práctica de la poesía dramática"; "El juego escolar en el extranjero", etc. Las diversas Comisiones realizarán estudios sobre trabajos prácticos presentados en forma de ponencias. (*Die Schulwarte*, 6. Stuttgart, junio de 1954.)

LA RADIO, AL SERVICIO DE LA EDUCACION

En agosto de 1953 se inauguró en el Estado de Victoria la estación de radio escolar de la escuela por correspondencia del Victoria. Esta estación ha sido construida por los profesores y los estudiantes del Colegio Técnico de Melbourne. Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nueva Gales del Sur ha anunciado que será abierta para fin de año una escuela de radio en la base médica de Broken-Hill, para instruir a los niños de la parte occidental del Estado, donde la población está diseminada.

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Los alumnos de la Escuela Normal deben haber hecho un año de estancia probando sus aptitudes profesionales. La duración de estos cursos varía mucho y depende de sus estudios anteriores. Los estudiantes que posean el diploma universitario no tienen que hacer más que un curso especial de un año.

La duración de los estudios para los alumnos de las Escuelas Normales es de cuatro años. La Psicología y la Higiene están comprendidas en este programa. Al final del curso, los alumnos deben pasar un examen para obtener el certificado de maestro primario. Los profesores de escuelas secundarias deben tener una preparación universitaria especial para ser autorizados a enseñar en estas escuelas.

Hay Colegios de Maestros que dependen del Estado. Los alumnos se preparan para la enseñanza en las escuelas primarias e infantiles siguiendo un curso de dos años. Las lecciones tienen lugar en la Universidad y en tres escuelas anexas. Hay cursos especiales para los estudiantes destinados a la enseñanza de ramas especiales.

(*La organización de la Instrucción Pública en 52 países.*)

ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN ESCUELAS PRIMARIAS

El Departamento de Educación de Australia del Sur ha instituido un certificado para la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias. Con este fin se han organizado cursos para el personal docente en las Escuelas de Artes y Oficios de Australia del Sur, que ha creado igualmente cursos de vacaciones y cursos por correspondencia para los maestros rurales. Estos cursos tienen una duración de cuarenta semanas.

NUEVAS RESPONSABILIDADES PARA LOS INSPECTORES ESCOLARES

En Tasmania, el título de inspector de las escuelas había sido transformado hace algunos años en oficial de Educación, a fin de encargarse más del papel de consejero y menos del de inspector. Este título había sido transformado de nuevo a superintendente. A este último se le confiarán las más grandes responsabilidades en el dominio de la educación y servirá de enlace entre las escuelas y los asuntos locales.

(*Boletín B. I. E.*, núm. 108, 3er. trimestre, 1953.)

ENSEÑANZA PRIMARIA

Chicos y chicas, a la edad de cuatro años, pueden frecuentar las escuelas infantiles. Al salir de estas escuelas saben leer y escribir. Estos Centros están subvencionados por el Estado.

Los niños son admitidos en las escuelas primarias a la edad de cinco y seis años. La Enseñanza Primaria es gratuita y dura siete años. Las clases son mixtas durante toda la duración de la instrucción. Los alumnos que están muy

lejos de la escuela reciben sus lecciones por correspondencia. Al salir de la escuela primaria, los alumnos pueden presentarse a los exámenes de admisión en la escuela secundaria.

Las escuelas infantiles están destinadas a los niños de seis a ocho años. En la escuela primaria se puede entrar a la edad de seis a siete años. La escuela primaria es gratuita, obligatoria y oficial. Comprende siete grados y forma la base de la enseñanza del Estado. En el campo se crea una escuela rural, aunque no sea más que para seis alumnos. A pesar de estas disposiciones, muchos niños no frecuentan la escuela a causa de las grandes distancias que los separan de ellas. (*La organización de la Instrucción Pública en 52 países.*)

JUBILEO DE LA UNIVERSIDAD DE LEEDS

En estos días, la Universidad de Leeds está celebrando su jubileo; en efecto, en 1874 abrió sus puertas el Colegio de Ciencias de Yorkshire, protegido por un grupo de industriales a los que interesaban las enseñanzas de carácter profesional, y que suscribieron una suma de 60.000 libras. Con el paso del tiempo se fueron sucediendo las Facultades de Medicina y de Filosofía y Letras y el Departamento de Enseñanza de Maestros. Hoy día, la Universidad tiene 3.200 estudiantes oficiales y 550 profesores e investigadores. Los ingresos anuales de la Universidad son de 1.150.000 libras (unos 140 millones de pesetas): el 13 por 100 de ellas proviene de las matrículas, el 5 por 100 de las subvenciones de las autoridades locales y el 71 por 100 del propio patrimonio de la Universidad. Este año ha recibido además una subvención extraordinaria de 300.000 libras (aproximadamente 36 millones de pesetas). La quinta parte de los estudiantes viven en residencias universitarias. (*The Journal of Education*, junio 1954.)

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Gran Bretaña

La formación del Cuerpo de enseñanza se hace en las Escuelas Normales, que reciben a los alumnos a la edad de dieciocho años. La preparación al certificado de aptitudes pedagógicas dura dos años.

Escocia

Todos los candidatos a puestos de maestros primarios deben poseer grados universitarios. Las preparaciones de maestros se hacen en una de las cuatro Escuelas Normales, durante un año para los licenciados de Universidades y durante dos años para los no universitarios.

Ultimamente, un nuevo reglamento sobre la formación de maestros entró en vigor. Después del nuevo reglamento, sólo los portadores de un certificado de estudios secundarios serán admitidos, y los estudios de maestro tendrán una duración según el grado de cultura del alumno.

El nuevo reglamento insiste sobre la necesidad de una cultura universitaria.

La duración de los estudios para las mujeres es de tres años en lugar de dos. Los estudiantes que han hecho un año de estancia preliminar pueden entrar directamente en el segundo año.

Los candidatos a los grados de maestros especiales deben poseer un grado de una Universidad y deben seguir un curso de formación profesional.

Canadá

Los maestros de escuelas primarias se preparan en las Escuelas Normales. La Escuela Normal ofrece a los candidatos el título elemental después de dos años de estudios, el título superior después de tres años de estudios y el título suplementario después de cuatro años de estudios. La Escuela Normal se divide en tres cursos: elemental (dos años), superior (un año), suplementario (un año). Cada Escuela Normal posee otras secciones especiales: comercial, industrial, agrícola, general. Ningún título de Escuela Normal se concede a menos que el candidato tenga cumplidos los dos meses de entrenamiento profesional que da la Escuela. Para ser admitido en la clase de primer año del curso elemental, todos los alumnos deben sufrir un examen sobre las materias del 6.º año de la escuela primaria elemental: Catecismo, Lengua francesa, Historia del Canadá, Aritmética. Para ser admitido en el curso superior, es preciso tener un título elemental de Escuela Media, así como un grado universitario o de la Escuela Normal Superior. (*La organización de la Instrucción Pública en 53 países.*)

CONSTRUCCION DE ESCUELAS

Estados Unidos

Se plantea el problema en Estados Unidos de reducir el gasto de construcción de las escuelas. Numerosos especialistas federales se han dirigido a diversos Comités locales para estudiar los métodos oportunos para conseguir estos resultados. El jefe de esta Comisión, Mr. N. E. Viles, dice que se pueden conseguir economías bien cambiando los planes de construcción, bien mejorando los métodos financieros, bien reduciendo la planta de los nuevos edificios. Como regla práctica de aplicación inmediata sugiere: la no utilización de yeso en las superficies interiores; construir los edificios de menor altura; suprimir los elementos ornamentales como torres, etc.; hacerlos de líneas muy sencillas y, si es posible, de un solo piso. (*The Education Digest*, abril 1954.)

