

Revista de EDUCACION

71

ESTUDIOS.—*Panorama económico de la protección escolar* (58-60) *
MANUEL LIZCANO: Núcleos retrasados y política educativa (61-4) *
V. E. HERNÁNDEZ VISTA: La didáctica de las Lenguas clásicas: El humanismo clásico en el mundo de la técnica (64-72) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: La formación de educadores de niños inadaptados en Francia (72-6) * *CRONICA.*—JUAN TUSQUETS: Al margen de la XXVI Semana de Educación Nacional de la F. A. E. (76-9) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (79-81) * *RESEÑA DE LIBROS* (82-3) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (84-6)

Madrid, 1957

AÑO VI * VOL. XXV * 2.^a QUINCENA DICIEMBRE * NUM. 71

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

* *

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

* *

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

* *

REDACCIÓN: Alcalá, 34, 1.º dcha. T. 322764 y 321300, Ext. 353.

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

estudios

Panorama económico de la protección escolar *

En octubre último ha tenido lugar en Madrid el Primer Coloquio Internacional de Protección Escolar, en el que se han presentado muy interesantes comunicaciones que revelan la madurez que en ciertos países ha alcanzado esta importante esfera de la educación. En el Coloquio, la delegación española presentó un Proyecto de Declaración de Principios sobre la Protección del derecho al estudio, que fué aprobado, sustancialmente, en la sesión de clausura de dicha reunión internacional.

Constituye este documento—cuyo texto se insertó en el número 68 de esta REVISTA— una fundamental base doctrinal para la realización de la

justicia social de la enseñanza. El texto es un desarrollo actualizado y ambicioso de los principios contenidos en la ya vieja Ley de Protección Escolar, de 19 de julio de 1944, vigente en España desde tal fecha y que, sin embargo, hasta el momento presente no ha tenido el desenvolvimiento necesario previsto por las Cortes cuando la aprobaron por aclamación.

España, que se ha definido, en una de sus Leyes fundamentales, como un Estado católico y social, se encuentra gravemente comprometida en la tarea urgente de llevar a la práctica el programa expuesto en la referida Ley de Protección Escolar, pues si no se hace así, los textos legales, al no haber acotado convenientemente la realidad social que pretendían regular, no serán sino especulaciones teóricas, falsas promesas, sin vigencia concreta alguna.

En el estudio presente pretendemos ofrecer, en trazos muy breves, al par que la realidad actual que presenta la Protección Escolar directa, ofrecida a los estudiantes españoles por el Ministerio de Educación Nacional, las necesidades mínimas que, simplemente para cumplir las prescripciones de la Ley, son necesarias en el orden económico.

PROTECCION ESCOLAR CON CARGO AL PRESUPUESTO DE EDUCACION NACIONAL (CURSO 1957-58)

CUADRO 1 (1)

GRADO DOCENTE	Becas	Créditos	Cuantía media — Pesetas	Alumnos	Porcentajes de becarios
Enseñanza Universitaria	905	5.807.250	6.416	70.000	1,28
Enseñanza Media	3.769	15.260.250	4.051	300.000	1,25
Enseñanza Primaria (Esc. Normales) ...	840	3.420.000	4.071	25.000	1,36
Enseñanzas Técnicas	923	3.930.500	4.258	75.000	1,23
Enseñanza Laboral	1.919 (2)	4.604.950	2.399	30.000	6,39
Enseñanza Bellas Artes	326	1.333.500	4.090	27.000	1,21

RESUMEN :

- 1) Número total de becas convocadas 8.682
- 2) Créditos de dotación para el total de becas 34.356.450 pts.
- 3) Cuantía media de las becas convocadas 3.957 "
- 4) Alumnos matriculados en todos los grados de Enseñanza 527.000
- 5) Alumnos becarios dentro del total de alumnos matriculados 1,64 %

* Estudio realizado por la Secretaría Técnica de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Ministerio de Educación Nacional.

(1) Los datos que se reseñan en éste y en los siguientes cuadros y resúmenes son globales en lo que se refiere a la matrícula de los alumnos y a los ingresos indirectos del Presupuesto de Protección Escolar.

(2) Se incluyen 960 becas para Centros oficiales de Formación Profesional, cuyo importe global de 2.250.000 pesetas es abonado con cargo al crédito que concede

Los porcentajes señalados en el cuadro anterior pueden ser corregidos incluyendo las becas concedidas, por concurso público, por los diversos Organismos que consignan créditos para los fines de protección escolar.

En el cuadro número 2 se señala, por grados docentes, el número de becas convocadas.

para este fin la Junta Central de Formación Profesional Industrial.

PROTECCION ESCOLAR CON CARGO A DIVERSOS ORGANISMOS
(CURSO 1957-58)

CUADRO 2

	O. Sindical	S. Escolar	S. E. U.	F. J.	Total
A. Enseñanza Universitaria	195	194	181	—	570
B. Enseñanza Media	665	—	—	480	1.145
C. Enseñanza Primaria	32	—	—	10	42
D. Enseñanzas Técnicas	348	46	149	—	543
E. Enseñanza Laboral	55	—	—	—	55
F. Enseñanza Bellas Artes	81	—	—	—	81

(En el cuadro número 2 corregimos, con los datos anteriores, los señalados con el número 1.)

CORRECCION DE PORCENTAJES

CUADRO 3

	Becas	Alumnos	Porcentajes
A. Enseñanza Universitaria	1.475	70.000	2,1
B. Enseñanza Media	4.914	300.000	1,63
C. Enseñanza Primaria	882	25.000	3,52
D. Enseñanzas Técnicas	1.466	75.000	1,95
E. Enseñanza Laboral	1.974	30.000	6,58
F. Enseñanza Bellas Artes	407	27.000	1,50
	11.218	527.000	

Del cuadro número 3 se desprende el siguiente resumen que incluye toda la protección escolar dispensada por los distintos Organismos indicados, para los grados docentes que se especifican:

- 1) Número de becas convocadas 11.218
- 2) Alumnos becarios en relación con el número de alumnos matriculados. 2,11 %

Las cifras anteriores revelan que el desarrollo de la protección escolar en España es mínimo, y que exige un nuevo planteamiento en cuanto se refiere a la financiación.

Los créditos presupuestados para el Ministerio de

Educación en el año 1957, en los Generales del Estado, alcanzan la cifra de 36.539.712,90 pesetas para la ayuda social en la enseñanza.

Con esta cifra se cubren las reducidas dotaciones de las becas escolares para todos los grados docentes.

La Comisaría de Protección Escolar, sin embargo, ha de atender a otras finalidades, que son subvencionadas con cargo a fondos propios obtenidos en razón del apartado III del artículo 37 de la Ley de 19 de julio de 1944.

En el cuadro número 4 se señalan las procedencias y la cuantía de estas contribuciones indirectas, así como su distribución.

CONTRIBUCIONES INDIRECTAS AL PRESUPUESTO DE PROTECCION ESCOLAR

CUADRO 4

A. DE ENSEÑANZA MEDIA. (Porcentaje de la matrícula de los alumnos.) Unos	10.000.000 pts.
B. DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS. (Porcentaje de la matrícula de los alumnos.) Aproximadamente	1.000.000 "
TOTAL	11.000.000 pts.



DISTRIBUCION DE ESTAS CONTRIBUCIONES INDIRECTAS PARA PROTECCION ESCOLAR

C U R S O 1957-58

MODALIDAD DE LAS ATENCIONES	Número	Cuantía
1. Becas para religiosos que cursan estudios universitarios, de 4.500 pts.	564	2.538.000
2. Becas para estudios en Universidades Pontificias, de 4.500 pts.	70	315.000
3. Becas para estudios en Seminarios Mayores, de 3.000 pts.	233	699.000
4. Becas para estudios misionales, de 4.500 pts.	50	225.000
5. Pensiones de estudio y becas para eclesiásticos, en el extranjero, y especialmente para los Colegios de Santiago, de Munich, y San José, de Roma,	30	500.000
6. Becas para preparación de cátedras, de 16.000 pts.	30	480.000
7. Becas para Ayudantes de Institutos de Enseñanza Media, de 12.000 pts.	100	1.200.000
8. Becas para maestros que cursan Pedagogía, de 12.000 pts.	50	600.000
9. Becas para el extranjero a graduados, para residir en los Colegios Españoles de París, Munich y de diversos países, de 27.000 pts.	50	1.350.000
10. Pensiones de estudio para graduados, para España y el extranjero, de diversos países (cifra global)	350	3.500.000
11. Bolsas de viaje para graduados de cuantía media de 6.000 pts., para diversos países (cifra global)	250	1.500.000
12. Becas para estudios de Ingreso en Escuelas Especiales Técnicas, de 6.000 y de 3.000 pts.	146	681.000
TOTAL		13.588.000

En las atenciones detalladas no se consignan algunas formas de protección escolar indirecta que se señalan en la Ley de 19 de julio de 1944—capítulos IV, V, VI y VII—y que, hasta la fecha, no han tenido consideración específica en el Presupuesto.

La creación reciente—posterior a la fecha de la Ley—de las Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social en todos los Distritos Universitarios, como órganos ejecutivos necesarios de las Secciones Delegadas de Protección Escolar, para llevar a cabo los servicios encomendados al Ministerio de Educación, en esta esfera de la ayuda social en la enseñanza, ha repercutido también en los escasos recursos disponibles.

Asimismo, el Ministerio de Educación ha de financiar, con cargo a los créditos de Protección Escolar, la mitad de la cuota de afiliación (171 pesetas) al Seguro Escolar, establecido por Ley de 17 de julio de 1953. El montante económico necesario para atender a este fin asciende a cerca de 12 millones de pesetas anuales, en el momento presente.

* * *

Hasta aquí ha sido esbozada la realidad del desarrollo de la ayuda a la enseñanza dispensada por el Ministerio de Educación, a través de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social.

NECESIDADES MÍNIMAS A CUBRIR.

Veamos cuáles son las atenciones que, previstas en la repetida Ley de Protección Escolar, de 19 de julio de 1944, no han tenido consignación presupuestaria.

Transcribimos el texto del apartado I del artículo

37 de la Ley de 19 de julio de 1944. Según este artículo, el Patronato de Protección Escolar—cuyo órgano ejecutivo es hoy la Comisaría, según la Ley de 14 de abril de 1955—dispondrá:

“De las diversas partidas consignadas con tal objeto en el presupuesto anual ordinario del Ministerio de Educación Nacional.

Las cantidades presupuestadas habrán de permitir como mínimo, aparte del sostenimiento y funcionamiento de las atenciones previstas en los capítulos IV, V, VI y VII de la Ley, y sin perjuicio de las cantidades actualmente consignadas para la protección de huérfanos y familias de Caídos en la Cruzada, la concesión de becas a un cinco por ciento de los alumnos de todos los Centros oficiales y reconocidos de Enseñanza”.

A. Para cumplir la obligación legal de mantener este pequeño porcentaje del cinco por ciento de alumnos becarios, sería necesario triplicar el número de becas convocadas y elevarlo en 17.668 becas, con lo cual el total de becas a conceder anualmente, por concurso público, sería de 26.350.

Calculando (teniendo en cuenta la escasa dotación media anual actual de las becas—unas 4.000 pesetas—) la suma que este incremento supone (17.668 becas nuevas, a una dotación media anual de 4.000 pesetas), obtenemos la cifra de *setenta millones y medio*, aproximadamente. Y esto, sólo para alcanzar el cinco por ciento de becarios marcado en la Ley de 19 de julio de 1944, y manteniendo la reducida cuantía actual de las becas escolares.

En estudio posterior, con datos suministrados por todos los Distritos Universitarios, esta Secretaría Técnica redactará amplio informe sobre el coste medio de la enseñanza en los diversos grados docentes.

B. *La propulsión del crédito y previsión escolar*

constituye, asimismo, otra de las atenciones previstas en la Ley de 19 de julio de 1944.

La creación del Seguro Escolar y su progresiva extensión a todos los grados de enseñanza, también prevista por la Ley creadora de dicho Seguro—de 17 de julio de 1953—, hacen necesario que los créditos que se consignent para esta finalidad sean incrementados proporcionalmente al aumento de la matrícula en los Centros docentes, con carácter anual. Para el actual curso puede cifrarse en cerca de *trece millones* de pesetas la cantidad necesaria para cubrir estas atenciones.

La puesta en práctica de nuevos sistemas, dentro de esta esfera, tales como los préstamos al honor a los graduados y a los cabezas de familia para ayudar económicamente a los que precisen un complemento para facilitar estudios a sus hijos, es otro capítulo que habría de ser en consideración en el Presupuesto de Protección Escolar. (Fue establecido por los Decretos de 12 de diciembre de 1936 y de 22 de enero de 1954, pero no ha podido ponerse en práctica por falta de créditos.)

C. *La asistencia sanitaria*, prevista asimismo en el capítulo V de la Ley, para que pueda extenderse a todos los grados docentes precisa la consignación de las correspondientes dotaciones presupuestarias. Al no haber sido establecidas por el Seguro Escolar otras prestaciones sanitarias, más que las referentes a accidentes y tuberculosis (y en vías de realización, la cirugía), queda un amplio margen para la implantación de muy diversas modalidades de asistencia sanitaria, preventiva y curativa, que para su debido desarrollo precisan la correspondiente consignación en Presupuesto. (Téngase, además, en cuenta que el Seguro Escolar cubre solamente a unos 80.000 estudiantes de los 527.000 pertenecientes a los ciclos medio y superior de enseñanza; y que se hallan muy débilmente atendidas las necesidades sanitarias del personal docente y administrativo dependiente del Ministerio de Educación.)

Por vía de ensayo se prevé una cifra aproximada de dos millones de pesetas para el montaje adecuado de los servicios mínimos, siempre que se cuente—como está en proyecto—con la colaboración de los Servicios dependientes de la Dir. Gen. de Sanidad.

D. *La asistencia en libros y en material de estudio*, prevista en el capítulo VI de la Ley. Ayuda esta de absoluta necesidad para completar en muchos casos las becas o matrículas gratuitas otorgadas a escolares de muy modesta condición económica que no pueden sufragar los considerables gastos que los instrumentos de estudio suponen. De aquí, que resulte asimismo evidente la necesidad de consignar las cantidades necesarias para esta atención.

En principio, y con carácter inicial, puede cifrarse en quinientas mil pesetas tal consignación.

E. *Las asistencias complementarias* (Cooperativas de Consumo, Comedores y Hogares Escolares, Mutualidades y otras Instituciones asistenciales) están previstas en el capítulo VII de la Ley.

El creciente número de alumnos matriculados en los Centros de Enseñanza, que en una gran parte viven fuera de sus domicilios familiares durante el curso, obliga a atender urgentemente este aspecto,

en gran parte poco atendido en el momento presente, por lo que respecta a Comedores, Residencias y Hogares Escolares, en los Centros medios y superiores.

Para cubrir esta atención con carácter mínimo, se estima necesaria una cifra de *dos millones de pesetas*.

* * *

La organización de las Comisarias de Distrito—dispuesta por Decreto de 11 de enero de este año—, como órganos ejecutivos de las Secciones Delegadas de Protección Escolar, creadas por la Ley de Protección Escolar y ratificadas como Servicios en la Ley de Ordenación Universitaria, así como la necesidad de desarrollar los Servicios de Información y Orientación Profesional y de Intercambio de Profesores y Alumnos, en el seno de dichas Comisarias y en el Ministerio, para el cumplimiento de las funciones que le están encomendadas, representa asimismo un mínimo de gastos destinados al sostenimiento de sus actividades. Recuérdese que por Ordenes de la Presidencia del Gobierno de 17 de mayo de 1956 y de 11 de junio de 1957, las Comisarias de Distrito cumplen importantes y eficaces servicios de coordinación, impulso y orientación de todas las actividades realizadas en el ámbito nacional para la protección del derecho al estudio, además de las tareas de la misma índole que, en orden a la asistencia social de estudiantes, graduados y personal docente y administrativo del Ministerio de Educación, le señalan las aludidas disposiciones fundacionales.

Puede estimarse que las necesidades mínimas a cubrir dentro de este capítulo alcanzan la cifra de *un millón y medio de pesetas* anuales.

* * *

De las consideraciones anteriores se desprende que el Presupuesto de Educación Nacional para fines de protección escolar, cubriendo las necesidades mínimas esbozadas, debe ser incrementado en *OCHENTA Y NUEVE MILLONES QUINIENTAS MIL PESETAS* anuales, sobre *treinta y seis y medio*, aproximadamente, con que en la actualidad cuenta.

Prescindimos en esta estimación de otros datos relativos a la conveniencia de dotar de consignaciones fijas anuales la protección del derecho al estudio—en forma regular y suficiente—, por medio de becas, pensiones de estudio y bolsas de viaje para graduados, profesores y funcionarios que aspiren al perfeccionamiento profesional. Según se ha anotado más arriba, los créditos destinados a estos fines proceden ahora—según distribución razonada y justificable—de los ingresos indirectos con los que cuenta la Comisaría. De su análisis se desprende que los alumnos universitarios y de Enseñanza Técnica superior no contribuyen, a través de sus matrículas, a estos fines. Lo cual resulta una paradoja más del actual panorama económico de la Protección Escolar Española. Y queda asimismo por tratar el problema de las bolsas o subsidios de matrícula, complemento económico de las actuales becas para subrayar los gastos de las "matrículas gratuitas". Así como también la cuestión de una necesaria reordenación económica de las tasas y derechos de inscripción escolares y la contribución preceptiva de la Sociedad a estos gastos.

Núcleos retrasados y política educativa

Existen hoy sociedades afectadas por graves trastornos e insuficiencias en su vida colectiva. Uno de los sectores donde estos factores de perturbación y sufrimiento se manifiestan con mayor agudeza, es la educación. Una de estas grandes comunidades humanas, unida por idiomas, creencias y psicologías afines, es la familia de pueblos ibéricos, pobladores de tres continentes. ¿Qué papel está reservado a la educación en el trance de la reincorporación histórica de este único bloque de países subdesarrollados que, por razones que no hacen al caso, constituimos dentro del mundo occidental los pueblos hispanos? Y desde esta perspectiva, ¿cuál podría ser la actitud de una política educativa que asumiera en los distintos países de esta gran comunidad humana la responsabilidad de evitar de raíz tanto estos grandes fenómenos de perturbación que son, por ejemplo, sus actuales núcleos culturalmente retrasados, como las causas profundas de esos mismos fenómenos? Quisiéramos analizar sucesivamente algunos de los aspectos vitales que en las consideraciones anteriores dejamos apuntados. El problema creo que tiene, en efecto, un decidido interés práctico para la vida contemporánea de quienes somos miembros de cualquiera de estos pueblos.

En primer término, el significado mismo de la institución escolar. En el proceso de tradición, o transmisión, de la cultura entre las generaciones, es bien sabido que la escuela dista mucho de ser el único medio conductor, ni siquiera el más importante. Otros factores bien conocidos contribuyen decisivamente a la conformación de la personalidad desde la infancia. Nadie desconoce, por ejemplo, la parte esencial que en la obra de la educación corresponde a la casa paterna; e incluso la que sedimentan las mil anécdotas diarias, más o menos fugaces, que constantemente van tejiendo—desde el cotidiano “vivir del mundo” infantil—el ser social del niño, forjado receptiva y reactivamente en el trato constante con las generaciones adultas.

A esto se refería Dewey cuando definía la educación como “la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite su capacidad adquirida y sus propósitos, con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y su desarrollo”.

En este aspecto, el proceso formativo sistemático que implica la escuela moderna, es relativamente un hecho reciente. Pero tanto la acción educadora asistémica del mundo circundante, como la acción educadora total—sistemática y asistémica—del grupo doméstico, han sido conocidas de todas las colectividades humanas, desde las más primitivas.

Es decir: que la sociedad siempre se ha asegurado la acción re-generadora en que consiste radicalmente la educación, en cuanto mecanismo psicológico configurador de la personalidad humana como una segunda naturaleza “cultural” o “social”; como verdadero “ser social” añadido a la mera individuación específica de nuestra naturaleza primaria.

Podemos asegurar que la sociedad humana ha tratado de cubrir esta necesidad de la re-generación cultivadora, social-cultural, del individuo, con la misma avidez espontánea, con la misma forzosidad con que ha tratado, en la cumbre del complejo proceso de la conformación de la personalidad del hombre, de plenificarlo en su re-generación sobre-natural y religante con la Divinidad. De modo que estos hechos fundamentales que son la educación y la religión, vendrían a presentar, desde este ángulo de enfoque, el mismo carácter constante de naturalidad y necesidad.

¿Qué ocurre cuando en una sociedad afectada por una situación de crisis histórica revolucionaria, o sea, de perturbación profunda y transformación creadora, renovadora, de sus actitudes y hábitos tradicionales, se presentan grandes contingentes humanos en condiciones manifiestas de infracultura con respecto al conjunto de la población del país? Semejante fracaso de la escuela, por supuesto; pero también de la totalidad de los resortes educativos que hemos visto utiliza espontáneamente cualquier sociedad sana, ¿a qué causa se deben, qué proporciones alcanzan, qué política educativa reclaman? Ante este interrogante múltiple nos sitúan, por ejemplo, hechos tales como los suburbios en las zonas de expansión industrial y las comarcas culturalmente retrasadas en nuestra Península. Fenómeno que, por otra parte, con características en muy buena parte simultáneas, aunque revestidas de acusados matices diferenciales, se puede observar en el resto de la antigua sociedad indiana, de cultura hispano-portuguesa.

¿Cómo se caracteriza, por lo pronto, la realidad educativa de nuestros suburbios y de nuestras comarcas culturalmente retrasadas, tanto en sus orígenes como en sus manifestaciones reales, a la luz de una investigación sociológica rigurosa de los factores que concurren en este hecho social? ¿Qué medidas racionalizadoras, técnicas e inmediatas unas y de más ambiciosas proporciones otras, cabría acometer para lograr una re-culturación satisfactoria de esos núcleos humanos cuyo rezago acredita, en unión de todo el conjunto de síntomas contemporáneos, el estado de enfermedad, la situación patológica del cuerpo social del que forman parte?

Al análisis pormenorizado de la primera de ambas cuestiones se vienen dedicando meritorios esfuerzos positivos en los últimos años, en distintos países hispanos de América, bajo impulso y con ayuda técnica de la UNESCO. Y ahora estamos a punto de conocer los resultados de otra seria investigación de este tipo, acometida en la Península por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, del Ministerio español de Educación.

Bajo la competente dirección del educador y sociólogo Adolfo Mallo, sendos cuestionarios, referidos a núcleos suburbanos y comarcas retrasadas, han sido circulados en los últimos meses a todos los medios y personas competentes que viven en España en relación con ambos problemas. La recogida del cuestionario relativo a suburbios ha finalizado en marzo de 1957; la del referido a comarcas retrasadas, en septiembre del año anterior. En el primer caso se trata de un estudio completo de la situación,

aspectos urbanísticos, demográficos, sanitarios, religiosos y culturales del problema; y condiciones estructurales, actitudes e integración social, así como visión de conjunto, inicialmente interpretativa, de los núcleos suburbanos. En lo que concierne a las comarcas retrasadas, también se consideran minuciosamente los aspectos ecológicos, económicos, antropológicos, sanitarios, espirituales y culturales del problema.

Incidentalmente consideramos que una utilidad no pequeña de los valiosos trabajos científicos de este tipo, supuesto ya su inmediato destino documental y ligeramente reformador, consistiría en su valor "de cambio" entre los países de una comunidad de pueblos definida, como ésta a la que nos venimos refiriendo. Un intercambio semejante facilitaría el conocimiento objetivo de las analogías y las diferencias entre nuestros problemas materiales y morales comunes; y además, una información regular acerca de los procedimientos empleados para resolverlos, aunque obedeciera muchas veces a iniciativas privadas o semi-oficiales. La complementación y el mero conocimiento estudioso de estas vitales experiencias no dejaría de redundar en común provecho; y tanto más, en épocas como la nuestra, en la que no por afán de novedades precisamente, la cooperación y solidaridad, hasta entre los pueblos más distanciados y extraños entre sí, ha llegado a convertirse en una realidad que a todos se nos impone. Cuanto más tardemos los que constituimos la natural región cultural ibero-indiana en llegar a la intercomunicación estrecha y conjuntada de nuestros esfuerzos, tanto peor para la comunidad espiritual e histórica que entre todos nosotros integramos.