EDUCACION INTERNACIONAL

Foro de la Juventud

En el mes de marzo participaron 32 estudiantes en el Forum de la Juventud 1953, organizado por *New York Herald Tribune*. Durante un período de tres meses, en los Estados Unidos cada estudiante será sucesivamente huésped de las familias de cinco estudiantes de

la misma edad y sexo que él. En cada caso, el invitado tendrá ocasión de participar activamente en la vida de la familia que le acoge y seguir los cursos con su camarada; además, han sido previstos diversos viajes para ampliar el programa. El foro, propiamente dicho, tendrá lugar en el hotel Waldorf-Astoria. Se calcula que unos 2.000 estudiantes asistirán a los debates en los que los jóvenes extranjeros expondrán sus puntos de vista sobre lo que han aprendido en América y lo que, a su juicio, América debe aprender de su país.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA MUJER

Encuesta sobre la educación de las jóvenes

La Conferencia Internacional de la Instrucción Pública, convocada por la Unesco y por el Bureau Internacional de la Educación, había recomendado la creación en cada país de Comisiones encargadas de estudiar los diversos problemas creados por el acceso de la mujer a la Educación.

Gracias a un donativo de 50.000 dólares de la Fundación Ellis L. Philipps, una Comisión nombrada por el Consejo Americano de la Educación ha sido encargada de una encuesta sobre la educación femenina. Se estudiará la formación de las jóvenes con relación a sus futuros deberes familiares, profesionales y cívicos. (*Boletín B. I. E.*, núm. 109, 4.º trimestre, 1953.)

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

India

Las Escuelas Normales son de tres clases: 1.ª Escuelas Normales para maestros de escuelas de enseñanza en lengua indígena; 2.ª Escuelas Normales para maestros no salidos de la escuela secundaria, en las que el inglés es obligatorio. La condición de admisión en estos colegios es de ordinario el certificado de Bachillerato o el certificado intermedio de una Universidad. Para los alumnos que posean el Bachillerato la duración de los estudios en general es de dos años, y para los estudiantes que posean el certificado intermedio, la duración de los estudios es de un año; 3.ª Escuelas Normales para graduados de escuelas donde el inglés es obligatorio. Para ser admitido en estas Escuelas es necesario un título universitario. (*La organización de la Instrucción Pública en 53 países.*)

Unión Sudafricana

Para poder entrar en la Escuela Normal, los alumnos deben poseer el certificado de la Escuela Secundaria Superior o el certificado de inmatriculación.

Son autorizados a enseñar en las escuelas primarias inferiores los alumnos que han seguido un curso de dos años, mientras que los que siguen un curso de tres años pueden enseñar en las escuelas primarias superiores. Para obte-

ner el certificado de maestro secundario, el candidato debe tener un diploma universitario y seguir durante un año un curso especial de entrenamiento. Estos cursos se prolongan a dos años para los que aspiran a enseñar en los grados superiores de la Escuela Secundaria. Los cursos se dan en los colegios universitarios en la misma Universidad. (*La organización de la Instrucción Pública en 53 países.*)

LA EDAD DEL LIBRO

¿Distinguirán los historiadores una Edad, una Civilización del Libro, a la manera que han distinguido una Edad del Hierro, una Edad del Bronce? En cuanto a nosotros, confesémoslo, la Filosofía de la Historia que nos ha nutrido nos ha hecho creer que la nuestra era la Edad de la Civilización por excelencia, y nos hemos sentido poco orgullosos de vivir en ella. Pero llegamos a temer que esta Edad se encuentra en trance de acabamiento.

Yo he apostado por el hombre, y mantengo mi apuesta. Nadie me hará creer que nuestros descendientes del año 3000, porque corran el riesgo de tener orejas de elefante, los ojos fuera de la cabeza, montados sobre pedúnculos, a la manera de los bogavantes, hayan de tener necesariamente el cerebro pequeño. Pero estos nuevos y prodigiosos útiles que son el *film*, la radio, el disco, la televisión, nos hacen correr provisionalmente serios peligros. He aquí que ellos amenazan con invadir la escuela. Se los llama, con una palabra bárbara y sin demasiado temor al *calambour*, *técnicas audiovisuales*. Y, sin duda, es en tales dominios de la enseñanza donde deben rendir los mayores servicios. Pero en la

embriaguez inicial se los quiere emplear en todas partes.

El proceso de la deshumanización es siempre el mismo: el medio es preferido al fin. Estos nuevos útiles, de producción costosa, industrial, especulativa, deben encontrar consumidores. ¿Cómo no pensar en los incontables niños de las escuelas, en tantos ojos y tantos oídos disponibles y ya reunidos?

Ya se sabe que no hay enseñanza de masa posible sin una cierta mecanización del espíritu, y que el manual, por ejemplo, es inevitable. Del mismo libro no hacemos siempre el uso debido. Pero, al menos ante este útil, el profesor es siempre el maestro, y su propósito de tratar a sus alumnos como otros tantos espíritus originales puede corregir el rebajamiento de todo y de todos hacia lo mediocre que opera el manual. Pero ¿qué ocurrirá con todas estas máquinas? ¡Qué tornero de manivelas! Una clase, una clase de letras, en todo caso, no puede ser un espectáculo ni una audición. Ella excluye la pasividad, porque es un *cambio entre dos espíritus*, y toda cultura, sin duda, comienza con el sentido de la dificultad.

Se me dice: "¿Por qué no recurrir al disco, no hacer que lea un actor? Los profesores leen mal." Es verdad, esto ocurre. ¡Que se les enseñe, en vista de ello, a leer! Pero la mayor parte de los actores tampoco saben leer. Por un Fresnoy, tan modestamente sometido a su texto, ¡qué de *vedettes* que se prefieren a todo lo que leen! Escuchadles en la radio. Los mejores no valen lo que valen en el teatro: es que leen como si representasen, incapaces de encontrar ese tono intermedio entre el teatro y la lectura que convendría a su voz cuando llega a nuestra habitación. Leer un texto no es exhibirlo ni representarlo. Leer en una clase no es destacar la propia

voz, es hacer lo imposible por que se escuche la voz de otro, la voz de un hombre entre los hombres, de un artista, y encontrar sus inflexiones propias, su ritmo natural, las palabras, los giros, que lo dibujan, que lo descubren, en fin, todo el admirable juego que fué y no será nunca sino el suyo.

Leer es acaso lo principal en este oficio de evocador de sombras. La mecánica no puede bastar para eso. Hasta el profesor desespera de poder conseguirlo. Pero una lectura imperfecta, diez veces repetida y corregida, puede llegar a ser la explicación del texto, y vale más que la recitación inmodesta de cualquiera que, de golpe, cree haberlo comprendido todo.

La vida misma de las ideas en el seno de los pueblos será completamente falseada en lo sucesivo por esta "colosal maquinaria" que denuncia Bernanos en su último libro. Ya es bastante que la sufran los adultos. Libreos de ella a los niños. No queramos desarrollar en ellos la predisposición a convertirse en *robots*. No debemos hacer de ellos espectadores o auditores dóciles, creándoles el hábito de una digestión "visualizada" o "sonorizada".