Fauconnet, citado por el maestro de sociólogos y educadores brasileño en su valiosa "Sociología de la Educación", afirmaba que el modo como una sociedad forma a sus hijos constituye "la más segura prueba de su concepto de la vida; y nunca será más fácil conocer el ideal que los adultos traen consigo y se esfuerzan por transmitir a las generaciones jóvenes que cuando se asiste a esa transmisión". De modo que la estructura social se puede deducir de su educación, del estilo adoptado para transmitir su peculiar escala de valores tanto como de la consistencia de esta misma, o de la vigencia popular de su biotipo o "patrón de cultura", considerado en su acepción de espíritu de la comunidad que marca la unidad de la cultura dentro de un "sistema cultural" dado.

Inmediatamente se percibe, si atendemos a esta inteligente observación de Fauconnet, que el modo como se han producido en nuestros países estos extensos y profundos "vacíos" culturales, que durante generaciones vienen afectando a grandes capas de la población, revela claramente que nuestra sociedad no "estaba en forma" a efectos históricos. Lo cual no sería ninguna novedad, ciertamente; pero a la luz de esta constatación educacional podemos ver también claramente que el concepto mismo de la vida, el biotipo, el patrón de cultura de nuestra gente—mucho más en la raíz de las cosas que las transformaciones de estructuras políticas o económicas—se encuentra en trance indiscutible de revisión a fondo.

Nos encontramos con que la reacción agriamente afirmativa de nuevos modos de conciencia y nuevos proyectos colectivos que se observa en las nuevas generaciones impone inmediatamente un tipo nuevo de equilibrio entre éstas y las generaciones adultas. Igualmente, las nuevas actitudes mentales que se observan en los cuadros del liderazgo popular y entre los nuevos núcleos intelectuales, está abocada a un nuevo tipo de interacción educadora y de síntesis vital en nuestro vivir contemporáneo. El hecho mismo de que nuestras sociedades nacionales se comiencen a inclinar preocupadamente sobre sus contingentes sociales situados a nivel de infra-cultura, es ya un signo renovador que abre perspectivas insospechables. En definitiva, la resultante final de estas nuevas actitudes dinámicas, reveladoras de la afluencia incontenible de nuevas energías creadoras, va a ser pronto una nueva manera de entender el mundo y de "estar en el mundo" a efectos culturales e históricos, de tan innegable raíz hispana y esencias inspiradoras como haya podido serlo la que caracterizó a nuestros antepasados; pero de indiscutible cuño y genialidad revolucionaria en la conformación de sus rasgos característicos.

Hemos aludido anteriormente a un doble tipo de acción, simplemente reformista, o radicalmente revolucionaria, frente a fenómenos educativos fundamentales como los que hemos considerado antes. Las técnicas educativas pueden servir en ambos casos a dos objetivos de política educacional bien diferentes. Por mi parte, no creo que sea un mero entretenimiento ocioso reflexionar seriamente en ambas posibilidades a la vez. Bien está el remedio de urgencia que soluciona algo, con los medios que se tienen más a mano dentro de una situación dada. Pero mientras el trance constitutivo del vivir contemporáneo de las sociedades hispanas continúe siendo una coyuntura de crisis colectiva, han de tenerse a la vista constantemente las posibilidades de una solución revolucionaria. El problema de la "integración" de las nuevas generaciones en un "orden de cosas" que forzosamente tiene que resolverse entre nosotros en un sentido "nuevo" con relación a los ideales colectivos de nuestro pasado, nos puede exigir en cualquier momento un tipo de acción de un dinamismo inusitado. Y aunque ello no fuera así, el contraste entre las proporciones óptimas de una solución radical y las pequeñas reformas inmediatamente realizables dentro de una situación dada, puede ser de un extraordinario valor orientador.

Puestos en este derrotero, resulta lógico admitir que un nuevo cuadro de valores en la comunidad, unas nuevas actitudes y unas nuevas estructuras, tienen que afectar a las bases sobre las que descansa la transmisión de la cultura. La necesaria unidad y continuidad sociales han de realizarse sobre la base de reconstruir enteramente el sistema de la organización escolar, de modo que todas las instituciones y funciones comprendidas en el mismo puedan adaptarse a las nuevas formas adoptadas por la sociedad y a las innovaciones ideológicas e institucionales que de ella han de surgir.

¿Cuál debería ser, por ejemplo, la actitud de la sociedad frente al problema global de la formación

de sus hijos en una situación, pongamos por caso teóricamente, de "ocupación" trabajadora del Estado, que venía siendo "ocupado" antes por una situación burguesa que hubiera provocado el desasosiego colectivo durante muchos decenios? Ante una perspectiva teórica de esta índole cabe plantear, sin duda, una cuestión tan grave, con todas sus consecuencias, de modo que una reflexión semejante nos pueda llevar a consecuencias de interés práctico.

Hay tres aspectos que habrían de entrar de lleno en una reforma radical del tipo de la que venimos contemplando: uno ético, otro racionalizador y otro sistemático.

Éticamente, hay que considerar la posibilidad de un sistema económico en el que sea viable a la comunidad pasar de las concepciones materialistas y utilitarias de la vida, propias del capitalismo y del marxismo en sus diversas formas, a otra distinta en que la economía se subordine enteramente al hombre y los medios de producción queden en manos de las comunidades de productores. En tal tipo de sociedad puede atenderse simultáneamente a la extensión masiva y cuantitativa de la cultura en toda la comunidad, liberada de sus factores de alienación antes predominantes; y a una refinada cualificación ética, al operarse la transmisión escolar de la propia cultura y de los valores fundamentales que la impregnan radicalmente.

En este sentido, creemos que en países de robusta tradición espiritual católica, la conciencia cívica puede ser eficazmente edificada desde la infancia a partir de una concepción de la vida del espíritu que en su forma meramente ética cultive en el individuo una conciencia de tensión creadora, de comunión entre todos y de libertad en el amor hacia todos. Ética creadora que para el cristiano, para el hijo de Dios consciente y militante, fácil y naturalísimamente se desdobra en una verdadera "hombria de contemplación"; la cual, sin dejar de afirmar las mismas actitudes ante la vida, las hará rebosar del diálogo íntimo y la resuelta cooperación activa y consciente con la Divinidad, en que estará consistiendo de continuo su verdadero vivir religado.

Para asegurar esta decisiva impronta moral en todo el sistema educativo, creemos que lo más indicado es confiar a las familias de los escolares las más amplias funciones de plena autodeterminación en cuanto a las finalidades religiosas y de ideal humano que hayan de cultivarse en los centros de enseñanza; funciones que pueden desarrollarse por medio de comités de familias que preceptivamente hayan de ejercer el cogobierno de los centros educativos, en armonía con los propios claustros de profesores.

El aspecto racionalizador de un plan comunitario de enseñanza como el que hemos empezado a considerar, tiene que asignarse como objetivo principal que el pueblo pueda pasar de la ignorancia más o menos letrada a una verdadera educación popular total. Esto exige un régimen de absoluto colectivismo educativo, a base de los supuestos éticos antes considerados, que se proponga el cultivo general de las calidades de plenitud humana en una misma escuela para todos.

El supuesto que más de lleno se opone a esta pre-

tensión es la discriminación social tradicional entre hijos de pobres e hijos de ricos. Fácilmente se comprende su escaso fundamento sustancial, e incluso su falta de recursos de imposición coactiva, dada la hipótesis de que partimos, de una sociedad históricamente "desocupada" del poder de una casta oligárquica o de una clase burguesa que anteriormente la vinieran rigiendo. En el aspecto técnico, este objetivo requiere la solución simultánea a los mecanismos que hayan de hacer viable el acceso general, sólo intelectualmente selectivo—descartadas las razones dinerarias o de influencia social de la familia— a las Universidades humanistas y politécnicas en las que ha de culminar el proceso formativo de las nuevas generaciones.

Para asegurar la debida interpenetración entre sociedad y educación en una comunidad en la que el principio del trabajo pase a figurar entre los que esencialmente informan la conciencia colectiva, las enseñanzas que se proponen un saber teórico deben ir estrechamente compenetradas con el aprendizaje de técnicas y oficios útiles, de tal modo que la comunidad pueda sacar algún provecho de los largos años de preparación de sus nuevos miembros; provecho del cual estos mismos puedan también beneficiarse. Pero sobre todo, de lo que se trata en este sentido es de formar simultáneamente "hombres" y "trabajadores" perfectos dentro de lo posible y en los que la diferenciación funcional sea un mero resultado de sus diferentes aptitudes y vocaciones.

En tercer lugar, en el aspecto sistemático, hay que contar ante todo con un régimen de financiación total de la enseñanza por el gasto público, dentro de un sistema hacendístico previo de impuesto único y progresivo sobre la renta. Esta condición no requiere, en modo alguno, la estatización de la enseñanza. Antes al contrario, tiende a suprimir en sus causas los actuales conflictos irracionales que suelen producirse en algunos de estos países a los que preferentemente nos referimos, entre el profesorado estatal y las instituciones privadas y eclesiásticas. Mediante la creación de un cuerpo único de educadores, libre e independiente de todo control estatal; que seleccione y discipline sus propios miembros; fuera del cual no se pueda ejercer la enseñanza sistemática de la cultura; y en el que se equipare facultativa y socialmente la función docente de los tres grupos de educadores: fundamentales, secundarios y universitarios, resulta posible a nuestro juicio dar simultáneamente al traste, tanto con los monopolios perturbadores como con las intromisiones gubernamentales en la vida educativa de la comunidad.

Creo que se hace imprescindible también en este aspecto alterar desde sus fundamentos el concepto mismo de la enseñanza primaria. Quizá haya que partir de centros elementales de irradiación cultural—Casas de Cultura o Ateneos populares—, en los que el patrimonio del saber, la literatura y la concepción colectiva de la vida se pueda poner con métodos eficacísimos al alcance de todo el pueblo; de un modo especial, de los adultos alejados del cultivo directo de una vida intelectual intensa; y precisamente dentro de ese clima, que es el que ha de hacer posible la cooperación en los primeros escalones edu-



cativos entre padres y profesores, la educación infantil podrá encontrar un ambiente óptimo, que se beneficie de manera inmediata del cultivo intelectual cotidiano de sus padres y educadores.

Porque tales centros, provistos de todo lo necesario para cultivar la vida del espíritu y mantenerse en intenso contacto con la realidad de su tiempo, dentro y fuera del propio país; comarcalmente situados en puntos estratégicos, con pequeños núcleos pilotos locales dependientes, a los que se destaquen periódicamente grupos muy dinámicos de educadores y de donde partan hacia el centro comarcal en las temporadas oportunas los grupos de escolares; y dotados de un personal pedagógico altamente retribuido y al que se atribuya una eminente estimación social, pueden hacer realidad el ideal, en apariencia quizá quimérico, de una efectiva educación popular total.

También resultaría conveniente en este panorama de conjunto de una nueva política educativa comunitaria, y dentro de este último aspecto sistemático, completar la vida del universitario no sólo con el aprendizaje profesional simultáneo al que antes nos referimos, que le ayude a sostenerse con decoro y le capacite para el ejercicio práctico de su especialidad, sino también con ciertas formas de servicio popular que, en sustitución, por ejemplo, del servicio militar obligatorio, vengan a poner las energías ju-

veniles y la inicial preparación y sensibilidad humana desbordada del universitario al servicio de determinadas grandes necesidades de la colectividad.

Quizá las anteriores consideraciones no tengan otro efecto práctico que el de proporcionarnos un punto de vista eminente desde el que vislumbrar el conjunto del problema educativo de nuestros países, con un relieve y detalle algo más impresionantes que los de una simple consideración habitual y rutinaria. Pero lo que en definitiva tratamos sólo de llevar al ánimo del lector es que el testimonio que como sociedad nos corresponde protagonizar en nuestro tiempo no podrá hacerse realidad hasta el momento que vuelva a sorprender al pueblo en cada una de nuestras naciones, agrupado conscientemente, educadamente, en torno a los signos, nuevos y constantes al tiempo, profundos y reveladores, que han de ser capaces de proyectar la acción unida de nuestra gente hacia el futuro. Momento en el que, tras la prostración actual, se mostrarán llenos de viveza los nuevos rasgos rejuvenecidos de esta gran construcción humana que sembraron hace siglos nuestros antepasados, una vez superadas las transculturaciones devastadoras del absolutismo y del liberal-capitalismo, que recibimos de otras zonas de Occidente en los cinco últimos siglos.

MANUEL LIZCANO.

La didáctica de las lenguas clásicas

EL HUMANISMO CLASICO EN EL MUNDO DE LA TECNICA

NUESTRO OBJETIVO.

Empecemos por indicar brevemente el contenido, los límites y el alcance de los trabajos que voy a ofrecer. Por supuesto, no voy a tratar del problema de la enseñanza de las lenguas clásicas en su innumerable casuística; tampoco espere el amable lector que vaya a traer a estas páginas lo que yo llamo "los trucos del oficio", quiero decir ese acervo de pequeños recursos que todo profesor maneja, pero que no constituyen método, aunque con frecuencia pasan por serlo; y mucho menos aún recetas para el "latín fácil" u otras puerilidades. Lo que voy a traer a las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN es primeramente un planteamiento fundamental del problema didáctico; en él expondré los condicionamientos *actuales* a que está sometida la didáctica no sólo de las lenguas clásicas, sino en realidad de cualquier saber, pero que pesan de modo especialísimo sobre las disciplinas que por excelencia se llaman humanísticas; como primera consecuencia propondré un manejo de estas disciplinas, que las sitúa de lleno en medio de los problemas del hombre de nuestro tiempo y que hace del humanismo clásico un humanismo "comprensivo", de cara a la realidad vigente, y apto para

dar trascendencia y proporcionar equilibrio al mundo de la técnica en que vivimos. Después ofreceré al lector un ejemplo de este manejo, pero sólo en su parte sintética, es decir, sin desarrollar ante él el proceso analítico que me lleva paso a paso a la elaboración de la síntesis; este ejemplo no tiene más finalidad que la de anticipar el fruto del método, para que el lector vaya tomando posiciones con vistas al trabajo siguiente. Y, por último, someteré al libérrimo juicio de todos una demostración práctica completa, en la que podrá seguirse el proceso analítico y la elaboración de mi síntesis; en esta demostración veremos cómo los viejos textos de las letras clásicas hablan a los hombres de hoy, de 1957, con palabras de nuestra hora.

Subrayemos también que, aunque el orden de la exposición pueda inducir a creer otra cosa, no me muevo en un terreno puramente especulativo, y no partí de ningún apriorismo consciente, sino que lo primero fué la acción y después vino la sistematización; mis proposiciones teóricas son hijas de la misma actividad docente, aunque sus raíces sean más hondas, y tanto ellas como el tratamiento de los textos que propongo y hago—la Filología fué siempre comentar textos—han sido contrastados ya públicamente, desde las cátedras no estatales que han solicitado mi concurso, ante cientos de profesores de letras clásicas. Claro es, lo que aquí aparece es un resumen apretado de mis ideas, de muy largos trabajos y hondas inquietudes; hay en la base toda una serie de principios que quedarán implícitos; detrás hay un largo camino ya recorrido, y esta fatiga es personal e intransferible. Importantísima observación

esta última con la que quiero indicar que yo concibo todo saber como un proceso ascético: a la cima o sube uno por sí mismo, o se queda irremediadamente abajo, aunque lo hayan subido. Y en nada es esto más verdad que en cuestión de métodos didácticos: no hay una didáctica por decreto, no creo en ningún decálogo didáctico. Esto no es, por tanto, más que una invitación a subir; cada uno con su propia carga, y cada cual sepa lo que recoge por el camino. Pero en todo caso, si alguno emprende la marcha, a la hora de la verdad, cuando sobre él se centren las miradas inquietas e inquietantes de treinta o cuarenta jóvenes, bueno será que olvide todo lo que aquí leyó: la clase hay que inventarla todos los días, la clase tiene que nacer cada mañana como Venus, fresca y hermosa, de la espuma del mar.

PROFESIONES DE FE.

Soy de los que creen con Jaspers que "toda condición humana es original, pero lo será tanto más profundamente cuanto más resueltamente haya asimilado sus fuentes. Nuestro humanismo es un humanismo occidental. Contiene dos elementos capitales: la relación con la antigüedad grecorromana, y la voluntad de realizar la condición humana en su verdad, debiendo la una servir a la otra"; que "no hay que dejarse impresionar con las afirmaciones orgullosas de los que pretenden que nuestra época ha superado el humanismo, que pertenece a las ruinas de la burguesía en decadencia"; que "no es de ningún modo inactual velar por los Gimnasios humanistas y procurar a los jóvenes dotados para este estudio lo que las lenguas antiguas pueden dar de mejor y que es imposible, todavía hoy, comunicarles de otro modo (1). Soy de los que creen con J. B. S. Haldane, profesor de la University College de Londres, especialista en Genética, que "toda tentativa para instaurar un humanismo que olvide los datos de las ciencias y las actitudes de los investigadores no tendrá éxito. Su integración en la cultura exigirá considerables esfuerzos de parte de los humanistas" (2); o con J. J. Guehenno, humanista clásico, que "el humanismo no puede ser salvado más que desde dentro de la enseñanza técnica o científica" (3), aunque invirtiendo, por mi parte, el concepto y discrepando de muchas actitudes de Haldane (4). Soy de los que creen que "el técnico y el especialista son una necesidad de la humanidad de hoy; el Humanismo no puede encontrarse enfrentado con nada que surja de la vida humana con caracteres inexcusables" (5); que "en la vida de nuestro tiempo, con su mentalidad y adquisiciones científicas, debe basarse la elaboración

humanística" (6). Soy de los que creen que en el motor de un avión que levanta el vuelo van también Homero y Virgilio, porque, en último término, la Eneida y un avión no son sino expresiones diferentes de una misma actitud ante la vida, la occidental, separadas entre sí por un minuto de Historia. Y, en fin, por todo eso soy de los que creen que las humanidades clásicas siguen siendo el mejor instrumento para la educación del hombre occidental... a condición de que sea utilizado adecuadamente. En buscar la adecuación entre el instrumento y el objetivo propuesto, ateniéndose a los datos que impone nuestro tiempo, es en lo que reside el problema del método.

UN SISTEMA COMPLETO DE PREPARACIÓN DE HOMBRES.

El problema capital con que hoy día se encuentran los Estudios Clásicos arranca de su propia naturaleza, porque éstos, además de ser campo especializado del saber, como cualquiera otro, son también otra cosa: "El mundo occidental—decíamos hace algún tiempo, al definir esa naturaleza—tiene una fuente en la que bebe: el mundo pensado por los griegos y reducido a fórmulas prácticas y universales por los romanos, que se traduce en una determinada disposición del espíritu ante el universo y la vida, disposición que es la que ha producido nuestra cultura y nuestra ciencia, y el producto residual de ambas, nuestra técnica. Esta disposición nosotros la hemos definido como "inquisitiva". Frente a los pueblos y culturas que ante la maravilla del universo y la vida se detuvieron en actitud contemplativa, buscando la esencia de esa maravilla, por vía de intuición, el pueblo griego adoptó una actitud interrogativa, buscando esa misma esencia por vía racional. Esta actitud del espíritu griego a nosotros se nos presenta como un hecho, es algo innato. Esa disposición del espíritu, esos modos del pensar, son los nuestros, los de todos los europeos" (7). ¿O es que hemos inventado otros? Es ésta una interesante pregunta, que rebasa los límites de este trabajo. Nosotros operamos sobre la respuesta negativa, si bien es cierto que la fe, firme en la razón, uno de los pilares esenciales del Occidente, no escapa a la crítica en este momento de nuestra cultura; y, a su vez, los dos saberes en que esa fe tuvo su más exacta expresión, la física y la lógica, en cuanto sistemas orgánicos de conocimiento de la realidad, están igualmente en crisis (8). Pero creemos, al contrario que nuestro filósofo, que

(6) Idem, página 76, del mismo.

(7) Diario "Madrid", 14 de abril de 1956, bajo el título *Los estudios clásicos*, del mismo.

Cfr. Jung, que en su estudio sobre *Los tipos psicológicos* traslada al terreno de la cultura sus investigaciones sobre los individuos y define la cultura occidental como resultado de una actitud extravertida, y, por ende, audaz y emprendedora. Es interesante subrayar que a través de la filología me haya sido posible esta convergencia con la psicología en un punto clave: es que en último término, la conducta individual y la expresión literaria son manifestaciones de una misma fuerza; lo ético y lo estético arrancan de una misma raíz y se condicionan recíprocamente.

(8) *La connaissance de l'homme au XXe siècle*. Recontres internationales de Genève de 1951, págs. 123 y siguientes: *La passé et l'avenir pour l'homme actuel*, de J. Ortega y Gasset.

(1) *Pour un nouvel humanisme*. Rencontres internationales de Genève de 1949, pág. 198. Ed. de la Baconnerie. Neuchâtel.

(2) Idem, ídem, pág. 158.

(3) "Le Figaro" de 5 de julio de 1956.

Cfr. Hernández Vista en "Estudios Clásicos", vol. III, páginas 297-299, y vol. IV, núm. 21, pág. 137, 1957.

(4) Hernández Vista: Diario "Madrid", bajo los títulos de *Ciencias del hombre*, *La Odisea* y *el plato de lentejas*, *Asignaturas testigo* y *asignaturas-fruto*, días 8, 9 y 13 de agosto de 1956.

(5) Cfr. "Estudios Clásicos", vol. III, núm. 14, páginas 77, 1955, del mismo.

el Occidente en esto mismo no hace sino seguir su trayectoria, y que, por tanto, sigue fiel a sí mismo en lo esencial. ¿Es que no responde fidelísimamente a la actitud típica de nuestra cultura la lucha, sucesiva a esa crisis, de los hombres de Occidente para dominar racionalmente la probabilidad, allí donde la causalidad se había esfumado?

Bien, los estudios clásicos son otra cosa. ¿Qué cosa es esa? Sencillamente, un sistema completo de preparación de hombres. Desde que Homero concibió la *Iliada* hasta nuestros días—Homero fué clásico desde el comienzo—han sido un sistema de educación; eso mismo fué la Filología desde que se constituyen esos estudios como ciencia en el período alejandrino. Desde Homero hasta hoy los textos grecolatinos han sido instrumento esencial de la educación en Occidente, y vehículo de continuidad de una cultura, que es la nuestra. Y nunca han renunciado, ni por naturaleza pueden hacerlo, a tal pretensión, o, lo que es lo mismo, les es imposible ser una signatura más, porque eso es su negación. Cosa difícil de comprender para tantos "científicos", para quienes el saber es una asignatura.

Es justamente en este punto donde empieza a plantearse el problema, problema que hoy afecta no solamente a las lenguas clásicas, sino a todas las disciplinas que tienen en potencia condiciones mínimas para ser un sistema completo de educación y no un puro conocer de cosas o pequeñas parcelas de la realidad. Si el problema se centra en todas partes sobre el latín y el griego, es porque en ellos esa pretensión es esencial, al no tener sus conocimientos aplicación técnica derivada, como ocurre con los demás estudios; es porque el latín y el griego son la posición fuerte, expugnada la cual, caerán una tras otra las demás por sí solas. El síntoma más evidente de esto se manifiesta en muchas defensas de las humanidades modernas frente a las clásicas; las más de las veces las lenguas modernas no son defendidas como instrumentos de formación ni su estudio considerado como vehículo de cultura; a Virgilio y a Homero no se les enfrenta con Molière, Goethe o Shakespeare, sino con léxicos básicos y lenguaje en píldoras, destinados a enseñar cómo se pregunta la hora o cómo se pide un desayuno. Y es que el Occidente no tiene más fuentes culturales vivas que Homero, Virgilio y la Biblia; y cuando se prescindiese de esto en modo alguno es para sustituirlo por segundas ediciones de eficacia opinable (9).