El papel de la escuela es enseñarles a desconfiar de sí mismos y a resistir. Se escucha, se mira, en conjunto, en masa. Pero no se piensa bien, no se lee bien más que a solas. Enseñémosles a estar solos, a elegir, a convertirse en ellos mismos. Y que el debate, en el rincón de una habitación, del adolescente con un libro y, a propósito de este libro, consigo mismo, permanezca largo tiempo todavía como la imagen más exacta de nuestra civilización. (Publicado en *Le Figaro* y reproducido en el *Journal des Instituteurs et des Institutrices* de 5 de diciembre de 1953. Versión española de Adolfo Maíllo.)

G. H. HARDY: "The case against the mathematical Tripos", *Mathematical Gazette*, 1948. Págs. 134-145.

El gran matemático inglés Hardy, últimamente fallecido, expresa en el anterior discurso, con palabras encendidas y apasionadas, su repulsión ante los métodos examinadores del *Tripos*. Traemos a estas páginas un breve comentario de la alocución de Hardy por varias razones, a pesar de la relativa pérdida de actualidad de su publicación. Una de tales razones es, justamente, que las noticias de última hora no suelen ser las más importantes. Consideramos, en cambio, de interés todo aquello que reobra sobre nuestro presente o que ilumina lo que sucede actualmente en el mundo. Otra razón es que resulta conveniente presenciar las disputas abiertas y claras sobre temas de relieve que se desarrollan allende nuestras fronteras. La vida que así se expresa puede servirnos de lección.

Hardy comenta acremente la impropiedad del sistema de exámenes matemáticos conocidos por la palabra *Tripos*. Según este plan, los puestos alcanzados por un examinando repercutían en su vida profesional posterior. Las pruebas a que eran sometidos en tiempos de Hardy los estudiantes del *Tripos* eran francamente absurdas y, en la mayoría de los casos, no revelaban un verdadero talento matemático, sino un ingenio cultivado para resolver problemáticas dependientes del uso de trucos o de ideas más o menos felices. Es claro que la meta perseguida era buena: descubrir al estudiante capaz de un pensamiento original. Pero, como dice Hardy, sólo hay un modo de probar la originalidad matemática: la realización de obra original. Y como es inútil pedir a un muchacho de veintidós años que realice un trabajo original en las condiciones del examen, las pruebas degeneraban necesariamente en una especie de juego o exhibición de virtuosismo. Por otra parte, agrega, la instrucción matemática encaminada a preparar para los exámenes solía reducirse a la enseñanza de una serie de trucos y de recetas.

Naturalmente, a Hardy no le molestaba el sistema por la importancia del orden de méritos en la carrera de una persona. Esto le parecía relativamente insignificante. Lo que él denunciaba con indignación eran los efectos nocivos sobre la enseñanza universitaria y la formación de los matemáticos. Hasta tal punto que, tal vez excediéndose en su juicio, llegaba a culpar al *Tripos* de la carencia de matemáticos ingleses de primera fila. Habla de Newton, de quien afirma que es cosa segura que está a la altura de Arquímedes y de Gauss. Y añade que, desde los tiempos de Newton, Inglaterra no ha producido matemáticos geniales.

Es verdad, dice, que ha habido matemáticos ingleses—por ejemplo: Cayley—que estuvieron a la cabeza de los matemáticos de su tiempo. Pero su número ha sido extraordinariamente pequeño.

Mientras que Francia o Alemania daban veinte o treinta, Inglaterra producía dos o tres... Después de esto observa con amarga ironía, al parecer excesiva en su apasionamiento: "¿Cuáles han sido las características de los matemáticos ingleses? Instituciones incidentales, realizaciones aisladas suficientes para probar que seguía habiendo capacidad. En la mayoría de los casos, simple afición, ignorancia, incompetencia y trivialidad." Reconoce que palabras tan duras constituyen un juicio cruel, pero desgraciadamente imposibles de rebatir por un crítico objetivo y veraz. A nuestro juicio, las anteriores palabras de Hardy eran a propósito un mucho exageradas. Su valor era retórico y desempeñaba un papel dentro de concretas circunstancias propias de la Gran Bretaña en esos años. Pero si podamos la fronda exuberante del discurso nos encontramos, empero, con un hecho de enorme importancia: un gran matemático inglés contemporáneo denuncia el estado de la enseñanza de la matemática en un país de buena tradición matemática. No cabe duda que Hardy tenía razón al quejarse tan amargamente. La enseñanza de la matemática, en efecto, deja mucho que desear cuando se sabe, por la honda experiencia de toda una vida dedicada a la ciencia, lo que podría hacerse y no se hace.

El paso más trascendente de la enseñanza de la matemática parece consistir en saber mostrar la verdadera significación de la matemática dentro de la vida humana. Una cosa es enseñar esto y otra muy distinta dar a conocer al discente una serie de técnicas o de rutinas científicas. Veamos en apoyo de esta tesis didáctica las palabras del mismo Hardy: "Yo debo al profesor Love algo mucho más valioso que todo lo que me enseñara directamente. Porque él fue quien me dió a conocer el *Cours d'analyse*, de Jordan, la "biblia" de mis primeros años. Nunca olvidaré el asombro que sentí al leer este libro notable, al que tantos matemáticos de mi generación deben su educación matemática, y supe por primera vez, conforme lo iba leyendo, lo que la matemática es realmente". Hardy declara a seguida que su devoción por la matemática era de una clase fanática y extravagante, que creía en ella y la amaba apasionadamente hasta el punto de que se sentiría muy desgraciado sin ella. Afirma también que está convencido de que todo el que tiene talento para ella se divierte de verdad con su cultivo y que tiene que considerarla como la disciplina más bella del mundo... Expresiones todas, como se ve, propias del enamorado. Es indudable que para hacer grandes cosas en el mundo hay que estar poseído de cierta clase de fanatismo apasionado y obsesivo. Pero la cosa es que ese espíritu monacal y heroico no se puede exigir a todos. El mismo Hardy lo reconoce cuando señala que una gran cantidad de estudiantes deja la matemática simplemente porque se la enseñan mal. Si los métodos didácticos fueran mejores, tales estudian-

tes podrían prolongar, sin duda, sus estudios matemáticos mucho más de lo que se acostumbra. La clave para lograr este interesante objetivo es para Hardy que se aparte al alumno de problemas que han dejado de interesar a los matemáticos hace ya cincuenta años; la elección de verdaderos teoremas, la fijación de hechos fundamentales—no de triviales excrescencias—y el planteamiento de *problemas vivos* de nuestro tiempo. De este modo, la matemática les enseñará a pensar, les ampliará sus intereses y estimulará su imaginación. Dejamos al cuidado del lector interesado por los problemas didácticos de la matemática el fácil comentario que puede hacerse a tan encendidas palabras. Ojalá hubiera en nuestra patria hombres de la talla de Hardy y poseídos a la vez de tan apasionados entusiasmos. Su espíritu magistral haría mucho por el levantamiento de nuestra cultura y la vitalidad de nuestros cursos.

RAMÓN CRESPO PEREIRA.

H. R. HASSÉ: "My fifty years of mathematics" (Mis cincuenta años de matemáticas), *Mathematical Gazette*, 1951.

Damos sin comentario varias ideas interesantes contenidas en el discurso presidencial de H. R. Hassé del 29 de marzo de 1951. El lector que siga atentamente las breves reseñas que en las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN se dedican a los discursos de algunos presidentes de la Mathematical Association inglesa, estará de acuerdo en que anima a esos presidentes un gran ímpetu vital y que están llenos de preocupaciones por verdaderos problemas de la enseñanza de la matemática en la Gran Bretaña.

* * *

El verdadero matemático—no hay por qué decir de "primera fila"—sobrevivirá a los efectos de cualquier enseñanza y de cualquier plan...

Un informe sobre enseñanza dice: "La obra de la mitad, por lo menos, de los estudiantes no se ha encontrado satisfactoria cualitativamente. Una causa de esto puede ser que tales candidatos no dedicaron suficiente tiempo a lograr claridad en los principios generales. La mera manipulación de símbolos acaparó demasiado su atención..." Las columnas de *The Times* contienen muchas cartas y artículos sobre la controversia suscitada por los nuevos planes... Lo que prueba que los matemáticos son seres humanos después de todo... Sería extraño, desde luego, que el impacto de las dos últimas guerras no se hubiera dejado sentir en la matemática, como ocurre en las demás ciencias... Algunos deplorarán la ausencia de cierto tipo de construcciones geométricas, pero ello es un signo de la sustitución gradual del punto de vista geométrico por un punto de vista puramente analítico, que ha ido tomando cada vez más incremento en los últimos cincuenta años. Debido al entusiasmo y

a la preeminencia de Hardy, lo mejor de nuestros jóvenes matemáticos fué atraído por el análisis... Los métodos didácticos dependen de la clase de estudiantes. Unos son más capaces de un pensamiento más abstracto. Análogamente, en el uso de los símbolos. *La prueba del pudding está en comerlo*. Pero la matemática no es una función de aquellos a quienes se enseña, y el nivel intelectual ha de ser el mismo para todos. Esto no significa que se enseñe a todos lo mismo... Pero en cada caso han de subrayarse las ideas fundamentales.

* * *

Agrega, además, afirmaciones relativas a cuestiones matemáticas concretas. Por ejemplo: señala que muchas veces ha sucedido que los resultados numéricos han estimulado las investigaciones teóricas, como al tratar de resolver por qué ciertas series numéricas convergen más despacio que otras. Dice también que en los últimos años se ha dejado sentir la necesidad de construir tablas numéricas y matemáticas de varia naturaleza. Pienso asimismo que no debe apresurarse la enseñanza de los vectores.

* * *

Dejemos al cuidado del lector interesado extraer las consecuencias pertinentes.—R. C. P.

Study Abroad. Repertorio internacional de becas e intercambios educativos, VI, 1953-54. Unesco. París, 1954. 710 páginas.

La sexta edición del volumen *Estudios en el extranjero*, que la Unesco acaba de publicar, describe 45.000 becas ofrecidas por los organismos internacionales, los Gobiernos y las asociaciones para que la juventud pueda proseguir su formación y perfeccionamiento en todos los ramos del saber. Estas facilidades benefician a estudiantes, graduados y profesores de más de cien países, los cuales, gracias a este importante movimiento cultural, pueden realizar sus estudios en Centros universitarios de 60 naciones extranjeras.

Con respecto a ediciones anteriores, el repertorio *Estudios en el extranjero* reproduce ahora un informe de la Oficina Internacional del Trabajo sobre las modalidades que adquieren hoy en día los cursillos de formación técnica, en los cuales intervienen cada vez más razones de tipo pedagógico que han llevado a una concepción de programas progresivamente más concretos. Existen en la actualidad 189 planes de este tipo en 29 países, con numerosos acuerdos bilaterales y multilaterales, en los que quedan consagrados elementos comunes que, al incorporarse a la legislación, definen con detalle creciente el tipo, duración de los cursos y las condiciones imprescindibles para asegurar el éxito.

El prefacio está escrito en inglés, español y francés, con opiniones de los expertos sobre la administración de becas. Las indicaciones que se dan en el libro representan una experiencia de más de cinco años, con consultas generales que se celebraron en la Habana, El Cairo y Bangkok.

Otro punto importante reseñado en esta guía es el relacionado con una encuesta de la Unesco sobre los estudiantes extranjeros inscritos en Universidades de 70 países. El censo comprende un total de 2.014 Centros de Enseñanza Superior y un total de 107.000 estudiantes. Las cifras reflejan bien el interés del problema, y si los números atribuidos a los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y Canadá representan un volumen considerable, el área de los países de habla española y portuguesa aparece representado con excelente relieve por lo que respecta a Argentina (3.622 estudiantes extranjeros), España (1.452), Chile (950), Costa Rica (513), Méjico (3.313), Uruguay (1.200) y Brasil (400).

Sobre cada país comprendido en el libro se da cuenta de las entidades que otorgan becas, su cuantía y duración y las condiciones que deben reunir los candidatos. Con todo lo cual se ofrece a estudiantes, administradores y profesores de todos los países los elementos de consulta para que se asegure la mejor comunicación espiritual entre los países.

H. DAVENPORT: "Study and research in mathematics", *Mathematical Gazette*, vol. XXXIV, 1950.

Es la reproducción del discurso presidencial pronunciado el 15 de octubre de 1949 ante la Sección de Londres de la Mathematical Association.

Reproducimos y comentamos algunas partes de la alocución de Davenport, entre otras cosas, para reobrar contra opiniones erróneas sobre lo que es la matemática. No falta quien atribuye a tal ciencia un valor absoluto y olvida que la matemática, como cualquier otra ciencia, posee notas históricas, es histórica. También los matemáticos son seres humanos. Como tales suelen equivocarse y dejarse dominar por las pasiones. En todo caso, cada matemático suele poseer una idea propia del contenido de la ciencia que cultiva. No hay que decir que suelen discrepar tales ideas de uno a otro matemático. A causa de una ley histórica curiosísima, la obra matemática, una vez hecha, adquiere una cierta objetividad y consistencia respecto de sus creadores. De aquí que el matemático sienta especial veneración por la obra realizada. Hasta tal punto, que no vacila en personalizarla atribuyéndole una autonomía independiente, una consistencia propia y hasta una inteligencia que, como veremos por las declaraciones de Davenport, el matemático individual llega a creer superior a la suya propia. Todas estas notas tienen interés para la estructuración de la Didáctica. Pasemos, pues, a tratar algunos puntos del discurso citado.

Hay una cosa en la que todos estarán de acuerdo: que la matemática es difícil. ¡Cuánto esfuerzo para aprender una parte infenitesimal y cómo, aun así, llega uno a adquirir una comprensión imperfecta y es puesto en aprietos por las cuestiones más sencillas! ¡Cómo se engaña uno, durante muchos años, al pensar que se entiende algo a fondo y luego descubre por azar que no se ha dado cuenta todavía de algún punto de suma importancia! Reflexiones como éstas

—dice Davenport—nos libran de cualquier sentimiento de complacencia, arrogancia o endiosamiento.

Ahora bien—sigue—: ¿no será más bien que los seres humanos somos estúpidos? Pues da la impresión de que, a veces, la mente humana no se adapta al pensamiento lógico-matemático. "Cuando intento resolver un problema particular siento como si estuviera metido en un laberinto; creo que mi mente persiste en explorar laboriosamente avenida tras avenida para tropezarse al final con un callejón sin salida. Muchas veces volvemos al mismo sitio una y otra vez, monótonamente. Lo curioso es que cuando el problema está resuelto se ve que había un camino "bueno". Reflexionando con detenimiento, se observa que había verdaderas razones para escoger desde el principio esa ruta. Pero tales razones no se nos mostraban, a pesar de que deberían haber sido evidentes. Tal experiencia—agrega Davenport—me hace pensar en mi propia estupidez más que en la dificultad de la matemática."