LAS CRISIS DE LAS HUMANIDADES CLÁSICAS A LO LARGO DE LA HISTORIA.

Pero entremos de lleno en el problema que nos ocupa. ¿Cómo es posible en el momento actual dar satisfacción a las pretensiones de los estudios clásicos sin detener el curso de la vida? Por otro lado, ¿cómo negársela sin quebrar la continuidad de nuestra cultura, y, por lo tanto, sin paralizar el motor en que reside la primacía de la misma?

Los estudios clásicos han pasado, en cuanto instrumento de preparación de hombres, por muchas cri-

(9) "Estudios Clásicos", t. III, noviembre de 1955, páginas 229-37.

sis. "El ataque primero contra Homero partió de Hesiodo—dice Curtius—(10). Su intención fué anunciar la verdad; pero las ideas sobre lo que sea la verdad cambian con gran rapidez. El pensamiento de Hesiodo era mítico. Ya en el siglo VI se levantó contra él el pensamiento científico de la filosofía natural jonia. Es un espectáculo maravilloso ver cómo la Filosofía irrumpe en el espíritu griego y va tomando por asalto una posición tras otra; es la rebelión del logos contra el mitos... y también contra la poesía. Hesiodo ha condenado la epopeya en nombre de la verdad; ahora se le condenará, junto con Homero, en el tribunal de la Filosofía". "Habría que desterrar a Homero de los certámenes y darle de latigazos", decía Heráclito. "Platón destierra de su estado ideal a los poetas"; pero no tanto acaso, como pretende Curtius, por razones éticas, la repulsión hacia la poco ejemplar "humanidad" de los dioses, cuanto por consecuencia de lógica interna de sus sistemas, en la que la Idea reina pura y desnuda, y sólo es perceptible por visión intelectual, quedando profanada cada vez que se hace sensible como forma en las cosas; y eso es justamente lo que hacen los poetas (11); y si a esto añadimos el poder de seducción del arte, que hierve vivamente la sensibilidad y la imaginación, interfiriendo la actividad de la razón y perturbándola en sus funciones, se comprenderá bien por qué Platón no admite en su reino más poesía que la poesía de ideas y al servicios de ideas, terminando todo en dictadura estética (12). ¿Curiosa arribada del idealismo, desenvuelto en su propia lógica hasta sus últimas consecuencias!

Pero no es éste el único ataque. La filología, con el nombre de Retórica en la educación, vuelve a sufrir la acometida, en cuanto surge una nueva filosofía: la cristiana. De todos es sabido las vicisitudes, depuraciones, expurgaciones y suspicacias que siempre han suscitado en muchas mentes cristianas la "diabólica" seducción que ejercen las letras paganas. La polémica entre Antigüedad y Cristianismo se incorpora en dos imponentes figuras: San Jerónimo y San Agustín. San Jerónimo, el ejemplar típico, mil veces repetido, del filólogo humanista, temperamento belicoso y mordaz, elocuente y erudito, amante de los libros, amante de lo humano y lo divino a la vez, armonizador de difíciles armonías (13). San Agustín, gran pensador, corazón de fuego, amante de contraponer lo difícilmente armonizable, la ciudad de Dios y la ciudad terrena, el amor a las cosas, en que está el reflejo de la divinidad y el amor de Dios. Y esta polémica se ha repetido una y mil veces, escuchándose con gran frecuencia la ignorancia y la pereza en el desdén hacia lo terreno, como en otros casos el desdén a lo eterno se ha escuchado en el amor a la ciudad terrena (14). Pero la cuestión está zan-

(10) E. R. Curtius: *Literatura europea y Edad Media latina*. Todo el capítulo XI.

(11) Arnold Hauser: *Historia social del arte*, t. I, páginas 146 y sigs. Ediciones Guadarrama, Madrid, 1957.

(12) W. Jaeger: *Paideia*, lib. III, cap. IX, *El valor educativo de la poesía*, págs. 436-45. Fondo de Cultura Económica, Méjico.

(13) Enrique Basabe: *San Jerónimo y los clásicos*, en "Helmántica", núm. 6, págs. 161 y sigs.

(14) *Pour un nouvel humanisme*. Rencontres, etc., de 1949, págs. 12-13, en *L'humanisme classique et le monde moderne*, por René Crousset.

jada; no es cosa de hablar ahora de la solución tradicional ortodoxa que la Iglesia dió a esta cuestión, en virtud de la cual la herencia pagana fué asumida en Cristo. Sépase tan sólo que fué la única posible, la más sabia. Y poco penetran en lo que es el mundo occidental y su cultura quienes no ven que es el resultado de la unión fecunda entre la cultura grecolatina y el cristianismo, fundadas en dos fes aparentemente irreductibles entre sí; y que seguir ese proceso es una emocionante aventura, la aventura de la cultura occidental; y que sentir uno en sí mismo ese proceso viene a ser tanto como vivir uno en sí mismo la aventura de esa cultura. He ahí por qué, en último término, las letras clásicas grecolatinas son el óptimo e insustituible instrumento, en muchos aspectos, para la formación del hombre occidental.

Pues bien, una y otra vez se repiten tipos humanos como los dos señalados, y todos ellos, representantes de la filología, pasan por las mismas vicisitudes. Se repiten en el trecento italiano, continúan en el Renacimiento; los humanistas —repásense sus biografías— en España y fuera de ella tienen que estar dando cuenta a filósofos y teólogos una y otra vez de lo que piensan, perpetuos sospechosos. Hasta se podría decir que un signo evidente del humanista es el resultar sospechoso para todas las ortodoxias filosóficas. Y es que el resultado más hermoso del trato con las letras clásicas es un señorío, libertad e independencia de espíritu, que son siempre intolerables para cuantos se creen amos únicos de toda verdad y sólo admiten a su lado la servidumbre. Y bien, ¿cuál ha sido la reacción en esas crisis? La verdad es que ante las sutiles razones de filósofos y teólogos la filología siempre salió derrotada; derrotada y a veces asfixiada a mano airada. Las razones de la filología hablaron siempre un lenguaje menos sutil, más grato a los sentidos, inaccesible para los que razonan desde apriorismos; con ella si no estuvo siempre la razón, ha estado siempre la vida —ironía para los que achacan a nuestros estudios ser ajenos a la vida!—; por eso esas derrotas nunca fueron la muerte de los estudios clásicos. Como río caudaloso que se enfrenta con un obstáculo, estos estudios han desaparecido unas veces bajo la tierra, sin dejar de fecundar sus entrañas, para reaparecer luego con mayor caudal y frescura, convirtiéndose en vegas los áridos secanos; otras veces se han diluído en mil arroyuelos, produciendo amenos valles en medio de arduos desiertos.

¿Cuál es la situación actual? ¿Estamos ante uno de esos obstáculos? ¿Se trata más bien de una total liquidación de nuestro pasado histórico? Vamos a definir la situación actual y a proponer luego una solución general, en la que nos mantendremos en la línea histórica ortodoxa de la filología. Esta definición nos obliga a una exposición, siquiera sea brevísima, de la situación de la Enseñanza Media europea, dando por supuesta su complejidad.

LA SOCIEDAD DE NUESTRO TIEMPO Y LA TRADICIÓN CULTURAL.

Cedamos ahora la palabra a Aristóteles: "Es, por lo tanto, evidente que nosotros habremos de enseñar

a nuestros hijos aquel conocimiento útil que es indispensable para ellos; pero es igualmente claro que todo conocimiento no es apropiado para la educación. Existe una distinción entre los fines liberales y los iliberales, y es evidente que sólo debe constituir parte de la educación aquel conocimiento que no mecanice a quien lo aprende. Por fines mecánicos entendemos todas las artes y estudios que hacen al cuerpo, al alma o al intelecto de los hombres libres inservibles para el uso y ejercicio de la virtud. Esta es la razón por la que llamamos mecánicas a aquellas artes que producen una condición inferior al cuerpo, y a todas las ocupaciones que son remuneradas. Ellas no permiten al espíritu el ocio y lo rebajan a un nivel inferior..." (15). Y formulaciones semejantes del pensamiento antiguo se encuentran en Cicerón, Séneca y otros autores (16).

¿Qué formidable contraste el que ofrece ese modo de pensar de Aristóteles sobre la educación con el panorama actual de las enseñanzas medias! Y sin embargo la cita de la Antigüedad es inevitable. Entre nuestras enseñanzas medias, por diferentes que parezcan, y Aristóteles o Cicerón hay una línea ininterrumpida: Por un lado bastaría para demostrarlo la simple presencia del latín y el griego en los programas europeos, por otro lo acredita la Historia. Se quiera o no se quiera, se sepa o no se sepa, esos hombres reinan en nuestro pensamiento, dominan nuestros labios y nos hacen escribir con su pluma. Nos referimos, claro está, no sólo a los que saben latín, ni a los que sin saberlo poseen los frutos de una cultura en él nutrida, sino a los que se sienten muy satisfechos llamándose técnicos o especialistas, los que hacen las cosas sin saber por qué ni para qué, sin saber más que con ese hacer y ese saber poseen más y dominan más. Pues hasta ahí, hasta en esa actitud dominadora, reside la actitud prometeica del pensamiento griego, siquiera tales hombres la posean en su forma más fieramente pagana, sin haberla pasado por las aguas del bautismo, aunque presuman de cristianos en medio de su grosero materialismo; no es un azar —dios éste en que creen por encima de todo muchos creyentes— que no haya sido la cultura india o china la creadora de la ciencia y la técnica: su actitud espiritual no la echó de menos en ningún momento de su evolución ni podía echarla. La técnica es un producto de la ciencia y pensamientos griegos, y si la antigüedad no la desarrolló fué por razones de estructura social; pero estaba en su espíritu y estaba en su misma ciencia. ¿Cómo si no se podría explicar el nacimiento, desarrollo y esplendor de la ciencia y la técnica en una cultura como la nuestra, educada en la lógica aristotélica y en la Retórica? Hasta en el mismo seno de ellas iban ambas.

¿Dónde reside el contraste entre la tesis de Aristóteles sobre la educación y nuestras enseñanzas? En

(15) Aristóteles: *Política*, lib. V, cap. II.

(16) Cicerón: *De officiis*, I, 42. Séneca: *Carta LXXXVII*. La distinción entre la educación liberal e iliberal sirve de base a todo el pensamiento antiguo en esta cuestión.

Cfr. también, a propósito de la cuestión, Rodolfo Mondolfo: *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, cuarta parte, págs. 479 y sigs. Ediciones Imán. Buenos Aires.

esto: las teorías de Aristóteles o Cicerón responden a la educación de una estructura social en la que unos disfrutaban del *otium* o el trabajo liberal por excelencia, el gobierno, y otros cargaban con el trabajo de producción directa. Pero la realidad de nuestras enseñanzas medias responde a una estructura social mucho más compleja. El difícil problema de la Enseñanza Media actual reside en que, siendo la estructura social muy distinta a la de otros tiempos, nuestra entidad cultural sigue siendo esencialmente la misma. ¿Es insuperable la contradicción? Creemos que no. Pero bien patente está en la organización de las enseñanzas medias de Europa: por un lado nos encontramos con enseñanzas que reflejan la estructura social de hoy, en la que el trabajo manual tiene la máxima dignidad; por otro, y en cierta medida opuestos, están ahí los estudios liberales, que atestiguan la fidelidad al ser histórico cultural. ¿Por qué esta oposición no se ha sentido hasta tiempos relativamente recientes? Pues, sencillamente, porque hasta hace un siglo, y en muchas partes hasta ayer, la sociedad europea era la misma sociedad aristocrática del tiempo de Aristóteles o Cicerón, sociedad que en modo alguno han contribuido a sostener, una vez fosilizada, los nutridos en las letras clásicas, mientras que muchos, haciendo de su antihumanismo bandera de progresismo, obstruyen con ciega tenacidad su transformación.

En segundo lugar, complica las cosas la entrada en juego de otro factor, el acceso a la vida activa de los pueblos de multitudes ingentes de seres humanos. El crecimiento geométrico y prodigioso de la especie humana en los últimos cien años es la causa primera de todas las crisis que padece el Occidente. Problema: ¿cómo hacer partícipes a muchedumbres inmensas de nuestra conciencia cultural? ¿Cómo hacer universal una cultura que era para unos pocos como quien dice hasta ayer?

LA ENSEÑANZA MEDIA OCCIDENTAL. CORRIENTES CONTRARIAS.

Parece a primera vista imposible una definición esencial de la Enseñanza Media, a partir de la situación real vigente en el mundo occidental, pues aparecen opuestas, contradictoriamente, las más diversas metas. Esta contradicción la ponen de relieve todos los estudios sobre tal situación, y tanto más cuanto más meditados estén. Así, e. g. los informes Hadow y Spens. "Hay algunos críticos de la enseñanza escolar, cuyo simple criterio respecto a su valor es su utilidad directa posterior. Hay otros que piensan que las materias deben valorarse por la preparación especial o general que dan al espíritu. Hay también algunos que reducen su credo a un sólo artículo: no importa lo que enseñéis a un niño, con tal que no le desagrade. Otros, sin embargo, expresan su fe en ideas de los filósofos y maestros desde el tiempo de Aristóteles (17).

Pero no es imposible encontrar en nuestra situa-

ción principios sólidos que, por una parte, constituyen el entramado ideológico, aunque asistemático, de esas enseñanzas, y por otra, son el nervio que permite a las mismas ser algo más que un instrumento de la Sociedad, para ser un estímulo que impulsa en una dirección, además de permitir una formulación de lo que es realmente la Enseñanza Media, por lo que indica su voluntad de ser:

1.º Se destaca de un modo relevante la personalidad del educando. Durante siglos el alumno no estaba presente a la hora de pensar en su educación. Esta preocupación permite señalar como elemento capital del concepto "Enseñanza Media" *el ser una enseñanza para la adolescencia*.

2.º En función del principio anterior la Enseñanza Media es o debe ser completa en sí misma, la adolescencia ha de encontrar en ella cumplidas las condiciones que le son propias. Resulta así que, como la adolescencia es etapa intermedia de la vida, esta enseñanza también ha de serlo; que como es un período de acomodación en todos los campos—conducta social, juegos, pensar—a lo objetivo—relaciones, normas—que, tras un breve lapso de reacción subjetivista característica del final de la tercera infancia (primera fase de nuestra actual Enseñanza Media), desemboca en una fase de entrega intencionada, cada vez más consciente, a lo objetivo, hasta alcanzar la meta de una adecuación armónica del sujeto con el mundo en que está situado, *la Enseñanza Media debe ser una rosa de los vientos que apunte en todas direcciones*. De hecho una característica de la Enseñanza Media es ser una enseñanza completa en sí, que encierra posibilidades múltiples, que solamente se actualizan y concretan según avanza la adolescencia. Es claro que los especialismos prematuros y los utilitarismos rasantes atentan contra este principio.

3.º Pero es el caso que frente al alumno hay una realidad actual, que condiciona la actividad de los hombres: la sociedad. Ella le da a uno desde que nace todas las ventajas de una herencia histórica, pero también cobra su precio. A ella han de incorporarse todos, y de una incorporación armónica depende su dicha. Pues bien, *la Enseñanza Media debe responder a la estructura social y servirla*.

4.º Entra, por último, en juego un factor preexistente y postexistente al educando. La sociedad tiene un contenido cultural; la cultura es la expresión activa de una actitud general humana ante la vida a lo largo de los siglos. La sociedad actual es la línea transversal a la que cruza una flecha en su marcha. Sus contenidos culturales no los ha construido ella, ni podría quitárselos de encima, como quien se quita un quiste. Por eso la Enseñanza Media tiene el deber de mantener la directriz de la entidad histórica en que vivimos, y se puede ver otro carácter sustancial de ella *en su servicio y subordinación a la cultura*, pero no en abstracto, sino en concreto, *a la cultura definida que es el sistema nervioso de nuestras sociedades*.

Sobre estos principios nos es posible decir que *la naturaleza de la Enseñanza Media consiste en ser una enseñanza para la adolescencia, completa en su condición, de múltiples posibilidades que se van ac-*

(17) Hadow y Spens: *La educación de la adolescencia*, pág. 72. Vid. también págs. 63, 73, 75, 136, 201.

tualizando según se avanza, al servicio de una estructura social y subordinada a una creación humana, determinada, a una cultura. En nuestro caso esa creación humana tiene un nombre: cultura occidental greco-cristiana; y una edad: tres mil años. La sobrenaturaleza cristiana de nuestra cultura, si bien es verdad que ha tenido una espléndida floración temporal en ella, hay que subrayar que no es en modo alguno un elemento de su naturaleza ni aun ésta es *per se* la naturaleza más apta: Cristo no se define por ninguna cultura, porque no es hijo de ninguna y vino para todas.

POSIBILIDAD DE SUPERAR LAS CONTRADICCIONES.

Tres finalidades simultáneas, y tres finalidades correspondientes, obligan, pues, a la Enseñanza Media:

1.º Fidalidad al adolescente, con la finalidad de desarrollar su personalidad, buscando la adecuación armónica del sujeto con el mundo que le rodea.

2.º Fidelidad a la estructura social vigente, con la finalidad de servirla, según las fuerzas actuales que en ella operan; significa esto que la Enseñanza Media tiene que preparar hoy día a masas humanas ingentes para llenar las necesidad de esa estructura.

3.º Fidelidad a la entidad histórico-cultural en que se sustenta la sociedad. Decíamos que la sociedad es la línea transversal cruzada por una flecha en su marcha. El conflicto surge al comprobar que la flecha emprendió su vuelo en una sociedad aristocrática, hoy desaparecida: la flecha es la misma, pero el paisaje social ha cambiado casi de repente (en los últimos cien años). He aquí la finalidad correspondiente: dotar de conciencia histórico-cultural a millones de seres, hacer consciente y vigorosa la actitud ante la vida que es motor de nuestra cultura. La forma de conseguir esto es muy "sencilla": buscando en todas las obras de nuestra cultura, de la mano de los alumnos, el signo correspondiente a tal actitud.

¿Cómo resolver unitariamente tantas contradicciones? Occidente entero se debate ante esta pregunta. Y las respuestas teóricas y prácticas llevan la más de las veces sobre sí el pecado de infidelidad por separación de finalidades que son inseparables. Recordemos la susodicha cita del informe Hadow y Spens y veremos romperse esa unidad en tres direcciones: espontaneidad cultivada sin fin trascendente (no importa lo que enseñéis a un niño, con tal que no le desagrade); profesionalismo puro y prematura (criterio utilitarista); culturalismo sin contacto con la realidad (dogmatismos filosóficos trasladados a la educación). Y no obstante, es posible resolver unitariamente esas contradicciones. Y si hay algunas disciplinas capaces de servir unitariamente los objetivos al parecer divergentes de esas tres direcciones, esas son precisamente las letras clásicas; ellas representan la finalidad cultural primordialmente, pero encierra en sí posibilidades insospechadas por la intrínseca vinculación a lo vital de la cultura de que son expresión... si se utilizan recursos didácticos mejores y profesores a la altura de las circunstancias, cosas ambas perfectamente asequibles.

LOS ESTUDIOS CLÁSICOS SIRVEN FIELMENTE A TODAS LAS EXIGENCIAS.

Se comprende que las cuestiones se plantean en montón. Anuncié al principio una solución general y a ella voy. Lo que voy a proponer en seguida responde por un lado a la ortodoxia de la historia de los estudios clásicos, por otro al propósito de "sintonizarlos" con nuestro tiempo. Esta sintonización implica en el fondo las tres finalidades que hemos atribuido a la Enseñanza Media. Pero voy a hacer hincapié en el problema que representa lo que pudiéramos llamar socialización de la cultura. ¿Es que los estudios clásicos sólo pueden ofrecerse a unos pocos? Indudablemente necesitamos santuarios—llamémoslos Institutos Clásicos—destinados a la minoría especialmente vocada. Ahora bien, *podemos renunciar a influir y presionar sobre la masa, de la que además tiene que salir el grupo destinado a esos santuarios*. Fijense que yo no concibo esos santuarios como refugios—es lo que "generosamente" nos ofrecen como solución muchos "técnicos" sapientísimos—, sino como centros de especial cultivo, centros de levadura. Pero ¿y los demás? Si se nos arrebatara el influjo sobre la masa, de poco servirán esos refugios, que no serán más que eso. Para los demás, aparte los posibles Institutos clásicos, necesitamos al menos dos o tres cursos de latín común a todos los estudiantes en la primera parte del Bachillerato, de la escuela media, o como deseen llamarla. En la segunda parte del Bachillerato (actual Grado Superior), la situación actual significa el atentado más duro contra las letras clásicas: la oposición latín/matemáticas es falsa históricamente y carece de sentido pedagógico. Si no se ha de mantener la unidad en el Bachillerato superior, entonces es necesario multiplicar las variantes procurando servir múltiples matices vocacionales. Harían falta cuatro o cinco secciones, en tres de las cuales le correspondería un lugar importante al latín, destinadas a preparar alumnos que no irían tan sólo a las letras o los estudios jurídicos, sino también muchos a estudios científicos y técnicos. Pues bien, a todos estos alumnos tenemos que ofrecerles un latín y un griego concebido con sentido humanista casi puro; nos importará que esos alumnos, que en su día serán notarios, ingenieros, o jefes de la administración, aprendan a amar las letras clásicas, a ver en ellas libros sibilinos aptos para la respuesta necesaria en cada ocasión, aunque no lleguen a dominar la técnica de la traducción demasiado bien. Y nuestras clases tendrán como objetivo el poner de manifiesto esa condición polivalente del texto clásico, que es inherente a él por ser expresión directa y cercana, brote primero, del embrión que nutre al Occidente. Y, naturalmente, si conseguimos esto, habremos sintonizado el texto con la personalidad del adolescente, con nuestras estructuras sociales y con la cultura de que es expresión. Pero ¿cómo hacer esto?

SOLUCIÓN DIDÁCTICA DEL PROBLEMA. EL TEXTO CLÁSICO ES POLIVALENTE.

Veamos cómo operó la Filología en las horas de crisis. Cuando la filosofía "destrozó" lógicamente a



Homero, los griegos no renunciaron a Homero ni a la filosofía. Se quedaron con la poesía y con la ciencia. La solución que inventó la filología fué la vacuna: la interpretación alegórica de Homero, que viene a ser como vacunar a Homero de filosofía para que ésta no le dañe. Y en esa forma con mil variantes la fórmula se ha venido repitiendo ante el cristianismo, a lo largo de la Edad Media, en el Renacimiento y en nuestros días, en que basta recordar la utilización de los mitos (18) para demostrar cómo Homero y Virgilio superan con su poesía a la filosofía y a la ciencia. Este tipo de interpretación era cosa natural para Erasmo, y lo era para Winckelman. El triunfo de Homero sobre Platón en la Antigüedad fué tan rotundo, que Séneca decía que todas las escuelas filosóficas descubren que ya Homero profesaba sus doctrinas.

¿Voy a proponer la vieja fórmula de la interpretación? ¿Deberá cada uno volar a su capricho por los textos? Si el espacio me lo permite, al final de este o sucesivos trabajos dedicaré un apartado a tratar el problema de la objetividad de las interpretaciones de los textos clásicos, de lo que se puede esperar, y a lo que se debe aspirar; este problema crítico, capital a la Ciencia Literaria, lo tenemos planteado y contestado, creemos que términos clarísimos. Porque es el caso que el oficio del filólogo no es otro que el de interpretar textos. Por eso mi propuesta es sencilla: seamos filólogos conforme a la ley de nuestro tiempo, que es la que puede conferir validez a nuestras interpretaciones. La objetividad de las mismas dependerá de su canalización a través de los datos y condiciones de los saberes de nuestra hora. Y el propósito ha de ser no dar un Homero o un Virgilio definitivos, sino el Homero y el Virgilio que necesita nuestra generación; sin, por otra parte, privar a nadie de su propio Virgilio, pues en realidad no puede haber un Homero común a una generación, si sus hombres no tienen cada uno el suyo. Por eso digo que si la Antigüedad vacunó a Homero y Virgilio con la filosofía, vacunemos nosotros a ambos con la ciencia de nuestros días. Claro es que una y otra vez se me preguntará cómo se hace esto; a lo que sólo puedo responder diciendo cómo lo hago yo; en un próximo trabajo lo mostraré, advirtiendo que la validez del procedimiento (validez para mí y para quien libérrimamente la acepte) sólo se evidencia cuando se aplica a muchos textos. Yo busco en la interpretación del texto clásico, canalizada por las condiciones de diversos saberes de nuestra época (no sólo del saber filológico), ofrecer al alumno el espectáculo de unos libros capaces de soluciones actuales lo mismo para un problema moral que para uno social, que para una situación internacional, que para una cuestión de tipo íntimo. Pero, insistimos, no a capricho. Poco importa lo que Virgilio pensaba cuando contó, por ejemplo, la historia del caballo de Troya, cuando la dió voz universal. Para nosotros, hombres lejanos de aquella mentalidad, la narración del poeta está llena de contradicciones que nos hacen sonreír: los troyanos, que durante diez años han mostrado un valor indomable frente a los

asaltantes y una astucia no menor que éstos, aceptan una inocente trampa, como la del caballo. A Virgilio no podían importarle gran cosa tales contradicciones, que tenía perfecta lógica en el plano ético-estético en que sitúa la trama, plenamente aceptado por sus contemporáneos. Pero el lector moderno, hasta el iniciado en letras clásicas, se pregunta si es eso todo, como se lo preguntaba San Agustín (19) (que era ya un lector "moderno"), que llamaba a esas historias bobadas, dulcísimas bobadas.

Pero en el texto virgiliano hay más, muchísimo más... siempre y cuando haya ojos para verlo y oídos para oírlo; lo de menos es el "argumento". Ha llegado la hora en que el texto clásico se convierte en libro sibilino. El quid está en saber las preguntas. Pero las preguntas y respuestas están en el texto mismo, en sus letras y sonidos, en sus puntos y comas, inequívocas para cada circunstancia; sólo que cada época mira las letras y oye los sonidos con ojos y oídos diferentes. Desde el día siguiente de salir los poemas de las manos de Homero y Virgilio empezaron a dar de sí y no se han agotado. *Los textos son, a mi modo de hacer, un mensaje cifrado que cada época debe traducir con arreglo a su propia clave.* Al profesor se le da el texto siempre igual; tarea suya es llegar a apoderarse de la clave de su tiempo. Es así cómo esas "bobadas" son mensaje cifrado, válido para la generación que las "oye".

NUESTRAS IDEAS APLICADAS A UN TEXTO CLÁSICO.

Como dije al comienzo, voy a ejemplificar ahora, y a título introductorio para el próximo trabajo, con un texto cuya interpretación apunta a problemas humanos de tipo íntimo. Para mí es una de tantas interpretaciones que tengo hechas, todas con la misma clave. Por eso el texto, en siendo de calidad, me es indiferente. Naturalmente, lo que aquí voy a ofrecer es una brevísima síntesis, las últimas conclusiones de un largo trabajo literariamente depuradas. Detrás hay una larguísima elaboración y análisis. No se verá aquí, pues, la marcha ascensional. Porque para llegar a esas síntesis hay un "facilísimo" camino: la pura intuición poética. Por supuesto, es el "método más valioso; ese método es el que ha permitido inundar con raudales de nueva vida el teatro de nuestro tiempo, extraídos de los mitos de la Antigüedad. Una condición: hay que ser un gran poeta. Pero hay otro procedimiento: ascender para saltar. Los escalones los da sobre todo la filología misma, el salto intuitivo, una vez alcanzados los escalones últimos, lo permiten otros saberes. Así, por ejemplo, es bien visible que esta síntesis no hubiera sido posible, ni por su terminología, ni por su concepción, antes de la psicología moderna, antes de Freud; pero tampoco antes de la lingüística de Saussure, antes de la Estilística actual. Y en este sentido la interpretación es actual y objetiva. Pero dejemos este problema, y entremos en la síntesis. Si mis lectores sienten excitarse su curiosidad con vistas a una exposición completa, aprueben o no mis modos de trabajar, eso será bastante.

* * *

(18) Gilbert Highet: *The classical tradition*, páginas 520-540. Oxford, 1949.

(19) San Agustín: *Confesiones*, lib. I, caps. XII-XV.

Estamos al comienzo del libro VII de la Eneida. Es un pasaje muy corto: Eneas y sus hombres pasan de largo ante las costas de la tierra de Circe. Virgilio necesitará tan sólo quince versos para hacer una caracterización, llena de ricos matices, del personaje femenino. ¿Quién es Circe? Con economía expresiva impresionante Virgilio, en un solo verso, la presenta:

*Dives inaccessos ubi solis filia lucos
assiduo resonat cantu...*

es la hija del sol, es poderosa, vive solitaria en un bosque inaccesible. Otros tres versos más bastan al poeta latino para ofrecer al lector la visión de un personaje exótico:

*assiduo resonat cantu tectisque superbis
urit odoratam nocturna in lumina cedrum,
arguto tenues percurrens pectine telas.*

Circe se pasa largas horas entregada al canto, cuyos ecos resuenan en el bosque; su casa es soberbio palacio iluminado con la aromática luz de las antorchas de maderas de cedro. Circe se nos presenta así envuelta en perfumadas nubes de humo. Circe se convierte, por obra y gracia de los versos latinos, en un personaje fantasmal. En suma, Circe es rica, poderosa, es una hermosura sin par, que vive solitaria en un inaccesible bosque, en un palacio radiante. Su figura se diluye entre nubes de aromáticos humos, y el bosque entero en que habita es una sinfonía de ecos, que repiten sin cesar la voz de su dueña. La maga—su acompañamiento de humos y aromas, su seducción, hacen presentir la magia—, dotada de temibles poderes, está ya presentada... Pero he aquí que esta maga, después de tan impresionante aparición, se nos muestra en el último verso del clásico latino, sin transición alguna, como una doncella de su tiempo, que espera ansiosa la hora del matrimonio

arguto tenues percurrens pectine telas

como una orgullosa privada de un marido que nunca tuvo y nunca llegará, entregada a las labores de su sexo, a tejer lana, que es la actividad de cualquier honorable dama de su tiempo.

Los versos que siguen, otros diez, no son sino la descripción de la faz oscura, perversa de Circe, del uso maligno que hace de sus poderes transmutatorios; allí viven también, junto a ella, inútil compañía, los hombres que Circe no pudo amar, convertidos por ella en leones, puercos u otras bestias.

El lector actual, más aún el entendido en letras clásicas, puede quedar prendido en las redes de la belleza literaria de los viejos poetas; pero también pueden salir decepcionados: todo eso es una puerilidad sin valor: realmente para enterarse que hubo una hermosa maga que trasmataba a los hombres en bestias, por muy bellamente que esté dicho, no merece la pena pasar años y años de fatigas entre declinaciones y complementos, sobre todo si uno puede leer cosas bellísimas en su propia lengua. Y desde luego, si en el texto latino no hubiera nada más, en verdad que esa decepción, esa decepción en la que a diario se agostan nuestros alumnos, estaría justificada. Pero hay más; el texto ofrece apoya-

tura suficiente para que sus ecos adquirieran resonancia en voces actuales.

Junto a Circe aparecen en la narración virgiliana un grupo de guerreros errantes, los troyanos vencidos, y un héroe que los capitanea, Eneas. Ven desde el mar la tierra inmóvil de la seductora maga, escuchan el dulce eco de su imantada voz, perciben el lejano perfume de su radiante palacio, sienten el poderoso imán de su seducción... y

proxima Circaeae raduntur litora terrae

pasan de largo como una exhalación. El lector encuentra muy natural que esos guerreros y su jefe no cedan ante la seducción y aprueban su marcha hacia su ignoto destino. Y hasta acepta el mito de Circe, la ficción poética, si es presentada como símbolo de la tentación paralizante. ¿Por qué el lector de hoy acepta la ficción en ese aspecto? Sencillamente, porque está ante un modo de pensar, ante una actitud vital, que es la suya; como que la heredó de los griegos y romanos, aquí representados por esos guerreros; el concepto del héroe, señor de sí mismo, nos viene de lejos. Pero el lector adolescente necesita que alguien se lo diga... Pero aún esto, que es lo más visible, no es sino el elemento inmutable del texto clásico, que quedó como es para siempre, inteligible para todo el mundo, en tanto subsista de algún modo la civilización clásica.

Y, sin embargo, es precisamente en lo otro en lo que el lector rechaza o no comprende, en el elemento cambiante, en la vestidura, donde está lo mejor del mito, donde reside la perennidad de la obra clásica; es en el plano del significante—por lo demás, inseparable del del significado—, es en el plano estético—que tampoco separamos del ético—, donde está esa perennidad; es ese plano el que les confiere carácter de libros sibilinos, aptos para la respuesta congruente con la necesidad, lo que hace de ellos mensajes cifrados que admiten traducciones diversas para cada época y circunstancia; el significado actual de esos libros depende de la clave que se les aplique. El quid del asunto reside en saber formular las preguntas, en disponer de esas claves.

Y llegamos al final. ¿Quién es Circe? Cuando la figura de Circe emociona, es cuando, después de tanto poderío y belleza, comprendemos que vive solitaria y aburrida. La Circe virgiliana inspira compasión; el papel de semidiosa no le cuadra. Circe resulta ser la mujer a quien el hombre no quiere, porque no tiene corazón, sino poder; un poder que al final la sirve tan sólo para pasarse los días cantando y tejiendo lana en espera de ese marido imposible. ¿Qué son los hombres a quienes Circe, perversamente, convirtió en bestias? La clave de las interpretaciones está en el texto mismo, insisto una y otra vez sobre esto, no en mi imaginación, aunque aquí no estén los análisis. ¿Son acaso esas bestias que rugen y aullan, encadenadas, las frustraciones del alma de Circe, prisionera de sí misma? ¿Serán por ventura los hombres a quienes una fácil tentación impulsó hacia Circe, los seres indignos de la dignidad humana por débiles, y, por tanto, incapaces de liberarla y elevarla a ella a esa dignidad? El texto nos despliega su riqueza y su profundo sen-

tido con sólo formular estas preguntas. Y para formularlas hacen falta la filología, la historia, la psicología, como instrumentos para ir elevándose; luego viene el salto, la vibración interior, la chispa intuitiva, sin la cual ninguna erudición en ninguna clase de saber se convierte en ciencia, es decir, en obra de arte.

Circe, la omnipotente Circe, la que todo lo tiene, el poder, la riqueza, la hermosura, la juventud perenne, es la mujer que quisiera el amor, pero no es apta para el amor, porque no tiene amor que ofrecer, aunque pueda ofrecer juventud, hermosura, riqueza, poder. Circe es prisionera de todos esos dones y ellos son los que hacen imposible su liberación. Y es triste verla tan bella, tan rica, tan poderosa y... tan aburrida. Y allí vive con sus bestias, sus menegados liberadores, con sus frustraciones rugiendo. Y los hombres que podrían liberarla, los hombres de veras, siguen pasando de largo.

EL HUMANISMO CLÁSICO ES INVENCION CONTINUA.

Puede que algunos se hayan sentido defraudados por el carácter femenino, íntimo, del texto elegido.

inf. extranjera

La formación de educadores de niños inadaptados en Francia

La información que constituye el contenido de este trabajo, cual es la formación del profesorado especial para educación de deficientes (una de las diversas categorías de inadaptados, según la nomenclatura en uso de los países europeos y americanos), está recogida "in situ". Es el reflejo de una estancia de dos meses en el mismo Centro de especialización parisiño, vivida día a día confundida con los propios muchachos y muchachas que se forman y en estrecha relación con el Profesorado clínico y pedagógico. Por añadidura, aprovechando en mis investigaciones a los pequeños de la Escuela especial "Théophile Roussel", aneja al Centro para desarrollar la práctica simultánea a las enseñanzas teóricas.

* * *

No hace mucho tiempo que es una realidad la formación de educadores especializados en la nación francesa. Existía y existe una formación del personal docente en general, después de la cual y previo

Pero yo les digo: si el texto es valioso, ¿qué más da? En siendo bueno, cada texto da lo suyo. En mi próximo trabajo ofreceré un texto recio, viril, en el que hay "problemas", dolor, angustia; un mensaje bravo a través de experiencias estéticas extraordinarias. Por otro lado, poco importa lo que yo aquí haya escrito; si esto es para mí oro de ley, es porque lo he oído primero en mi espíritu y carece de todo valor para los demás, si no renace en su espíritu; solamente lo que cada uno oiga en sí mismo tiene valor; yo no traigo dogmas didácticos, porque no creo en dogmas didácticos. Y por eso mismo creo en el diálogo: yo dejo la puerta abierta para todos, y sobre todo para los que discrepen, vengan del campo clásico o de otros campos. Y en cuanto al profesorado de letras clásicas, el último sentido de mis trabajos es una invitación: hay que inventar: hay que inventar nuestro Homero y nuestro Virgilio; la historia de las letras clásicas, del humanismo nuestro, es una continua invención; sigamos inventando al ritmo de nuestro siglo.

V. E. HERNÁNDEZ VISTA.

un cursillo corto se otorga el Certificado de aptitud para la enseñanza de retrasados por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, esta formación es un tanto unilateral e insuficiente, porque está encaminada más que a la formación de educadores, en el amplio sentido de la palabra, a la de monitores o instructores de las diversas metodologías especiales sin más.

Ahora bien, como la educación de deficientes supone, para ser eficaz, la vida de internado y, por lo tanto, no sólo lo meramente instructivo—secundario respecto de la verdadera readaptación del deficiente como persona—, sino la formación de hábitos de limpieza, de convivencia, etc., ha sido necesario que la Dirección de los Servicios coordinados en pro de la Infancia deficiente, delincuente y en peligro moral se lanzara a la creación de Escuelas de formación de educadores especializados. El organismo encargado de llevar a la práctica esta obra han sido las Asociaciones Regionales de Protección a la Infancia repartidas por toda la nación francesa, y en ellas se integra la colaboración de los Ministerios de Salud Pública, Educación Nacional y Justicia. El año 1943 es la fecha de funcionamiento de la primera Escuela en París.

REALIZACIONES.

Existen en Francia cuatro Escuelas de formación de educadores: en Lyon, Montpellier, Toulouse y Montesson, dependientes de las Asociaciones Regionales; otra depende del Instituto Católico de París y prepara, sobre todo, a educadores de instituciones religiosas.

Estas Escuelas no son absolutamente idénticas en

su organización: en unas se da el internado, en otras el externado y en alguna se da una fórmula mixta. Además, el estar adscrita alguna de ellas al marco universitario, la hace depender de la Universidad, en cierto modo, respecto de su funcionamiento, mientras otras se hallan en completa independencia.

La duración de los estudios es variable, así como los programas desarrollados en las mismas. Puede decirse que en lo sustancial coinciden todas, ya que los Directores de las respectivas Escuelas obran de acuerdo con un mismo principio; varían solamente las modalidades de aplicación del mismo, de acuerdo con las exigencias de la localidad en que se halla enclavado cada uno de los Centros.

Después de una serie de tanteos, y confrontación de experiencias, inevitables en el comienzo de cualquier empresa, se han fijado estos tres principios a los que responde la formación completa del educador especializado:

1.º Es necesario *seleccionar* a los candidatos.

2.º El *período de formación debe comprender no sólo la enseñanza de grandes nociones teóricas, sino también el aprendizaje de las técnicas necesarias* para que el educador sea, fuera de las horas de clase, otra cosa que vigilante o guardador de la disciplina.

3.º Después de su formación teórica *el aspirante a educador debe pasar necesariamente por un período de prácticas.*

SELECCIÓN DE ASPIRANTES.

En ella persiguen dos objetivos, a saber: la *eliminación de los ineptos* para tal profesión y la *investigación o búsqueda, entre los candidatos, de las cualidades difíciles de definir*, que permitan augurar éxito como buenos educadores. Aspectos ambos, negativo y positivo, muy interesantes para el ejercicio de la especialidad.

El modo de seleccionar a cuantos acuden a la Escuela se realiza con sencillez: Se convoca a los candidatos en pequeño número (quince como máximo) para permanecer, en calidad de internos, durante diez días en el Centro, previa la presentación del certificado médico correspondiente.

Durante estos días reciben una formación teórica muy general: *El niño inadaptado* (dos horas), *El educador* (dos horas), *El Centro de Reeducción* (dos horas). Al mismo tiempo reciben nociones generales de las técnicas que aprenderán en el período de formación (canto, arte dramático, trabajos manuales, deportes, marionetas, juegos, veladas, etc.).

Han de responder también a diversos cuestionarios de cultura general y son objeto de *observación directa* que permite apreciar sus reacciones en la vida de comunidad y en las actividades que se le proponen. Es decir, por medio del trabajo que ejecuta en este período de selección, se le crean al candidato el mayor número posible de "situaciones" bien de grupo, bien individuales, en las que se prueba su comportamiento, anotándose cuidadosamente cada jornada sus reacciones. Las realizaciones en modelado, marionetas y escenificaciones aportan también datos interesantes de la personalidad de los ejecutantes.

PRUEBAS FINALES DE SELECCIÓN.

Al terminar el período selectivo, se invita a los candidatos a presentar un dibujo libremente realizado en tema y ejecución, así como a entregar su biografía voluntariamente. Este documento, sincero y espontáneo, puesto que no obliga al candidato, es de gran valor para el conocimiento de su personalidad. Sólo es leído por el Director del Centro de formación y el psiquiatra.

Se le somete igualmente a un examen psicológico que abarca tres aspectos: pruebas de nivel (Meili o Pieron); *pruebas de personalidad* (Rorschach o T. A. T.); *pruebas de comportamiento individual* (Carraud).

Tienen, finalmente, *dos entrevistas* individualmente sostenidas con el psiquiatra y el Director del Centro, respectivamente. El psiquiatra orienta su entrevista hacia el *plano de la psicología profunda*, efectuando un estudio de las tendencias de la personalidad del candidato en los diversos niveles de su estructura. El Director orienta la suya hacia el *plano profesional*: vocación, sentido del niño, afectividad, estabilidad, dinamismo, entusiasmo, valor humano, madurez en una palabra. De esta manera, al fin del período de selección se obtienen cuatro puntos de referencia para juzgar al aspirante a educador: el del psiquiatra, el del psicólogo, el del Director y el resultante de la observación del comportamiento.

La reunión del Director con el psicólogo y el psiquiatra permite decidir con exactitud la admisión o expulsión del candidato para efectuar su formación especializada propiamente dicha. Son eliminados generalmente el 30 por 100 de los candidatos presentados.

PERÍODO DE FORMACIÓN.

Los alumnos seleccionados pasan a realizar el período de formación que dura seis meses y medio, siempre en internado, en el cual el ritmo de vida es rápido y el trabajo intensivo. La jornada, que empieza a las siete y media de la mañana con ejercicios gimnásticos, se termina a las diez de la noche, después de una velada.

La enseñanza teórica tiene lugar durante dos horas diarias y comprende: primero, una serie de lecciones de un mes de duración, en las que se exponen las ideas base a detallar con posterioridad. Este primer ciclo de materias se distribuye del modo siguiente:

	Lecciones de una hora
Espíritu de reeducación. Líneas generales.	6
Psicobiología	6
Neuropsiquiatría infantil	6
Legislación	6
Enseñanza especializada	6
Observación y reeducación	8
Actividades reeducativas generales	4
Readaptación social	4

Estas nociones básicas son pormenorizadas después en la proporción siguiente:

	Lecciones de una hora
Psicobiología	18
Neuropsiquiatría infantil	22
Legislación	22
Enseñanza especializada	8
Observación y reeducación	27
Actividades reeducativas generales	18
Readaptación social	14

Algunas materias complementarias de este programa tienen un número reducido de lecciones. Tales son:

	Lecciones de una hora
Nociones de psiquiatría general	7
Higiene general y de la alimentación, profilaxis social	14
Estudio de algunas personalidades	10

Abarca, pues, la enseñanza teórica, 214 horas, sin contar los círculos de estudio y las discusiones o coloquios que frecuentemente se desarrollan en las veladas de la noche, partiendo de las lecciones tratadas por la mañana.

Por otra parte, alrededor de 800 horas se dedican al aprendizaje de numerosas técnicas, orientado este aprendizaje de manera que el alumno pueda a su vez enseñar lo que él aprende a los jóvenes y niños inadaptados que tendrá a su cargo. Estas técnicas comprenden:

Trabajos manuales (recortado, decoración, grabado, repujado, imprenta, modelado, vaciado, trenzado, etcétera).

Arte dramático, marionetas, cultura física, deportes, juegos diversos de exterior e interior, canto, danzas folklóricas, etc. Se ejercitan también en la organización de veladas y de círculos de estudio.

* * *

Durante el período de formación los alumnos visitan Centros de reeducación de diversos tipos de la región en que está enclavada la Escuela de Formación, asisten a audiencias del Tribunal para delinquentes menores, así como a Consultorios de Neuropsiquiatría infantil.

Los contactos que tienen con los niños del Centro de reeducación anejo a la Escuela son relativamente limitados, en razón de los inconvenientes de todo orden que supondría para los niños deficientes la intervención masiva en su vida de 50 educadores en formación. Sin embargo, participan en todas las actividades que se desarrollan en común y pasan, divididos en pequeños grupos, por la Sección de observación aneja al Establecimiento, donde permanece trabajando cada grupo varios días.

Un examen final acaba el período de formación. Han de contestar a tres cuestiones oralmente y tres por escrito. La nota obtenida en esta prueba junto

a la resultante de su comportamiento en la vida de internado totalizan la calificación global. Superada la formación pasan los alumnos al período de prácticas.

PERÍODO DE PRÁCTICAS.

La Escuela de formación trata de responder a su objeto dando a los alumnos una enseñanza que les permita "pensar" sobre la profesión que han elegido. Y es evidente que el contacto del futuro educador con los niños deficientes es indispensable para apreciar si, a fin de cuentas, posee las cualidades que le permitirán alcanzar el éxito.

Existe una extraordinaria diversidad de personalidad de un educador a otro y es difícil encontrar el criterio que permitiera evitar experiencias inútiles y, a veces, desgraciadas.

Parece, pues, razonable que junto a la investigación de cualidades precisas y determinadas que puede lograrse en la selección y formación, sea preciso descubrir aquellas otras cualidades personales que permitan al futuro educador obrar en sentido favorable a la reeducación. Esto sólo es posible descubrirlo en el transcurso de períodos de trabajo en contacto directo con los deficientes y conviviendo con ellos.

Para orientar a los alumnos, antes de comenzar el período de prácticas (que dura seis meses en calidad de interno en Centros de reeducación de niños y jóvenes deficientes), se tienen en cuenta las observaciones llevadas a cabo en el período de formación; de esta forma se le puede aconsejar que se dirija a los establecimientos reeducativos para los que se muestra más idóneo, en virtud de la comprobación de su eficiencia respecto de tal tipo de niños y de su ineptitud respecto de otro tipo distinto. El trato con niños epilépticos requiere condiciones distintas de las que exige el contacto con oligofrénicos o con deficientes que presentan trastornos afectivos o volitivos. Todos necesitan educador, pero cualquier educador no se adecua igualmente a ello. La temporada de práctica es la que dilucida esta cuestión.