Después de todas estas declaraciones, que sirven muy bien para alumbrar sobre los caminos efectivos que sigue la mente del que quiere encontrar la solución de un problema, Davenport advierte que tenemos que precavernos, como profesores de matemáticas, de la teoría natural, pero insidiosa, de que siempre hay un camino "más sencillo" que debemos buscar y seguir... En primer lugar, lo que puede resultar sencillo y natural para un alumno puede no resultar así a otro. Por otra parte, una vez que un profesor ha elegido un método especial, su enseñanza inevitablemente pierde espontaneidad, y ésta es esencial si se quiere suscitar y retener el interés de los estudiantes. Por ello, dentro de este ámbito de cuestiones didácticas subraya un hecho de la máxima importancia: lo decisivo en toda buena didáctica matemática es *saber despertar interés en el alumno*. He aquí las palabras del autor que comentamos: "No hay nada más curioso que comprobar las posibilidades variables de la mente del hombre, según que se haya despertado o no el interés... Por ello es posible que las tremendas variaciones en la capacidad mostrada por los estudiantes de matemáticas no sean debidas a la presencia o ausencia de un talento innato, sino a que haya sido suscitado o no su interés."

Alegra oír a un hombre competente decir estas cosas. Resulta extraño que la Pedagogía y la Didáctica suelen olvidar estas realidades que brotan de los senos más hondos de la condición humana. Para que nos decidamos a hacer algo necesitamos que la orden correspondiente dimane de nuestra propia intimidad personalísima. De ahí la inoperancia de las coacciones externas. No basta decir a un estudiante que *tiene que estudiar*. El imperativo se le presentará como ajeno y extraño a su vida y no hará todo lo que podría hacer. Pero, en cambio, ¡qué proceso tan distinto cuando el estudiante no piensa como violencia o imposición el trabajo que se pide de él! No sentirá, cuando el interés sale de dentro, las fatigas del esfuerzo. Su labor le resultará placentera y las cosas irán por buen camino.

Al final del discurso, Davenport re-

obra contra la célebre *boutade* de Bertrand Russell sobre lo que es la matemática: "En matemáticas no sabemos de qué estamos hablando y no nos preocupamos de si lo que decimos es o no verdad." El autor dice que tal tesis es falaz y sofisticada. Todos tenemos—sigue—una gran convicción de que *sabemos* de lo que estamos hablando en matemáticas y de que algunas de las proposiciones a que llegamos son verdaderas en un sentido mucho más profundo que el de la mera deducción lógica. Me parece que los axiomas y las leyes de la lógica no proporcionan un mecanismo que integre a la matemática. Pero con esto no hemos dicho la última palabra. Pues supongamos que uno señala a un piano y dice: aquí hay un instrumento musical. La música es el ruido que resulta cuando las teclas se golpean con arreglo a ciertas reglas. Hasta cierto punto, esto es verdad, pero no nos dice nada sobre la naturaleza de la música. Véase cómo somos incapaces de decir así lo que es la música. Tal vez no sea sorprendente que resulte igualmente difícil decir lo que es la matemática.

El lector atento podrá vislumbrar, por estas palabras de un matemático, que la matemática no es una ciencia absolutamente segura, indiscutible y cuyas proposiciones tienen una validez ajena a todas las incidencias del tiempo y de la Historia. Los matemáticos discuten sobre el contenido de su ciencia. Esto es verdad. También es cierto que no suelen entenderse sobre el sentido íntimo de lo que hacen. Pero esto, en el fondo, no es un mal. La actividad mental es así más atractiva. Ahora bien: por encima de las opiniones personales también es verdad, como dice Davenport, que todos damos un sentido a lo que hacemos y a lo que nos pasa. De ahí que la matemática, para poder dar razón de sí, ha de situarse en la vida humana y en la Historia. Sólo así puede cobrar sentido.—RAMÓN CRESPO PE-REIRA.

Informe del Director general y del Consejo Ejecutivo sobre las actividades de la Unesco durante el año 1953. Presentado a los Estados miembros y a la Conferencia General en su VIII Reunión de Montevideo. Unesco. París, 1954. 228 págs.

Distribuye la Unesco el informe del Director general y del Consejo Ejecutivo sobre las actividades de la Institución en el curso de 1953. Con arreglo a su Carta de Constitución, la Unesco pretende favorecer las relaciones armónicas entre todos los países a través de la educación, la ciencia y la cultura, y el texto de este informe muestra la extensión y dificultad de la empresa. Solamente las contribuciones aportadas para el trabajo de las Uniones Científicas Internacionales, que agrupan a los investigadores del mundo entero en los principales ramos de la ciencia pura y aplicada, suponen un total de 180.000 dólares.

En el campo de las Universidades, en la vida del teatro, de la música, de las Sociedades de eruditos, historiadores, de la filosofía y de las letras, la Unesco tiene establecidos una serie de contratos

con los Consejos internacionales correspondientes que le permiten abarcar así actividades tan diversas y tan necesarias en la cooperación intelectual. Pasando a otros terrenos, el informe del Director, señor Evans, indica que en 31 de diciembre un total de 130 expertos tenían a su cargo la ejecución de 71 planes de asistencia técnica en todos los continentes. Esos trabajos están permitiendo la creación de centros de educación fundamental, de carácter nacional, en Ceylán, Iraq y Liberia. En Haití, el personal formado en el valle del Marbial y los becarios procedentes de Pátzcuaro van a tomar a su cargo trabajos que hasta ahora realizaban bajo la responsabilidad de los expertos internacionales.

En el dominio de las bibliotecas, figura en lugar destacado la acción de la inaugurada en Nueva Delhi, y que a los dos años de funcionamiento cuenta con 45.000 volúmenes y un promedio de 2.000 visitantes por día. En Medellín (Colombia) se hallan muy adelantados los trabajos para la inauguración de un Centro de lectura similar destinado a servir de modelo a los países de habla española y portuguesa, y a fin de encontrar fórmulas adecuadas para que la Biblioteca sea un auxiliar eficaz en las campañas contra el analfabetismo y la educación de base.

En la próxima Conferencia General de la Unesco en Montevideo, este informe del Director general y del Consejo Ejecutivo servirá de base a las nuevas deliberaciones, en las que han de intervenir los 72 países que componen la Institución.—R. E.

JEAN PIAGET y BARBEL INHELDER: *Expériences sur la construction projective de la ligne droite*. Delachaux et Niestlé. Ginebra, 1946. 17 págs.

Se trata de uno de los cuadernos de *Pedagogía experimental y de Psicología del niño*, que se publican bajo la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Ginebra.

El presente estudio contiene los resultados de las experiencias llevadas a cabo entre niños suizos de edad inferior a ocho años, con objeto de precisar la génesis de la recta proyectiva.