Al final del período de prácticas el Director del Centro de reeducación informa sobre la validez del trabajo desarrollado por el educador en prácticas y sobre la conducta observada dentro del establecimiento.

El Certificado de educador especializado se otorga o se niega después de verificado el período de prácticas. Solamente alcanzan aquél los que, después de seleccionados, superaron la prueba del período de formación y han demostrado además el poseer aptitudes suficientes en contacto con los niños inadaptados.

LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR ESPECIALIZADO EN FRANCIA EN RELACIÓN CON LA DE OTROS PAÍSES.

No difiere esencialmente de la llevada a cabo en casi toda Europa. La razón que apoya mi afirmación es el haberlo podido comprobar en Bélgica y Suiza directamente, así como en Portugal.

En cuanto al lugar donde se realiza esta Formación especial varía algo. El Instituto de Pedagogía Curativa adscrito a la Universidad es el que lleva esta tarea en Suiza; de modo idéntico acontece en Portugal, pues un Instituto es el que da la formación especializada a los maestros primarios que eligen la educación de deficientes como objetivo.

Ahora bien, en cuanto a la estructura, por así decirlo, de la preparación de futuros educadores especializados, hay un espíritu unánime entre las diversas naciones europeas. La Reunión de Expertos celebrada en Roma el año 1953, a la que concurrían en número de treinta, definió con claridad lo que puede entenderse como *Formación de base del educador especializado*, abarcando tres estadios muy semejantes a los que hemos descrito anteriormente refiriéndonos a Francia. Son los siguientes:

- a) Preparación previa.
- b) Formación propiamente dicha; y
- c) Período de perfeccionamiento.

La preparación viene a equipararse a la selección de los candidatos.

La formación propiamente dicha, entendida como la fundamental dada en cursos especiales y revisitando las tres formas de teórica, práctica y clínica, concuerda notablemente con el período de formación y las prácticas en Centros de reeducación que especificamos al tratar ampliamente de los educadores de deficientes franceses.

Únicamente el último apartado, período de perfeccionamiento, no tiene equivalente alguno en aquéllos porque, en realidad, se refiere a los educadores ya formados y en ejercicio. Es un medio de tenerlos al corriente en los adelantos técnicos y progresos científicos en materia educativa.

Por último, el programa establecido por la Reunión de Expertos ya mencionada está, en líneas generales, englobado en el cuadro de materias especificado al hablar de la formación. Abarcando los cuatro aspectos fundamentales: clínico, psicológico, pedagógico y sociológico, encierra los epígrafes siguientes:

- a) *Clínico*:—Anatomo-fisiología del sistema nervioso.—Aparatos sensoriomotores.—Glándulas endocrinas. Genética.—Higiene corporal.—Nociones elementales de patología del niño y del adolescente.
- b) *Psicológico*: Psicología general.—Psicogénesis.—Psicología dinámica y diferencial.—Psicología aplicada (información sobre los métodos de expresión libre y provocada).—Biotipología y tests mentales. Neuropsiquiatría infantil.—Criminología (nociones generales).
- c) *Pedagógico*: Pedagogía general y aplicada a la infancia deficiente.—Técnicas de cura asociadas a la Pedagogía.—Técnicas de expresión (lúdicas, artísticas, motrices).—Estudio de las actitudes educativas.
- d) *Sociológico*: Elementos de sociología aplicada.—Estudio de medios y grupos sociales.—Información sobre la jurisdicción y reglamentación administrativa concerniente a la infancia, familia y al funcionamiento de instituciones educativas especializadas.

Se da un paralelismo en materias y hasta en denominaciones. Lo único que varía es la pormenorización que tan explícita se presenta en este Programa, ya que era necesario para precisar los límites y alcance de las nociones incorporadas en el mismo.

Quizá parezca un tanto innecesaria esta comparación que acabamos de hacer entre la formación del educador de deficientes en Francia y las de otros países compendiada en la Reunión de Expertos. Muy al contrario. La simple exposición de una forma de enseñanza, una manera de educar, no nos da una idea tan cabal de su validez como la que nos proporciona el contraste de aquélla con otras para ver si se mantiene sin ser superada por ellas en ventajas o en número menor de inconvenientes.

Esto mismo ha sucedido. Las Escuelas de formación de educadores de Francia cumplen su cometido con la misma probidad y exactitud que las suizas, alemanas o belgas de su misma especie. Susceptibles, como todas, de perfeccionamiento progresivo, desarrollan una labor muy importante en el aspecto educacional: la de nutrir de educadores especializados los Centros de reeducación de deficientes, de los que tan necesitados estamos en nuestro país.

* * *

Voy a permitirme una crítica de ese plan que ha quedado esbozado en el artículo. No es de censura porque no hay motivo, sino, por el contrario, de elogio sobre el espíritu que le informa y en virtud del cual se estructuran en importancia las materias y horarios.

No hace falta echar más que una ojeada y comprobar cómo el mayor número de horas del programa lo acaparan la "Observación y reeducación", las "Actividades reeducativas generales" y la "Readaptación social". No es un capricho esa proporción.

Seguramente a los profanos en esta materia les parecerá que tal programa adolece un poco de escasez en lo que se refiere a "Enseñanza especializada". Para los que conocen el problema de la reeducación saben que el núcleo de la misma no reside precisamente en el aprendizaje, por parte de los deficientes, de unas maneras de hacer más o menos mecánicamente. Es la recuperación de su persona la que interesa y la que hará provechoso ese adiestramiento manual. Este no tiene sentido sin aquélla. Los animales son susceptibles a veces de un grado de domesticación insospechado sin dejar por ello de ser animales.

En el deficiente tiene verdadero valor, por lo que a su reeducación se refiere, el ejercitarle en sus actos como persona para que adquiera la consciencia de los mismos y supere hasta el mayor grado posible la animalidad de las esferas de su naturaleza inferior en que le tiene sumido su deficiencia. Y sólo conociéndole perfectamente en contacto personal diario con él, se hace fácil la educación y eficaz el esfuerzo. Y como el medio para conocer a estos pequeños es darles ocasiones de que manifiesten en sus reacciones los instintos, los sentimientos, las tendencias, etc., las horas dedicadas a las Actividades reeducativas, a la Observación, a la aplicación de Técnicas de expresión artística y lúdica, son mucho más numerosas, en razón de su importancia.

No en balde el transcurso de las dos guerras mundiales y la experiencia triste, pero aleccionadora, de los niños refugiados, abandonados o huérfanos (entre

los cuales no era pequeño el contingente de inadap-
tados), ha servido en las naciones centroeuropeas
para aprender que lo importante no es sólo el cultivo
de la inteligencia como meta educativa, sino más bien
el fortalecer y mejorar el caudal humano de la per-
sonalidad del pequeño que será decisivo cuando sea
hombre.

Y esto que en niños normales es muy importante,
en deficientes es imprescindible; aquí reside, en esto
consiste el acierto de esta Formación del profesorado
especial, objeto de este trabajo.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

crónica

Al margen de la XXVI Semana de Educación Na- cional de la F. A. E.

I. EL TEMA GENERAL.

Las Semanas de la Federación de Amigos de la
Enseñanza (F. A. E.), cuyo primer factor de éxito
radica en la feliz elección de fechas (27 a 31 de di-
ciembre) y de lugar (Madrid, salvo raras excepcio-
nes), constituyen una tradición nacional, y para los
que intervienen en ellas desde sus comienzos una
cantera de recuerdos.

Quien esto escribe actuó ya como ponente en la
II Semana, o sea, si la memoria me es fiel, en 1932.
Regía entonces la F. A. E. un puñado de hombres
con visión clara de la moderna pedagogía, resueltos
a dar la batalla a la revolución no en las urnas ni
en los mítines, sino en el terreno educativo. Los acau-
dillaban un jesuita, el padre Herrera; un marianista,
el padre Lázaro, y un maestro, Almazán. Lucharon
por enmarcar dentro de la "legalidad" republicana
a los colegios y escuelas de la Iglesia, y a la vez,
por infundir en éstos la inquietud del progreso; y tra-
zaron proyectos, entre los que sobresalía un nuevo
plan de Bachillerato con mayor eficiencia en los
estudios clásicos, para crear, en cuanto cambiase la
situación, una docencia española que hermanase el
vigor de la tradición con la agilidad y exactitud de
las nuevas tendencias. Rodeó a este núcleo un am-
biente poco agradable. Por una parte, lo miraban
con desdén los que, fiados en la posibilidad de volver
"a lo de antes", se resistían a todo intento renovador;
y lo odiaban, por otra, los que, en nombre de la
libertad, se habían propuesto desnaturalizar el alma
española. Antes del desmoronamiento, habíanse ce-
lebrado asambleas con millares de asistentes, cerra-
das con brillantísimos discursos y con docenas de te-
legramas. En cambio, los que, llegada la hora de la
verdad, acudían a aquellas primeras Semanas, no
excedían de medio centenar, aumentado, en las se-
siones muy solemnes, por media docena de curiosos
y dos docenas de curiosas.

Todo esto no podemos olvidarlo los "antiguos" de
la F. A. E. Nuestros compañeros recientes saben
mucho historia; pero nosotros la hemos vivido, y por
ello comprendemos mejor las ventajas de la situación
actual y preferimos la santa continuidad a las gre-
guerías e impacencias. Lo que importa es corregir
nuestros propios defectos, extender nuestro campo
de acción y ser consecuentes.

A esta finalidad —progreso dentro de la tradición,
labor fecunda y concreta— respondió el tema gen-
eral de la Semana: *Cuestiones didácticas en torno al
Bachillerato actual*, cuya oportunidad glosó el di-
rector de la F. A. E., padre Luis Fernández, en sus
Palabras de saludo.

II. RELIGIÓN Y FILOSOFÍA.

La ponencia del canónigo madrileño don Alejan-
dro Martínez Gil sobre *La Religión: su estudio en el
Bachillerato actual*, conjugó la solidez doctrinal con
el sentido común y con el gracejo expositivo. Aunque
dejó bien sentada la índole integral de la instruc-
ción religiosa, acentuó su aspecto intelectual: "Lo
primero —dijo— es que el estudiante se entere bien
y pueda enterar a otros de lo esencial de nuestras
creencias: que el estudiante *estudie*, en una pala-
bra." Es verdad. Pero no lo es menos que, para en-
terarse de la Religión, no basta estudiarla. Hace
unas semanas asistí con mis alumnos de la Uni-
versidad de Barcelona a la Misa dialogada y con
discreta participación de los escolares, que dirige
el eminente gregorianista y liturgista padre Altisent.
Sin ninguna explicación, sin estudio alguno, nos en-
teramos de muchas cosas importantísimas, y vimos
aprender muchísimo, sin estudiar, a ochocientos alum-
nos de Bachillerato.

Sugirió Martínez Gil la conveniencia de revisar
el plan actual, en lo que a la Religión atañe. Yo to-
davía no he olvidado el plan que estableció, para
un Bachillerato de seis cursos —como el actual—, la
Junta Técnica de Burgos, en plena guerra de libe-
ración. Se asignó al primer curso, un repaso de Ca-
tecismo; al segundo, un resumen de Historia Sagrada
y de la Iglesia; al tercero, el Dogma; al cuarto, la
Moral; al quinto, la Vida sobrenatural, con nociones
de Liturgia, y al sexto, un epítome de Apologética.

Un escolapio, el padre Andrés Moreno Gelabert,
se ocupó, con sensatez y realismo, de *La Filosofía
en el Bachillerato: su extensión y sentido*. Sostuvo
que el programa debía limitarse a investigar con el
joven lo que la razón, aun sin las luces de la Re-
velación, dictamina acerca de nuestra naturaleza,

de nuestro fin y de la conducta que a los mismos correspondería, de no haber sido nosotros llamados a un fin sobrenatural; y a informarle de la posición de los pensadores más famosos, o más actuales, respecto a dichos problemas y a su proyección práctica.

En el debate subsiguiente, se hizo hincapié en los puntos de contacto existentes entre la asignatura de Religión, tal cual la presentó Martínez Gil, y la de Filosofía, tal cual la concibe Moreno Gelabert, y se coincidió en la conveniencia de encargarlas a un mismo profesor, para evitar repeticiones y discrepancias.

Creo que dentro de este apartado debo incluir las dos lecciones prácticas sobre *Cine-fórum*, que desarrolló el jesuita padre Félix Landáburu, asesor eclesiástico nacional de Cinematografía. Costó cada lección de una sustanciosa introducción a la película en cuestión, en la cual se proporcionaba datos y orientaciones para mejor entenderla y juzgarla; de la proyección de la cinta, y de un animado coloquio sobre su valor técnico y su trasfondo moral. Las películas proyectadas fueron: "La Carretera", de Fellini, en la que lo sobrenatural se insinúa cual horizonte remoto, y "El Maestro", de Aldo Fabrizzi, que gira en torno a un milagro.

¿Mi parecer? Este procedimiento fortalecerá y acrisolará el criterio moral de los estudiantes, y es posible que a la larga eleve el nivel del público católico, y en consecuencia, el de las películas proyectadas. Pero sería ilusorio pensar que inmunizará a nuestros alumnos y alumnas, cuya mayoría va al cine para emborracharse de aventuras o adiestrarse en escaramuzas amorosas. No conviene conceder al *Cine-fórum* un puesto exclusivo, ni excesivamente importante, en la formación. Y sería muy provechoso hacer notar a los alumnos que las producciones cinematográficas no alcanzan la profundidad, gracia y belleza de sus análogas en la novela o el teatro. "La Carretera", por ejemplo, al lado de obras del mismo tipo de Shakespeare, Calderón, Dickens o Balzac, parece su sucedáneo folletinesco.

III. LAS LETRAS.

Comentaré bajo este epígrafe las ponencias sobre latín, español y francés.

Dos ponentes se distribuyeron la tarea de enjuiciar la enseñanza del latín: el padre Antonio Pacios, que examinó la conveniencia de conservarla en el Bachillerato, y el salesiano padre Eduardo Gancedo, que trató de su Didáctica.

Contra lo que generalmente se esperaba, Pacios propugnó que se destierre el latín del Bachillerato actual y que se cree un Bachillerato clásico para los que aspiren a ser especialistas en estas culturas. "El latín está muerto, definitivamente muerto después del fracaso galvanizador del Renacimiento, y hay que dejar a los muertos que entierren a sus muertos."

A este argumento de hecho —la defunción del latín— agregó el siguiente razonamiento: "Distingamos entre el latín como formador de las facultades humanas y aliado del culto católico, y el latín como vehículo de un pensamiento, de una cultura. Bajo

el primer aspecto, lo reemplazará ventajosamente en el Bachillerato el idioma patrio, junto con algunas disciplinas complementarias; y bajo el segundo, economizaremos estériles fatigas al alumno poniendo a su disposición buenas traducciones de lo más selecto y asimilable del pensamiento antiguo." Al indicarsele que sus razones no valían para la participación del estudiante en la Liturgia católica, respondió que es contrario a mantener el latín como idioma litúrgico universal.

Sin entrar en las facetas teológica y litúrgica de la cuestión, quisiera consignar, como pedagogo, que Pacios no planteó acertadamente, a mi modesto entender, el problema educativo. Aquí no se trata de si el idioma patrio o las matemáticas pueden suplir al latín en el desenvolvimiento del buen gusto o del rigor mental, ni de poner en duda que el mensaje cristiano supera infinitamente a la religiosidad pagana. Lo que debe discutirse es: 1.º Si para la existencia entera del hombre, y especialmente del que se consagra a profesiones tan humanas como las de abogado, médico, político o arquitecto, es necesario poseer un recio y matizado *estilo de vida*; 2.º Si para labrarse este estilo, constituye un instrumento irremplazable, en nuestras latitudes y cuenta habida del origen y trayectoria de nuestras culturas, el estudio del latín en la Enseñanza Media; 3.º Si es importante, para un católico, disponer de un estilo existencial, expresado en palabras y ademanes, que refleje actitudes ejemplares de la plegaria, y 4.º Si contribuye a obtenerlo, con sorprendentes resultados, el estudio del latín prelitúrgico y litúrgico en el Bachillerato elemental. Supongamos que se responda afirmativamente a estas cuatro demandas. Entonces, el latín litúrgico o con vistas a la Liturgia, debe mantenerse en el Bachillerato elemental, y el trato, si quiera parco, con algunos autores clásicos, en las ramas del superior. Confieso que algunos alumnos son incapaces de saborear un texto litúrgico, cuanto más un fragmento clásico; pero de ello no tiene la culpa el plan del Bachillerato, sino la excesiva benevolencia en los exámenes de ingreso o la deficiente preparación al mismo. No lamentaríamos tan frecuentes "casos", si se observasen las normas que propugnó el marianista don Jesús M. San Vicente, en su aplaudida ponencia *Preparación para el ingreso en el Bachillerato*.

Vengamos ahora a las posiciones didácticas del padre Gancedo. Defendió que hay que enseñar el latín al modo de un idioma moderno y enfocarlo hacia la conversación sobre asuntos corrientes y la participación litúrgica. Para ello, está elaborando Gancedo un *Diccionario* básico, de menos de dos mil vocablos, y una *Gramática* reducida a su mínimo, y con ejemplos en los que la palabra o locución latina se inserta en el contexto de una frase castellana. Encomió la revista *Palaestra Latina*, que responde por completo a esta metodología.

Hasta aquí me pareció admirable. No me convenía, en cambio, cuando extendió estos principios al Bachillerato Superior y declaró que debemos contentarnos con que el alumno lea holgadamente los Evangelios en latín, algunos Padres y Doctores y el Catecismo del Concilio de Trento. Incluso calificó

de *sositas* las Eglogas de Virgilio, de *amanerado y caduco* a Cicerón, y saliéndose un poco de su tema, condenó los tiempos desastrados en que los niños de primera enseñanza tenían por libro de lectura el *Quijote*. Séame tolerada una objeción que no presenté por temor a apuntarme un éxito de "galería". Si yo, catalán por los cuatro costados, amo a España y escribo con cierta corrección y estilo el castellano, lo debo, como la mayoría de mis paisanos cultos, a que obran en las capas más profundas de mi subconsciencia esas lecturas remotas del *Quijote* y de otros clásicos españoles. Es muy difícil que acepte el separatismo quien lleva en los estratos primitivos de su memoria capítulos del *Quijote* y versos de Lope, como lo sería que muchos comprendiesen tan mal a los catalanes si hubiesen saludado en sus años infantiles algo de la prosa de Ramón Lull o de la poesía de Ausias March.

El hermano Francisco Luis, de las Escuelas Cristianas, disertó sobre *La Lengua y Literatura patrias en el Bachillerato*. Sugirió que el latín y el español del Bachillerato fuesen confiados a un mismo profesor, para mayor economía y unidad metodológicas. Recordó que el objetivo principal de la enseñanza idiomática es "crear hábitos de expresión", lo cual se logra, no tanto con el aprendizaje de la Gramática, cuyo estudio debe ser parco e inductivo, cuanto por la lectura, la redacción y el comentario de textos. Recomendó, para los ejercicios de redacción, "que han de apuntar a un mínimo de lógica, de claridad y de corrección", el *Arte de componer en castellano* de los propios hermanos, y precisó la acomodación de sus cuatro grados a los cursos del Bachillerato. Con estos trabajos ha de enlazarse el estudio de la Historia Literaria, que puede comenzar por los autores contemporáneos, o por los medievales. Concedió valor didáctico excepcional a *Lengua y Literatura de la Hispanidad*, de Jiménez Caballero. Entre los medios didácticos predilectos del conferenciante, figuran la prensa escolar y, sobre todo, las revistas orales. Y entre las muchas sugerencias que dejó caer al paso, quiero recoger la de incluir, en la lectura de los cursos superiores, autores españoles peligrosos, para aprovechar la ocasión de advertir a los jóvenes sobre el riesgo que entrañan otras de sus páginas y para que no los miren como algo prodigioso y mítico.

Un seglar, don Luis Grandía Riba, catedrático del "Luis Vives" de Valencia, dió la pauta de la enseñanza de los idiomas modernos. En vez de explicar lo que debe hacerse, prefirió ponerlo en práctica. Profesó, ante jovencitos madrileños, una improvisada y ajustadísima lección de lengua y literatura francesas, que versó sobre una escena de *Le Bourgeois gentilhomme*, de Molière. Dijo Grandía que basaba su manera de dar clase en la *Didactique des langues vivantes*, del catedrático de Lieja F. Closset. Nada faltó en esta lección modélica: ni la previa distribución del texto ciclostilado, ni la introducción erudita y amena, ni la recitación y análisis de la escena, ni la comparación de su morfología y construcción con el francés moderno y el latín clásico, que Grandía habla con igual soltura que el francés y el castellano, ni discos reproduciendo la declamación del

fragmento por los actores de la Comedia Francesa y la música de los cinco "ballets", cuyas melodías, altamente cómicas en aquel entonces, hemos oído después, en veladas y procesiones, con letrillas edificantes...

IV. LAS CIENCIAS.

Sólo una conferencia se dedicó a la enseñanza de la geografía y de la historia, cuyas metodologías registran por cierto audacias tan sensacionales como el intento de suprimir la distinción geográfica e histórica entre Europa y Asia (para más de un profesor norteamericano, Asia es un "mito helénico" sin ninguna base real). Condensó ambos temas el hermano marista don Javier Puente Sadornil.

La finalidad de la enseñanza de la historia —afirmó— es que el alumno adquiera un criterio objetivo e imparcial, que aprenda a separar lo principal de lo accesorio y a no dejarse seducir por la propaganda. El programa debe ceñirse a los "hechos-clave", preferir lo cultural a lo guerrero y espectacular, y aprovechar cualquier ocasión de coordinar esta asignatura con sus allegadas. Entre los procedimientos, alabó el coloquio o discusión en clase, que puede basarse en el cotejo de varias versiones, tal vez periodísticas, de un episodio o suceso.

La utilidad de la instrucción geográfica estriba —dijo— en que el estudiante se familiarice con el escenario donde actúa el hombre. Le conduciremos, por consiguiente, de lo cercano a lo remoto, y de lo físico a lo económico y político. Recorrió la gama de procedimientos para "ayudar a que el jovencito tome contacto con la realidad geográfica", y se detuvo especialmente en las lecturas geográficas comentadas por el profesor.

Tres profesores seglares de la Enseñanza Oficial tomaron a su cargo la didáctica de las matemáticas y de las ciencias físico-naturales, y desempeñaron a la perfección su cometido.

Pedro Puig Adám, que expuso la *Enseñanza eurística de las Matemáticas*, es un docente extraordinario, de originalidad y ductilidad insólitas. "El programa —aclaró— dice lo que el niño *debe* aprender; la psicología revela lo que *puede* aprender; pero todavía falta que *quiera* aprenderlo, y ello depende de que nuestra metodología despierte su interés, su voluntad de acción y de triunfo." Para esta movilización de la voluntad del alumno, se vale de la enseñanza eurística. Procura y consigue que el escolar descubra por sí mismo los puntos cardinales de la asignatura, y renuncia a hacerle aprender de memoria reglas y definiciones antes de que pueda extraerlas de sus descubrimientos y experiencias. Ofreció numerosos y decisivos ejemplos de su método, y ante la insistencia con que los concurrentes le pidieron un libro que lo encarnase, señaló, no sin reservas, su *Didáctica Matemática Eurística*. Terminó haciendo votos por que esta enseñanza deje de significar un tormento y constituya un factor educativo de la adolescencia.

El vicedirector del Centro de Orientación Didáctica, don Aurelio de la Fuente Arana, a quien, por

desgracia, no pudo oír personalmente, mostró en su ponencia sobre *Didáctica de la Física y la Química en el Bachillerato* la necesidad y las posibilidades del trabajo de los alumnos en el laboratorio escolar.

Se ocupó de las *ciencias naturales* un colaborador del mencionado Centro, el catedrático don Alvaro García Velázquez. Lamentó que muchas veces no lo-grase esta disciplina su finalidad formativa y lo atribuyó a que una parte considerable del profesorado parece practicar la ley del mínimo esfuerzo y se resiste a infundir savia más objetiva a los viejos métodos de la lámina, el museo y la definición verbalista. Es indispensable sumergir al jovencito en la Naturaleza, despertar su espíritu de observación y de crítica, ayudarle a sintetizar los resultados de su labor, y conseguir que admire el poema del universo y rompa los muros de su egocentrismo. Anotemos algunas directrices: "El material más útil es una lupa, un cuaderno, un lápiz y una goma." "Hay que amueblar la clase con la mira puesta en facilitar el trabajo por equipos y en adiestrar a los alumnos en el manejo del microscopio y del bisturí y en la elaboración e instalación de colecciones." "Además de estudiar la Naturaleza en su aspecto estático, sigamos atentamente su dinamismo, regulado por una batuta providencial"; y "Tenga previstas el profesor las sucesivas tareas del curso, y encuádrelas en el Calendario de la Clase, sin perjuicio de modificarlo accidentalmente si lo aconsejan las circunstancias."

V. LA CLAUSURA.

La sesión de clausura abundó en certeras y sustanciales orientaciones.

En calidad de ponente, el inspector general de Enseñanza Media, don Arsenio Pacios, defendió la noble causa del *curso preuniversitario*. Arrojó mucha luz sobre las metas ambicionadas por el legislador. Los seis cursos anteriores tienden a que el estudiante vaya adquiriendo unos conocimientos y unos hábitos de trabajo que, al llegar al curso preuniversitario, le capaciten para fraguar, con lo aprendido, una visión personal del mundo, y para ensayar investigaciones, también personales, sobre temas en los que converjan asuntos de variada y capital significación. Este

curso final fracasará en la medida en que se pretenda reducirlo a repaso servil y mecanizarlo mediante textos y consignas rutinarias.

Pacios nos convenció, casi diré que demasiado, por cuanto la mejor y mayor parte de su auditorio se preguntó si, ya antes del preuniversitario, no sería posible dar tijeretazos a los frondosos programas para consagrar más tiempo a los temas cruciales y al trabajo personal.

Apenas acallados los aplausos, se levantó don Carlos de Inza, presidente de la F. A. E. Con sobrado motivo, se felicitó del éxito de la Semana, y señaló, como rasgos diferenciales y sumamente prometedores de la misma, la compenetración entre el profesorado oficial y el de la Iglesia y la tendencia a moverse en un terreno de concreciones. Añadió que la F. A. E. no podía volver la espalda a la formación clásica, pero tampoco debía pasar por alto la urgente necesidad que tiene España de numerosos y bien formados científicos. "Desde 1949 —subrayó— la potencialidad de nuestro país en *kilovatios-hora* ha aumentado en un doscientos cincuenta por cien, y su producción industrial en un setenta y ocho por cien."

Cerró el acto —y la Semana— el director general de Enseñanza Media, don Lorenzo Vilas, con palabras tan francas como prudentes. "Es cierto —dijo— que España pide muchos y buenos bachilleres; la lucha contra el analfabetismo pronto pasará a la historia y el bachillerato universal, que todavía es utópico, se convertirá en un tópico. Ello equivale a reconocer que hacen falta muchos y buenos colegios, con muchos y bien formados profesores. El Estado no puede extender más, en esta esfera, su misión supletoria de la sociedad; nos lo impide la situación económica. Contad con nuestro beneplácito, apoyo y reconocimiento en los esfuerzos que realizáis y que emprendáis ahora para colmar, en lo posible, esta laguna. Fundad colegios, muchos más colegios, con preponderancia de los destinados a la clase media y popular, y multiplicad las iniciativas que, como esta Semana, se dirijan al perfeccionamiento de vuestro profesorado." No pudo decir más en menos palabras.

JUAN TUSQUETS, pbro.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

La importante misión que está reservada al Inspector de Enseñanza Primaria es puesta de relieve en un artículo de Serrano de Haro. Se titula: "A fuerza de corazón", porque es ésta la única manera de ejercer tan noble oficio, según el generoso criterio de su autor, que en las siguientes líneas describe la actitud ideal del Inspector: "Pero si ese Inspector llega enardecido de

fervores, y siembra en el Maestro la semilla redentora de una fe y una confianza inquebrantables, y estimula al Alcalde y recuerda a los padres sus deberes, y facilita el "expediente" para construir unas Escuelas y pone en marcha alguna obra que meta a todos por los ojos los prodigios y maravillas de la educación, y lanza iniciativas y siembra inquietudes y deja temblando en los aires el eco de una voz, entre dulce y severa, que señala metas altas y brillantes a costa de esfuerzos fáciles y sencillos: no cabe duda que a la corta o a la larga, la obra se pone en marcha. Y se pone en marcha no en triste soledad y desamparo, sino asistida de los elementos sociales sin los que no puede vivir" (1).

Problemas didácticos de carácter general, tales como el de los castigos escolares o el del valor pedagógico de

(1) Agustín Serrano de Haro: *A fuerza de corazón*, en "Escuela Española". (Madrid, 31-XII-57.)

la dramatización en la Escuela son tratados en otras colaboraciones recientes. A propósito de los primeros, y después de admitida su necesidad, o, por lo menos, la conveniencia de los premios y castigos en la Escuela, se pregunta el autor: "¿Han de adoptar éstos, si no siempre, algunas veces la forma cruel de los castigos corporales? Porque no basta decir que éstos han de ser leves. Lo malo es empezar, sobre todo en lo que se refiere a los golpes, que constituyen siempre una "agresión". Y la agresividad remueve fácilmente en el hombre el fondo ancestral de feroces instintos. Es unánime entre los psicólogos la opinión de que los golpes embotan los sentimientos. Y, según la ley fundamental de la Psicofísica, cuanto más duro sea un castigo, más habrán de serlo los sucesivos para que resulten sensibles a quien los recibe. El que está acostumbrado a recibir dos golpes es sensible al tercero, pero si se ha habituado a sufrir cuatro deberán aguantar seis para adquirir la sensibilidad del tercero de la primera tanda. Poco a poco llegará al "endurecimiento a los golpes", que los hace ineficaces para una favorable respuesta inmediata, y lo que es peor, junto a ese embotamiento físico se va formando en la conciencia del individuo un sentimiento de subversivo rencor." Aducidas estas y otras razones contra los castigos corporales, termina el artículo con las siguientes palabras: "La conciencia del Maestro es suficiente. Y el Maestro que de veras lo sea sabrá encontrar los medios disciplinarios no agresivos para la grata convivencia con sus alumnos" (2).

Respecto de la utilización del Teatro en la Escuela es recomendado vivamente en otro artículo que cree que: "La representación por la palabra y la acción debe ser un habitual medio didáctico al servicio de la enseñanza y de la educación. Medio dentro de las posibilidades de toda escuela y que no precisa más que de una circunstancia: oportunidad. El Teatro escolar así entendido no necesita decorados, vestuario, ni apenas accesorios —ni "público"— con mayor razón. Es sólo una síntesis de primitivos elementos formales (idea, palabra, acción) en la que no hay más que actores" (3).

Un largo artículo de Adolfo Maíllo estudia la misión que corresponde al educador concreto —no, de una manera genética, a los estamentos que tienen en sus manos la educación del niño: la familia, la Iglesia, el Estado— en cuanto titular de poderes o facultades cuyo destinatario es el alumno. La peculiar relación educativa queda definida por el autor en el siguiente párrafo: "Ya sabemos que la relación que une al educador con el educando debe ser una relación de amor, de donación, mediante la cual el ser formado se inclina hacia el inmaduro para elevarlo, plenificarlo, humanizarlo. La entrega que surge de ese amor impele al Maestro a procurar en cada instante modelar la conducta infantil en un sentido de elevación. Ello no exime del uso del poder con carácter coactivo, cuando las reacciones del niño amenacen su futuro, por la peligrosidad y desviación que muestran respecto de las normas morales" (4).

El director de la Antigua Escuela del Mar escribe en la publicación de aquella ejemplar institución un estudio y comentario de la evolución del concepto de educación al aire libre manifestada a través de cinco Congresos Internacionales celebrados en el transcurso de los últimos treinta y un años en Francia, Bélgica, Alemania, Italia y Suiza (5).

La revista de los Misioneros Hijos del I. Corazón de María dedica el segundo de los capítulos de un estudio en torno al problema de las vocaciones sacerdotales a un tema de interés educativo como es el de despertar de la vocación en los niños. Se divide en varios subcapítulos que van estudiando sucesivamente: las diversas clases de vocaciones infantiles, la vocación del niño como germen que hay que rodear de cuidados para que

llegue a pleno desarrollo, la labor del sacerdote y la manera de actuar aquellos a quienes corresponde reclutar vocaciones (6).

ENSEÑANZA MEDIA

Dos artículos comentan las palabras del Papa dirigidas en Castelgandolfo a los asistentes al Congreso de profesores de escuelas privadas. En uno de ellos se pone de relieve que "la misión de la escuela no deriva solamente del Estado, sino de la familia antes que nada y, después, de la comunidad social a que pertenece. La misión del Estado ha de ser de suplencia "para asegurar a la acción de los particulares la extensión y la intensidad requeridos." Y a continuación señala: "En aquellas naciones donde la iniciativa privada no esté a la altura que merece la enseñanza, el Estado ha de contar con los Centros adecuados para que ninguno de los jóvenes quede sin ver cubierta esta necesidad y reciba la instrucción intelectual correspondiente al interés espiritual de la sociedad en que se desenvuelve" (7).

El segundo comentario es un editorial que plantea el problema de las relaciones entre la Enseñanza privada y el Estado e insiste sobre el grado de responsabilidad que incumbe a cada uno de estos factores: "El derecho de la familia es anterior al del Estado en el orden de la educación de los hijos, y el de la sociedad también en el de la formación de sus miembros. De ahí la prioridad de derecho que tiene la escuela privada, es decir, la que no está regentada por el Estado. Ahora bien, la misión de éste es la defensa del bien común. Luego, en cuanto a la enseñanza, tendrá dos obligaciones: una, cuidar que la que se dé por personas o entidades privadas no atente en modo alguno contra ese bien común en ninguna forma o tendencia; otra, establecer centros docentes y sostenerlos a sus expensas allí donde la iniciativa privada no se desarrolle con la intensidad adecuada a la necesidad social" (8).

PROTECCION ESCOLAR

Dos interesantes opiniones son recogidas por la Prensa referentes al actualísimo problema de la Protección escolar. Es la primera la manifestada por el profesor Navarro Latorre en su entrevista en el semanario "La Hora"; la segunda es el resumen de la conferencia que el inspector general del Seguro Escolar, Jorge Jordana, pronunció en el Colegio Mayor Fray Luis de León, de Salamanca.

En el primero de estos dos artículos el director de la Comisaría de Protección escolar, después de referir con puntualidad el estado actual de las gestiones para consolidar internacionalmente el organismo mundial que realice los fines contenidos en la declaración de principios formulada en el último Coloquio Internacional de Protección Escolar, entra en alguna de las cuestiones de fondo que subyacen bajo esta acuciante realidad del derecho al estudio: "El bien común es la incógnita de muchas ecuaciones sociales, de las fuerzas que juegan en la vida política del país. En función del bien común se actúa, por ejemplo, sobre la opinión pública; en función del bien común se exige, por ejemplo, al Estado. Dialécticamente, el bien común se maneja excesivamente. Es muy duro que le digan a uno que ha de seguir pasándolo mal en función del bien común y que sea fillosófica y políticamente verdad. ¿Qué necesita el bien común para condicionar actitudes?" —de esta manera se interroga al profesor Navarro Latorre y la contestación llega decisa: "Bien común y justicia son dos conceptos necesariamente unidos. Sin la realidad de una justicia el bien común es un término que no se justifica como bien superior a los bienes individuales. Aboca en el campo social, que la complicación de la vida misma

(2) M. Arias Muñoz: *Los castigos escolares*, en "Escuela Española". (Madrid, 19-XII-57.)

(3) Guillermo José Rivero Salvatella: *La dramatización como instrumento didáctico*, en "Escuela Española". (Madrid, 31-XII-57.)

(4) Adolfo Maíllo: *Poder, Educación y Caridad*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 28-XII-57.)

(5) Pedro Vergés: *La Educación al aire libre*, en "Garbí". (Barcelona, noviembre 1957.)

(6) Hilario Apodaca, C. M. F.: *El despertar de la vocación en los niños*, en "Ilustración del Clero". (Madrid, enero de 1958.)

(7) *Enseñanza Privada*, en "Signo". (Madrid, 23-IX-57.)

(8) Editorial: *La enseñanza privada y el Estado*, en "Hoy". (Badajoz, 3-XII-57.)

de la sociedad ha impedido que se realicen." Líneas más adelante Navarro Latorre, hablando de becas, dice: "La beca máxima se queda corta. Las doce mil pesetas que podemos dar sirven como ayuda, pero no cubren las necesidades de un joven que necesite aportar un sueldo mínimo a su casa. Eso sin contar que la mayoría tienen un importe de seis mil. En España el estudiante tiene generalmente un cheque en blanco hasta los veinticuatro años." Y con estas palabras de esperanza respecto de la participación de la sociedad en este problema tan suyo termina la entrevista: "Primero se producirá una conciencia social del problema que es necesario resolver. La sociedad conocerá la necesidad de que se habiliten técnicos y creará becas en principio para subvenir sus más cercanas necesidades. Las empresas pagarán los estudios técnicos que ellas precisen específicamente. Pero la ciencia y la cultura tienen una gran unidad y la sociedad comprenderá que es necesario cubrir todo el panorama educativo" (9).

A través del resumen de prensa de la conferencia de Jorge Jordana conocemos con escasa amplitud y precisión el desarrollo dialéctico de la misma en su línea melódica fundamental, pero no debemos dejar de aludir a algunas de las cuestiones tratadas en ella con gran sinceridad y realismo. A propósito de las becas dijo: "La manifestación de esta tendencia es la beca, cuyas características fundamentales las centra en ser graciable en la concesión, insegura en la obtención, indeterminada en su finalidad, escasa en su cuantía, relativa, pues, dependiente de cantidad presupuesta y aspirantes y, finalmente, psicológicamente desmoralizante." Y más adelante, haciendo una referencia comparativa entre el sistema actual de protección escolar vigente en España con el que se lleva a cabo bajo el sistema del Seguro Escolar, reconoce que "inicialmente y en mirada superficial los condicionamientos de una beca y una prestación de infortunio familiar responden a motivos análogos. Pero en el fondo llevan una profunda diferencia: mientras la beca se concede por vía graciable, sin ningún derecho de los estudiantes a quienes no se les concede a reclamar contra la denegación, la prestación de infortunio familiar es un derecho exigible jurídicamente, un auténtico derecho subjetivo cuyo cumplimiento puede incluso ser demandado ante los tribunales de justicia" (10).

LIBROS Y BIBLIOTECAS

Un artículo desde Teruel se lamenta de la ausencia de interés por la lectura, de la falta de bibliotecas, del elevado precio del libro que lo convierte en artículo de lujo, y pide que se haga una cruzada en favor del libro: "Una cruzada organizada estratégicamente y con toda clase de medios para borrar la ausencia del libro" (11).

Las "Puntualizaciones" de "Pueblo", que glosan el estudio aparecido en REVISTA DE EDUCACIÓN del número 67 sobre las lecturas infantiles entre los nueve y los doce años reduce a cuatro las consecuencias fundamentales que de él se derivan: "1.º Vigilar atentamente estas publicaciones, desechando los temas truculentos, los asesinatos, las peleas donde triunfa el fuerte, las venganzas... 2.º Hacer más asequible la compra directa... 3.º Hay que hacer desaparecer los extranjerismos en personajes, psicología, moral, lugares geográficos, y, sobre todo, en el vocabulario... 4.º Se hace necesario orientar —ya que

(9) Fernando Etcheverry: *Navarro Latorre, la sociedad y el derecho al estudio*, en "La Hora". (Madrid, 28-IX-57.)

(10) Conferencia de don Jorge Jordana Fuentes, sobre *Orientaciones modernas en materia de protección escolar*, en "El Adelanto". (Salamanca, 4-XII-57.)

(11) Germán Reguillo Simón: *El libro, ese señor ausente*, en "Lucha". (Teruel, 29-X-57.)

la voluntad de los lectores infantiles hace de las publicaciones un magnífico instrumento de divulgación— la mercancía hacia fines educativos, y que, en general, dejen en el espíritu del niño algo más que el deseo de llegar a emular un día a Al Capone, Luciano o Diego Valor, pongamos por caso" (12).

Una colaboración de Aurora Díaz Playa en "Revista", de Barcelona, propone la creación de una "Fiesta del libro infantil": "Pues bien, ¿por qué no crear la fiesta del libro infantil independiente de la de adultos?... Ahora el niño tiene indumentaria, libros, espectáculos y vida propia. ¿Por qué no tener una fiesta especial para homenajear al libro infantil precisamente en los días en que se lanzan más títulos y ediciones nuevas?... La fecha más próxima al día de Reyes Magos y más adecuada a un homenaje así sería el día de los Santos Inocentes..." "El homenaje al libro infantil resultante de una fiesta especial en estos días bulliciosos de cielo navideño, será un exponente de cultura y amor al niño, al mismo tiempo que estimulará a los autores, editores y libreros a producir unos libros buenos y bellos para un mundo infantil mejor" (13).

BELLAS ARTES

Con su peculiar estilo de colaboración de jóvenes discípulos en la redacción de la revista "Garbí", publicación de la Antigua Escuela del Mar, inserta un resumen del curso de verano escrito por una alumna y dedicado exclusivamente al tema de la enseñanza de la música en aquella escuela. A través de él conocemos cómo a estos alumnos se le ha hablado del sonido, de sus atributos (intensidad, altura y timbre) de la resonancia, de los armónicos, de la escritura musical en su recorrido histórico, de las tonalidades mayor y menor, etc. (14).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Dos artículos que reflejan un mismo problema son: el de Carmen Deben, planteando el problema del alojamiento estudiantil para cuya resolución propone la creación de residencias funcionales que cubran el hueco de los escasos Colegios Mayores existentes en Madrid en relación con la amplia masa estudiantil y desechen definitivamente de la vida del estudiante las que ella llama "pensiones explotadoras" (15).

Y, en segundo lugar, un comentario de "La Hora" insistiendo en este grave problema que para el estudiante supone obtener un "techo" bajo el que cobijarse en Madrid durante los meses de curso y lo delata con estas crudas palabras: "Mientras el Estado, el Movimiento y algunas —muy pocas— instituciones aportan un esfuerzo notable al digno alojamiento de los estudiantes. Mientras se construye, se subvenciona, se fomenta, la sociedad nacional —ausente de tantas colaboraciones universitarias, frecuentes en el extranjero— se dedica a la explotación de un bonito negocio: el techo de los estudiantes. El estudiante pasa a ser un sujeto explotado, exprimido por la sociedad, en vez de protegido por ella..." (16).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(12) *Puntualizaciones*, en "Pueblo". (Madrid, 2-XII-57.)

(13) Aurora Díaz Playa: *La fiesta del libro infantil*, en "Revista". (Barcelona, 28-XII-57.)

(14) Alicia Pérez (del Grupo de Estudios): *La Música en la Escuela. Después de un curso de verano*, en "Garbí". (Barcelona, noviembre de 1957.)

(15) Carmen Deben: *El problema del alojamiento estudiantil*, en "Pueblo". (Madrid, 22-X-57.)

(16) M. M.: *El Techo*, en "La Hora". (Madrid, 21-XI-57.)

reseña de libros

JEAN-CLAUDE FILLoux: *La personnalité*. Presses Universitaires de France, 1957. 128 págs.

La Colección "Que sais-je?", en curso de publicación por las Presses Universitaires de France, acaba de enriquecer su ya numerosa serie con este tomito relativo a un asunto de gran actualidad.

El estudio de la personalidad, en efecto, es un tema plenamente actual, en dos sentidos, a nuestro modo de ver. Primeramente, porque la reflexión filosófica e histórica, en virtud de motivaciones de muy diversa índole, está sometiendo a estrecha revisión el concepto mismo de personalidad, tal como la entendió el Occidente a partir del Renacimiento y, sobre todo, después del movimiento romántico. En segundo lugar, porque la ciencia psicológica, inspirándose en el conductismo americano y en las diversas direcciones del Psicoanálisis, así como en las investigaciones de la Psicología, está abriendo brecha en la vieja concepción de la personalidad, a veces de una manera tan viva que corre peligro la misma noción de "naturaleza humana", con los riesgos que cabe suponer para la concepción tradicional del hombre.

El autor de este librito, modelo de síntesis y de información, no aborda el primer aspecto, sin duda por falta de espacio. Y ello es de lamentar, porque las cuestiones que expone encontrarían adecuado esclarecimiento situando el concepto de personalidad en una perspectiva histórico-sociológica. Así sería interesante ver cómo ha hecho crisis no ya el concepto, sino hasta el papel de las "personalidades", que llena, con halos de luz esplendentes, la historiografía y la Pedagogía del siglo XIX, de Goethe a Rosemberg, y que ha originado en los sistemas docentes de muchos países un "ethos" discriminatorio y emulador, contra el que se alzan ahora las voces concordes de psicólogos, sociólogos y educadores.

Pero con las cuestiones estudiadas por Filloux hay materia más que suficiente para una reflexión fructuosa sobre los principales problemas que plantea la personalidad desde el punto de vista psicológico. El autor se sitúa en el plano empírico-fenomenológico, dejando las cuestiones filosóficas implicadas en el concepto de persona, no por despreciarlas, sino porque pertenecen a otra disciplina.

Es de notar su arranque poniendo a discusión la idea aristotélica, según la cual sólo hay ciencia de lo general. "Si nos atuviésemos estrictamente a la fórmula aristotélica no sería posible ninguna ciencia histórica, ya se trate de Geofísica o de Historia humana; porque toda relación de causalidad histórica es evidentemente singular, pues los acontecimientos no se repiten nunca dos veces, aunque pueda haber en ellos un determinismo subyacente; aunque puedan darse en ellos leyes de su historia."

Es acertada la distinción que hace

el autor entre Psicología de la individualidad y Psicología diferencial, así como entre Personología y Caracterología. Esta distinción se apoya en el concepto mismo de la personalidad, muy próximo al de Allport. Filloux entiende por personalidad "la configuración única que adopta, en el curso de la historia de un individuo, el conducto de sistemas responsables de su conducta". Esta idea pone el acento sobre las reacciones del individuo, pero al matizarla, más adelante, acude, por un lado, a las aportaciones de la Psicología genética, y por otro, a las de la Psicología social, para poner de relieve en la génesis de la personalidad, no ningún sustrato hereditario, aunque haya de ser tenido en cuenta, sino, sobre todo, el giro de las reacciones de la primera infancia, dependientes de la estructura compleja de la "constelación familiar".

Como se ve, echa mano de la Psicología conductista, pero muy influida por el Psicoanálisis y por las investigaciones de Kardiner sobre la "personalidad de base", aunque el autor sólo la admita, en toda su fuerza, cuando se trata de sociedades primitivas.

Los capítulos titulados "Para-sí" e identificaciones" e "Individualidad e historia" ofrecen una visión de la personalidad influida por el existencialismo, el historicismo y la fenomenología, pero sin caer en los excesos a que tales doctrinas nos tienen acostumbrados. Así no admite la importancia abusiva que la doctrina fenomenológica da a la percepción del propio cuerpo, ni la "libertad pura" del existencialismo, desligada de toda clase de determinismos. En cuanto al historicismo, lo entiende en el sentido de la importancia extraordinaria de la "historia individual", que representa un conjunto de predisposiciones reaccionales que, en cierto modo, vienen a sumarse al influjo de los determinismos que ofrece el contorno social.

Una síntesis, pues, que da motivos para una reflexión atenta de la problemática de la personalidad, a la luz de los hechos descubiertos por la Psicología actual, no aceptables siempre. Reflexión central en toda Pedagogía que quiera estar a la altura de sus propias exigencias.—ADOLFO MAÍLLA.

MARIE-JEANNE IGOT: *Le disque et ses utilisations dans l'enseignement*. Prefacio de Pierre Chardon. Editions du Concert et du Disque. París, 1957. 92 págs.

Répertoire de Disques d'enseignement. Centre National de Documentation Pédagogique. París, 1955. 134 págs.

En más de una ocasión, esta revista ha abordado el tema de la utilización del disco como instrumento de enseñanza (véanse, entre otros, el comentario a *La palette orchestrale*, de EMILE VUILLERMOZ, RE. 26, diciembre 1954, págs. 260-1; y la bi-

bliografía selectiva sobre medios audiovisuales, de nuestro colaborador JULIÁN JUEZ). El tema es de amplia preocupación en los países de sistemas educativos avanzados, y, poco a poco, se va introduciendo su aplicación, no sólo ya en la enseñanza de la Música (historia de la Música) o en la enseñanza de las lenguas vivas, sino que sirve también de medio auxiliar en otras disciplinas como la Geografía, la Historia y las Ciencias Naturales; en la Literatura y hasta en la docencia de la Moral y de la Educación Política... Bien es cierto que en estos últimos casos se trata casi siempre de ensayos experimentales, cuyo fruto sigue sin concretarse de forma efectiva.

La utilización del disco en la escuela origina numerosos interrogantes. Veamos algunos entre los que se nos plantean:

- ¿Qué ventajas tiene el disco como instrumento pedagógico?
- ¿Qué servicios puede prestar en nuestras escuelas, y, en primer término, la materna?
- ¿Cómo utilizar el disco en las clases de enseñanza primaria y media?
- ¿Cómo en la iniciación en las lenguas vivas?
- ¿Puede constituir un complemento de utilidad en el comentario de textos?
- ¿Puede servir en la introducción a la enseñanza de la Historia,
- ¿... En la de la Geografía o en otras asignaturas...?

El presente libro de Mme. Igot plantea y pretende solucionar buena parte de estos interrogantes, llegando a una conclusión afirmativa, respaldada por una experiencia personal de la enseñanza y por un profundo conocimiento de toda clase de documentos sonoros aplicables a la educación. Sus respuestas interesan siempre, incluso cuando abordan problemas pedagógicos delicados, propicios a la controversia. Aun en estos casos, las conclusiones de madame Igot tienen el mérito, no pequeño, de dar, si no soluciones, sí pábulo a la apertura de nuevos horizontes para la enseñanza.

La autora relata las experiencias de un equipo de docentes realizadas en las escuelas primarias y en los Liceos franceses, en donde se han conseguido indudables éxitos con alumnos normales gracias a la utilización del disco. Estos éxitos no hay que reducirlos únicamente a la enseñanza de la Música o de los idiomas modernos; pero lo cierto es que su aplicación a otras disciplinas presenta grandes dificultades de carácter técnico y económico, que la mediatizan necesariamente. Entre estos inconvenientes encontramos la limitación con que se ha de emplear el disco en lecciones, por ejemplo, de Lengua materna, de Historia o de Geografía, pues no pueden constituir nunca el instrumento pedagógico fundamental, sino su utilización discreta y solo en casos determinados. Se justificará su uso siempre que aporte algo nuevo a la educación del alumno, un elemento de rara calidad y de tal naturaleza, que no pueda ser comunicado por el profesor, por sí mismo. Ejemplo: una lectura tan acertada de un poema, que se grabe indeleblemente en la sensibilidad del niño; otro, la audición de música folklórica, con la que el

alumno será transportado al país de origen, mejor que a través de la palabra o de la imagen plástica. En todos estos casos, sin embargo, habrá que huir de la improvisación, y así lo hace resaltar Mme. Igot, tanto en la elección del disco como del fragmento que haya de explotarse, el instante de su utilización, la naturaleza y la duración del comentario indispensable, antes y después de la audición, etc. Sólo así, el disco se convierte en instrumento auxiliar precioso.

Entre otras ventajas del disco, madame Igot señala la flexibilidad de su utilización, posible en el momento más beneficioso para el alumno; su permanencia; la extensión de su servicio: Historia de la Música, danzas rítmicas, educación física, fiestas escolares, clases de Literatura (lo que supone la unión y complementación de la Poesía y la Música); clases de dicción, como ejemplo para la enseñanza de la Lengua materna; la de la Historia, para estudiar las grandes épocas de la evolución humana; la del folklore, como lecciones de Geografía humana, hacia la comprensión de los pueblos; la Moral y la Instrucción cívica (educación o formación políticas) con el subrayado de las virtudes individuales y colectivas (biografías de los hombres ilustres); la de los idiomas modernos, sobre todo ante la tendencia, cada día más acusada, hacia el bilingüismo. El disco servirá al niño tanto para distinguir el timbre del violín y de la tuba como para conocer el canto de los pájaros y los gritos animales; el niño se deleitará con los mejores cuentos relatados por primeras figuras del teatro nacional... En resumen: el disco puede considerarse ya como instrumento útil a la escuela, emparejado a la radio, al cine, a la fotocopia, a la televisión y al material impreso.

El libro de Mme. Igot comprende procedimientos de elección del disco, actividades en torno a la audición, su utilización en la Primaria y en la Media y varios capítulos especiales dedicados a su empleo en la enseñanza de la Música, del Francés como lengua materna, en la literatura y en otras disciplinas ya citadas, en las lenguas vivas y en la educación de adultos. Termina con una Bibliografía concerniente al disco en la enseñanza.

Por nuestra parte, remitimos además al lector al *Répertoire de Disques d'enseignement*, publicado por el Centre National de Documentation Pédagogique de París, estructurado en tres partes: Discos hablados, Música clásica y Conciertos. Merece detallarse el capítulo primero. Los discos hablados comprenden: Poesías, Recitales poéticos, Prosa, Teatro dramático, Teatro cómico, Fábulas y cuentos, Máximas y proverbios, Historia, Relatos de viajes, Lengua inglesa, lengua alemana y Métodos. Tanto este repertorio como el libro de Mme. Igot serán muy útiles para el profesor español. Ahora sólo falta que, cuando se difunden en nuestro país empresas privadas, como el "Club Internacional del Disco", nuestras jerarquías faciliten la grabación

y difusión del disco como instrumento de enseñanza. Junto con la organización de cursillos de iniciación y de perfeccionamiento para maestros y catedráticos de Enseñanza Media. ENRIQUE CASAMAYOR.

GEORGES GUSDORF: *La palabra*. Ediciones "Galatea". Nueva Visión. Buenos Aires, 1957. 106 págs.

Sería empresa ardua exponer en esta breve reseña la impresión que me ha producido este librito de Gusdorf, profesor de Filosofía en Estrasburgo que, según Foulquié, es "un pensador existencialista que admite implícitamente las concepciones fundamentales del esencialismo clásico".

Mejor que una impresión sería decir que la lectura de esta obra ha venido a robustecer un juicio que venía haciéndose patente desde hace algún tiempo, y es éste: el pensamiento existencialista, que no es hijo del azar, está contribuyendo poderosamente a situar la cultura a un nivel humano. (Ruego que se me entienda.)

Emitir tal opinión, máxime cuando no disponemos de espacio para demostrarla y fundamentarla constituye un riesgo, y acaso el peor de los riesgos que pueda correr un hombre como yo, que, aunque escribe, cree poder aspirar al título de "curioso lector". No obstante, cada día veo con mayor claridad que el pensamiento contemporáneo y, por tanto, la cultura entera, están haciendo un esfuerzo gigantesco por "situarse humanamente", entendiéndolo por ello la aspiración a hacer que las construcciones mentales desciendan del empuje abstracto y deshumanizado en que las había colocado una época más convencional que la nuestra, para ponerlas "a disposición del hombre".

Las disciplinas clásicas bajan así del trono etéreo en que estaban alojadas, para que sus conceptos y teorías adquirieran "nivel humano", en el sentido de que sólo son vigentes y operantes cuando se entranan en la dinámica del acontecer de cada día. La cultura está dejando de ser una categoría que discrimina según acervos de meros "saberes" y "recuerdos", más o menos académicos, más o menos arqueológicos, para convertirse en un menester que sólo tiene sentido en por y para el hombre; si es posible — y en eso estamos — en por y para todos los hombres, según matices y grados que no supongan previamente ningún acotamiento de territorios que se convierten, por ello mismo, en trofeos de especialistas "privilegiados".

No sé lo que pensarán los lingüistas profesionales de las reflexiones de Gusdorf en torno a la palabra. Tanto peor si se sienten afectados por cualquier conciencia de monopolio que les lleve a proclamar que solamente ellos pueden hablar o escribir de semejante tema. Porque creo que la "situación" (no ya respecto del contorno tempo-espacial, sino en relación con todo usuario de las ciencias, poniéndolas, más que "a su al-

cance", a "su nivel") que la cultura está experimentando, va a ser obra de "pensadores" mucho más que de "especialistas".

Es muy probable que todo lo anterior resulte equivoco. Acaso no lo sea tanto si comenzamos por distinguir, con el autor, entre "lenguaje" "función psicológica de expresión y comunicación", "lengua" (sistema de expresión hablada propia de una comunidad humana) y "palabra" (utilización concreta de la lengua por cada hombre, oficio esencial y afirmación de la persona, de orden moral y metafísico). Ya Saussure entrevió la distinción entre la "langue" y la "parole", pero carecía de perspectivas para ahondar en el sentido de esta última.

Gusdorf toma el asunto donde el autor del "Curso de Lingüística general" lo dejó, y lo estudia con una amplitud y una hondura susceptibles de hacernos patentes los aspectos más incisivos y decisivos del habla humana, no mirada como conjunto de vocablos ni atendida en sus aspectos morfológicos o sintácticos, sino enfocada a la luz de su primaria y radical función de actividad constitutiva del "mundo humano", que resulta de la previa constitución del "mundo interhumano". Pero Gusdorf no hace Filología, menos aún Gramática, ni siquiera Estilística, esa disciplina naciente que comienza a aplicar al lenguaje los cánones de enjuiciamiento y valoración de la Psicología y de la Estética y que puede llevarnos, por caminos actuales, al descubrimiento de la Retórica. Hace filosofía, no ciertamente de aquélla que se limita a historiar los sistemas, sino de la que reflexiona originalmente sobre los hechos y las realidades. Y, al hacerla, busca constantes referencias y apoyos en la Psicología y en la Sociología, cada vez más primeras tributarias de toda investigación sobre el hombre.

La misión creadora o, por lo menos, constituyente, de la palabra, "umbral del universo humano"; su papel desde los puntos de la vista de la religión y la filosofía; la palabra como encuentro o contacto, como expresión y como comunicación y las tres instancias reguladoras de su empleo: la gramática, la lógica y el orbe de los valores, son analizados por el autor con una profundidad que no sirve de obstáculo a numerosos hallazgos auténticamente literarios, según es usual en pensadores de nota.

Pero Gusdorf es, ante todo, un moralista, como acreditan sus obras anteriores. No es, por ello, de extrañar que señale los peligros éticos de la oratoria, cualesquiera que sea su fin (llama al orador "escenógrafo de su propia conciencia") y ve en las acepciones de la palabra como juramento y sacramento las cimas de su empleo, allí donde el habla sirve de vehículo a "compromisos" solemnes que vinculan al hombre con sus semejantes y con Dios.

Pequeño gran libro que abre a los lectores españoles el contacto con un filósofo de cuya juventud y originalidad cabe esperar sabrosos frutos intelectuales.—ADOLFO MAÍLLA.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LA EDUCACION NACIONAL ANTE 1958

Con motivo del año nuevo, el diario matritense "Arriba" recabó de los ministros del Gobierno una síntesis de los proyectos a realizar en 1958. Damos seguidamente el texto enviado por el señor Rubio:

"La educación española tiene planteados problemas insoslayables de muy diversos grados y matices, que habrán de ser atendidos en la medida que las posibilidades del Estado español lo consientan y siempre con criterio de continuidad y espíritu de servicio.

"Por su importancia trascendental, dos aspectos han sido acometidos en primer lugar: el perfeccionamiento de la enseñanza primaria y su efectiva extensión a todos los españoles, para elevar el nivel educativo y cultural de las grandes masas y el planteamiento a fondo de las tareas de perfeccionamiento profesional y técnico en todos sus grados, sin lo que será imposible un mejoramiento del nivel de vida nacional.

"Las bases para un impulso decisivo en la enseñanza primaria pueden considerarse establecidas por medio del Plan de Construcciones escolares en todas las provincias, del que ya se comienza a notar sus efectos, y de la ley económica actualmente en estudio de las Cortes, que ha de permitir crear 20.000 nuevas plazas de maestros y las correspondientes de inspectores y profesores de escuelas del Magisterio. Su complemento desde el ángulo de la técnica pedagógica está también en marcha: ya han sido elaboradas y se encuentran pendientes del dictamen de los organismos consultivos las primeras disposiciones reglamentarias que han de impulsar y conseguir un mayor rendimiento efectivo de la enseñanza primaria. Con estas disposiciones y otras medidas reglamentarias quedará completo el dispositivo necesario para llegar a una "escolarización" progresiva de todo el pueblo español. Escolarización que ha de quedar ligada a la misión que la Comisaría de Extensión Cultural realiza con sus Bibliotecas de Iniciación Cultural, sus Misiones Educativas, sus servicios de Cine y Radio y demás tareas adicionales.

"Respecto del segundo de los fundamentales cometidos que señalé al comienzo, ha de merecer también en el próximo año interés preferente la continuación en el desarrollo y aplicación de la ley de Enseñanzas Técnicas, aprobada en julio pasado. Esta preparación profesional ha de ser llevada a todos sus grados con una intensificación desde el ingeniero hasta el obrero especializado. Con la conocida competencia de las personalidades que la componen y con un es-

fuerzo admirable—adecuado, claro está, a la trascendencia futura de su labor—, la Junta de Enseñanza Técnica, ya en pleno, ya a través de Ponencias o Comisiones, está estudiando y preparando los nuevos planes de enseñanza, la ordenación interna de las escuelas, las especialidades y en general la ejecución concreta de los diversos aspectos de la docencia técnica superior y media.

"En términos generales, todos los órganos de la Educación Nacional, tanto administrativos como técnicos, tienen, cada uno en su ámbito, misiones fundamentales que cumplir en los próximos meses, y si la acentuación de tareas ha de ser desarrollada en las dos direcciones antedichas, es evidente, sin embargo, que la labor de conjunto ha de presidir la actuación ministerial, desde la alta investigación hasta la extensión de nuestras bibliotecas o la conservación de nuestro patrimonio artístico.

"En este sentido se trata de conectar los enlaces entre las distintas enseñanzas, acomodando los planes académicos y la labor docente a la situación actual de la ciencia y las profesiones. La enseñanza media debe intensificar el tono social de sus realizaciones. Y así como la primaria ha de extender la edad de su escolaridad obligatoria, la media, al menos en el Bachillerato elemental, ha de llegar a zonas más amplias de nuestra juventud y adolescencia mediante los centros existentes y las recientes creaciones de secciones nocturnas y filiales.

"La enseñanza laboral deberá vivificarse y coordinarse con el resto de las enseñanzas medias hasta llegar a la implantación gradual actual de la vida española. Por medio de la ley de Formación Profesional Industrial, ya puesta en marcha en el año 1957, se pretende durante 1958 intensificar la preparación efectiva de obreros especializados en nuestros remozados Centros de Formación Profesional Industrial.

"La enseñanza universitaria ha de acomodar sus planes y estudios a las verdaderas necesidades de la vida española. El Consejo de rectores tiene en preparación la reforma del Estatuto del Cuerpo docente con objeto de vincularle más permanentemente a sus Centros y replantear sobre bases reales el funcionamiento y organización de la vida universitaria. Pero, sobre todo, nuestros esfuerzos deben encaminarse a abrir la Universidad a zonas sociales cada más amplias. No sólo mediante la multiplicación de becas, pensiones y ayudas—cuyo sistema de concesión hemos tratado de perfeccionar y clasificar en su finalidad y procedimiento—, sino a través de la mayor exigencia en el rigor científico y acadé-

mico, que aligere nuestras aulas superiores del lastre de quienes las ocupan por pura inercia económica."

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

OPOSICIONES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: Normas para oposiciones a cátedras (O. M. 30-IX-57, BOE 11-XI-57); *Química-Física* (1.º y 2.º) y *Electroquímica*, Fac. Ciencias Oviedo (O. M. 23-X-57, BOE 2-XII-57); *Adjuntía Bioquímica* (1.º y 2.º), Facultad Farmacia Madrid, *Patología y Clínica Quirúrgica*, Fac. Medicina Madrid (BOE 6-XII-57).

CONCURSO-OPOSICIONES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Adjuntía Derecho Político, Derecho Natural y Filosofía del Derecho*, Fac. Derecho Sevilla (O. M. 15-X-57, BOE 14-XI-57); *Adjuntía Historia de América*, Facultad Filosofía y Letras Valladolid (BOE 2-XII-57); *Adjuntías Derecho Romano, Historia del Derecho, Derecho Civil* (primera cátedra) y *Derecho Político*, Fac. Derecho Sevilla, Valencia y Santiago (OO. MM. 17-X-57, BOE 3-XII-57); *Patología Quirúrgica, Patología Médica, Pediatría y Puericultura, Oftalmología e Historia de la Medicina*, Fac. Medicina Sevilla (O. M. 21-X-57, BOE 3-XII-57); y *Fisiología Animal*, Facultad Farmacia Santiago (O. M. 24-X-57, BOE 3-XII-57); *Derecho Procesal*, Fac. Derecho Valencia (O. M. 12-XI-57, BOE 7-XII-57); *Fisiología general, Anatomía descriptiva y topográfica y Técnica anatómica* (dos plazas), Fac. Medicina Valladolid (O. M. 12-XI-57, BOE 9-XII-57); *Historia del Arte, Prehistoria e Historia de España en las Edades Antigua y Media e Historia general de España* (Antigua y Media), Fac. Filosofía y Letras Santiago (O. M. 14-XI-57, BOE 9-XII-57); *Historia del Arte*, Fac. Filosofía y Letras Madrid (O. M. 11-XII-57, BOE 10-XII-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Estadística fundamental*, Grupo XIX "José Antonio de Artigas y San", Escuela Técnica Superior Ingenieros Industriales Madrid (BOE 22-XI-57).

BELLAS ARTES: *Anatomía artística*, Escuela Superior Bellas Artes Sevilla (O. M. 21-XI-57, BOE 9-XII-57).

CONCURSO DE TRASLADOS. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Historia Universal de las Edades Moderna y Contemporánea e Historia General de la Cultura (Moderna y Contemporánea)*, Fac. Filosofía y Letras Valladolid (O. M. 10-X-57, BOE 7-XI-57); *Medicina legal*, Fac. Medicina Valladolid (BOE 23-XI-57).

ENSEÑANZA MEDIA: *Francés*, Instituto Nacional Valdepeñas (O. M. 5-VIII-57, BOE 4-XI-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Contabilidad*, Escuelas de Comercio Málaga y Palma de Mallorca (BOE 12-XI-57).

CONCURSOS. — ENSEÑANZA MEDIA: *Física y Química*, Instituto Politécnico Español Tángier (O. M. 30-IX-57, BOE 6-XI-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Lengua y Literatura españolas*, Escuela Comercio Zaragoza; *Contabilidad*, Escuelas Comercio Alicante, Almería, Gijón, Jerez de la Frontera, Logroño, Murcia, Ciudad Real, Jaén, Oren-

se, Vigo y Zaragoza; *Contabilidad*, Escuelas Comercio Málaga y Palma de Mallorca (O. M. 21-X-57, BOE 6-XI-57).

DOTACIONES.—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: Se declara desdotada y extinguida *Cosmología*, Fac. Filosofía y Letras Valencia y pasa la dotación a *Historia de la Filosofía*, ídem (O. M. 22-X-57, BOE 6-XI-57); se dotan *Econometría y Métodos estadísticos*, *Teoría económica* (2.ª cátedra) y *Política económica*, Facultad Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Barcelona (O. M. 25-XI-57, BOE 16-XII-57); se asignan cuatro plazas de profesores adjuntos a la Fac. Filosofía y Letras Valencia (Sección Filosofía) (O. M. 22-X-57, BOE 7-XII-57); se desdota *Germanística e Inglés*, Fac. Filosofía y Letras Salamanca, y se dota *Anglistica y Germanística* (O. M. 30-IX-57, BOE 6-XI-57).

VACANTES.—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Derecho Público eclesiástico y relaciones de la Iglesia y el Estado*, Fac. Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid, y *Lengua italiana*, Fac. Filosofía y Letras Madrid (O. M. 23-XI-57, BOE 12-XII-57).

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Por Orden de 17-XI-57 (BOE 17-XII-57) se ha creado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona la Escuela Profesional de Hematología, bajo la dirección del catedrático numerario de Patología Médica de la misma. La nueva Escuela tendrá los siguientes objetivos fundamentales: 1) capacitación plena de los médicos que aspiren a ejercer la especialidad y la realización de cursos de ampliación y perfeccionamiento para especialistas ya formados, y cursos de divulgación para médicos generales; 2) formación de investigadores y de un centro de estudios hematológicos superiores; 3) dirección o asesoramiento de estudios relacionados con la especialidad en sus aspectos científico, social y profesional, y 4) intercambio con los principales centros hematológicos nacionales y extranjeros. La Escuela conferirá un diploma de la especialidad; dispondrá de las instalaciones y material de la Clínica Médica Universitaria, del personal docente de la Facultad de Medicina y de los servicios del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el que se establecerá una Sección de Hematología. El plan de enseñanza comprenderá un curso para la obtención del diploma de especialista de Hematología y diversos cursos de ampliación y perfeccionamiento.

Se han establecido nuevas normas para oposiciones a cátedras de Universidad, según O. M. de 30-IX-57 (BOE 11-XI-57), por la que se dispone que en la convocatoria se exprese "la denominación y clase de la vacante o vacantes, la Universidad a que correspondan y las condiciones que se exijan para ser admitidos a los ejercicios". Como condiciones necesarias se señalan: ser español, no estar incapacitado para ejercer

cargos públicos, haber cumplido veintidós años y poseer el título académico requerido. La orden señala asimismo otras condiciones y detalles relativos a las características de las oposiciones.

Se ha modificado el Plan de Estudios vigente en la Facultad de Ciencias (Sección de Químicas) de la Universidad de Granada (O. M. 23-IX-57, BOE 20-XI-57). En el primer curso, que tendrá carácter de Selectivo, se cursarán las asignaturas siguientes: Matemáticas generales, Física, general, Química general, Geología y Biología. En el segundo curso: Matemáticas especiales para químicos, Física primero (mecánica y termología), Química inorgánica (curso general). En el tercero: Física segundo, Química analítica y Química orgánica. Los cursos cuarto y quinto tienen carácter optativo, pudiendo elegir el alumno el curso A): Química Física, inorgánica y analítica, o el B): Química Física, Electrónica y Física teórica, para el cuarto curso. Para el quinto curso, el grupo A comprende: Química orgánica, Química Física, Ingeniería química y Química industrial, y el B: Física atómica y molecular, Química Física (ampliación) e Ingeniería Química.

Una orden de 3-X-57 (BOE 28-XI-57) restablece en los Rectores de Universidad la facultad para decidir discrecionalmente sobre la concesión de autorizaciones para efectuar matrícula fuera de los plazos establecidos en la legislación, cuando la falta de formalización en los mismos se hallase debidamente justificada.

Por orden de 7-X-57 (BOE 25-XI-57), se aprueba el programa para las enseñanzas de la especialidad de *Fisioterapia* para los ayudantes técnicos sanitarios. Otra orden de 23-X-57 (BOE 7-XII-57) integra a estos mismos ayudantes técnicos en el Sindicato Español Universitario.

ENSEÑANZA MEDIA.

La D. G. de Enseñanza Media ha concertado con el Instituto de Misioneras Seculares de Barcelona la prestación de los servicios docente y formativos en una sección filial del Instituto Nacional de Enseñanza Media (Maragall) de la misma ciudad (O. M. 24-IX-57, BOE 6-XI-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS.

Por orden de 29-XI-57 (BOE 6-XII-57) se implantan los cursos preparatorios y de iniciación para el ingreso en la Escuela Técnica de Peritos de Montes. El primer curso selectivo de iniciación se desarrollará de enero a julio de 1958, con pruebas de aptitud en el último mes citado. En igual período, se celebrará el curso preparatorio para bachilleres elementales y operarios clasificados como oficiales de primera o equiparados, con anti-

güedad mínima de dos años en tal categoría. Las enseñanzas oficiales de ambos cursos se realizarán por grupos de 50 alumnos como máximo y tendrán lugar en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes.

ENSEÑANZA LABORAL.

Por resolución de la D. G. de Enseñanza Laboral, se establece el servicio de ayuda marítima pesquera en todos los Institutos Laborales de modalidad marítimo-pesquera que se hallen al menos en el tercer curso de su funcionamiento y que estén dotados, a juicio de la D. G. de los medios instrumentales necesarios. Estos servicios de ayuda serán análogos a los ya existentes en los Institutos de modalidades agrícola-ganadera e industrial-minera. En el servicio de ayuda se integrará todo el profesorado del cuerpo, y tendrá los siguientes cometidos, aparte de mantener enlace con los organismos oficiales técnicos y profesionales de la especialidad: a) resolver a los pescadores y a las industrias derivadas del mar las consultas que se formulen de carácter técnico-legal y moral; b) organizar conferencias, proyecciones, emisiones y demostraciones sobre temas concretos que interesen a los trabajadores del mar y a las industrias derivadas; c) difundir entre los mismos el conocimiento que las ayudas técnica y económica ofrecen a los organismos oficiales; d) estimular su interés organizando certámenes, concursos y pruebas, y e) establecer préstamos de material técnico (BOE 27-XI-57).

Una orden de 28-X-57 (BOE 25-XI-57) regula las condiciones de aptitud física para cursar estudios en la enseñanza laboral y la formación profesional industrial. Serán motivo de inutilidad total determinadas enfermedades infecciosas o parasitarias transmisibles, ozena, ciertas enfermedades de la piel, etc.; y serán parciales para cursar los estudios y prácticas de taller, aquellas lesiones, enfermedades o deformaciones, que limiten la capacidad funcional del alumno.

Por Decreto de 8-XI-57 (BOE 10-XII-57) se determinan las titulaciones mínimas de los Profesores de los Centros de Formación Profesional Industrial, tanto oficiales como no oficiales. Los docentes de *Matemáticas* habrán de ser arquitectos, ingenieros, licenciados en Ciencias o peritos industriales; podrán ejercer el profesorado de *Ciencias* quienes posean títulos de Ingeniero, Licenciado en Ciencias o Perito Industrial; los de *Tecnología*, los licenciados en Ingeniería, Ciencias Físicas, Químicas, Físico-Químicas o Peritaje Industrial; los de *Dibujo*, los licenciados en Arquitectura, Ingeniería, Peritaje Industrial, aparejadores o profesores titulares de Dibujo; los *Maestros de Taller* o de *Laboratorio*, perito industrial o maestro industrial; los de *Lenguas y Geografía e Historia*, licenciados en Filosofía y Letras; los profesores especiales de *Seguridad en el Trabajo y Organización*

Industrial, ingeniero, licenciado en Ciencias Políticas y Económicas en Derecho o en Medicina; y los profesores especiales de *Idiomas Modernos*, Filosofía y Letras, título de la Escuela Central de Idiomas o experto en la materia.

ENSEÑANZA PRIMARIA.

El MEN ha autorizado la creación de Centros de Colaboración Pedagógica, según O. M. de 22-X-57 (BOE 21-XI-57). Estos centros serán establecidos por los inspectores de Enseñanza Primaria de las zonas respectivas, y quedarán adscritos a sus funciones los maestros dependientes de ellos. Cada centro comprenderá un mínimo de 10 maestros y un máximo de 50. Su agrupación se hará con criterio geográfico, si bien podrán organizarse reuniones en localidades distintas a la cabecera del centro. Cada centro celebrará como mínimo tres reuniones por cada año escolar, y en ellas se tratarán las actividades siguientes: ponencia sobre un asunto de práctica escolar, seguida coloquio; comentario crítico, desarrollo de un guión de trabajo escolar sobre una lección; sugerencias sobre problemas pedagógicos de índole ambiental; resumen de los trabajos y deliberaciones, a cargo de un guión de trabajo escolar sobre una lección; sugerencias sobre problemas pedagógicos de índole ambiental; resumen de los trabajos y deliberaciones, a cargo del inspector, quien dará las orientaciones doctrinales y bibliográficas encaminadas al perfeccionamiento de la labor de las escuelas y al impulso de la colaboración profesional y la cultura general y pedagógica de los maestros.

Por Decreto de 22-XI-57 (BOE 9-XII-57) se reglamentan los traslados de maestros nacionales por incompatibilidad con las autoridades o vecindario de la localidad de su destino, motivada por hechos no constitutivos de falta en el ejercicio profesional del Magisterio. El Decreto regula el sistema de solicitud, tramitación y resolución de los expedientes.

BELLAS ARTES.

Se han nombrado los jurados calificadoros de los concursos nacionales de Pintura, Arquitectura-Escultura, Grabado, Arte Decorativa, Literatura y Música para el año 1957, según O. M. de 15-XI-57 (BOE 2-XII-57). Estos concursos fueron convocados por O. M. de 6-VII-57.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS.

Se ha creado la Casa de Cultura de Cuenca, de acuerdo con las bases aprobadas por el Pleno de la Corporación municipal concurrido en 15-XII-56. Al propio tiempo se aprueba Cultura, según el cual depende de el reglamento de la nueva Casa de la D. G. de Archivos y Bibliotecas, bajo el patrocinio inmediato de las corporaciones municipales y provin-

ciales, con el fin de agrupar, orientar y coordinar diferentes entidades de finalidad común educativo-cultural. Forman parte de la Casa: la Biblioteca Pública, el Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas, el Archivo Histórico provincial de protocolos, el Museo, los Seminarios de F. E. T., la Fundación "Sánchez Vera" (Centro de estudios conquenses) y el Archivo Municipal, en su parte histórica (O. M. 24-VII-57, BOE 18-XI-57).

SUBSECRETARÍA.

Por O. M. de 22-X-57 (BOE 4-XI-57) se reorganizan los servicios administrativos del MEN. En consecuencia, y bajo la dependencia directa del subsecretario, la Sección Central preparará, en relación con los servicios de la Secretaría General Técnica, los trabajos y estudios conducentes a la adopción de las medidas oportunas. En tanto se ultime esta reorganización, los cambios de destino de los funcionarios de la S. G. T. se limitarán a casos impredecibles.

Se ha creado en el MEN una Comisión Asesora de Adquisiciones cuyo cometido consistirá en proponer las adquisiciones de material inventariable y el modo de efectuarlas, a la vista de las peticiones que se hagan por los diferentes servicios; informar sobre los sistemas más convenientes para la prestación de servicios relacionados con la conservación de material, adquisiciones de útiles de servicio, calefacción y otros semejantes; informar y proponer para la formulación de créditos o presupuestos para tales atenciones, recavando en caso de necesidad determinados informes técnicos.

CURSILLOS DE DIVULGACION DE TECNICAS RAPIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Por acuerdo de la Comisión Permanente de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, se están celebrando diversos Cursos de Divulgación de los procedimientos de enseñanza de la lectura y la escritura seleccionados en los dos Cursos de Comprobación celebrados al efecto.

Dada la conveniencia de utilizar estos métodos tanto en las campañas de alfabetización como en las tareas escolares, es de esperar que sean muchos los Maestros que en cada provincia se beneficien de estos Cursos y puedan aplicar los métodos ahora aprendidos al desarrollo de sus esfuerzos para la alfabetización de niños y adultos.

Las provincias donde tendrán lugar son las siguientes:

Albacete, Tenerife, Las Palmas, Cádiz, Zaragoza, Teruel y Murcia.

La organización de los citados Cursos obedece a las siguientes normas:

Siendo conveniente divulgar entre los Maestros que han de tener a su cargo clases de alfabetización las técnicas rápidas seleccionadas por la Junta Nacional en los Cursos celebrados en el año 1954 y en 1957, se tendrán presentes a tal objeto las siguientes normas:

1.º El Curso que con tal motivo se organice será dirigido por la Secretaría de la Junta Provincial contra el Analfabetismo, con la colaboración del Consejo de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria.

2.º Las clases estarán a cargo de uno o dos de los Maestros cuyos procedimientos de enseñanza de la lectura y la escritura han sido seleccionados por la Junta Nacional. El alumnado de dichas clases estará constituido por adultos analfabetos y, cuando esto no sea posible, por niños en las mismas condiciones.

3.º Por razones económicas, el Curso tendrá una duración media de una semana. Cada jornada escolar tendrá una duración de tres horas, que se distribuirán en sesiones de mañana y tarde, con la duración para cada una que determine la Secretaría de la Junta Provincial.

4.º Presenciarán el desarrollo de estas clases, para aprender los procedimientos de enseñanza de dichas técnicas:

a) Los Maestros Volantes que tengan o hayan de tener a su cargo clases de alfabetización.

b) Los expresamente designados como Cursillistas por el Consejo de Inspección Provincial, ya subvencionados por los Ayuntamientos respectivos, ya por la Junta Provincial con cargo a la consignación especial que a tal efecto reciba de la Junta Nacional.

c) Los que voluntariamente puedan asistir, de la capital o de los pueblos de la provincia, siempre que su número no exceda de un máximo prudencial.

5.º Independientemente de la exposición teórica que de los fundamentos de sus métodos hagan los respectivos autores (exposición, por otra parte, breve, puesto que lo que interesa es su desarrollo práctico) podrán incluirse en el programa del Curso algunas conferencias sobre Metodología de la lectura y la escritura, a cargo de Inspectores de Enseñanza Primaria.

6.º El Curso tendrá lugar en la primera quincena de noviembre próximo. (Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, 5. Madrid, diciembre, 1957.)

2. EXTRANJERO

CURSILLO DE LA UNESCO SOBRE ESTADÍSTICA ESCOLAR EN SANTIAGO DE CHILE

La Unesco organizará un curso con participación de funcionarios de

los servicios de estadística escolar de los países hispanoamericanos. El curso tendrá una duración de doce semanas, del 15 de marzo al 15 de junio de 1958. Las solicitudes se dirigirán antes del 20 de enero, acom-

pañadas de la documentación correspondiente, a los respectivos Ministerios de Educación. El costo total presupuestado para estas atenciones asciende a la suma de 33.000 dólares.

En una comunicación dirigida a los distintos gobiernos por el director general de la Unesco, fueron especificadas las condiciones que han de reunir los candidatos, prefiriéndose a los funcionarios que desempeñan cargos de mayor responsabilidad en los servicios de estadística escolar. Su objeto es el de tratar de mejorar los métodos actuales hasta conseguir formas más racionales de presentación que permitan la comparabilidad de las cifras generales. "Los becarios que deseen recibir un certificado al terminar el cursillo deberán preparar un breve estudio sobre un problema de estadística de la enseñanza primaria en su país respectivo."

El mejoramiento de la estadística y el de la formación profesional del magisterio son los dos puntos esenciales consagrados en el Proyecto Principal de la Unesco relativo a la extensión de la enseñanza primaria en Hispanoamérica. En el cursillo de Santiago de Chile cooperarán la Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) y otras instituciones; los trabajos se celebrarán en el Centro Interamericano de Estadística Económica y Financiera. La Universidad de Santiago de Chile figura también entre las entidades patrocinadoras.

Los becarios recibirán el pasaje de ida y vuelta a Santiago y regreso, una pensión mensual de 105.000 pesos chilenos y cincuenta dólares para la compra de los libros especializados. Los gobiernos interesados continuarán pagando el salario del funcionario que deba asistir al cursillo, ya que la Unesco ha asignado una beca a cada uno de los países latinoamericanos.

LOS PADRES ANTE LA EDUCACION DEL NIÑO

La Unión Internacional de Protección de la Infancia organizará bajo este título un Congreso mundial de la Infancia en Bruselas, del 20 al 26 de julio de 1958.

Al escoger este tema, los organizadores han querido subrayar la importancia de la acción preventiva en el campo de la protección de la infancia. Esta acción no se limita hoy en día a luchar contra la mortalidad infantil o a recoger y educar a los huérfanos y niños abandonados, sino que también se preocupa de ofrecer al niño las condiciones de vida que le garanticen en todo momento un desarrollo óptimo. Esta ampliación de su campo de acción implica una estrecha colaboración con el medio familiar.

La protección de la infancia en su más amplio sentido consiste hoy en saber evitar dos peligros: el de no respetar la integridad y la intimidad del hogar y el de intervenir demasiado tarde cuando se ha causado un grave perjuicio al niño y a sus relaciones intrafamiliares. Ha llegado, pues, el momento de discutir si y cómo la protección de la infancia puede preparar a los padres en su tarea y sostenerles en el cumplimiento de la misma, limitando lo

más posible sus intervenciones directas.

El Congreso se celebrará en el marco de la Exposición Internacional. Los participantes se inscribirán antes de fines de febrero de 1958.

El programa detallado del Congreso y los informes complementarios pueden ser solicitados a la Unión Internacional de Protección de la Infancia, 1, rue de Varember, GINEBRA (Suiza), o a la Obra Nacional de la Infancia, 67, Avenue de la Toison d'Or, BRUSELAS (Bélgica).

BECAS UNESCO PARA PERFECCIONAMIENTO DE FUNCIONARIOS DE SERVICIOS DE ESTADISTICA ESCOLAR

Finalidad.—La Unesco ha decidido organizar un cursillo para funcionarios de servicios de Estadística Escolar de los países latinoamericanos, con el objeto de capacitarlos técnicamente para: 1) la determinación de las necesidades, presentes y futuras, de maestros y escuelas en los países latinoamericanos, y 2) la valoración de los progresos realizados en este dominio. El cursillo se llevará a cabo en el Centro Interamericano de Estadística Económica y Financiera (CIEF), Santiago de Chile, con la cooperación de la Universidad de Chile y el Instituto Interamericano de Estadística de la Organización de los Estados Americanos.

Beneficiarios.—La Unesco ofrece 21 becas para candidatos de los países latinoamericanos.

Programa de estudios.—El curso comprenderá clases sistemáticas, ejercicios, seminarios y trabajos de laboratorio y abarcará los siguientes campos de especialización: matemáticas para estadígrafos; metodología estadística y elementos de muestreo; demografía en sus relaciones con la educación; principios y procedimientos de la estadística escolar (incluyendo administración de los servicios de estadística para el planeamiento escolar), y tabulación mecánica.

Los becarios que deseen recibir un certificado al terminar el cursillo deben preparar un breve estudio sobre un problema de estadística de la enseñanza primaria en sus respectivos países. El tema de este breve estudio y el plan para su desarrollo deben ser previamente aprobados por el Director del cursillo.

Duración de las becas.—El cursi-

llo tendrá doce semanas de duración, desde el 15 de marzo hasta el 15 de junio de 1958.

Condiciones que se exigen a los candidatos.—Los candidatos deben reunir los siguientes requisitos:

i) Poseer por lo menos el título de bachiller o un título equivalente.

ii) Ser funcionario técnico de los Servicios de Estadística Escolar. Se preferirá a los candidatos que desempeñan funciones de mayor responsabilidad en los Servicios de Estadística Escolar.

iii) Encontrarse en buenas condiciones de salud y no tener más de cincuenta años de edad.

Preparación de los expedientes de los candidatos.—Los interesados deberán presentar sus solicitudes por duplicado al Ministerio de Educación de su país antes del 20 de enero de 1958, acompañadas de los siguientes documentos:

i) Formulario de solicitud de beca de la Unesco debidamente llenado;

ii) Certificado médico de la Unesco, debidamente completado y firmado por un médico, acompañado de una radiografía torácica; y

iii) Una exposición breve (hasta cuatro páginas) de los motivos que lo impulsan a solicitar la beca y de su apreciación de los problemas de la estadística de la enseñanza primaria en su país a cuya solución espera contribuir después de terminados sus estudios.

El Ministerio de Educación enviará, antes del 1.º de febrero de 1958, por correo aéreo un ejemplar de la solicitud del candidato, con todos los documentos anexos, al Director del Servicio de Intercambio de Personas, Unesco, 19, Avenue Kléber, Paris XVIème, y el otro ejemplar al Coordinador del Proyecto Principal relativo a la Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina, Centro Regional de la Unesco, Apartado 1358, La Habana, Cuba.

Facilidades ofrecidas a los becarios.—Los becarios recibirán de la Unesco las siguientes facilidades:

a) Viaje, por avión, desde el país de origen hasta Santiago, y regreso.

b) Una pensión mensual de 105.000 pesos chilenos durante los tres meses de duración de la beca.

c) Una suma de U. S. \$ 50, pagaderos de una sola vez, para compra de libros especializados.

No se pagarán derechos de estudio ni de matrícula.

En la conmemoración del IX aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Damos a continuación un extracto de la intervención de nuestro Consejero de Redacción, D. Adolfo Mallo, en Radio Nacional de España, con motivo del aniversario de la De-

claración Universal de los Derechos Humanos.

El mundo civilizado conmemora hoy (10 de diciembre) el noveno aniversario de la firma de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos. La UNESCO ha sugerido la conveniencia de que este año tal solemnidad esté especialmente dedicada a los Derechos del Niño.

La vigente Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 dedica a estos derechos un capítulo cuyo contenido refleja la concepción española en la materia. No vamos a comentar ahora el ingente caudal de obligaciones que enumeran los artículos 53 y 54 de dicha Ley. Las resumiremos diciendo que el niño tiene derecho a la educación, a la verdad, al amor y a la alegría.

1. Por educación hemos de entender, en un sentido amplio, la protección y la formación. Una protección que comprende tanto el conjunto de "cuidados" que reclama la crianza (aspecto que mira al mundo de la mujer), como la serie de ayudas plurales, desde la manutención hasta el ejemplo (faceta que se refiere al orbe del "sostenimiento", propio del hombre). Pero además de ese aspecto privado, la protección y la educación ofrecen un aspecto público, que se especifica en ámbitos diversos, porque el niño tiene derecho a escuelas limpias y eficaces y a ser protegido contra la necesidad material y la miseria moral, de tal manera, que la calle esté libre de peligros en los que pueda naufragar su conciencia en desarrollo, presta a fijar indeleblemente toda clase de impresiones.

2. El derecho del niño a la verdad encuentra en la instrucción suficiente su expresión inmediata. El niño debe ser capacitado culturalmente cuanto lo permitan sus dotes

intelectuales, en beneficio suyo y de su Patria. Es lo que podríamos llamar su derecho "a las verdades". Pero las verdades con minúscula, sólo tienen sentido cuando encarnan y traducen la Verdad, con mayúscula, por lo que San José de Calasanz, un Santo que debería ser más popular, llamó a los Maestros "Coopeadores de la Verdad", colaboradores de Aquel que dijo: "Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida". Una verdad, pues, que antes que "descubrimiento", que no vincula ni obliga, según el concepto griego del "ocio culto", sea "testimonio" encarnado y vivo, en obediencia al sentido cristiano.

3. Pero acaso el primordial derecho del niño es consecuencia de su necesidad de amor. La protección, la formación y la instrucción son vanas, cuando no contraproducentes, si no empiezan por ser menesteres de amor. Y no del que florece en manifestaciones sensibleras o gratuitos frenesies, sino de aquella especie de amor que, como dijo el poeta, "mueve el sol y las demás estrellas", porque en vez de brotar del instinto ciego, nace de un lúcido entendimiento de la índole exigente de la relación educativa, que es una relación humana de caridad y de amor.

4. Por último, el derecho a la alegría. Deseemos, criemos y eduquemos niños alegres. La alegría es el fiel exponente del equilibrio y de la salud. No entristezcamos a los pequeños con severidades hijas de la incompreensión de su debilidad; menos aún con rigorismos surgidos de un sentimiento de distancia y segregación que puede originar una con-

ciencia de frustración incurable y desolada. La sonrisa de los niños es un regalo de Dios. Hagamos que brille hasta en los Internados donde se educan niños sin hogar, en otro tiempo sombríos.

Fuente perpetua de alegría infantil es el juego, tan indispensable como el alimento para los niños. El alma del niño jugando se expresa, se objetiva, se hace elástica y crece. Procuremos que no haya niños tristes porque no juegan, ni niños que no juegan porque están tristes. Jardines, parques infantiles, espacios libres, terrenos de juegos, son tan necesarios como la leche y las vitaminas, los libros y las escuelas. Ancho campo de aplicación tienen aquí las iniciativas de los Ayuntamientos, sobre todo en las grandes urbes.

El Sr. Maíllo termina diciendo: "Desearía haber razonado mi convicción de que la satisfacción de los derechos del niño es obra de todos. El Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha su plan de construcción de 25.000 escuelas en cinco años, esfuerzo nunca igualado en la historia de nuestra cultura primaria. Pero no creamos que con edificar escuelas y dotarlas de Maestros competentes quedan satisfechos los derechos del niño. La sociedad entera ha de colaborar en esa gran tarea, y de modo especial, conjuntando sus esfuerzos, los que tienen una misión educativa y rectora por su profesión o por el cargo a que sirven. Padres, Sacerdotes, Maestros, Puericultores, Psiquiatras, Periodistas y Escritores, Regidores de la cosa pública, en sus diversas esferas, tienen en esta labor trascendental un puesto irremplazable."

En la conmemoración del IX aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

P A G I N A S DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

OBRAS PUBLICADAS:

5. Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
6. Adolfo Maíllo: *Problemas de la Educación Popular.*
7. Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos.*
8. Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*
10. Varios autores: *La enseñanza de la Religión.*
13. Pedro Lain Entralgo: *El comentario de un texto científico.*
14. José Luis L. Aranguren: *Comentario a dos textos de Quevedo.*
16. Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental.*
18. Varios autores: *Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra.*
20. *1951-1955: Cuatro años de política educacional.*
21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
22. Isidoro Martín: *La educación en el Concordato español de 1953.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

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

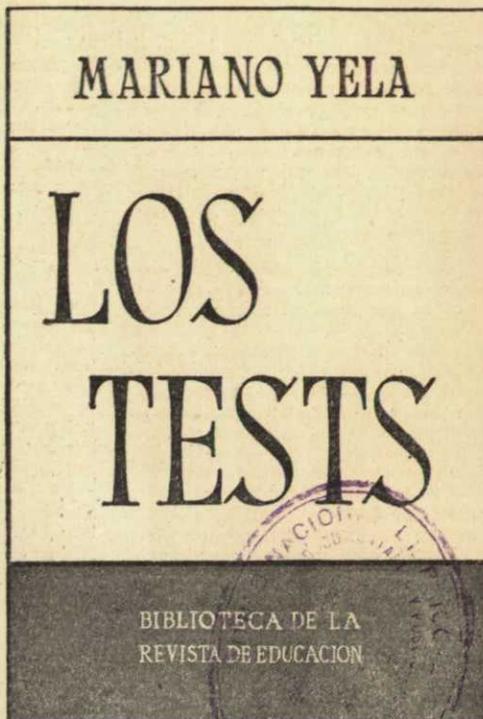
1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audíofonética.
5. Rehabilitación profesional.
6. El momento actual.
7. El ciego y su educación.
8. Bibliografía.

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

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

ACABA DE APARECER:



Precio del ejemplar: 15 pesetas.

OTRAS PUBLICACIONES

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

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

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

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

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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

REVISTA DE
EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.