Como es sabido, existen varias clases de geometrías, cada una correspondiente a diversas estructuras espaciales. Cada geometría queda caracterizada por el grupo de axiomas y de transformaciones que, en el aspecto definido por aquél, dejan invariantes ciertas propiedades. Decir recta a secas no basta para que el significado de tal vocablo quede unívocamente determinado. Cuando se desconocía la existencia de varias geometrías—al menos de modo explícito y sistemático—, se creía que la palabra "recta" bastaba por sí sola para tener significado. Pero en la actualidad se exige algo más. Se necesita saber dentro de qué sistema axiomático estamos operando. El conjunto de postulados o de axiomas (ambas palabras se manejan actualmente como sinónimas) que caracterizan al espacio proyectivo es distinto del que sirve para determinar el espacio euclídeo. La palabra "recta" tiene así, por lo pronto, dos significaciones totalmente distintas. (Na-

turalmente se puede atribuir al término "recta" otras muchas significaciones, pues el número de espacios geométricos considerados hoy en la matemática no se reduce a dos.) Desde el punto de vista matemático, la recta proyectiva es mucho más simple que la recta euclídea. También desde otros puntos de vista cabe defender la tesis de una primacía de lo proyectivo sobre lo euclídeo. Así, por lo menos, ocurre en la génesis histórica. Asimismo, en la vida del niño. El primer punto de vista lo defiende entre nosotros el arquitecto don Luis Moya, para quien los monumentos más antiguos de los griegos estarían concebidos proyectivamente. Sólo más tarde se impondría la estructura euclídea en la construcción de ciudades y de edificios. El punto de vista psicológico de Piaget y de Inhelder aboga por la tesis según la cual, antes de llegar a la idea euclídea de recta, el niño pasa por el concepto proyectivo del mismo ente geométrico.

Veamos más de cerca ahora las ideas expuestas en el cuaderno que reseñamos. Las experiencias realizadas consisten en lo siguiente: se dispone de una mesa rectangular y de otra redonda. Hay un cierto número de cerillas con mango de madera plantadas, por la cabeza, en un pedacito de pasta para modelar, a fin de que puedan adherirse a la mesa, quedando en posición vertical. Se dice al niño que estas cerillas representan postes y que hay que plantarlas bien derechas para formar una línea telefónica. Se comienza por situar los postes extremos a distancias variables (20,30 ó 40 centímetros), siguiendo el borde de la mesa rectangular, de manera que el niño, al colocar los otros postes, construya una recta paralela al borde de la mesa. Después de esta experiencia, se vuelven a colocar los dos postes extremos de manera que se evite todo paralelismo con los bordes y toda diagonal. Se procede de manera análoga con la mesa redonda.

Otras experiencias consisten en colocar, preferentemente sobre la mesa redonda, una sucesión de postes en zigzag a fin de que el sujeto corrija la posición de los postes intermedios y los coloque en línea recta. Después que el niño ha hecho las colocaciones que él juzga necesarias, se le pregunta dónde habrá que situarse para juzgar si la línea es o no recta. Los autores dan como resultado de sus experiencias lo siguiente: durante un estadio I (antes de cuatro años), el niño no es capaz de construir una recta ni siquiera paralela al borde de la mesa, así como tampoco de dibujar las rectas de los lados de un triángulo o de un cuadrado. En el estadio II (de cuatro a siete años, aproximadamente), el niño construye con más o menos facilidad la línea recta paralela al borde de la mesa. Pero fracasa en otras condiciones. En un subestadio II A (hasta los seis años), el niño es incapaz de liberarse de las sugerencias que le presentan las rectas que él percibe directamente sobre la mesa. A partir del estadio III (de siete años en adelante), aparte de los casos precoces, la recta se construye independientemente de la posición de los postes extremos, y el sujeto comprueba la derechura de la línea por el método de la mirada que se enfila a los postes desde uno de los extremos. (Ob-

Indice Legislativo (*)

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a la ORGANIZACIÓN y FUNCIONAMIENTO de los SERVICIOS ADMINISTRATIVOS y CENTROS DECENTES, con exclusión de las que tengan INTERÉS Estrictamente PERSONAL, o sean resoluciones de RECURSOS (Serie B), y de las que se refieran a CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO y DOCENTE y a FUNDACIONES BENÉFICODOCENTES (Serie C).

JEFATURA DEL ESTADO

Decreto-ley de 5 de mayo de 1954 por el que se da nueva redacción al último párrafo del artículo 1.º de la Ley de 23 de diciembre de 1953, que modificó las plantillas del Cuerpo de Insp. de Ens. Prim. y del Prof. de Esc. del Mag. (B. O. E. 15-V-54, B. O. M. 28-VI-54.)

PRESIDENCIA DE LAS CORTES ESPAÑOLAS

Rectificación a la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre "Construcciones escolares". (B. O. E. 24-V-54, B. O. M. 28-VI-54.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 23 de abril de 1954 por el que se nombra Jefe Sup. de Adm. Civil a don José Espinosa Raso. (B. O. E. 6-V-54, B. O. M. 21-VI-54.)

SUBSECRETARÍA

Asuntos Generales.—Estableciendo limitaciones para el uso de las denominaciones "Academias" y "Académico".

Asuntos Exteriores.—Admitiendo la matrícula condicional para estudiantes extranjeros. (B. O. M. 21-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Alumnos.—Programas del segundo curso para estudios de enfermera.

—Regulando con carácter provisional la realización de las pruebas finales del curso preuniversitario. (B. O. M. 14-VI-54.)

Decreto de 5 de mayo de 1954 sobre construcción del Col. Mayor Hispano-Arabe "Generalísimo Franco" en la Ciudad Universitaria de Madrid. (B. O. E. 8-V-54.)

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de junio último.

Orden por la que se crea en la Univ. de Barcelona la Esc. Prof. de Urología. *Alumnos.*—Normas para Bach. del curso preuniversitario en los ejercicios de Ciencias y Letras. (B. O. M. 21-VI-54.)

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se autoriza la creación en Tarra-gona del Col. Menor Episcopal de San Pablo. (B. O. E. 15-V-54.)

Col. Mayores.—Modificando el Regl. del "San Bartolomé y Santiago", de la Univ. de Granada.

Adscripción de ens.—Las que se expresan en la Fac. de Ciencias de la Univ. de Barcelona.

Alumnos.—Sobre tasas académicas de las pruebas del curso preuniversitario. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Instrucciones para las pruebas de grados Elemental y Superior del Bach.

Pers. docente.—Determinando los derechos obvenacionales del Prof. Adj. de Inst. (B. O. M. 14-VI-54.)

Decreto de mayo de 1954 sobre declaración de urgencia de las obras para instalación del Inst. Nac. de Ens. Media de Las Palmas. (B. O. E. 8-V-54, B. O. M. 21-VI-54.)

Alumnos.—Unificando las normas sobre edad en la Ens. Media. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Créditos.—Para gastos de Esc. de Comercio. (B. O. M. 14-VI-54.)

Decreto de 5 de mayo de 1954 sobre declaración de urgencia de las obras para la instalación de la Esc. de Comercio de Granada. (B. O. E. 8-V-54.)

Créditos.—Para remunerar al Prof. que se cita de la Esc. Esp. de Ing. Textiles de Tarrasa.

Patr.—Sobre reestructura del de la Esc. Central Sup. de Comercio de Madrid.

Alumnos.—Estableciendo las edades mínimas para cursar los estudios de la carrera de Comercio. (B. O. M. 21-VI-54.)

—Regulando los exámenes de Grado en las Esc. de Comercio. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Centros.—Fijando la terminación del curso lectivo en los Centros que se expresan.

—Declarando creado en Calella (Barcelona) un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera. (B. O. M. 21-VI-54.)

Decreto de 26 de marzo de 1954 por el que se crea un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera en Cieza (Murcia).

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se incorpora a los Esc. de su clase al personal docente de las Esc. de Artes y Oficios de Guadix e Ibiza. (B. O. E. 15-V-54.)

Centros.—Aceptando terrenos ofrecidos por el Ayunt. de Hellín para instalar un campo de experimentación.

Regl.—Aprobando el de la Asociación Nac. del Prof. de Esc. de Artes y Oficios Artísticos. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se dispensa de la aportación reglamentaria al Ayunt. de Las Torres (Salamanca) para la construcción de una Esc. mixta y casa para el maestro.

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se dispensa de la aportación reglamentaria al Ayunt. de Santa María del Arroyo (Ávila) para la construcción de una Esc. mixta y vivienda para el maestro.

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se aprueba el proyecto de construcción de un Grupo Esc. conmemorativo "Gesta de Oviedo", en Oviedo. Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se aprueba el proyecto de construcción de un Grupo Esc. conmemorativo "Simancas", en Gijón.

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se aprueba el proyecto de construcción de un edificio con destino a Esc. del Mag. de Madrid. (B. O. E. 23-V-54.)

Crédito.—Para gratificaciones del Prof. de Esc. del Mag. (B. O. M. 21-VI-54.)

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se aprueba el presupuesto de las obras de construcción de las Esc. del Mag., femenina y masculina, de Huelva.

Decreto de 28 de mayo de 1954 por el que se dispone la construcción en Portela (Pontevedra) de una Esc. mixta y vivienda para el maestro.

Decreto de 14 de mayo de 1954 sobre extensión de aportación al Ayunt. de Tribaldos (Cuenca) para la construcción por el Estado de dos Esc. y de dos viviendas para maestros. (B. O. E. 24, 30-V y 8-VI-54.)

Denominaciones.—Autorizando las solicitadas por los Ayunt. que se expresan. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 9 de abril de 1954 por el que se nombra a don Antonio Marichalar y Rodríguez vocal de la Junta de Patr. del Museo Nac. del Prado.

Decreto de 9 de abril de 1954 por el que se autoriza a la Real Acad. de Farmacia para nombrar Director perpetuo de la misma al que lo es actual, don José Casares Gil.

Decreto de 14 de mayo de 1954 por el que se aprueba el proyecto de obras de conservación y reforma del Museo del Prado.

Decreto de 14 de mayo de 1954 por el que se unifican las normas de procedimiento para la provisión de vacantes en las Reales Academias. (B. O. E. 6 y 23-V-54, B. O. M. 21-VI-54.)

Decreto de 28 de mayo por el que se reconoce oficialmente como Conserv. Elem. de Música al Inst. Musical de F. E. T. y de las J. O. N. S.

Decreto de 21 de mayo de 1954 por el que se aprueba la modificación de los Est. de la Real Acad. de Bellas Artes de San Fernando. (B. O. E. 8-VI y 30-V-54.)

Exp. Nac.—Otorgando las recompensas en las distintas secciones correspondientes a la de Bellas Artes del presente año.

—Ampliando el número de premios en la Sección de Pintura. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Créditos.—Disponiendo los que se mencionan. (B. O. M. 28-VI-54.)

S E R I E B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieran a OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA

Canc. y Prot.—Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a los señores que se expresan.

Cargos directivos.—Cese y nombramiento para jefaturas de Sección del Departamento.

Conc. de traslados.—Elevación a definitiva del anunciado por O. M. de 12-IX-53 entre funcionarios de los Cuerpos administrativos del Ministerio. (B. O. M. 14-VI-54.)

Cargos directivos.—Nombramiento y renuncia de los funcionarios que se indican.

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por don Daniel Pérez Campos. (B. O. M. 21-VI-54.)

Conc. de traslados.—Anuncio, por turno de antigüedad, entre func. de los Cuerpos Adm. del Departamento. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por don Miguel Moraza Ortega. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Pers. docente.—Nombramiento de Directores para los Inst. de Madrid y Bar-

celona que se citan. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Rec. de nulidad.—Resolviendo el interpuesto por don Amador Noriega González. (B. O. M. 7-VI-54.)

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por don Javier Checa y Pascual de Quinto.

Pers. docente.—Resolución del conc. previo de traslados a las Cát. que se citan. (B. O. M. 14-VI-54.)

—Convocatoria y vacantes de conc. previo de traslados para las Cát. que se mencionan. (B. O. M. 21-VI-54.)

Rec. de reposición.—Estimando el interpuesto por don Angel Carro González. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por doña Angela de Pablo Prieto. (B. O. M. 7-VI-54.)

Pers. docente.—Nombramiento para cargos directivos de los Centros que se expresan. (B. O. M. 21-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por doña Carmen López Calo.

Pers. docente.—Continuación de la quinta categoría (maestros) del Esc. general del Mag. (B. O. M. 7-VI-54.)

Rec. de reposición.—Resolviendo el interpuesto por doña Felisa Sola Cebolla.

Rec. de alzada.—Resolviendo los inter-

puestos por los señores que se citan.

Pers. docente.—Elevación a definitiva de las adjudicaciones de destinos por los concursillos de traslados.

—Confirmación definitiva de maestros para Esc. de Orientación Marítima.

—Confirmación definitiva de maestros para Esc. de Orientación Agrícola.

—Continuación de la quinta categoría (maestros) del Esc. general del Mag. (B. O. M. 14-VI-54.)

Rec. de alzada.—Resolviendo el interpuesto por doña Flora Millán Barea.

Pers. docente.—Elevación a definitiva del concursillo de traslado entre maestras de Mat. y de Parv.

—Elevación a definitiva de los concursillos de traslados entre Directores de Grupos Esc.

—Conv. del conc. de traslados de Navarra.

—Conv. del conc. especial de traslados en Navarra.

—Conv. del conc. especial de traslados para vacante de Grad. en Pamplona.

—Conclusión de la categoría quinta (maestros) del Esc. general del Mag. (B. O. M. 21-VI-54.)

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por los señores que se expresan.

Rec. de alzada.—Resolviendo los inter-

puestos por los señores que se citan.

Rec. de reposición.—Resolviendo los inter-

puestos por los señores que se mencionan.

Pers. docente.—Conv. del conc. de traslados entre maestros del Valle de Arán (Lérida).

—Elevación a definitiva de la lista única general provisional de maestros aprobados en las opos. a ingreso en el Mag. Nac. conv. por O. M. de 17-IX-52. (B. O. M. 26-VI-54.)

S E R I E C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICODOCENTES

Incluye esta Serie todas las disposiciones referentes a CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, a OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE y a FUNDACIONES BENEFICODOCENTES, siempre que estas últimas tengan carácter general u orgánico.

SUBSECRETARÍA

Orden por la que se fusionan diversas obras pías de cultura en la prov. de Navarra. (B. O. M. 21-VI-54.)

Fund. instituída por don Ambrosio Díaz Gómez.—Arenal de Penagos (Santander). Aprobación del Regl.

Fund. "Escuela de Lejo".—Neira de Jusá (Lugo). Aprobación del Regl. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Pers. docente.—Nombr. de Prof. Adj. en virtud de conc.-opos.

—Conv. para plaza de Prof. Adj. en la Fac. de Ciencias de Madrid.

—Declarando desierto conc.-opos. para plaza de Prof. Adj. en la Fac. de Med. de Sevilla.

Médicos internos.—Nombr. y conv. para las Fac. de Med. que se citan. (B. O. M. 3-VI-54.)

Pers. docente.—Nombramientos en virtud de conc.-opos. de Prof. Adj. para las Univ. que se mencionan.

—Conv. para plaza de Prof. Adj. en la Fac. de Ciencias de Madrid (B. O. M. 21-VI-54.)

—Nombr. de Prof. Adj. en virtud de conc.-opos. para las Univ. que se citan.

—Declarando desiertas las que se expresan.

—Conv. para las que se mencionan. (B. O. M. 28-VI-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

Tribu. de Opos.—Renuncia del vocal que se cita.

—Renuncia y nombr. de miembros de Trib. (B. O. M. 3-VI-54.)

Pers. docente.—Nombr. de Cat. para la Esc. Sup. de Arquít. de Barcelona.

—Nombr. de Cat. de la Esc. de Comercio de Madrid. (B. O. M. 21-VI-54.)

—Nombr. de Cat. de la Esc. Sup. de Arquít. de Madrid.

—Nombr. de Prof. de Esc. de Peritos Industriales.

Trib. de Opos.—Renuncia que se menciona. (B. O. M. 28-VI-54.)

Indice general del volumen VIII

NUMERO 21 (MAYO, 1954)

	<i>Páginas</i>
Clausura del VII Centenario de la Universidad de Salamanca.	
Discurso del Magnífico Rector, don Antonio Tovar.	1
Discurso de S. E. el Jefe del Estado, Francisco Franco	3
ESTUDIOS:	
Manyá (Juan B.): <i>En torno a un fracaso reconocido (sobre la Enseñanza de la Religión)</i>	7
Crespo Pereira (Ramón): <i>La Enseñanza de la Matemática</i>	11
Perdomo García (José): <i>La educación formal en la Universidad</i>	14
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Jaccard (Pierre): <i>El desarrollo de la Enseñanza Media y Superior en Francia, Estados Unidos y Suiza</i>	19
Casamayor (Enrique): <i>La Universidad Internacional del Sarre</i>	23
CARTAS A LA REDACCIÓN:	
Hernández-Vista (V. Eugenio): <i>La Enseñanza de la Religión en la Universidad</i>	30
CRÓNICAS:	
V. L.: <i>La reforma de los cuestionarios de dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes</i>	33
Sánchez López (Ignacio): <i>La matización regional de los Institutos Laborales</i>	35
T. Amaro (Francisco): <i>Educación de los sordomudos</i> . 36	
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	42
<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Camblor)	43
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José María Lozano). 45	
<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas)	47
<i>Enseñanza Primaria</i> (J. Fonseca-S. Debón)	50
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	52
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	55
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	57
<i>Iberoamérica</i>	64
<i>Extranjero</i>	68
RESEÑA DE LIBROS	74
ÍNDICE LEGISLATIVO.....	78

NUMERO 22 (JUNIO, 1954)

	<i>Páginas</i>
ESTUDIOS:	
Láscaris Comneno (Constantino): <i>Nuestra sofística actual</i>	81
Crespo Pereira (Ramón): <i>La intuición y la enseñanza de la matemática</i>	83
Todoí Duque (José): <i>La formación religiosa en la Universidad</i>	86
Maíllo (Adolfo): <i>Objetivos y métodos de la educación fundamental</i>	91
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
Luis Camblor (Juan): <i>El dictamen del Tribunal Supremo de los EE. UU. en materia de segregación escolar</i>	95
Casamayor (Enrique): <i>Pedagogía política en la DDR</i> . 100	
CRÓNICAS:	
Lozano (José María): <i>La convalidación de estudios extranjeros por la aplicación de los Tratados concertados por España</i>	108
Cierva (Juan de la): <i>El nuevo régimen de construcciones escolares</i>	112
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	118
<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Camblor)	120
<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José M. ^a Lozano). 121	
<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas)	124
<i>Enseñanza Primaria</i> (Fonseca-Debón)	126
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	129
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	132
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
<i>España</i>	134
<i>Iberoamérica</i>	138
<i>Extranjero</i>	142
RESEÑA DE LIBROS	148
ÍNDICE LEGISLATIVO.....	152
ESTUDIOS:	
Viedma Castaño (Juan A.): <i>Ideas generales acerca de la didáctica de la Matemática elemental</i>	157
Gefall (María Luisa): <i>Literatura infantil</i>	163
Hernández-Vista (V. E.): <i>Las pruebas escritas de Latín en los exámenes de grado</i>	165

NUMERO 23 (JULIO-AGOSTO, 1954)

ESTUDIOS:	
Viedma Castaño (Juan A.): <i>Ideas generales acerca de la didáctica de la Matemática elemental</i>	157
Gefall (María Luisa): <i>Literatura infantil</i>	163
Hernández-Vista (V. E.): <i>Las pruebas escritas de Latín en los exámenes de grado</i>	165

Páginas	Páginas		
Fernández Huerta (José): <i>¿Conviene la nota media simple en los exámenes conjuntos de enseñanza secundaria?</i>	168	Lozano (José María): <i>La XVII Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra</i>	199
INFORMACIÓN EXTRANJERA:		LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
Crespo Pereira (Ramón): <i>La enseñanza de la Matemática en los Estados Unidos</i>	172	<i>Enseñanza Universitaria</i> (Láscaris Comneno)	201
CARTAS A LA REDACCIÓN:		<i>Enseñanza Media</i> (Juan de Luis Cambor)	202
Láscaris Comneno (Constantino): <i>El examen de grado elemental</i>	182	<i>Enseñanza Profesional y Técnica</i> (José M. ^a Lozano)	204
CRÓNICAS:		<i>Enseñanza Laboral</i> (Luis Artigas)	206
Navascués (Joaquín María de): <i>Reapertura del Museo Arqueológico Nacional</i>	184	<i>Enseñanza Primaria</i> (Fonseca-Debón)	209
Rodríguez Garrido (Fernando): <i>Institutos Laborales. Datos sobre un nuevo tipo de enseñanza</i>	186	<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor)	212
		<i>Archivos y Bibliotecas</i> (Vicente Segrelles)	215
		ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
		<i>España</i>	217
		<i>Iberoamérica</i>	225
		<i>Extranjero</i>	230
		RESEÑA DE LIBROS	236
		ÍNDICE LEGISLATIVO	240

Índice de colaboradores del volumen VIII

A	L
Artigas, Luis.	Láscaris, Constantino.
	Lozano, José María.
	Luis, Juan Alfredo de.
C	M
Casamayor, Enrique.	
Cierva, Juan de la.	Maíllo, Adolfo.
Crespo Pereira, Ramón.	Manyá, Juan B.
D	N
Debón, S.	Navascués, Juan María de.
F	P
Fernández-Carvajal, Rodrigo.	Perdomo García, José.
Fernández Huerta, José.	
Fonseca, José.	S
G	Sánchez López, Ignacio.
Gefael, María Luisa.	Segrelles, Vicente.
H	T
Hernández-Vista, V. E.	Todolí, José.
	Tovar, Antonio.
I	Tripero, Francisco.
Jaccard, Pierre.	V
	Vázquez, Guillermo.
	Viedma, Juan A.

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

- ★ *Obras publicadas.*
- ▣ *De inmediata aparición.*
- *Obras en prensa.*
- *Publicaciones periódicas.*

★ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*

▣ DE INMEDIATA APARICION

1. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
2. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*

● OBRAS EN PRENSA

1. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
2. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
3. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
1953: Publicación mensual.

MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En el número 6 (octubre-diciembre de 1953)

Editoriales. ★ Enrique Franco: *La música en los EE. UU.* ★ García Matos: *Folklore en Falla (II)* ★ Delás-Franco: *Hugo Wolf* ★ Andrade de Silva: *La música de cámara* ★ López Chávarri: *La música en un Instituto: las experiencias en el "Ramiro de Maetz".*

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

Dirección y Secretaría: SAN BERNARDO, 44
Administración: Alcalá, 34 - MADRID

LABOR

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

PUBLICACION MENSUAL

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL

Del Ministerio de Educación Nacional.

№

Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •