

5-5

# Revista de EDUCACION



73

*ESTUDIOS.*—ADOLFO MAÍLLO: Educación social y servicio social (29-34)  
★ JACQUES BOUSQUET: Televisión y educación: I. La TV escolar (35-8)  
★ *CRONICA.*—J. B. S.: La selección de profesores de Universidad  
(39-42) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (42-4) ★ *RESEÑA  
DE LIBROS:* JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: Bibliografía pedagógica es-  
pañola. Selección de los años 1936 a 1957 (45-51) ★ Tres notas de  
libros (51-2) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (52-6)

AÑO VII ★ VOL. XXVI ★ 2.<sup>a</sup> QUINCENA ENERO ★ NUM. 73  
MADRID, 1958

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

\* \*

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Antonio Tena Artigas.*

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas* \* *Jacques Bousquet* \* *Manuel Cardenal Iracheta* \* *Enrique Casamayor* (Secretario de Redacción) \* *Rodrigo Fernández-Carvajal* (Jefe de Redacción) \* *Feliciano L. Gelices* \* *Emilio Lorenzo Criado* \* *Adolfo Maillo* \* *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 .....	España .....
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	Iberoamérica .....
Número atrasado .....	20	Extranjero .....	Extranjero .....

\* \*

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)

---

EN EL PROXIMO NUMERO 74 (1.ª QUINCENA DE FEBRERO)

*entre otros originales: TEMA PROPUESTO.*—La problemática de la Protección Escolar y la Asistencia social al estudiante \* ANTONIO LAGO CARBALLO: El universitario y su horizonte profesional \* JACQUES BOUSQUET: Televisión y Educación: II. La TV educativa extraescolar \* JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: Bibliografía pedagógica española. Se-

lección de los años 1936 a 1957 (II) \* Problemas de la investigación y de la educación (el XIV Pleno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas), etc., y las habituales secciones de *INFORMACION EXTRANJERA* \* *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* \* *RESEÑA DE LIBROS* \* *ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

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

Depósito legal M. 57-1958.

# estudios

## Educación social y servicio social

SOCIOLOGÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD.

Para comprender el sentido de nuestro tiempo, signado por "lo social", como por un distintivo indeleble, es imprescindible el estudio de la Sociología. No obstante, suele esta ciencia adoptar entre nosotros un aire demasiado académico y erudito, que en ocasiones puede suponer más bien un obstáculo que una facilidad para el cabal entendimiento de los hechos sociales. Conocer todas las teorías sobre la sociedad, analizar la estructura de los grandes grupos sociales con una visión macroscópica, y, casi siempre, estática y convencional; ser capaz de disertar sobre las doctrinas de Weber, de Gurvitch o de Ginsberg, pongamos por ejemplo, capacita parvamente para acercarse a los fenómenos sociales vivos con algunas probabilidades de acierto y eficacia. Frente a éste, que pudiéramos denominar "peligro académico", se erige otro no menos considerable: el que parte de un enfoque dinámico de lo social, pero obediendo a una perspectiva "externa", sólo ve en su compleja fenomenología consecuencias o proyectos de acción política. Evidentemente, la acción política condiciona en parte la fenomenología social, que ofrecería perfiles muy diferentes si las determinaciones del poder no marcaran cauces a la producción de numerosos hechos sociales. Pero así como es equivocada la tendencia erudita porque desatiende la dinámica de las realidades sociales, su carácter implicativo y concreto, la necesidad de acercarse a ellas con una actitud lógica que tenga en cuenta los "principios de complementariedad y de circularidad" y observe los equilibrios inestables que originan las repercusiones mutuas de los fenómenos, no estimamos menos errónea la propensión a reducir o subordinar los dinamismos sociales a las actividades políticas, derivadas del uso del poder, lo que equivale a poner el carro delante del caballo. Se trata en este caso de una supervaloración conceptual, más aún que del ejercicio, de las aspiraciones al poder, y de sus efectos reales, que tiene su raíz en territorios muy profundos del subconsciente.

No pocas disfunciones sociales, así como cierta dificultad para la integración social en los pueblos hispánicos, proceden de este primado psicológico, que actúa como idea-fuerza y subvierte el normal producirse de los fenómenos de convivencia.

### ESTUDIO SOCIOLOGICO E INVESTIGACION SOCIAL.

No puede darse una Sociología sin el estudio previo de los pequeños grupos en que la vida individual surge, se articula y adquiere vigor y plenitud. La

familia, el grupo de amistad, el grupo profesional, el grupo de vecindad, la parroquia, el centro de recreo, el barrio y el pueblo constituyen otros tantos círculos sociales cuya textura, influjo recíproco y reflejo sobre cada uno de sus miembros decide, en su mayor parte, el perfil de la sociedad de gran formato, en parte puro ente conceptual, ya que, en realidad, sólo existen y actúan individuos, con sus actitudes y sus reacciones peculiares.

Un tinte nominalista, a efectos metodológicos, a medio camino entre el realismo y el "terminismo" medievales, resultaría saludable, al menos durante algún tiempo, para nuestra Sociología. Pero la Microsociología no lo es todo. No basta acercarse a los grupos de pequeñas dimensiones para que se nos brinde, como por arte de magia, la verdad de lo social, que es bastante sutil. Se impone, además, una perspectiva dinámica, no sólo en el plano intelectual, sino también en el orden práctico. Estudiar los fenómenos sociales equivale a *investigarlos*, dando a la palabra su acepción más amplia; es decir, exige, ante todo, observarlos "in situ" con una objetividad absoluta para evitar toda manipulación prejudicial y valorativa, pero teniendo muy en cuenta que en estos territorios el principio, descubierto por la ciencia moderna, según el cual el observador modifica la situación que estudia, al par que es influido y modificado por ella, adquiere categoría de postulado metodológico indeclinable.

En suma: la Sociología se aprende únicamente trabajando, más que en los libros, "sobre el terreno", esto es, entrando en una familia, un barrio o una comunidad para determinar su grado de cohesión social; las fuerzas que tienden a la centrifugación comunitaria; las tendencias latentes o patentes, las desviaciones individuales respecto del comportamiento social "normal", las necesidades materiales, intelectuales, morales y espirituales que actúan como elementos, ya de integración, y concordia, ya de oposición y rivalidad. Todo ello, no con una mentalidad de ensayista que aspire a construir grandes frescos intelectuales, sino con una actitud y una metodología de "clínico", y no porque hayamos de tener la idea preconcebida de que encontraremos anomalías y "enfermedades" (que las habrá siempre, claro está, en grado mayor o menor), sino en cuanto servimos y utilizamos las Ciencias del hombre, en las cuales hay que partir siempre del carácter peculiar, irrepetible y único de lo humano, ya se trate del individuo, ya de los conjuntos en que vive y convive, siempre en alguna medida distintos de todos los demás.

Tratamiento microsociológico, "trabajo de campo", objetividad, enfoque predominantemente antropológico y método clínico, son las condiciones inexcusables de la actividad que conduce a la comprensión sociológica. Después de muchas investigaciones sobre el terreno podremos llegar a perfilar alguna modesta teoría, válida hasta que nuevos hechos demuestren la improcedencia de nuestras deducciones; pero en su "noviciado" el sociólogo deberá limitarse a ser un investigador social y se considerará tanto mejor armado para explicarse y explicar las realidades sociales cuanto más anchas y meticulosas, más variadas y matizadas hayan sido sus pesquisas sobre ambien-

tes muy distintos y muy distantes entre sí. Los sociólogos auténticos han edificado sus teorías a base de meses y años de "trabajos de campo" estudiando las estructuras sociales de pueblos africanos o polinesios, preferidos a estos fines por la simplificación y facilidad que sus comunidades elementales ofrecen a la consideración antro-po-sociológica. Quizá sea mucho pedir eso entre nosotros; pero una temporada en La Cabrera leonesa o en la comarca jiennense de Santiago de la Espada, pongamos por caso, y otra en cualquier suburbio barcelonés, bilbaíno, sevillano o madrileño bastaría para una preparación sociológica realista y eficaz.

#### SOCIOLOGÍA E "INGENIERÍA SOCIAL".

Claro está que no bastaría con tal iniciación. Haría que completarla con el análisis del mayor número posible de grupos, comunidades e instituciones, utilizando siempre los postulados metodológicos antes mencionados y sin perder de vista que nos interesa, sobre todo, la integración social del hombre. De aquí la importancia del punto de vista antropológico, pues todas nuestras investigaciones sólo tienen sentido en, por y para el hombre. Por ello acaso fuera preferible denominar a la Sociología así comprendida "Antropología Social", como hacen los ingleses.

Pero si hemos puesto la acción en el principio del conocimiento sociológico, carecería de sentido hacerla desembocar en un menester puramente contemplativo, vigente y operante no más que el mundo restringido de las universidades y las academias. La aceleración de la historia, la movilidad social y el carácter "constituyente", precisamente por ser "crítico", de nuestro tiempo se compadecen mal con una concepción aristocrática, segregada y olímpica de la cultura. Cada día vemos con mayor claridad que ese tipo de ciencia corresponde al pasado. Hoy tenemos que "saber para hacer", lo que no es igual aunque se parezca un poco, al lema comtiano: "savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir", a menos que tengamos una idea justa del poder.

Romano Guardini, en un libro digno de reflexión, ha señalado la gravedad que encierra la acumulación incesante de fuerzas que el progreso humano ha hecho pasar del "reino de la necesidad" al "reino de la libertad" durante los últimos ciento cincuenta años. Este hecho agudiza extraordinariamente los problemas relacionados con el uso de la libertad y, correlativamente, con el empleo del poder. Acaso sea esta la significación última de la "politización" creciente de la vida actual, que debe complementarse y equilibrarse con su creciente "moralización", si queremos evitar riesgos catastróficos.

Tales riesgos no se refieren solamente al peligro de un aniquilamiento masivo a consecuencia del empleo de medios gigantescos de destrucción, antes ignorados, sino también, como indica Jacques Ellul en una obra reciente sobre las posibilidades de la técnica, al peligro de una "domesticación progresiva" del hombre conseguida mediante técnicas psicológicas y políticas que limitan considerablemente la esfera del libre albedrío. Desde los campos de concentración a los "sue-

ros de la verdad", pasando por los métodos de adormecimiento y derivación psicológica que utiliza la propaganda moderna, toda una serie de procedimientos más o menos científicos se proponen hoy conseguir la "adaptación social" por caminos inadmisibles.

Recusando formalmente cuanto atente contra la dignidad del hombre y la libertad cristiana de la persona, a cuya plenificación deben contribuir conjuntamente el saber y el poder, hemos de negar la procedencia de una Sociología aséptica, limitada a satisfacer las necesidades platónicas de conocimiento de un puñado de exquisitos, ociosos y orgullosos en el olímpico aislamiento de sus torres de marfil. Igualmente nos resistimos a hacer de la Sociología una ciencia "partisana". ¿Cuál será, entonces, el sentido de ese *saber para hacer* que asignábamos a la Sociología?

Con el enfoque de una Antropología que totalice los conocimientos y las exigencias del hombre, desde el punto de vista cristiano, nuestro deber ha de consistir en estudiar los "desajustes" sociales, las irregularidades y desviaciones que impiden a los individuos la legítima expansión y desarrollo de sus posibilidades, para reducirlas y eliminarlas, haciendo de los grupos, las instituciones y las comunidades lo que exige su fin instrumental: medios aptos para el crecimiento, manifestación y creación de la persona.

El estudio social se justifica, por consiguiente, por y para la acción social. Sin embargo, hemos de corregir la óptica tradicional de esta acción, ceñida durante siglos al campo de la beneficencia, inyectándole aspiraciones y exigencias de justicia social, por un lado, y por otro, encuadrándola en el marco de las actividades conscientes, reflexivas y planificadas. Servicio que se debe, en justicia, actividad obediente a planes científicamente elaborados: he aquí las dos características principales de la acción social.

Fijándonos en el segundo de estos caracteres, creemos que se equivocó Gustavo Le Bon cuando definía el progreso moral como el paso de lo consciente a lo inconsciente. Por el contrario, pensamos que en todo lo que se relaciona con la conducción y plenificación del hombre (objeto común de todas las Ciencias Antropológicas, desde la Religión hasta la Pedagogía y la Política) la evolución camina en sentido opuesto, convirtiéndose en conscientes, es decir, en previstas y lúcidas actividades que secularmente venían entregadas al instinto, la intuición y el acierto casual. La progresiva inclusión en el ordenamiento jurídico de esfera en otro tiempo abandonadas al arbitrio individual o a la regulación tradicional y consuetudinaria, así como la "situación consciente" de numerosas actividades antaño relegadas al juego de los automatismos, prueban bien el sentido de lo que podríamos llamar el "progreso moral" de la humanidad.

Prolongando un poco las líneas de esta tendencia inevitable, para llevarlas al campo de la actuación social, entendida en su acepción más amplia —que engloba tanto la política como la educación, la economía lo mismo que la higiene y la beneficencia—, llegamos a una concepción próxima a la "ingeniería social" americana. Las decisiones de la administración pública, el mundo del trabajo, las campañas de protección y educación sanitaria, los planes de reforma

escolar, el mejoramiento de la vida rural, la integración de los aportes demográficos suburbanos, la reinserción social de los "hombres marginales", la higiene mental y cualquier medida de política aplicada, precisan de un planeamiento previo, sólo posible cuando el estudio sociológico ha señalado las directrices de una acción eficaz.

#### EL SERVICIO SOCIAL.

La acción social se dirige a la normalización de las comunidades, eliminando, en la medida posible, los motivos de desviación, desadaptación y desintegración que existan en ellas. La miseria, la ignorancia, la deficiencia mental, las tendencias antisociales, no desaparecerán nunca por completo, ya que son taras que dejó en la naturaleza humana el pecado original.

Pensar en suprimirlas radicalmente es pura utopía, y en este sentido hemos de rectificar el optimismo excesivo de algunas direcciones de la "ingeniería social". Es evidente que la Sociedad no puede plantearse y resolverse como un problema matemático; y no por desconocimiento de algunas de sus variables, que irán descubriéndose en el futuro, como creen los ilusos, sino por exigencias insoslayables del ser humano.

Ahora bien, es innegable que la Psicología, la Sociología y la Antropología han descubierto medios capaces de evitar o eliminar numerosas causas de inadaptaciones y conflictos, lo mismo en el plano individual que en el colectivo. La investigación social pondrá a disposición de los encargados de evitar deficiencias y satisfacer necesidades atendibles los recursos científicos necesarios para llevar a cabo su misión. No otro es el papel del Servicio Social.

El ideal sería que los miembros de este servicio fueran los mismos investigadores de Antropología y Sociología aplicada. Pero la realidad nos obliga a admitir un tipo de personal auxiliar que, informado de los principios y las técnicas del estudio social, sea capaz de actuar eficazmente en el sector de la acción social que se le haya encomendado, a la vez que proporciona datos de primera mano obtenidos en su contacto con el ambiente de que se trate, susceptibles de iluminar las tareas del investigador especializado.

Esta es la función propia de los Asistentes Sociales, o Auxiliares Sociales, como se les llama en otros países.

#### LOS ASISTENTES SOCIALES EN ESPAÑA.

El nombre de Asistentes Sociales resulta impropio porque su misión no consiste en distribuir socorros, sino en una serie de esfuerzos técnicamente conducidos, enderezados a satisfacer las necesidades humanas sentidas o expresadas por individuos, grupos o comunidades.

Están al servicio del hombre, con el propósito de que pueda realizar con más facilidad su misión y su destino. Y como las situaciones humanas son muy variadas, el Servicio Social es múltiple y complejo, resistiéndose a una perfecta sistematización. En la mayor parte de los países, su organización responde a dos direcciones complementarias: las actividades de sector, que son polivalentes y reclaman una pre-

paración flexible y varia, y las actividades especializadas, reducidas a las tareas específicas de una institución o un grupo definido de personas.

La conveniencia de acudir al remedio de las necesidades humanas para que las Sociedades eliminen las causas de dificultad o fricción ha motivado la creación en todos los países civilizados de un Servicio Social integrado por numerosos Asistentes Sociales. Así en Italia existen alrededor de treinta escuelas de Formación de Asistentes, y en Francia eran sesenta y tres en 1955, con un Cuerpo de 15.000 Asistentes Sociales en ejercicio.

Frente a este panorama, España ofrece un retraso estremecedor. Hasta el año 1955 sólo teníamos dos Escuelas de Formación de Asistentes Sociales: la Escuela Católica de Enseñanza Social de Barcelona, fundada en 1932, y la Escuela de Formación Familiar y Social de Madrid. En 1956 comenzó a funcionar en Madrid la Escuela de Asistentes Sociales para Religiosas de San Vicente de Paúl y otra para Asistentes Sociales en Barcelona. Han iniciado su funcionamiento hace poco dos, en Sabadell y en Santiago de Compostela, y no hace muchos días otra, dependiente de la Sección Femenina, en Madrid. En total, seis Escuelas de Formación, la mitad en período inicial, y poco más de trescientas Asistentes Sociales tituladas, aproximadamente la mitad en ejercicio. Demasiado poco para nuestras necesidades en orden al Servicio Social. Justo es reconocer que la Jerarquía Eclesiástica, aquí como en tantos otros aspectos de la educación, ha ido en vanguardia creando y tutelando las Escuelas de Madrid y Barcelona.

Que nosotros sepamos, el campo de actividades de las Asistentes Sociales tituladas es exclusivamente el laboral. Las Asistentes responden así a una necesidad sentida por las mismas Empresas de establecer un lazo de unión entre ellas, los productores, el ambiente de trabajo, los problemas que en él se plantean y la esfera de las necesidades familiares y sociales.

Ignoramos las tareas que desempeñan cerca de la Dirección de las Empresas; si actúan como asesoras en orden a las reformas que deban introducirse en las "relaciones humanas" del personal, entendidas en un sentido más amplio que el que deriva del mero incremento de la "productividad", o si intervienen cerca de las familias y de los mismos productores para cuanto se relaciona con la incorporación y la reintegración al trabajo, las dificultades y conflictos familiares y el cumplimiento por parte de las empresas de sus obligaciones en materia de Seguridad Social y del Trabajo. Todas estas funciones son, sin embargo, indispensables, a menos que se entienda su misión de un modo parcial, con detrimento de los aspectos orientadores, educativos y tuitivos que constituyen su misma razón de ser. Para ello es indispensable que se declare el carácter "público", de su función, se reconozca validez oficial a sus títulos y se organice debidamente cuanto se refiere al alcance, límites y facultades del Servicio Social.

Pero hay muchos campos de actuación, además del laboral, que reclaman atención inmediata si queremos satisfacer las exigencias de los tiempos. He aquí los principales, que ofrecemos en esquema para ahorrar espacio.



EL SERVICIO SOCIAL

<i>Esferas</i>	<i>Modalidades</i>
Laboral . . . . .	{ Servicios de Empresa. Servicios de Seguridad y Protección Social.
Sanitaria . . . . .	{ Servicios Médico-sociales de Empresa. Protección Maternal e Infantil. Servicio Social de Hospitales. Servicios Médico-escolares. Consultas o Dispensarios . . . . .
Judicial . . . . .	{ Servicio Social de Prisiones . . . . . { Mujeres. Hombres. Tribunales Tutelares de . . . . . { Menores. De asociales recuperables. Centros de reeducación . . . . . { De mujeres. De hombres.
Educativa . . . . .	{ Servicio Social-escolar. Centros Psicotécnicos y Oficinas de Orientación Es- colar y Profesional. Servicio Social de Enseñanzas Medias. Instituciones de Educación Especial para deficien- tes e irregulares.
Administrativa . . . . .	Servicios generales de sector . . . . . { Locales. Provinciales. Centrales.
Especial . . . . .	{ De Suburbios. Rurales . . . . . { De zonas campesinas normales. De comarcas subdesarrolladas.

¿Cuál será la tarea del Asistente Social? Por lo dicho antes puede venirse en conocimiento de las líneas generales de su trabajo, arduo e importante en extremo. El asistente Social es fundamentalmente un enlace entre el medio laboral, sanitario, escolar, rural, etc., y el ambiente familiar y social del obrero, el enfermo, el demente, el preso, el alumno, el campesino, etc. El objeto de tal enlace es doble: por una parte, ha de proporcionar elementos de juicio respecto de la conducta del interesado en su medio profesional o circunstancial, con fines de valoración objetiva; por otra, el Asistente Social actuará sobre el ambiente familiar y social para facilitar en lo posible la eliminación de las necesidades, dificultades y conflictos que influyen nocivamente sobre la conducta del interesado en su lugar de residencia circunstancial o en su medio habitual del trabajo.

Los instrumentos usuales de que se vale el Asistente Social para esta tarea de intermediario imparcial son la visita, la conversación, el consejo orientador, la gestión que resuelva dificultades legales o ambientales, y, sobre todo, la encuesta.

LA ENCUESTA SOCIAL Y LA FORMACIÓN DE LOS ASISTENTES.

La encuesta social es algo más que la respuesta escueta a las preguntas de un Cuestionario, por amplio y sistematizado que sea. Claro es que el Asistente Social ha de saber contestar los cuestionarios que el pro-

fesorado de la escuela de formación formule como andaderas de su preparación. En la Junta Nacional contra el Analfabetismo nos encontramos con la decepcionante realidad de que no se ha podido aplicar aún el Cuestionario formulado por la Secretaría en 1956 para el estudio de los Suburbios por falta de personal capaz de entregarse a este menester.

Aunque se refiera, como es corriente en el Servicio Social, al estudio de un caso (el ambiente familiar y social de un enfermo, de un niño irregular, de un obrero que se embriaga con frecuencia o de un preso cuya familia encuentra dificultades para vivir) la encuesta nunca observa solamente unos cuantos extremos inconexos. Tiene cierta amplitud, si ha de ser esclarecedora y ha de situar el "caso" en el centro de una "constelación ambiental", que lo explica, cuando no lo justifica totalmente. Mucho más si se trata de encuestas de ancha órbita como tienen que ser necesariamente las relativas a suburbios, a zonas rurales y a comarcas retrasadas.

La encuesta completa se desdobra en tres aspectos complementarios: encuesta escolar o familiar, encuesta profesional, encuesta social propiamente dicha. Las condiciones que requiere por parte del Asistente son, principalmente: una preparación suficiente en cuestiones económicas, laborales, psicológicas, educativas, sanitarias y sociales, en sentido general, y una actitud que viene signada por estas exigencias insoslayables: interés humano, objetividad, sentido de lo concreto, sin descuidar las recíprocas implicaciones e interacciones de los fenómenos psicológicos y

sociales. Presidiéndolas todas, un vivo sentimiento de la justicia y una visión sobrenatural de su papel de ayudador y protector, pero sin confundir la misión de Asistente con la de un Visitador de beneficencia.

Un español que ha permanecido varios años en los Estados Unidos estudiando Sociología nos decía no hace mucho tiempo que los Asistentes Sociales allí venían a desempeñar las funciones que aquí ejercen las Religiosas. No estimamos del todo exacta la comparación porque no pueden superponerse ambas misiones ni por el lado científico ni por el lado espiritual; pero es evidente que nuestra solera religiosa, iluminada por el estudio de los problemas antropológicos y sociológicos y las técnicas modernas de inquisición, puede poner pronto el Servicio Social español a una altura incomparable. Es imprescindible, para ello, realizar en este campo el lema de Santa Teresa: "siempre he buscado quien pueda darme luz"; es decir, ampliar el horizonte mental y cordial de los Asistentes Sociales con todas las aportaciones de la ciencia.

Un problema, no resuelto aún por completo ni en los países donde el Servicio Social cuenta ya con varios lustros de existencia, es el del carácter técnico-práctico de la formación de los Asistentes Sociales.

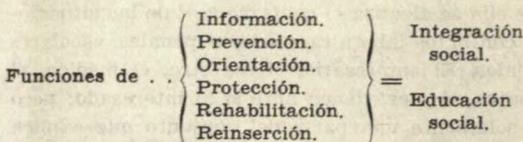
Temo que nuestra propensión verbalista, junto al afán de perseguir construcciones mentales de amplio vuelo; en una palabra, que nuestro academicismo y nuestro conceptualismo docentes pongan en algún caso a los candidatos al Servicio Social ante exposiciones ambiciosas de Economía, Sociología, Biología o Filosofía social, con olvido de los aspectos modestos y prácticos que les permitirían comprender "en vivo" los hechos de que se trate. No hay mayor enemigo de una formación adecuada que las generalidades, superficiales o profundas, inútiles para el trabajo concreto y realista, implacablemente realista, a que ha de entregarse el Asistente Social.

Habría que pensar desde ahora mismo en la formación del profesorado, nervio de la preparación adecuada de los Asistentes Sociales, así como en la necesidad imperiosa de celebrar Reuniones anuales para discutir en común enfoques y experiencias. No hay otro camino para el perfeccionamiento del Servicio Social.

La cuestión de las prácticas es decisiva y encierra dificultades ingentes, sobre todo cuando se tiende a la polivalencia del personal. Ya sabemos en qué suelen parar no pocas veces entre nosotros las "clases prácticas", que en las Ciencias sociales son imprescindibles. ¿Bastan períodos anuales de dos o tres semanas consecutivas? ¿Es preferible el estudio monográfico de un problema en su ambiente cada curso? ¿Se simultaneará este sistema con visitas esporádicas a talleres, fábricas, hospitales, barrios, etc., o, por el contrario, estas visitas aportan poco en orden al estudio de un caso? Las prácticas de fin de estudios, ¿deben comprender un período de tres meses, como en Australia, presentando al final de las mismas el candidato una encuesta completa con las deducciones oportunas y las decisiones aconsejables (una especie de "tesis", que es un "trabajo de campo")? He aquí algunos de los problemas que la formación suscita.

SERVICIO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL.

Las tareas del Asistente Social, cualquiera que sea el sector o la especialidad a que se dedique, pueden sintetizarse así:



Ante un caso concreto, el Asistente tiene que comenzar por informarse. Se informa mediante la visita al domicilio del interesado, ya se trate de obtener datos que le favorezcan o le perjudiquen. Su cometido, por otra parte, está tan lejos del enjuiciar y el valorar como de una misión policiaca. Se limita a anotar, a observar, a describir. Con sus consejos previene o evita conflictos, dedicándose a resolverlos o a mitigarlos cuando se han producido. La orientación se relaciona con los datos que proporciona al interesado o a sus familiares para eliminar una situación de necesidad o fricción. La gestión directa en una Oficina pública o el envío a la misma pueden hacer desaparecer situaciones difíciles. Todo ello equivale a proteger, con una tutela que nunca se reduce al aspecto legal de los problemas, pues el Asistente no es un funcionario administrativo, sino un consejero que ayuda, ante todo, entregándose a una misión de *sostén moral* para que las gentes superen problemas y dificultades. La familia del preso, del hospitalizado, del psicópata, del parado, necesitan en gran medida de esa tutela que el Asistente, con mentalidad de científico cristiano, debe prodigar. Pasada la condena o el aislamiento sanitario, el liberado es víctima de un complejo de inferioridad social, que puede conducir a la recidiva cuando la sociedad le cierra las puertas a causa de su pasado. La rehabilitación moral no es tarea fácil y el Asistente ha de entregarse a ella en la medida de sus fuerzas. Al lado de la rehabilitación va la reinserción social: la busca de trabajo, la necesidad de recomenzar la vida; otros tantos aspectos que el Asistente ha de cuidar con toda solicitud.

Estas facetas evidencian que la función compleja del Servicio Social se cifra en una labor de integración social o, lo que es lo mismo, de educación. Suele pensarse erróneamente que la educación social consiste en estudiar una asignatura o, cuando más, en que el muchacho se entregue a prácticas de convivencia en tareas e instituciones escolares que permitan el ejercicio de las tendencias y virtudes sociales. Sin negar que estas actividades importan mucho para despertar y estimular el llamado "sentido social", creemos que la educación social, considerada en su totalidad, consiste esencialmente, en eliminar en cuanto sea posible las causas de fricción o de conflicto, las fuentes de inadaptación o de desajuste, para que la convivencia responda al equilibrio dinámico de acciones y reacciones que funcionan con normalidad.

El Asistente Social es el agente primario de educación social. Por otra parte, hasta en la visita más nimia, el Asistente realiza una labor educativa, en el más alto sentido de la palabra. Sin que permita que

se le reciba como una providencia que va a resolverlo todo gratuitamente, su contacto directo con el foco de los problemas le da una visión de los mismos, superior en objetividad y exactitud a la de todos los que puedan estudiarlos. Esta visita tiene un valor humano extraordinario. Para los visitados y para el Asistente. Mediante ella se alcanza el *contexto real* de las situaciones y conflictos laborales, médicos, penales, escolares o sociales. El empresario, el maestro, el médico, el psiquiatra, el juez, tienen ante sí al interesado; pero él es solamente una parte del conjunto que explica sus actos. Ninguno de ellos tiene jamás delante el *contexto humano* que "motiva" tantas veces conflictos y demasías. Y la sociedad total es la síntesis de esos contextos parciales a cuya reconducción y normalización contribuye más que nadie el Asistente, educador social por excelencia.

Por esta razón fundamental creemos que la dirección de las actividades de formación del personal del Servicio Social corresponde al Ministerio de Educación Nacional, aunque haya de contar con la perspectiva y las necesidades de otros Departamentos de la Administración del Estado.

#### DEDUCCIONES FINALES.

Resumiendo una materia muy vasta, podemos establecer las conclusiones siguientes:

1.º Es urgente impulsar los estudios sociológicos en España en un sentido concorde con los postulados de la Antropología y la Psicología, pero orientando la formación hacia la investigación social.

2.º Urge, asimismo, fomentar la preparación de Asistentes Sociales, de uno y de otro sexo, para atender las necesidades de los amplios sectores en que son necesarios, tanto para la protección como para la información y el estudio social. A tal efecto, deberían cubrirse por etapas los sectores hoy desatendidos, con arreglo a un orden que podría ser análogo a éste:

#### Primera etapa:

- a) Esfera laboral: Seguridad y Protección social. Complementación del Servicio de Empresas.
- b) Esfera sanitaria: Protección maternal e infantil. Servicio Social de Hospitales.
- c) Esfera judicial: Tribunales Tutelares de Menores. Servicio Social de Prisiones.
- d) Esfera administrativa: Servicios centrales.
- e) Esfera especial: Servicio Social de suburbios.

#### Segunda etapa:

- a) Esfera sanitaria: Servicio médico-sociales de empresa. Servicios médico-escolares.

- b) Esfera judicial: Centros de re-educación.
- c) Esfera educativa: Servicio Social-escolar. Instituciones de educación especial para deficientes e irregulares.
- d) Esfera administrativa: Servicios Provinciales.
- e) Esfera especial: Servicio rural de Comarcas subdesarrolladas.

#### Tercera etapa:

- a) Esfera Sanitaria: Consultas y Dispensarios.
- b) Esfera judicial: Centros de re-educación.
- c) Esfera educativa: Servicio Social de enseñanzas medias. Centros Psicotécnicos y Oficinas de Orientación Escolar y Profesional.
- d) Esfera administrativa: Servicios locales.
- e) Esfera especial: Servicio rural de zonas normales.

Las etapas se realizarían cada dos años, acomodando el ritmo de provisión de plazas a las promociones que terminarían los estudios.

3.º Previos los informes oportunos, el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con el de Trabajo, debe reconocer y subvencionar las actuales Escuelas de formación de Asistentes Sociales que se hagan acreedoras a ello, así como dar validez a los títulos por ellas expedidos, previas las pruebas oficiales que se estimen oportunas.

4.º Debe publicarse el Estatuto jurídico del Servicio Social, fijando sus campos y especialidades, las atribuciones y deberes del personal que lo preste, así como el carácter público de su función y las garantías y exigencias correspondientes.

5.º El Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con los de Trabajo, Gobernación y Justicia, debería crear una *Escuela del Servicio Social* para atender a la preparación del personal polivalente y especial que en la actualidad no puede formarse en ningún centro. Atención especial merece la formación del profesorado, problema que ofrece entre nosotros considerables dificultades.

6.º Para impulsar estos estudios y crearles el necesario ambiente, en el verano próximo convendría celebrar una *Reunión de Estudios sobre el Servicio Social* con la colaboración de cuantas personas puedan aportar enfoques y experiencias estimables. Aparte otros temas de gran interés práctico, sería conveniente estudiar la posibilidad de adaptar a nuestras circunstancias psicológicas, culturales y sociales los métodos americanos del *casework*, el *groupwork* y la *community organization*, así como introducir inmediatamente en las enseñanzas sociales los problemas de la *dinámica de grupos*.

ADOLFO MAÍLLO.

# Televisión y educación

## I. LA TELEVISION ESCOLAR

Los especialistas en pedagogía, muy particularmente en los Estados Unidos, se han sentido atraídos desde los mismos comienzos de la televisión por las posibilidades que en materia de educación ofrece esta nueva técnica expresiva. La fotografía nos había procurado ya la conservación de las imágenes; el disco, la conservación de los sonidos; el cine sonoro, la conservación simultánea de imágenes y de sonidos; la radio, sonidos vivientes; la televisión, en fin, sonidos e imágenes vivientes. Se ha dicho que tal invención tendrá mayores consecuencias que la del libro, y es posible que ello sea cierto. El libro, el manual, llevaba hasta las más lejanas escuelas el exacto saber del más competente especialista. La TV puede llevar a la escuela la presencia misma del especialista —doblado en pedagogo— con posibilidades de experiencias, de ejemplos, de presentaciones de "specimens" de todas clases con los que no se pudo soñar nunca. La TV permite, teóricamente, confiar la clase al profesor más hábil y sabio, contar siempre con los más modernos laboratorios, los museos más ricos, las más ricas colecciones de ejemplos filmados. ¿No está quizá la TV, supuestas estas ventajas, llamada a reemplazar al maestro tradicional?

Después de diez años de ensayos ha bajado un poco el entusiasmo. "La televisión educativa —escribía recientemente un periodista americano— sobrevive tan sólo a las esperanzas que había suscitado." Quizá se trate de un desánimo excesivamente apresurado, consecuencia del desmesurado fervor inicial. Trataremos de mostrar aquí que, si bien la TV escolar está muy lejos todavía de la perfección, no puede sostenerse su fracaso total ni tampoco que haya dicho ya su definitiva palabra.

### REALIZACIONES DE LA TV ESCOLAR EN ESTADOS UNIDOS, FRANCIA E INGLATERRA.

Hasta la fecha, tres países —Estados Unidos, Francia y el Reino Unido— cuentan con servicios regulares de TV escolar.

El mayor número de realizaciones de TV escolar corresponde, desde luego, a los Estados Unidos, país en el que tiene un desarrollo mayor la nueva técnica; en 1955 existían allí 39.400.000 aparatos receptores.

Casi todas las escuelas disponen de un aparato receptor, cuando menos. En Filadelfia —patria de la televisión escolar— las escuelas tienen, por promedio, seis aparatos cada una. Pero esto es excepcional, pues la mayor parte de las escuelas no tienen más que dos o tres; no dispone cada clase de aparato propio, y, por consiguiente, no puede contar con él en cualquier momento. Las causas por las cuales no tienen las escuelas un aparato por clase hay que atribuir las, ante todo, al costo —400 dólares vale un aparato con pantalla de 50 centímetros— y a los elevados gastos de entretenimiento —la lámpara— pantalla de recambio vale 200 dólares; pero también influye el hecho de

que se esperan grandes perfeccionamientos técnicos en fecha próxima, especialmente las pantallas gigantes de un 1,5 m. y el perfeccionamiento de los receptores en color, con lo cual numerosas escuelas demoran la adquisición de aparatos, ya que pueden resultar rápidamente rebasados por los avances en curso.

Las emisiones proceden de estaciones educativas no comerciales (hay actualmente 23 estaciones educativas no comerciales, y además algunas estaciones de Universidades) y de estaciones comerciales que facilitan gratuitamente a las autoridades escolares el tiempo de visión y las instalaciones técnicas.

En general, las emisiones duran solamente un cuarto de hora. Cada estación emite al día uno o dos programas escolares; pero como todas las estaciones educativas están asociadas (la red educativa se denomina "National Educational Television"), una estación puede retransmitir los programas de las demás, captados y registrados por cinescopio. Las escuelas tienen así a su disposición un número considerable de emisiones.

Los programas escolares americanos desconciertan un tanto a los educadores europeos. La radio escolar de Filadelfia daba el año último las siguientes series de emisiones semanales:

*Descubrimiento de las bellas artes* (presentación comentada de obras modernas del Museo de Filadelfia).

*El mundo a vuestro alcance* (entreviú ilustradas a invitados extranjeros).

*¿Cuál es vuestro IQ de buenas maneras?* (urbanidad enseñada a niños y niñas de diez a quince años).

*Historia e industria de Pensilvania.*

*La ciencia es entretenida* (observaciones por microscopio, viajes interplanetarios, "jobbies" de vacaciones, etcétera).

*Erase una vez...* (emisión literaria para los alumnos de las clases superiores).

*A la ventana* (preguntas y respuestas sobre administración, historia, geografía y literatura de los Estados Unidos).

*Iniciación a la música popular.*

Otro programa —*Stop, look and learn*— transmitía cuentos escenificados para los párvulos, conversaciones con exploradores ilustradas con películas, una emisión sobre la ciencia en la vida cotidiana y una introducción a la música.

Tanto los temas elegidos como el modo de tratarlos parecerían, sin duda, a un maestro europeo más próximos al espectáculo que a la escuela y al trabajo escolar. En Estados Unidos se ha abandonado la concepción según la cual la escuela debe ser aburrida y sin directa relación con la vida ordinaria. Al alumno se le trata como a un cliente al que se debe complacer. La TV escolar utiliza, para interesar a su auditorio, las mismas técnicas que la TV comercial. Esto puede chocarnos a primera vista; sin embargo, no hay duda de que resulta muy efectivo. Bajo apariencias de diversión, la TV escolar americana ha producido algunas obras maestras pedagógicas, como las emisiones históricas *Now and Then* del doctor Frank Baxter, eminente especialista en Shakespeare, de la Universidad de California del Sur, y, recientemente, la emisión de matemáticas *Adventures in Number and Space*, del profesor Howard Fehr, de la Universidad

de Columbia. Se trata de una serie de nueve emisiones retransmitidas durante los meses de noviembre y diciembre últimos por la mayoría de las grandes redes comerciales a razón de una emisión por semana, y destinadas a narrar con ayuda de marionetas la historia de las matemáticas a los adolescentes de doce a catorce años. Imagino el horror de un profesor tradicional ante esta idea de explicar las matemáticas por el guignol; pero el caso es que las marionetas dieron a los jóvenes espectadores una idea a la vez atractiva y científica acerca del origen de los números, de la invención del cero, del sistema binario empleado por las máquinas de pensar, de la teoría de la probabilidad, de la topología, etc.; cosas que no consigue generalmente el profesor tradicional.

La alta calidad pedagógica de algunas emisiones se explica porque a través de ellas ha penetrado por vez primera en el cuerpo docente un verdadero espíritu de emulación. Algunos de los profesores que trabajan en la TV se han convertido en auténticas "vedettes", y reciben un enorme correo de sus admiradores y remuneraciones muy superiores a las académicas. Para conquistar los altos salarios de las estrellas de la TV los profesores se han visto obligados a rivalizar en ingeniosidad pedagógica. Hasta ahora, los niños siempre han preferido el cine a la escuela, sencillamente porque el cine está mejor hecho. Y el cine está mejor hecho porque participa en la lucha por la vida. A partir del momento en que la escuela, a través de la televisión, entra en esta lucha, puede resultar tan interesante como el cine. Muchos miembros del cuerpo docente de los Estados Unidos se burlan de sus colegas estrellas de la televisión, pero muchos también tratan de emularlos. Se establece así una corriente de concurrencia que empuja al progreso.

La televisión francesa mantiene desde 1951 un servicio escolar, patrocinado por el Ministerio de Educación Nacional.

La TV escolar francesa es más estrictamente escolar que la americana. Cada emisión está destinada a los alumnos de una clase determinada de la enseñanza primaria, secundaria o técnica. Los temas se acomodan a los programas establecidos. No hay series, sino que, en general, cada emisión forma una unidad cerrada. Y el método se aproxima mucho más que en los Estados Unidos a los métodos escolares habituales.

Materialmente, Francia tiene medios muy inferiores a los de los Estados Unidos. Las escuelas francesas con aparato de televisión son hoy excepción, y, además, el hecho de que sólo exista una emisora de carácter educativo reduce el número de emisiones considerablemente. En total, hay 12 emisiones por semana, que se distribuyen entre todas las clases.

En Inglaterra se ha avanzado con extrema prudencia. En 1952 inició la BBC una experiencia en circuito cerrado, con 20 emisiones semanales destinadas a seis establecimientos escolares de Londres y de sus alrededores. Esta experiencia, realizada y estudiada con la mayor atención, se consideró satisfactoria, y en octubre de 1957 la BBC comenzó una serie de emisiones regulares destinadas a los alumnos de once a quince años de las escuelas secundarias "modern".

La enseñanza es obligatoria en Inglaterra hasta los quince años; a los once, al salir de la escuela primaria, los alumnos mejor dotados entran en una "grammar school", que imparte la enseñanza secundaria abstracta de tipo tradicional. Los que tienen ya una vocación definida van a la "technical school", y los demás —el 50 por 100 del total— a la "modern school", que no es ni técnica ni clásica, pero que da una educación general de carácter menos abstracto que la de la "grammar school". A estos alumnos —los menos dotados de la enseñanza secundaria— están, con muy buen juicio, reservadas las emisiones de televisión. Ponen ellas a su alcance una enseñanza vertida en imágenes, muy concreta, suficientemente general y relativamente fácil. En lugar de dispersar sus escasos medios sobre todos los tipos de enseñanza, como la televisión francesa, la inglesa se concentra en el tipo de enseñanza con el que se corresponde mejor.

Contrariamente a lo que ocurre en Francia y en los Estados Unidos, la TV escolar inglesa no pretende sustituir al profesor, sino servir tan sólo de "ayuda visual" para las lecciones ordinarias. Los programas detallados de las emisiones se envían a los profesores con dos semanas de anticipación, para que preparen y ordenen sus cursos en torno a las emisiones.

El desarrollo de la TV escolar está frenado, como en Francia, por consideraciones de orden material. Un aparato receptor escolar cuesta unas doscientas libras. Hoy, solamente mil escuelas están equipadas con aparatos receptores.

#### EN EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA LA TV ES UN LUJO.

Como acabo de indicar, la televisión inglesa, contraria en esto a la americana y a la francesa, no pretende sustituir al maestro; pero, de hecho, tal sustitución no se logra en ninguna parte. Hasta hoy, la TV se añade y superpone a la enseñanza habitual, complementándola con conferencias especialmente bien ilustradas, con diversiones de carácter educativo —actividad "paraescolar", como se decía algunos años—, con ayudas audiovisuales semejantes a las que proporcionan los cuadros murales, las proyecciones, los discos, la radio y el cine sonoro.

Ahora bien, la televisión —que podría quizá introducir una revolución total en la enseñanza— es una ayuda audiovisual, si a tal función se reduce, sobremanera costosa, y, además, no son muy seguras las excelencias de su resultado. Es difícil, por razones económicas, que cada clase tenga un aparato receptor a título de ayuda audiovisual, y es difícil también que las emisoras organicen un número de emisiones sensiblemente más elevado que el actual con la sola finalidad de servir de suplemento a los sistemas docentes en vigor. Y en tanto que cada clase no tenga su aparato y el número de emisiones no se aumente considerablemente, o bien habrán de organizarse emisiones de carácter general, como en los Estados Unidos —aptas para todos los niveles escolares y dirigidas a la totalidad de los alumnos, reunidos ante un único receptor en la sala de actos del centro docente—, o bien, como ocurre en Francia, cada clase no gozará

más que de una migaja de televisión muy espaciadamente; o bien, como en Inglaterra, habrá que concentrar todos los medios de la televisión en un solo tipo de centros.

Pero, incluso, en este último caso no es seguro que la TV interese más que las ayudas audiovisuales ya existentes. Debe señalarse que el 70 por 100 de los directores de escuelas encuestados en los Estados Unidos (\*) estimaron que el cine era pedagógicamente superior a la televisión. El cine tiene una pantalla más grande, y en consecuencia mejor visibilidad. Las películas son en colores, y el documental cinematografiado es generalmente un producto más acabado y perfecto que la emisión de TV; de hecho, muchas emisiones de TV escolar se limitan a reproducir películas. Y, sobre todo, el cine puede ser empleado, en contraste con la televisión, cuando el profesor tenga necesidad de él, sin necesidad de modificar su horario. El cine —al igual que las proyecciones fijas, los discos, los mapas, etc.— puede entrar en el curso normal de la enseñanza y estar siempre a disposición del docente, mientras que en el caso de la televisión los términos se invierten. En la práctica, la TV no puede ser sino algo complementario y exterior: entremés o postre. Salvo, repito, en el caso inglés, ya que Inglaterra concentra todos los medios en un punto, y toda la enseñanza de ciertas materias se hace a través de la televisión. Una de las mejores emisiones educativas americanas —las *Adventures in Number and Space*, del profesor Howar Fehr— no tiene pretensiones de constituir un curso cerrado en sí mismo, sino más bien “una especie de entremés, aperitivo o estimulante matemático”.

#### LA TV ESCOLAR Y LA ENSEÑANZA EN EL PROPIO DOMICILIO.

La televisión es cosa demasiado completa y exigente para acomodarse con otro sistema de enseñanza. La TV es, en sí misma, todo un sistema de enseñanza. Tan cierto es esto, que varias Universidades americanas (especialmente la Universidad de California, la Universidad de Michigan, la Universidad de Siracusa, la Universidad de la *Western Reserve*) han organizado cursos completos por televisión para sus estudiantes externos. La Universidad de la *Western Reserve* tiene dos series de cursos televisados a razón de dos o tres lecciones semanales por serie. Durante los primeros años los cursos han versado sobre literatura comparada, psicología, psicología infantil, geografía humana, economía general, historia de la música. Unos 1.200 estudiantes externos inscritos en estos cursos envían regularmente sus trabajos a los profesores directores para que se los corrijan, y al fin del año escolar se examinan en la Universidad.

Las autoridades escolares de Pittsburgh han iniciado una experiencia que denominan *High School of the Air* (el Bachillerato del Aire). *High school of the Air* da, tres veces por semana, un programa de hora y media, dividido en tres lecciones de una media hora, sobre álgebra, historia americana e inglés. El programa comienza a las siete de la tarde, hora en la cual

todos los trabajadores ya han regresado a sus casas. La emisión pretende probar que gracias a la TV todo el mundo puede adquirir fácilmente una instrucción de tipo secundario y obtener un diploma de *High School of the Air*. El primer año 810 estudiantes se inscribieron en la escuela secundaria televisada, 337 se presentaron a examen y 71 fueron aprobados. De los 71 aprobados 19 eran presos de la Penitenciaría de Pittsburg.

En verano, la *High School of the Air* organiza un curso de seis semanas para los alumnos de las *High Schools* ordinarias suspendidos en los exámenes de junio. Aunque el costo del curso, incluida la corrección de los deberes, es bastante elevado —75 dólares— más de 2.000 alumnos se inscriben en él todos los años, y muchos otros no inscritos siguen sin duda las lecciones.

#### POSIBILIDADES DE LA TV EN UNA REFORMA DE LA EDUCACIÓN.

Algunos consideran, basándose sobre las experiencias que acaban de reseñarse, que la TV hace completamente inútil a la escuela tradicional, y que el niño no tendrá pronto necesidad ninguna de salir de casa para instruirse. Técnicamente esto no es de ningún modo un desatino. En un país como los Estados Unidos, en el que todas las familias tienen televisión o están en condiciones de tenerla, nada impide a los niños el seguir los cursos en casa bajo la dirección de su madre, la cual tiene en el sistema social americano mucho tiempo libre. Pero educativamente es dudoso que la enseñanza en casa sea muy recomendable. Un niño que esté siempre en familia —la familia extremadamente reducida de los países industriales de nuestros días— corre el riesgo de no socializarse; es peligrosa la excesiva protección del mundo exterior.

Pero si no es bueno que la televisión suprima la escuela, lo que sí puede hacer es descargar considerablemente al maestro de lo que la enseñanza tiene de trabajo rutinario. Hasta hoy, la enseñanza es clasificada por los economistas como un oficio “terciario”, es decir, como un oficio no afectado apenas por la gran revolución técnica de los últimos doscientos años. La televisión puede cambiar realmente esta situación, poniendo al alcance de los maestros una máquina que haga por ellos las tareas menos humanas —la enseñanza del programa escolar al conjunto de la clase— y que les permita, consecuentemente, consagrarse por entero a los alumnos individualmente considerados. Este es el sentido de una experiencia que se desarrolla actualmente en Hagerstown (Maryland). Seis mil alumnos en dos escuelas secundarias y seis elementales asisten, cuando menos, a un curso diario transmitido por TV. Si esta experiencia resulta positiva, se extenderá a todo el condado de Washington, en torno de Hagerstown, y se aumentará en varias horas de clase al día.

La idea de los educadores americanos, concretada en la experiencia de Hagerstown, es liberar al maestro de la enseñanza estereotipada, para que así pueda dedicar todo su tiempo y esfuerzo a la enseñanza individual: corrección de deberes, preguntas, “repetitoria”. Pero entiendo yo que puede irse bastante

(\*) Cf. C. A. Spiemann: *Television et éducation aux U. S. A.*, pág. 85.

más lejos, y que la televisión puede incluso descargar al maestro de la enseñanza y permitirle que se consagre a la educación; la TV puede permitir la sustitución—hace mucho tiempo reclamada, pero hasta el presente imposible—del maestro enseñante por el maestro educador. Hasta nuestros días, las necesidades de la enseñanza han impuesto la necesidad de reclutar al cuerpo docente con arreglo a un punto de vista técnico, a través de la selección de personas con precisos conocimientos en una o en varias materias. La televisión cubre ahora esta parte técnica. Con la ayuda de la televisión no se necesita ser un técnico para vigilar el trabajo infantil; basta con tener el sentido de la educación, con amar a los niños, con tener éxito con ellos: jóvenes que completan sus estudios, jubilados, madres e incluso alumnos de los cursos superiores. La tarea de vigilancia y repetición será tanto más fácil cuanto que la lección televisada será pedagógicamente perfecta e interesará naturalmente a los niños como un espectáculo; repito que esto no es una utopía, sino la experiencia de las mejores emisiones americanas. El adulto que presida el juego de la enseñanza televisada no será enemigo que obliga, día tras día, a ingerir una purga, sino más bien un consejero y un aliado.

La escuela actual es una masa de niños a los que un adulto enseña cosas que ellos probablemente no podrían aprender por sí mismos. La presencia de este adulto es, naturalmente, autoritaria, y ello impide a los alumnos el que constituyan una sociedad orgánica; constituyen más bien una masa inorgánica frente a la cual está el maestro como representante de la sociedad adulta. Gracias a la televisión los niños pueden hasta cierto punto prescindir del adulto y servirse ellos mismos de la enseñanza dada por la máquina. Con lo cual, la clase puede transformarse de masa anárquica—y con frecuencia rebelde—en una pequeñas sociedad que a sí misma se discipline y ordene. La escuela se transformará en lo que sociológicamente debe ser: un movimiento de juventud guiado más bien por adultos educadores que por adultos enseñantes. El maestro será el jefe, o mejor, el consejero, de un movimiento de juventud. La escuela se transformará en el club del movimiento de juventud; y en él los jóvenes tendrán, entre otras cosas, la máquina que les facilite la instrucción.

Imagino que algunos pondrán el grito en el cielo diciendo que queremos "mecanizar la instrucción". Queremos ciertamente mecanizar la instrucción, pero para hacerla técnicamente mejor y para liberar la

educación, ahogada hoy día por la rutina de la instrucción.

No se trata tampoco de reducir los maestros y los profesores al paro forzoso reemplazándolos por máquinas. En primer lugar, la reforma concreta no afectará sin duda a la actual generación de maestros; y en segundo lugar, tan sólo se trata de emanciparlos y de promoverlos desde el papel con frecuencia mecánico del instructor al papel más humano del puro educador.

Materialmente, el problema planteado por la televisión escolar en un país como España está lejos de ser colosal. En lo que toca a los aparatos receptores, 50.000 serían más que suficientes, dado el sistema de repartición de clases que creo necesario para la televisión. Lo más difícil es tener suficientes emisiones para cada materia escolar, y también sería de desear existieran ciertas posibilidades de elección que aseguraran, por un lado, cierta libertad de enseñanza, y por otro lado cierta competencia entre las diversas emisiones. Para economizar en lo posible el número de emisiones necesarias convendría tomar como unidad no la clase de un año, sino el grupo de tres clases de un año. Es el sistema llamado de Jena. Pedagógicamente este sistema ofrece el interés de renovar por tercios cada año la sociedad infantil, en lugar de hacer convivir al niño siempre con los mismos camaradas desde su entrada a su salida de la escuela. Y además permite la formación de los pequeños por los grandes; éstos pueden hacer de monitores en cada división, ayudando al maestro y afirmando sus propios conocimientos. Y por lo que toca a la televisión, una sola emisora, con emisiones de veinte minutos, puede fácilmente satisfacer las necesidades de una enseñanza obligatoria común desde los seis a los quince años repartida en tres grupos de tres años. Con dos emisoras pueden introducirse variantes, y puede especialmente organizarse, además de la enseñanza ordinaria, una enseñanza secundaria clásica para los alumnos comprendidos entre los doce y quince años, enseñanzas técnicas, etcétera. Es cuestión de organización y de experiencia.

Pero lo más importante es que un cierto número de maestros tomen, por de pronto, conciencia de la televisión y se consagren a ella, para que así pueda más tarde escogerse entre ellos—no mediante exámenes, sino a través de la prueba del éxito—las "estrellas" de la televisión escolar.

JACQUES BOUSQUET.

(En el próximo número: II. La TV educativa extraescolar.)

# crónica

## La selección de profesores de Universidad

La selección de los profesores universitarios es problema extremadamente grave, pues se trata de unos de los pocos puntos sobre los cuales se puede apoyar una reforma efectiva de la estructura social; y es, además, un problema complejo, con toda especie de incidencias científicas, técnicas, políticas y espirituales. No trataremos de abordar el conjunto del problema, sino tan sólo de hacer algunas reflexiones sobre cuatro cuestiones:

- 1.º El aspecto económico-político del mismo en los diferentes países.
- 2.º Las relaciones de la Universidad y de la investigación.
- 3.º Las actividades de los profesores fuera de la Universidad.
- 4.º Un plan de selección del profesorado de Letras de posible aplicación en las universidades españolas.

### EL PROBLEMA ECONOMICO-POLITICO DE LA SELECCION DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Hemos leído durante el pasado mes, en los periódicos de Madrid, diversos artículos que ponían como ejemplo de selección de los profesores universitarios los sistemas utilizados en determinados países extranjeros (\*). Tales artículos son fruto, según creemos, de una observación más bien superficial, pues ocurre que precisamente los países citados como ejemplos están bastante descontentos de sus propios sistemas, y hoy se habla en todas partes de reformar el Estatuto del profesorado universitario. Italia y Alemania intentan dar a sus "liberi docente" y a sus "privatdozenten" una situación más amplia y estable que la actual. En Alemania y en Francia se plantea el problema de los profesores que ejercen una profesión sobre añadida a sus actividades universitarias, igual que ocurre en España. En los Estados Unidos —patria de la oferta y de la demanda— son cada día más numerosos los centros que conciertan la prestación de servicios con sus profesores, sin limitación alguna de tiempo, lo cual les confiere una situación muy semejante a la de sus colegas europeos. En Francia se habla mucho de una completa reforma de los estudios de Medicina, unificando la función docente y la función de asistencia a los hospitales y creando un escalafón nacional; hasta hoy, la Agregación de Medicina se reducía al ámbito de cada Universidad. En Francia también ha habido el pasado año muy animadas polémicas, que llegaron hasta la huelga, acerca de las relaciones que deben mantener la Universidad y la investigación.

(\*) Véase un resumen de estos artículos en el número 72 de esta Revista, págs. 19 y 20 (N. de la R.).

El estudio de lo que ocurre en otros países más bien nos ofrece, en suma, problemas que soluciones; y a esta luz entiendo que debe examinarse la cuestión.

### 1. PRINCIPIOS DE SELECCIÓN EN LOS DIFERENTES PAÍSES.

El personal docente de las Universidades —profesores titulares, profesores adjuntos, profesores auxiliares, etc.— se recluta actualmente de muy diversas maneras:

- a) Por *títulos*: simple presentación de títulos, diplomas, trabajos científicos, práctica docente (Estados Unidos).
- b) Por *concurso*: oposiciones españolas, agregación de Derecho y agregación de Medicina en Francia.
- c) Por un *sistema escalonado*. Los profesores alemanes son elegidos según sus méritos entre los "Privat-Dozenten", que a su vez deben examinarse para alcanzar esta condición en la Universidad (*Habilitation*).

Los profesores italianos se eligen por méritos entre los "liberi docenti"; éstos son seleccionados mediante un examen nacional.

Los profesores franceses de letras y ciencias se seleccionan, también por méritos, entre los "maitres de conferencias", que son designados por el Ministro entre los doctores inscriptos por un comité de especialistas en una lista de aptitud para la enseñanza superior.

### 2. ¿QUIÉN HACE LA SELECCIÓN?

Las disposiciones legales suelen tener en este punto un valor meramente teórico. Si, por ejemplo, consultamos la ley holandesa, veremos que es la Reina quien decide los nombramientos en la mayor parte de las cátedras de enseñanza superior; pero, evidentemente, esto tiene tan sólo una significación jurídico-formal. La cuestión es de costumbre, más que de ley. La institución universitario es, de hecho —debería reflexionarse sobre este punto—, regida por normas consuetudinarias. En los Estados Unidos realizan la elección el Presidente de la Universidad o el jefe del Departamento interesado. En Alemania el nombramiento y los progresos académicos del "privat Dozent" dependen, prácticamente, del Ordinarius o titular. En Francia, en letras y en ciencias, se reparte discretamente la competencia: la Facultad sanciona los estudios de Doctorado; una delegación de especialistas de todo el país (elegida por el Ministro sobre una relación de candidatos propuestos por el propio profesorado), decide la inscripción en la lista de aptitud para la enseñanza superior; el Ministro provee los puestos de "maitre de conférences"; la Facultad interesada elige los nuevos titulares de las cátedras vacantes. En España —y también en Francia, por lo que respecta a las agregaciones de Medicina y de Derecho— decide un Tribunal de especialistas, constituido de tal modo que represente la totalidad de los intereses en juego.

## 3. ¿CUÁL ES EL MEJOR SISTEMA?

Ninguno de estos sistemas puede considerarse malo o bueno en sí mismo. El reclutamiento del profesorado no es una pieza aislada, sino que está ligado a los principios generales del país: democracia francamente capitalista, democracia tradicional, democracia de la opinión pública, régimen autoritario tradicional, régimen autoritario revolucionario. En un país como Francia, en el que reina la opinión pública y en el que los intelectuales gozan de enorme prestigio, el sistema de designación basado en los méritos apreciados por la opinión pública (representada por la Facultad, por los especialistas o por el Gobierno, que es expresión de la opinión pública) resulta excelente. En un país como los Estados Unidos, en el que el espíritu de libre empresa es el resorte de la sociedad, el reclutamiento apoyado en méritos y sancionado por un contrato de tiempo limitado parece el más apropiado. Pero, repetimos, ninguno de ambos sistemas puede considerarse bueno en sí mismo.

En segundo lugar, la forma de selección está ligada al carácter de la Facultad. Lo que vale para Letras no vale para Medicina. En Letras y en Ciencias el cuerpo docente de las Universidades puede vincularse al de los Institutos y colegios, pero no hay enseñanza media de Derecho ni de Medicina. Medicina, Derecho y Ciencias tienen aplicaciones prácticas, y el profesor de estas disciplinas puede fácilmente desempeñar funciones distintas de su cátedra; lo cual no ocurre en el caso del profesor de Letras. La preparación de un concurso para optar al profesorado de Letras o de Derecho puede hacerse en cualquier parte y exclusivamente con libros; Medicina y Ciencias, por el contrario, exigen laboratorios y hospitales.

También debe tenerse en cuenta la condición jurídica de la Universidad. En un país en el que existan muchas Universidades autónomas, como en los Estados Unidos, puede haber una efectiva competencia, y un profesor excelente que no convenga a una Universidad podrá acaso convenir a otra; pero difícilmente podrá jugar la Ley de la oferta y de la demanda en un país de Universidades de Estado.

En fin, el estatuto personal del profesor también influye: si está bien o mal pagado, si su nombramiento es a perpetuidad o a título temporal, si se tiende a que sea ante todo un pedagogo o bien un investigador, si puede acumular a su cátedra otras funciones extrauniversitarias, etc.

## RELACIONES DE LA UNIVERSIDAD CON LA INVESTIGACION

El año pasado instituyó el Gobierno francés, con la finalidad de detener la huida de los investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, hacia los más generosos laboratorios privados, una "prima de investigación" para los colaboradores de aquel centro y para algunas categorías de la enseñanza superior (Orden de 14 de marzo de 1957). Los profesores de la enseñanza superior protestaron corporativamente contra esta discriminación que consideraban insultante, ya que todos los miembros de la enseñanza superior son investigadores *ipso facto*, e, incluso, declararon una huelga de dos días. El Ministro de Educa-

ción Nacional aceptó los puntos de vista del profesorado, y una Orden de 24 de diciembre de 1957 ha extendido el beneficio de la "prima de investigación" a todos los profesores y maestros de conferencias.

Estos incidentes ilustran un problema que se plantea hoy en todos los países: el problema de las relaciones entre la función docente y la investigación científica. En general, se resiente este problema de un mal planteamiento, pues se plantea tan sólo en términos de prestigio o de interés.

Es evidente que todos los profesores de la enseñanza superior son —o deberían ser— investigadores. En consecuencia, debería seleccionárseles, teniendo en cuenta sus trabajos originales, y su remuneración debería ser lo bastante elevada para cubrir a la vez, y sin necesidad de prima especial, las funciones de investigación y de enseñanza. Pero si el profesor de la Universidad y el investigador se confunden, no ocurre lo mismo con la Universidad y los Institutos de investigación. La Universidad es un centro docente, y preferentemente se sitúa en el nivel propio de los estudios de Licenciatura; la organización y estructura de la investigación es distinta de la enseñanza, y superponiéndolas se corre el riesgo de falsear gravemente su respectiva significación.

a) Consideraré primero el caso que mejor conozco: las Facultades de ciencias del hombre. La función que desempeñan de hecho las Facultades de Letras es la preparación de los cuadros de la enseñanza media; sus programas son paralelos, en buena parte, a los programas de Bachillerato, y la repartición de sus cátedras recuerda las grandes divisiones de estos programas. Reproducir las divisiones propias de la enseñanza superior en los Institutos de Investigación impondría e impone de hecho a la ciencia unos cuadros de absoluta artificialidad que paralizan todo progreso posible. Todos los problemas interesantes se corresponden con dos cátedras distintas: están situados entre las Letras y las Artes, entre una y otra civilización —quizá una de las cuales no esté representada en la Universidad—, entre la Sociología y la Historia, etc. Ahora bien, ocurre que actualmente los organismos oficiales de investigación están en casi todas partes anejos a las Universidades, cuando deberían ser cosa distinta de ellas. En las Ciencias históricas, por ejemplo, no debería haber Institutos de Historia General, de Historia del Arte, de Historia del Pensamiento, de Historia de las Instituciones, de Historia de las Religiones, etc. La función de los organismos investigadores no consiste en realizar trabajos de erudición en las diferentes ramas de la historia, sino en enlazar entre sí esas ramas. El organismo de investigaciones históricas debería ser una especie de "central", en la que los investigadores deseosos de trabajar en equipo se pusieran de acuerdo sobre la repartición de los trabajos y la normalización de los métodos; y debería ser, además, un elemento de ayuda práctica al investigador, facilitándole la adquisición de libros extranjeros, los servicios de fotocopia o la relación con los organismos de otros países. Una institución así concebida no tendría que ser por fuerza muy voluminosa; su papel no sería otro que el de poner en relación a los elementos preexistentes y ayudarlos a integrarse entre sí, y, consecuentemente, sus servicios se reducirían a servicios de enlace y organiza-

ción de la investigación. Lo cual, que yo sepa, aún no existe en ninguna parte.

b) El caso de las Ciencias y de la Medicina es diferente; pero también aquí la función de investigación pura no se confunde con la enseñanza. Tanto para el bien de la investigación como para el de la enseñanza, nos parece que se debería distinguir en Ciencias y en Medicina entre unos profesores puramente pedagogos, que aseguraran la organización, la administración y la continuidad de la enseñanza, y unos investigadores puros que aseguraran la organización, la administración y la continuidad de la investigación, además de otros profesores-investigadores que dividirían sus actividades entre los dos campos. Lo importante es que un cierto número de individuos consagren todo su tiempo y toda su actividad intelectual a las funciones pedagógicas, y que los otros los consagren al laboratorio; pero hay que evitar que *todos* se ocupen a la vez de *todo*.

#### LAS ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES FUERA DE LA UNIVERSIDAD

Las relaciones entre enseñanza e investigación nos llevan a la consideración de los cargos y ocupaciones que los profesores universitarios puedan ejercer fuera de sus actividades docentes.

El periódico de los estudiantes de la Universidad de Francfort am Main, *Diskus*, mostraba el pasado año su inquietud ante el hecho de que algunos profesores tienen tal cúmulo de actividades exteriores a la Universidad que apenas si les queda tiempo para ocuparse de sus alumnos, e incluso tampoco para desarrollar de un modo regular sus cursos. Los profesores de Ciencias dirigen laboratorios privados, los de materias técnicas son "consejeros de establecimientos industriales", los juristas forman parte de comisiones legislativas, los de materias literarias se dedican a la política o al periodismo, y los de Medicina —ya desde hace tiempo— se consagran a su clientela particular.

Entiendo que en sí es bueno que existan profesores universitarios no encerrados en la torre de marfil de la enseñanza, sino puestos en el mundo y participantes en la actividad económica, política y social del país; con ellos, entra aire fresco en las clases. Pero creo, sin embargo, que es nefasto que esto ocurra de modo general. Es indispensable que al lado de los profesores "externos", que aportan a sus cursos la experiencia y el espíritu de la ciencia exterior, existan profesores pedagogos de Universidad, que dediquen a los estudiantes la totalidad de su tiempo y que los reciban particularmente de una manera regular, vigilando sus estudios y conviviendo con ellos.

Las Facultades de Medicina francesas han pretendido resolver el problema creando dos categorías de docentes. Un Agregado de Medicina (la Agregación es el concurso que abre el camino al profesorado) puede elegir entre dedicarse a su clientela particular o dedicarse enteramente a la enseñanza y al hospital. Si se dedica enteramente a la enseñanza llegará a ser "maître de conférences", y, de acuerdo con la reforma actualmente en curso, en médico de hospital. Si quiere dedicarse a la clientela como especialista puede continuar la enseñanza, pero tan sólo en calidad de Agregado libre; en este caso recibe una remunera-

ción más reducida, no tiene derecho absoluto a su empleo y no tiene derecho de jubilación. En una palabra, no puede considerársele como funcionario.

En esta línea está quizás la solución. Debería de haber, de hecho y de derecho, dos distintas categorías de profesores: los "profesores profesores", que consagrarían la totalidad de su tiempo a su función pedagógica, y que serían pagados consecuentemente, y los "profesores externos", con los mismos títulos universitarios que los catedráticos, pero reducidos a un cierto número de cursos y de clases por semana, y con derecho a dedicarse a otras ocupaciones. El profesor externo sería peor pagado; su puesto no lo tendría a perpetuidad, y, desde luego, se le suspendería automáticamente si faltara a sus clases más de un determinado número de veces. Pueden configurarse, por lo demás, diferentes categorías de profesores externos con una, dos, tres o cuatro clases semanales.

Este sería, según nos parece, un sistema justo, tanto para los catedráticos, que tienen derecho a un salario adecuado al trabajo que realizan, como para los profesores externos, que podrían así seguir sin escrúpulo su vocación de vida activa y a la vez ejercer la docencia; y justo también, para los estudiantes, que tienen derecho a que los profesores enseñen de verdad y se ocupen con asiduidad de ellos.

Me parece también que el profesor que desee abandonar su cátedra para ocuparse de un empleo ajeno a la Universidad debe, evidentemente, conservar sus derechos de profesor de la enseñanza superior, pero no el derecho a tal cátedra particular, porque el derecho de los estudiantes tiene primacía. Esto supone la existencia de un cuadro nacional de profesores universitarios que no tendrían, de ningún modo, derecho a una cátedra determinada, pero entre los cuales deberían ser obligatoriamente elegidos los titulares de las cátedras vacantes.

#### PLAN PARA EL RECLUTAMIENTO DE LOS PROFESORES DE LETRAS

He indicado ya que la selección de los profesores no puede acomodarse a un mismo sistema en todas las Facultades universitarias. Las consideraciones siguientes se refieren tan sólo a las facultades de letras.

1) El reclutamiento normal de los profesores de las Facultades de Letras debería realizarse entre los catedráticos de Institutos y a través de la enseñanza media. Este sistema tiene las siguientes ventajas:

- a) Elevar el nivel de la enseñanza media.
- b) Significar una primera selección (oposiciones a cátedras de Instituto).
- c) Asegurar el aspecto pedagógico de la enseñanza superior. Ningún mal puede hacer a un futuro profesor de enseñanza superior el que durante algunos años se consagre a enseñar a adolescentes.

2) El segundo estadio sería el Doctorado, situado, quizá, en un nivel de dificultad y de exigencia científica mayor que la actual. No se llegaría a él, por lo general, sino después de un período de trabajo de cinco a diez años.

Los doctores tendrían derecho preferente a desempeñar las cátedras de Instituto en las cabezas de Distrito universitario, y tendrían también derecho a en-

señar en la Universidad la materia de su elección, a título de profesores libres. El profesor libre no pertenecería a los cuadros universitarios; pero podría dar tantos cursos libres como deseara, sobre los temas de que más guste —dentro de su especialidad— y hacer de este modo la prueba de sus conocimientos científicos y de su aptitud pedagógica. No recibiría remuneración, salvo que eventualmente se le confiaran cursos incluidos en los programas de licenciatura.

3) Después de dos años de ejercicio del profesorado libre, se pasaría a una prueba de agregación para ingresar en el cuadro del profesorado ordinario. La prueba comprendería el examen de los títulos del candidato, de sus trabajos científicos —especialmente de la tesis doctoral—, de su enseñanza en el Instituto y de su actuación como profesor libre en la Universidad; y, además, una serie de conferencias sobre un tema elegido por el candidato mismo. Estas conferencias serían tomadas en taquigrafía y preceptivamente publicadas, asegurándose de este modo la publicidad.

4) La agregación no tendría la significación de un concurso para plaza determinada, sino más bien la de ser un examen con *numerus clausus*, cuya aprobación determinaría la inscripción en los cuadros de los profesores universitarios. Las Facultades quedarían obligadas a escoger sus profesores entre los candidatos inscritos. Aquellos candidatos que no tengan momentáneamente cátedra podrán continuar su enseñanza en un Instituto y dando cursos en la Universidad como profesores libres y con gratificación especial.

5) Los profesores jefes de Sección, responsables de los estudios de su Sección, serían nombrados por el Ministro a propuesta del claustro de profesores de la Facultad.

6) En Letras, y también en las restantes Facultades, todo profesor podría solicitar su paso a la categoría de "profesor externo". En tal caso, continuaría perteneciendo al cuadro de profesores, pero sin desempeñar cátedra determinada. Mientras estuviera en tal situación no enseñaría sino mediante contrato renovable y con un salario proporcionalmente reducido, o bien sin contrato y a título gratuito, como los profesores libres.

7) La Universidad podría contratar libremente, por un determinado período susceptible de prolongación, a profesores extranjeros y a estudiosos no universitarios, sea como lectores, sea como profesores extraordinarios; pero tan sólo en lo que respecta a las lenguas vivas y a las especialidades extrañas a los programas habituales, o en el caso de que no existiera candidato de la especialidad inscrito en el cuadro de los profesores, ni profesor libre.

El sistema apuntado supondría, en resumen:

a) Sustituir la oposición por un camino escalonado hacia la cátedra.

b) Suprimir las instituciones de ayudantes y de adjunto, incitación al absentismo.

c) Contar con un cuadro nacional de profesores universitarios, al que pudieran acudir las Universidades.

Ninguna de las precedentes sugerencias supondría, de ser llevada a cabo, beneficio ninguno para el autor de las presentes líneas; esto le da total libertad de espíritu y le permite no vincularse desesperadamente a ninguna de las soluciones propuestas. Tan sólo son estas simples hipótesis que reclaman depuración y discusión; en absoluto son, ni pretenden ser, proyectos legislativos. La cuestión del reclutamiento de los maestros destinados a formar las minorías universitarias es muy grave, y no puede ser resuelta en unas páginas ni confiada al humor o a la elocuencia. Reclama, más bien, una larga y desapasionada discusión, a cuyo través se justiprecian los diversos puntos de vista posibles.

Por un lado, ha de admitirse, ante todo, que el profesor de Universidad no es el fin, sino el medio; el fin es la educación de los cuadros rectores del país, y a este bien público debe supeditarse todo lo demás. Pero de otro lado, no hay duda que si los profesores están descontentos de su situación desempeñarán mal su oficio y su selección no será adecuada. La buena solución será aquella que sin sacrificar en nada el interés de los estudios satisfaga también —y no sólo de momento, sino a largo plazo— al cuerpo docente.

J. B. S.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

La Revista "Mundo Escolar" inserta un reportaje sobre la VI Asamblea General de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria, que ha tenido lugar en Madrid en los últimos días del mes de diciembre pasado. En ella se aprobó un plan quinquenal para llevar a cabo las obras iniciadas por la Hermandad. "Se ha hablado mucho y bien —dice el autor del reportaje— con intervenciones de gran altura y trascendencia, con un objetivo y un anhelo: el bien común, el bien de cuantos y de cuanto depende de la función y de la responsabilidad de

los Inspectores..." Y, más adelante, después de referirse a los servicios y secciones que la Hermandad ha puesto en marcha en su primeros cinco años de existencia dice: "Junto al plan económico, indispensable hoy en toda entidad que quiera influir y trascender socialmente, el plan profesional. En él un objetivo, imprescindible y necesario, si también se quiere hacer algo positivo: la especialización..." (1).

La interesante conferencia del Director de Enseñanza Primaria, pronunciada en el Ateneo de Madrid, sobre la situación actual de la Enseñanza Primaria, se halla recogida en varias de las publicaciones que se ocupan de temas culturales. Comienza la conferencia del señor don Joaquín Tena Artigas con unas interesantes reflexiones sobre el carácter minoritario de la cultura, producto de ámbitos minoritarios cerrados en sí mismos. "Pero la verdad es que, queramos o no, hasta estos ámbitos se filtra la situación cultural del país; no cabe una cultura intensiva y refinada sin el contrapunto de una cultura

(1) Pablo de Mirabel: *La Hermandad de Inspectores...*, en "Mundo Escolar" (Madrid, 15-I-1958).

extensiva y popular." "Trasvasamiento recíproco precisamente, porque el problema no está tan sólo en capacitar culturalmente al país, sino en hacer que el país recobre nuestra cultura superior y universitaria, sirviéndole de amplificación y contrapunto." Continúa la conferencia, entrando ya en la materia propia de ella, a través de la confesión de una preferencia: reconocido que el Problema del a Enseñanza Primaria arrastra tras de sí todo un complejo mundo de ideas filosóficas y pedagógicas, y dado por sentado que la transmisión del saber cultural imprescindible comporta problemas metodológicos y pedagógicos de toda índole, así como la necesidad de poseer un amplio y capacitado Magisterio, el conferenciante puntualiza que el Problema de la Enseñanza Primaria ofrece además un primer aspecto, exterior, si se quiere, pero condicionante de todo otro, rigurosamente sociológico y económico, incluso matemático y numérico: el cálculo del enorme hueco que se tiene que llenar para que la sociedad española tenga una Enseñanza Primaria de acuerdo con sus necesidades. Y es este problema, precisamente, el preferido por el señor Tena para la conferencia a que aludimos. Trata, pues, a continuación, con precisa utilización de cifras y fechas de los términos del problema, de las causas y raíces del analfabetismo, de la significación económica de la Enseñanza Primaria, para terminar con una detallada relación del Plan de Construcciones escolares (2).

Comentario de esta conferencia es el editorial de "Arriba" que se apoya, principalmente en los argumentos básicos —numéricos, podríamos decir— expuestos en ella. Reconociendo que, por lo que se refiere al analfabetismo, los índices comparativos son históricamente alentadores, no se puede ocultar que, vertidos en cifras absolutas, demuestran una penosa realidad que es urgente superar. "Tres factores —dice— actúan decididamente sobre el hecho del analfabetismo: carencia de edificios escolares y de maestros, distribución inadecuada de las escuelas, asistencia reducida e irregular a las mismas." España intenta hacer frente con rigor y realismo a este problema, movida por argumentos de índole espiritual, cuya enumeración parece innecesaria, pero conviene, sin embargo, que en la conciencia nacional tome cuerpo una convicción de máxima transcendencia: la escolarización del país es condición indispensable para toda empresa de transformación económica, pues, consecuentemente con numerosos editoriales anteriores, se formula aquí la afirmación de que la enseñanza constituye una inversión pública de máxima rentabilidad (3).

Un artículo del semanario de los maestros españoles, "Servicio", encarece la importancia de la divulgación de ciertos elementales conocimientos sanitarios en la escuela y, por tanto, considera que "es imprescindible proporcionar al maestro los conocimientos y los medios necesarios para que realice esa labor" (4).

Un largo estudio sobre la inteligencia, por la especialista de Psicología, Irene Perz Dolz, trata de definir primero qué es la inteligencia, estudia a continuación las bases neurales de la inteligencia y las sinapsis, y expone luego la evolución del acto inteligente y las teorías sobre la inteligencia (5).

#### ENSEÑANZA MEDIA

La Federación Nacional italiana de los Institutos de Enseñanza y Educación dependientes de la autoridad eclesiástica celebró en el pasado otoño un Congreso que se habrá de repetir en el próximo mes de septiembre, en Milán, para tratar de los diversos temas relacionados con la nueva didáctica, la preparación profesional, la formación cívica, etc., en los centros de enseñanza dependientes de la Jerarquía eclesiástica. Con este motivo el Cardenal Pizzardo, Prefecto de la Sagrada Congregación de

(2) *La situación actual de la Enseñanza Primaria*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 29-I-58).

(3) Editorial: *Un grave problema*, en "Arriba" (Madrid, 25-I-58).

(4) *La divulgación sanitaria en la escuela*, en "Servicio" (Madrid, 11-I-58).

(5) Irene Pérez Dolz: *Inteligencia*, en "Servicio" (Madrid, 11-I-58).

Seminarios y Universidades, ha dirigido una larga carta al Presidente de la Federación, en la que se dan instrucciones válidas en general para todos los centros de Enseñanza Media y Profesional dependientes de la Iglesia en cualquier país. Por su interés recomendamos la lectura de la traducción de las normas contenidas en tal documento que recoge la Revista Javeriana. Se enfrenta en primer lugar, dicha carta, con el problema *estructural* de la escuela, es decir: cómo debe ser organizada, cómo ha de armonizarse con las exigencias del alumno y del mundo moderno, cuál, en definitiva, ha de ser su contenido humano, religioso, moral y cuál su valor formativo en relación con las necesidades de la vida cristiana. Pasa luego al problema del *profesorado* y a revisar el concepto, demasiado frecuente en labios de educadores, de la *nueva didáctica*, y se detiene en el análisis de la didáctica de las diversas disciplinas. Por último, se alude a dos temas de fundamental importancia: la formación profesional y la educación cívica (6).

#### LIBROS

Un editorial de "ABC", de la serie dedicada a estudiar las relaciones comerciales entre España e Hispanoamérica, pasa revista a dos ejemplos altamente significativos a este respecto: el cine y el libro. "En cuanto al libro —dice— su exportación sigue un ritmo creciente, especialmente desde la terminación de la segunda guerra mundial. A ello contribuye el auge progresivo de nuestra industria editorial, tanto como el acercamiento espiritual de España al mundo hispanoamericano, puesto de manifiesto en centenares de ocasiones a lo largo de estos últimos años. Entre 1931 y 1949 se ha quintuplicado nuestra venta de libros en Hispanoamérica..." Sin embargo, según el editorialista, el balance de nuestro comercio de libros con los países de habla castellana debería arrojar unas cifras más elevadas que las actuales. "Hoy, nuestras ventas corresponden aproximadamente al 40 por 100 de la producción, es decir, al porcentaje que editan empresas importantes con distribuidoras propias en el exterior. El resto, que corresponde a unas trescientas editoriales pequeñas, se malogra casi por completo para el tráfico internacional." Parece que el mercado está mal abastecido por falta de pronta y eficaz distribución y para esto se sugiere desde el artículo que recogemos: "Una gran distribuidora de publicaciones, con almacenes en los distintos países, permitiría reponer inmediatamente la mercancía vendida y favorecería la venta de libros nacionales en el extranjero. No basta con la meritoria labor que realiza el Instituto Nacional del Libro Español. Es preciso agotar todas las posibilidades y éstas son inmensas" (7).

#### BELLAS ARTES

La defensa y protección de los monumentos artísticos nacionales y de los parajes naturales que constituyen el patrimonio artístico del país, es objeto de comentarios en una colaboración de Francisco Casares. "Es necesario —dice— forjar una conciencia colectiva, cambiando —y no hay otro procedimiento que el de la corrección— el modo de ser de quienes no perciben la grandiosidad de los tesoros de arte y la belleza de los sitios naturales. Pero en tanto se crea ese nuevo sentido de apreciación, que puede y debe llegar a decididas, eficientes colaboraciones, se hace necesario buscar los métodos que aseguren esa intangibilidad". A continuación informa de lo que se ha hecho hasta ahora: constitución de una Comisión de Vigilancia e Información para la protección de monumentos y sitios naturales, con cinco subcomisiones: la central (dirección, enlace, representación y relaciones exteriores) y las especializadas en monumentos, sitios naturales, paisajes y conservación de obras de arte. Se da

(6) *La Enseñanza Media y Profesional*, según la Sagrada Congregación de Seminarios, en "Revista Javeriana", revista católica de cultural general de Bogotá, número 238, octubre, 1937.

(7) Editorial: *Cine y libros españoles en América*, en "ABC" (Madrid, 22-I-58).

cuenta después de las conexiones establecidas con otros organismos similares del ámbito internacional o nacional y se señala el programa a realizar: "evitar todo daño o perjuicio a los aludidos patrimonios, procurar su conservación y restauración, hacer asequible la visita al turismo, impedir la exportación, proteger los monumentos contra el afeamiento por obras inadecuadas, carteles, rótulos, colocación exterior de cables, etc., y procurar la reintegración del mobiliario a los palacios, castillos e iglesias de donde proceden. Respecto de los sitios naturales: impedir que se haga lumbre cerca de las masas arbóreas, evitar el ensuciamiento de los mismos por depósito de residuos..., promover que se eviten los atentados contra la moral, en especial en lo que afecta al vestido, defender los árboles contra las talas anárquicas, dibujos en su corteza y otros excesos, y estimular la repoblación forestal con fines estéticos. Y, finalmente, respeto al paisaje, impedir publicidad antiestética o inadecuada, fomentar el adorno y buena presentación de las carreteras, hacer que las obras de ingeniería se ejecuten con respeto al paisaje, estimular la estética presentación de pueblos y ciudades y mantener el estilo típico de los lugares, evitando construcciones que desdigan de su conjunto." Con el fin de cumplir estas iniciativas la Comisión celebrará reuniones y mantendrá estrecho contacto con la Dirección General de Bellas Artes (8).

El diario madrileño "ABC", viene dedicando una serie de comentarios a la situación musical madrileña, que culminan en un extenso editorial en el que, supuesto que hay un problema musical de múltiples ramificaciones cuyas causas se debe intentar conocer y solucionar, trata de poner en claro el estado de la cuestión y fijar su alcance. Se hacen, pues, claras afirmaciones como estas: "Madrid dista mucho de ser una ciudad sin conciertos." "Antes bien, pueden contarse por centenares los que al año se celebran." "Sí, es una ciudad en que apenas se ofrecen conciertos públicos normales." Y más adelante: "Faltan, pues, los conciertos públicos y las sesiones de ópera. ¿Culpa? Carencia de locales o pretensiones abusivas de los que se intentan contratar. Unido, todo hay que decirlo, a cierta indolente actitud de nuestros aficionados..." La segunda parte del editorial está dedicada principalmente a exponer las causas por las que se hace necesario un local y a sugerir posibles soluciones para la construcción de la gran sala musical apta para todas las manifestaciones que ahora po tienen cabida por unas razones o por otras" (9).

#### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Una colaboración del señor Millán Barbany da cuenta de las necesidades que impusieron la reforma de la enseñanza técnica española y de los principales inconvenientes que se han atribuido al anterior sistema de enseñanzas técnicas, para ocuparse a continuación de los puntos más importantes a que afecta la reforma: los Centros docentes, la especialización equilibrada, los diversos grados que en la actualidad puede conseguir el estudiante técnico, la manera de seleccionar el alumnado, la creación de la Junta de Enseñanza Técnica como órgano consultivo del MEN, y, por último, la posibilidad de dar reconocimiento oficial a cierta enseñanza no estatal (10).

(8) Francisco Casares: *Defensa de la Naturaleza y el Patrimonio Artístico*, en "Hoja Oficial del Lunes" (Madrid, 27-I-58).

(9) Editorial: *Madrid y la Música*, en "ABC" (Madrid, 4-II-58).

(10) Millán Barbany: *La reforma de la Enseñanza Técnica Española*, en "Boletín Iberoamericano de Cultura Técnica" (Madrid, octubre-diciembre, 1957).

El profesor Sánchez del Río publica un interesante artículo sobre una preocupación muy extendida entre quienes se inquietan por el futuro de la energía atómica: la posibilidad de disponer de personal técnico adecuado. Dos son los puntos de vista que hoy existen en el mundo respecto de la preparación de técnicos nucleares: según uno de ellos se habrían de formar los técnicos nucleares en escuelas especialmente organizadas con este objeto; según el otro, se propugna la especialización post-escolar para graduados que provengan de diferentes profesiones técnicas y científicas. Este segundo punto de vista es el compartido por el artículo que reseñamos. Para esta formación post-escolar se recomienda la organización de unos cursos que pueden dividirse en dos etapas, y constar, en su primer período de iniciación, de cuatro disciplinas básicas que se detallan y precisan a continuación y que pueden ser complementadas con ejercicios prácticos en el laboratorio. Respecto del segundo curso más avanzado —cree el profesor Sánchez del Río— que únicamente puede organizarse por alguna entidad que disponga ya de un programa atómico en marcha y de personal que haya sido ya especializado en cierta grado. En este curso se incluirán tres disciplinas que se analizarán a continuación (11).

Una extensa colaboración de la revista "Técnica Económica" trata del procedimiento para reformar las enseñanzas mercantiles (12), y un editorial de "Arriba" comenta la creación de la Obra de Formación Profesional Acelerada que juntamente con las Escuelas de Formación Profesional son los elementos con que la Organización Sindical atiende a la formación técnica especializada y profesional de los trabajadores que la integran (13).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Continuando las intervenciones en el problema universitario, planteado recientemente por los editoriales reseñados en nuestra crónica anterior y enfocados principalmente a estudiar la conveniencia o no de la perpetuidad de la cátedra, el catedrático de la Universidad de Zaragoza, don Luis García Arias, escribe un artículo en el que expone sus razones para demostrar lo inconveniente de este deseo de anular la perpetuidad de la cátedra, razones que en unos casos son de equidad profesional (¿por qué el notario lo va a ser para toda la vida y el catedrático no?), otros de eficacia pedagógica, y otros de carácter histórico o internacional (14).

Una colaboración en el diario "Arriba" pone de manifiesto la escasa importancia que nuestros planes de Enseñanza Media dedican a las cuestiones económicas que deberían ser incluidas, aunque en la breve dosis adecuada a esta edad, en el Bachillerato. "Toda la clase media ha de tener acceso a la economía. Un médico, un naturalista, un profesor de matemáticas, un arquitecto, tienen que poseer ideas claras en materia económica." "Creemos que la cuestión merece meditar por nuestras autoridades docentes. La Facultad respalda la creación de un profesorado responsable y de altura, problema máximo en este sentido" (15).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(11) Carlos Sánchez del Río: *La formación de técnicos atómicos*, en "Boletín Iberoamericano de Cultura Técnica" (Madrid, octubre-diciembre, 1957).

(12) José María Souto Vázquez: *Hacia un nuevo estudio sobre las enseñanzas mercantiles*, en "Técnica Económica" (Madrid, noviembre, 1957).

(13) Editorial: *Formación Profesional*, en "Arriba" (Madrid, 19-I-58).

(14) Luis García Arias: *Dinamismo anti-universitario*, en "Heraldo de Aragón" (Zaragoza, 12-I-58).

(15) Juan Velarde Fuertes: *La enseñanza de las Ciencias Económicas en España*, en "Arriba" (Madrid, 10-I-58).

# reseña de libros

## Bibliografía pedagógica española \*

(SELECCION DE LOS AÑOS 1936 a 1957)

### I

Los trabajos de Blanco y Sánchez, Luzuriaga y J. Ochoa Vicente nos ofrecen un completo estudio de la bibliografía pedagógica en España hasta 1935. De esa fecha a hoy se hace preciso continuar la bibliografía de este carácter. Tras de obras como las aludidas habrá que pensar en próximos trabajos exhaustivos que agoten de nuevo el tema. Pero entre tanto, sin llegar, creemos de urgente necesidad un esbozo o avance cuya consulta pueda ser útil a los más diversos estudiosos sobre esta materia. Tal es cuanto pretendemos con el presente trabajo. No hemos intentado otra cosa, no sólo porque una bibliografía exhaustiva acerca de este tema rebasaría, con mucho, la extensión adecuada a estas páginas, sino también por considerar que la producción libresco en Pedagogía, además de numerosa, ha sido—en los últimos veinte años—lo bastante desigual y, en no pocos casos tan de circunstancias, como para exigir, por ello mismo, una adecuada selección. Lo difícil es hacer ésta con pleno acierto. Por lo tanto, la presente "Bibliografía pedagógica española" no aspira a ser más que una selección—lo bastante completa, desde luego, como para ofrecer una suficiente visión de conjunto—de los libros y folletos (a veces, de algunas "separatas" de importantes artículos) de autores españoles y extranjeros traducidos a nuestra lengua, publicados en España entre los años 1936 a 1957, ambos inclusive. Como única excepción a este criterio, y por su indudable interés actual, se han seleccionado, asimismo, algunos de los más importantes estudios sobre Pedagogía y Educación, publicados por la Unesco en lengua española. Hemos creído que su inclusión ha de ser útil—como ventana abierta a las más recientes tendencias pedagógicas en el mundo—a cuantos se interesen por los diversos problemas educativos.

Nos ha guiado un sentido práctico, de máxima sencillez y simplificación, tanto en la concepción como en la redacción de esta "Bibliografía". Pensando en la variedad de los posibles lectores, hemos abandonado cualquier criterio de clasificación sistemática—el decimal, por ejemplo—para ofrecer un grupo temático claro, fácil y asequible a todos.

Dentro de cada apartado se han agrupado los encabezamientos de las fichas por orden alfabético.

Como se trata de una bibliografía selectiva, sólo

\* Las partes segunda y tercera de este trabajo se publicarán en números próximos. (N. de la R.)

se ha considerado necesario dar una breve nota crítica o de contenido en los trabajos de mayor interés o cuando tales indicaciones puedan contribuir a la mejor orientación del lector.

Aquellos estudios que, por su carácter, ofrecen interés desde dos o más puntos de vista, se han incluido en otros tantos apartados. Tal reiteración nos ha hecho prescindir—por hacerla ya menos necesaria y por no alargar en exceso la extensión de estas páginas—de la inclusión de un índice alfabético general de autores.

Se han seleccionado más de un millar de fichas, las cuales hemos agrupado por temas, conforme al siguiente esquema:

### I

Bibliografía.

Revistas.

Teoría y filosofía de la Educación.

Pedagogía. Psicología pedagógica.

Historias generales de la Pedagogía.

La Pedagogía en España y en el extranjero (Historia y tendencias actuales).

Pedagogos españoles y extranjeros y sus sistemas.

### II

#### ENSEÑANZA PRIMARIA

Planes. Sistemas. Organización escolar.

El educador. Formación del maestro.

El educando {  
Párvulos.  
Normales.  
Anormales.

Metodología {  
De carácter general.  
De la Religión.  
Del Lenguaje.  
De las Matemáticas.  
De las Ciencias Físico-Naturales.  
De la Geografía y de la Historia.  
Del Dibujo y trabajos manuales.

### III

Autoeducación. Formación de la juventud.

Educación moral y religiosa.

Educación física y pasional.

Educación intelectual y estética.

Educación social y política.

Educación femenina.

Los medios audiovisuales al servicio de la educación.

Enseñanzas Medias {  
Bachillerato.  
Profesional, Técnica y Laboral.  
Orientación profesional.

Enseñanza Superior {  
Investigación, en general.  
Universidad (historia, concepto, organización).  
Escuelas técnicas superiores.



## BIBLIOGRAFÍAS

1. OCHOA Y VICENTE, J.: *Bibliografía pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935*. Madrid, 1947. (Continúa la autora de esta obra la línea iniciada por don Rufino Blanco Sánchez. Su trabajo se divide en dos partes: 1. Libros por orden alfabético; 2. Por materias.)
2. [OLIVEROS, A.]: "Revista de Educación". *Índice onomástico. Índice alfabético por secciones. Índice alfabético por autores de los 65 primeros números* (marzo de 1952 a junio de 1957). Madrid, 1957 (número especial).
3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. España: — Biblioteca. Catálogo de la Sección de Educación y Enseñanza. Madrid, 1955.
4. UNESCO: *La educación para el desarrollo de la comunidad*. Bibliografía selecta. París, 1954.
5. UNESCO: *La enseñanza de la alfabetización*. Bibliografía selecta. París, 1956.
19. ENSEÑANZA MEDIA. Revista del Centro de Orientación Didáctica. Madrid, 1956.
20. ESCUELA. Archivo de Documentación Pedagógica. Oviedo, 1950.
21. ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid, 1941.
22. ESTUDIOS Y DOCUMENTOS DE EDUCACIÓN. Unesco. París, 1953.
23. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. Zaragoza, 1949.
24. GARBI. Escuela del Mar. Barcelona, 1948.
25. GUÍA. Revista profesional de enseñanza y oposiciones. S. E. U. Madrid, 1941.
26. ÍNDICE: — Cultural Español. Ministerio de Asuntos Exteriores. Junta de Relaciones Culturales. Madrid, 1949 (mensual).
27. INFORMACIÓN UNIVERSITARIA. Boletín de noticias de Educación Nacional. Madrid, 1942-1951.
28. LABOR. Boletín Informativo de Enseñanza Laboral. Ministerio de Educación. Madrid, 1952.
29. MAESTRO: El — Federación Católica de los Maestros Españoles. Madrid, 1953.
30. MAGISTERIO: — Español. Madrid, 1943.
31. NOTICIAS: — de Educación Iberoamericana. Instituto de Cultura Hispánica. Madrid, 1951.
32. NUEVA: La — Pedagogía. Madrid, 1936.
33. PEDIAGÓGICA. Sociedad Internacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas. Madrid, 1950.
34. PERFICIT. Hojas pedagógicas de temas clásicos. Centro Superior de Perfeccionamiento Clásico. Salamanca, 1942.
35. PRO INFANCIA Y JUVENTUD. Junta Provincial de Protección de Menores. Barcelona, 1950.
36. REVISTA: — Analítica de Educación. Unesco. París, 1955 (publica diez números al año).
37. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1952 (quincenal).
38. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. Instituto San José de Calasanz. C. S. I. C. Madrid, 1943 (trimestral).
39. REVISTA NACIONAL DE EDUCACIÓN. Madrid, 1941-1951. (Ha sido el precedente inmediato de la actual "Revista de Educación".)
40. REVISTA DE PEDAGOGÍA ESPAÑOLA. Jefatura Central del SEM. Madrid, 1945 (cuatrimestral).
41. REVISTA DE PSICOLOGÍA GENERAL Y APLICADA. Madrid, 1946.
42. REVISTA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA APLICADAS. Escuela Especial de Orientación. Valencia, 1951.
43. REVISTA: — de la Universidad de Madrid. Madrid, 1952.
44. SERVICIO. Revista del SEM. Madrid, 1942.
45. SERVICIO: — Escolar de Alimentación. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1955.
46. THEORIA. Revista trimestral de teoría, historia y fundamentos de la ciencia. Madrid, 1952.
47. UNIDAD. Madrid, 1940.

## REVISTAS

6. ARBOR. Revista general del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1944 (mensual).
7. ATENAS. Revista de orientación pedagógica. Madrid, 1938 (mensual).
8. BOLETÍN: — de Información. Sindicato Español Universitario. Jefatura Nacional del S. E. U. Madrid, 1942-44.
9. BOLETÍN: — de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1955.
10. BOLETÍN: — Oficial del Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1941 (bisemanal).
11. BOLETÍN: — Pedagógico de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Madrid, 1955.
12. BORDÓN. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 1949 (mensual).
13. CISNEROS. Revista del Colegio Mayor "Jiménez de Cisneros" de la Universidad de Madrid. Madrid, 1943-1951.
14. CIUDAD: — de los Muchachos. Madrid, 1951.
15. CONSIGNA. Revista pedagógica de la Sección Femenina de FET y de las JONS. Madrid, 1942 (mensual).
16. CUADERNOS: — del Centro de Estudios. Delegación Nacional de Sindicatos de FET y de las JONS. Escuela Sindical. Madrid, 1950-52.
17. CUADERNOS HISPANOAMERICANOS. Asociación Cultural Hispanoamericana. Madrid, 1948 (bimestral).
18. DOCUMENTOS ESPECIALES DE EDUCACIÓN. Departamento de Educación. Centro de Información. Unesco. París, 1950.

## TEORÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

48. CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA. Madrid: *Actas* — Fundamentos filosóficos y teológicos de la educación. Madrid, 1950.
49. COUSINET: *La nueva educación*. 2.ª ed. Madrid, 1936.
50. CRUZ HERNÁNDEZ, A.: *¿Crisis de la enseñanza o crisis de la educación?* Madrid, 1952.
51. EDUCACIÓN: *La — en una sociedad de masas*. Madrid, 1954. (Recoge las conferencias pronunciadas, el año 1953, en la Universidad de Santander, con motivo del VII Curso de Problemas Contemporáneos.)
52. FRANCISCO ALLENDE, D. de: *Sobre el problema de los fines de la educación*. Madrid, 1944 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 2).
53. FUNDAMENTOS: — filosóficos y teológicos de la educación. V Congreso Internacional de Pedagogía. Madrid, 1950.
54. GARCÍA HOZ, V.: *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Madrid, 1952.
55. GARCÍA HOZ, V.: *Sentido personal de la educación*. Madrid, 1953 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 43).
56. GNOCCHI, C.: *Restauración de la persona humana*. Alcoy, 1952.
57. GUERRERO, E.: *En defensa de la libertad de enseñanza*. Madrid, 1951. (De carácter un tanto polémico.)
58. HOVRE, F. de: *Ensayo de Filosofía pedagógica*. 2.ª ed. Madrid, 1945.
59. JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. J.: *El ideal educativo y la gracia*. Santa Cruz de Tenerife, 1954.

60. JIMENO, E.: *Ciencia y sociedad. El problema de la educación moderna*. Madrid, 1952.
61. KIEFFER, F. S. M.: *Educación y equilibrio*. Madrid, 1945.
62. LECLERCQ, J.: *Introducción a la Sociología*. Barcelona, 1955. (De interés, en el aspecto educativo.)
63. MARITAIN, J.: *La defensa de la persona humana*. Madrid (s. a.).
64. MÁRQUEZ, G.: *Doctrina de la Iglesia sobre el derecho de enseñar*. Madrid, 1951.
65. MILLÁN PUELLES, A.: *Los límites de la educación en K. Jaspers*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 38).
66. MONTILLA, F.: *Influencia de la educación en la vida sobrenatural*. Madrid, 1953.
67. OLAECHEA Y LOIZAGA, M., Arzobispo de Valencia: *La libertad de enseñanza*. Carta pastoral. Madrid, 1951.
68. PACIOS LÓPEZ, A.: *Filosofía de la Educación*. Madrid, 1947.
69. PACIOS LÓPEZ, A.: *Ontología de la Educación*. Madrid (s. a.).
70. RODRÍGUEZ, E.: *Educación y cultura*. Madrid, 1942.
71. SCHELER, M.: *Sociología del saber*. Madrid, 1940.
72. SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *Reivindicación del aspecto psíquico-moral de la educación*. Madrid, 1953 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 44).
73. URMENETA, F. de: *Fundamentos filosóficos de la educación moral*. Madrid, 1950.
74. WILLMANN, O.: *Teoría de la formación humana*. Madrid, 1948. 2 vols.

## PEDAGOGIA.—PSICOLOGIA PEDAGOGICA

75. ALONSO, P.: *Pedagogía catequística*. 2.ª ed. Barcelona, 1950.
76. ALVAREZ DE CÁNOVAS, J.: *Psicología Pedagógica (Estudio del niño español)*. Madrid, 1941. 2 vols.
77. ANDRÉS MUÑOZ, M. C.: *Pruebas de rendimiento escolar aritmético*. Madrid, 1951 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 35).
78. ANDRÉS MUÑOZ, M. C.: *Estudio experimental del primer recuerdo*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 39).
79. APOSTOLADO — de la educación y los derechos en ella de la Iglesia. Madrid, 1952. (Instrucción de la Conferencia de Metropolitanos. Madrid, 29-IX-52.)
80. ARTIGAS RAMÍREZ, J.: *Descartes y la formación del hombre moderno*. Madrid, 1951.
81. ASAMBLEA NACIONAL DE INTERNADOS. Madrid: I — Aportaciones pedagógicas del Magisterio Municipal de Madrid. Madrid, 1952.
82. BARBADO, M.: *Las bases de las diferencias psíquicas*. Madrid, 1941.
83. BARBEY, L.: *Pedagogía experimental y cristiana*. Barcelona, 1953.
84. BARR, A. S.: *El método científico y las investigaciones en las escuelas*. Madrid, 1950.
85. BARRAQUER CERERO, E.: *Apuntes de Pedagogía correccional*. Madrid, 1945.
86. BARTH, P.: *Pedagogía*. 3.ª ed. Madrid, 1936.
87. BASSOLS IGLESIAS, Cl.: *El valor terapéutico de la Pedagogía*. Madrid, 1949.
88. BASSOLS IGLESIAS, Cl.: *Ensayos de Pedagogía Normal y Terapéutica*. Barcelona, 1952.
89. BEHN, S.: *Historia general de la Pedagogía*. Madrid, 1939.
90. BIEROLIET, J. J. van: *Pedagogía experimental*. Madrid (s. a.: 1949).
91. BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *Tratado elemental de Pedagogía*. 7.ª ed. Oviedo, 1941.
92. BOHM, E.: *Manual del psicodiagnóstico de Roschard*. Madrid, 1952.
93. BÜHLER, Ch.: *Infancia y juventud*. Madrid, 1946.
94. BUYSE, R.: *La experimentación en Pedagogía*. Barcelona, 1937.
95. BUYSE, R.: *Origen y desarrollo de la Pedagogía experimental*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 28).
96. CARUSO, I. A.: *Análisis psíquico y síntesis existencial*. Barcelona, 1954.
97. COHN, J.: *Pedagogía fundamental*. 2.ª ed. Madrid, 1936.
98. COLOMBAIN, M.: *Las cooperativas y la educación fundamental*. París, 1950.
99. CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA. Santander-San Sebastián, 19-26-VII-49: — Actas. Discursos y conclusiones generales. Madrid, 1950. 4 volúmenes.
100. COURTOIS, G.: *¿Sabemos educar?* 3.ª ed. Madrid, 1953.
101. COURTOIS, G.: *El arte de educar a los niños de hoy*. Madrid, 1953.
102. COUSINETS —, Vidail-Vauthier: *La nueva educación*. Madrid, 1936.
103. CUESTIONES: — actuales de Pedagogía. Madrid, 1953. 2 vols.
104. CULTRERA, S.: *Educar y reeducar para reconstruir (Nota de Pedagogía filosófica experimental)*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 25).
105. DUPRAZ, L.: *Algunas observaciones sobre el trabajo de la 2.ª Sección del Congreso Internacional de Pedagogía de Santander-San Sebastián*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 27).
106. FERNÁNDEZ ABELLO, E. G.: *Fons letitiae. Fuente de alegría. Fantasía pedagógico-social*. Madrid, 1950.
107. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Sobre la curva colectiva de trabajo intelectual*. Madrid, 1948 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 23).
108. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Estudio de realizaciones de pruebas objetivas*. Madrid, 1948 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 24).
109. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Las pruebas objetivas en la escuela primaria*. Madrid, 1950.
110. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Estudio de aptitudes lingüística en la determinación de factores del lenguaje*. Madrid, 1950.
111. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Revisión de una prueba psicológica de dominio de vocabulario; escala Bellevue*. Madrid, 1951 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 33).
112. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Estudio de aplicación del "test Ballard" de inteligencia en la escuela primaria*. Madrid, 1951 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 35).
113. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escala gráfica (con valores y normas)*. Madrid, 1952.
114. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Formas de examen del rendimiento escolar*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 39).
115. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *El vocabulario usual como prueba léxica en la Escuela Primaria*. Madrid, 1953 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 42).
116. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *El criterio intrínseco en la hipótesis de normalidad dentro de la experimentación didáctico-pedagógica*. Madrid, 1953 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 44).
117. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *La fidelidad de las pruebas de instrucción por el método de mitades*. Madrid, 1954 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 47).
118. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *El diseño factorial  $2 \times 2$  en*

- la investigación psicodidáctica. Madrid, 1935 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 52).
119. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Diseños factoriales complejos en la investigación psicodidáctica*. Madrid, 1956 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 54).
  120. FERNÁNDEZ MENÉNDEZ, J. M.: *La poesía y la fábula en la escuela*. Oviedo 1947.
  121. FERRIÈRE, A.: *Problemas de educación nueva*. Madrid, 1936.
  122. FISHER, R. A.: *Métodos estadísticos para investigadores*. Madrid 1949. (Es una obra de estadística muy conveniente para los pedagogos que trabajan en el campo experimental.)
  123. FLORIANO CUMBREÑO, A. C.: *Estudios de Pedagogía*. Madrid, 1941.
  124. FUETER, E.: *Studium generale. Interpretación. Necesidad. Evolución*. Madrid, 1952.
  125. GÁLVEZ CARMONA, G.: *Nuestra Pedagogía. Carta a un maestro*. Granada, 1938.
  126. GARCÍA HOZ, V.: *Pedagogía de la lucha ascética*. 2.ª ed. Madrid, 1942.
  127. GARCÍA HOZ, V.: *Formulario y tablas de estadística aplicada a la Pedagogía*. Madrid, 1944.
  128. GARCÍA HOZ, V.: *Sobre el maestro y la educación*. Madrid, 1944.
  129. GARCÍA HOZ, V.: *Normas elementales de Pedagogía empírica*. Madrid, 1946.
  130. GARCÍA HOZ, V.: *Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de nueve a dieciocho años*. Madrid, 1947 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 16).
  131. GARCÍA HOZ, V.: *Selección pedagógica (Antología)*. 2.ª ed. Madrid, 1948.
  132. GARCÍA HOZ, V.: *El nacimiento de la intimidad y otros estudios*. Madrid, 1950. (Ensayos de gran interés dentro de la Pedagogía integral.)
  133. GARCÍA HOZ, V.: *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental (Determinación y análisis de sus factores)*. Madrid, 1953.
  134. GARCÍA HOZ, V.: *Concepto y perspectivas pedagógicas de las aptitudes*. Madrid, 1956 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 55).
  135. GARCÍA PEÑA, A.: *La estadística en la educación*. Sevilla, 1944.
  136. GARMENDÍA DE OTOOLA, A.: *Personalidad y medio ambiente*. Madrid, 1944 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 5).
  137. GARMENDÍA DE OTOOLA, A.: *Los "tests" de Rorschach y el examen de la inteligencia*. Madrid, 1945 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 9).
  138. GARMENDÍA DE OTOOLA, A.: *La percepción de movimiento en los "tests" de Rorschach*. Madrid, 1946 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núms. 13 y 14).
  139. GARMENDÍA DE OTOOLA, A.: *Color y afectividad, según los "tests" de Rorschach*. Madrid, 1947 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 19).
  140. GARMENDÍA DE OTOOLA, A.: *Posición y valor del "test" de Rorschach en la exploración metódica con fines de orientación escolar profesional*. Madrid, 1950.
  141. GAUPP, R.: *Psicología del niño*. Madrid, 1936.
  142. GERMAIN, J.: *Medida de la inteligencia por Ternann y Merrill*. Madrid, 1954.
  143. GIL ROESSET DE FRANCO, C.: *La Pedagogía en la prensa infantil*. Conferencia. Madrid, 1947.
  144. GILLET, M. S.: *Religión y Pedagogía*. Madrid, 1946.
  145. GONZÁLEZ, J.: *Cursos de Pedagogía catequística*. Madrid, 1943.
  146. GONZALO CALAVIA, L.: *Pruebas objetivas*. Madrid (s. a.).
  147. GOTTLER, J.: *Pedagogía sistemática refundida y ampliada por el Dr. J. B. Bestermair*. Barcelona, 1955. (Muy útil, como iniciación.)
  148. HADFIELD, J. A.: *Psicología e higiene mental. Contribución al conocimiento de la psicología de las edades*. Madrid, 1952.
  149. HAMAIDE, A.: *El método Decroly*. 4.ª ed. Madrid, 1936.
  150. HELLPACH, W.: *Geosipque. El alma humana bajo el influjo del tiempo y clima, suelo y paisaje*. Madrid, 1940.
  151. HERRERO GARCÍA, M.: *Pedagogía española*. Madrid, 1941.
  152. HOVRE, F. de: *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*. Madrid, 1946.
  153. HOVRE, F. de: *Ensayo de Filosofía pedagógica*. 2.ª ed. Madrid, 1941.
  154. INIESTA CORREDOR, A.: *El orden nuevo en la educación de las juventudes*. (Estudio de las modernas tendencias educativas.) Madrid, 1941.
  155. JUARROS, C.: *La determinación de la edad mental (Los métodos de Binet, Rossolimo, Pintner)*. Madrid, 1943.
  156. KRIECK, E.: *Educación política nacional*. Barcelona, 1941.
  157. KÜNKEL, F.: ——— y R. Gardner. *El Consejo psicológico en los momentos cruciales de la vida*. Barcelona (s. a.: 1952).
  158. LILLO RODELGO, J.: *Pedagogía imperial de España*. Madrid, 1941.
  159. LORENZINI, G.: *Caracteriología y tipología aplicadas a la educación*. Alcoy, 1955.
  160. LLORENTE, D.: *Curso teórico-práctico de Pedagogía*. Valladolid (s. a.: 1951).
  161. MAÍLLO, A.: *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid, 1943.
  162. MAÍLLO, A.: *Problemas de la educación popular*. Madrid, 1953.
  163. MÁLAGA GARCÍA, E.: *Pedagogía general*. Burgos, 1950.
  164. MARÍN CABRERO, R.: *Pedagogía del Evangelio*. Madrid, 1946.
  165. MARÍN CABRERO, R.: *Lo misional en Pedagogía*. Madrid, 1950 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 30).
  166. MELLI, R.: *Manual de diagnóstico psicológico*. Madrid, 1953.
  167. MENDOZA ALVAREZ, J.: *Un diagnóstico de escritura mediante "La Escala Gráfica Fernández Huerta"*. Madrid, 1951 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 35).
  168. MÉRIDA PÉREZ, J., Obispo de Astorga: *La restauración cristiana de enseñanza*. Carta pastoral. Astorga, 1947.
  169. MILLÁN PUELLES, A.: *Notas didácticas sobre el predicamento "hábito"*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 38).
  170. MIRET MONSO, J.: *La prueba de Morey Otero en las edades escolar y juvenil, por ——— y M. Mullerat*. Madrid, 1950.
  171. MISIAK, E.: ——— y V. M. Standt. *Los católicos y la Psicología*. Barcelona, 1955.
  172. MONTESSORI, M.: *El método de la Pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia en la "Case dei Bambini"*. 3.ª ed. Barcelona, 1937.
  173. MOORE, T. W.: *Conferencias de Psicología dinámica*. Madrid, 1948.
  174. MORAGAS, J.: *Pedagogía familiar*. Barcelona, 1953.
  175. MORANDO, D.: *Pedagogía*. Barcelona, 1953.
  176. MUÑOZ ESPINALT, C.: *Los "tests"*. Barcelona, 1956.
  177. MUTTIN, J.: *Psicoanálisis y concepción espiritualista del hombre*. Madrid, 1956. (Es un precioso instrumento de consulta y de trabajo.)
  178. OLIVER BRACHFELD, F.: *El examen de la inteligencia en los niños*. Madrid, 1936.
  179. ONIEVA, A. J.: *Mitos pedagógicos. Contribución al conocimiento del niño español*. Madrid, 1943.
  180. PACIOS LÓPEZ, A.: *Pedagogía especulativa*. Madrid, 1954 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 47).
  181. PAYÁ IBARS, M. R.: *La verdad en la Pedagogía*. Madrid, 1954 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 46).
  182. PIGEM SERRA, J.: *La prueba de la expresión derivativa*. Barcelona, 1949.
  183. PLANCHARD, E.: *La Pedagogía contemporánea*. Traducción de V. García Hoz. Madrid, 1949. (Representa un formidable intento de síntesis de la Pedagogía moderna.)
  184. PLATA GUTIÉRREZ, J.: *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*. Madrid, 1956.
  185. POZO PARDO, A. del: *La Pedagogía en las clasificaciones científicas*. Madrid, 1955 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 51).
  186. PRADO, R.: *Problemas de Psicopedagogía moderna*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 38).

187. PULPILLO RUIZ, A. J.: *Ensayos sobre Pedagogía experimental*. Linares, 1950.
188. RODRÍGUEZ, T.: *Errores pedagógicos y máximas educativas*. Madrid, 1942.
189. RORSCHARCH: *Estudio de la personalidad por el test psico-diagnóstico (Aplicaciones a la Psicotecnia y a la educación)*. 2.ª ed. Madrid, 1949.
190. SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *Pedagogía*. 3.ª ed. Bilbao, 1955. (Es una obra modelo de sencillez y claridad.)
191. SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *Pedagogía del internado*. Madrid, 1956.
192. SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *El problema de los fines en Pedagogía*. Madrid, 1956.
193. SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *Psicopedagogía del descanso y recreo, diversiones y ocio*. Madrid, 1956.
194. SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *La Estadística aplicada a la Pedagogía*. 3.ª ed. Madrid, 1956.
195. SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *Un examen de rendimiento escolar con pruebas objetivas de tipo reducido*. Madrid, 1953 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 44).
196. [SÁNCHEZ SARTO, L.]: *Diccionario de Pedagogía Labor*, publicado bajo la dirección de ——. 2.ª reimpresión. Madrid, 1953. 2 vols.
197. SANCHO, G.: *Ideas sobre un Plan general de Enseñanza*. Madrid, 1953.
198. SCHÖCKEL, L. A.: *Pedagogía de la comprensión*. Barcelona, 1954.
199. SCIACCA, M. F.: *El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental*. Trad. de J. J. Ruiz Cuevas. Barcelona, 1957.
200. SECADAS MARCOS, F.: *Factores de personalidad y rendimiento escolar*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 37).
201. SECADAS MARCOS, F.: *Rotación por el método de prolongación de vectores*. Madrid, 1956 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 54).
202. SERRANO DE HARO, A.: *Derechos y deberes de los padres en la educación de sus hijos*. Madrid, 1953.
203. SERRANO DE HARO, A.: *Los cimientos de la obra escolar. La Pedagogía práctica en el primer grado*. Madrid, 1944.
204. SIGUÁN, M.: *Las pruebas proyectivas y el conocimiento de la personalidad individual*. Madrid, 1952.
205. SILVA, C. L. da: *Las conclusiones de la 1.ª Sección del Congreso Pedagógico de Santander*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 27).
206. SOLANA, E.: *Curso completo de Pedagogía*. Madrid, 1940. 4 vols. (I. Pedagogía general; II. Didáctica pedagógica; III. Organización escolar e instituciones complementarias; IV. Historia de la Pedagogía).
207. STOEßNER, A.: *Psicología pedagógica*. Trad. de la 9.ª ed. alemana por J. Rodríguez Danilewsky. Madrid, 1936.
208. STRAUSS, A.: *Introducción al estudio de la Pedagogía terapéutica*. Barcelona, 1936.
209. TALAYERO, J.: *Educar enseñando y enseñar educando*. Madrid, 1945.
210. TERMAN, L.: ——— y M. A. Merrill. *Medida de la inteligencia. Método para el empleo de las pruebas de Stanfor-Binet*. Madrid, 1950.
211. TRANQUE GARCÍA, E.: *Estudio de la personalidad por el "test" psicodiagnóstico de Forscharch (Aplicaciones a la Clínica, a la Psicotecnia y a la Educación)*. Madrid, 1949.
212. UBEDA ROMERO, E.: *Curso de Pedagogía fundamental*. 3.ª ed. Madrid, 1948.
213. UNESCO: *Educación fundamental. Descripción y programa*. París, 1949.
214. UNESCO: *Ensayos sobre el papel de los Museos en la Educación*. París, 1952.
215. UNESCO: *El hombre contra la ignorancia*. París, 1953.
216. UNESCO: *Datos y cifras*. París, 1955. (Estadísticas sobre analfabetismo, educación, bibliotecas, museos, libros, elementos audiovisuales, etc.)
217. UNESCO: *XVIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública*. Ginebra, 1955.
218. UNESCO: *Los libros de texto, medios auxiliares de la enseñanza*. París, 1955.
219. UNESCO: *Informes oficiales sobre educación*. París, 1956.
220. UNESCO: *La función de los Museos en la educación*. París, 1956.
221. VAISSIÈRE, J. de la: *Psicología experimental*. 3.ª edición. Barcelona, 1952.
222. VEGA ALONSO, R.: *Psicología paidológica y pedagógica*. 2.ª ed. reformada y aumentada. Madrid, 1952.
223. VELDT, J. A. van der: *Cuestiones de Psicología*. Madrid, 1947. (Recoge diversos temas o cuestiones pedagógicas.)
224. VELDT, J. A. van der: *La transferencia de los conocimientos*. Madrid, 1947 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 16).
225. VELDT, J. A. van der: *La psicología clínica y la educación*. Madrid, 1950.
226. VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *Ficha pedagógica mínima (Estudio psicométrico del educando)*. Madrid, 1950 (en "Rev. de Psicología General y Aplicada", núm. 13).
227. VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *La transferencia pedagógica (El problema de la disciplina mental)*. Madrid, 1955 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 52).
228. YELA, M.: *El análisis factorial y las pruebas pedagógicas infantiles*. Madrid, 1950.
229. YELA, M.: *Psicología de las aptitudes. El análisis factorial y las funciones del alma*. Madrid, 1956. (Es una valiosa aportación española a este tema.)
230. YELA, M.: *Los "tests"*. Madrid, 1957.
231. ZARAGOZA, J.: *Datos para el estudio de la aptitud y tendencia del escolar*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 28).
232. ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía de la Religión*. Madrid, 1941.
233. ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía fundamental*. Barcelona, 1943.

#### HISTORIAS GENERALES DE LA PEDAGOGÍA

234. ARTIGAS, J.: *Situación de la Historia de la Pedagogía*. Madrid, 1953 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 43).
235. BEALES, A. C. F.: *El desarrollo histórico de los "métodos activos" en Educación*. Madrid, 1956 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 55).
236. BEHN, S.: *Historia general de la Pedagogía. Exposición y desarrollo de sus problemas*. Madrid, 1939.
237. EDELVIVES: *Historia de la Pedagogía*. Madrid, 1936.
238. FLORIANO CUMBREÑO, A. C.: *Historia de la Pedagogía*. Madrid (s. a.: 1948). 2 vols.
239. MÁLAGA GARCÍA, E.: *Historia de la Pedagogía*. Burgos, 1948.
240. RUIZ AMADO, R.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. 7.ª ed. Barcelona, 1941.
241. SANTA MARÍA Y SÁENZ, M. C.: *Historia de la Pedagogía y de la Educación*. 2.ª ed. Madrid, 1940.
242. SOLANA, E.: *Historia de la Pedagogía, completada hasta nuestros días, por Escuela Española*. Madrid, 1951.

LA PEDAGOGIA EN ESPAÑA Y EN EL EXTRANJERO (HISTORIA Y TENDENCIAS ACTUALES)

243. BARDALES, R.: *La educación en Honduras*. Madrid, 1953.
244. BAYLE, C.: *España y la educación popular en América*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid, 1941.
245. BEGERT, W.: *Campos internacionales de trabajo voluntario*. París (Unesco), 1953. (Sobre los métodos de organización y funcionamiento de los campos de trabajo internacional voluntario.)
246. BESCÓS SIERRA, J.: *Contrato de un maestro español en el siglo XVII*. Madrid, 1944 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 8).
247. BESCÓS SIERRA, J.: *Una escuela catedralicia*. Madrid, 1953 (En "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 44).
248. CALO, G.: *Directrices contemporáneas de la Pedagogía italiana*. Madrid 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 40).
249. CARRERA PUJAL, J.: *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*. Barcelona, 1957.
250. CARRILLO GUERRERO, F.: *La enseñanza en el siglo XVI, solera de la España imperial*. Burgos, 1938.
251. CASAMAYOR, E.: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental*. Madrid, 1954.
252. CASOTTI, M.: *Problemas y direcciones generales de la Pedagogía en Italia*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 27).
253. COULON, M.: — y R. Plancke. *La educación en Bélgica*. París (Unesco), 1957.
254. CUNNINGHAM, W. F.: *El sistema educacional de una democracia*. Madrid, 1949.
255. EVOLUCIÓN: — histórica de la educación en los tiempos modernos. Madrid, 1950. (Actas del Congreso Internacional de Pedagogía, II.)
256. FLORIANO CUMBREÑO, A. C.: *Las fuentes para la Historia de la Pedagogía española*. Madrid, 1943 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 1).
257. FONT PUIG, P.: *La educación en el período de los Vedas posteriores al Rig y de la literatura védica hasta las Upanishads: inferencias pedagógicas*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 25).
258. FONT PUIG, P.: *La educación en las Upanishads*. Madrid, 1951 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 33).
259. GALINO CARRILLO, M. A.: *Los tratados sobre educación de príncipes (siglos XVI y XVII)*. Madrid, 1948.
260. GARCÍA YAGÜE, J.: *Problemática histórico-legislativa de las Escuelas de España*. Madrid, 1955 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núms. 15 y 27).
261. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *El Romanticismo en Pedagogía*. Madrid, 1948 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 23).
262. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *Funcionalidad y evolución de los sistemas pedagógicos*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 25).
263. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *El ambiente educativo italiano en la época de San José de Calasanz*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 26).
264. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *La interacción socioeducativa romántica en España y sus consecuencias en orden a la política docente*. Madrid, 1950.
265. HERRERA ORIA, E.: *Historia de la educación española desde el Renacimiento*. Madrid, 1941.
266. HERRERA ORIA, E.: *Cómo educa Suiza. Impresiones de un viaje de estudios*. Madrid, 1943.
267. HUGHES, L. H.: *Las misiones culturales mexicanas y su programa*. París (Unesco), 1951.
268. IBÁÑEZ MARTÍN, J.: *Hacia un renacimiento de los estudios eclesiásticos*. Salamanca, 1940.
269. INIESTA CORREDOR, A.: *Educación española. Estudios históricos*. Madrid (s. a.).
270. ITO, R.: *La educación en el Japón*. París (Unesco), 1956.
271. LILLO RODELGO, J.: *Pedagogía imperial de España (Contribución al estudio de nuestro Siglo de Oro)*. Madrid, 1941.
272. LIMÓN MIGUEL, C.: *Ideas pedagógicas del libro de "Las Siete Partidas"*. Madrid, 1946 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 15).
273. MARCOS MONTERO, A.: *El Magisterio en la época de Carlos III*. Madrid, 1954 (en "Rev. Esp. de Pedag.", números 497 y 506).
274. MARTIL, G.: *Los Seminarios, hoy. Problemas de formación sacerdotal*. Salamanca, 1955.
275. MARTÍNEZ VAL, J. M.: *Contribución al estudio de la educación en la Edad Media*. Madrid, 1944 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núms. 3-4).
276. MERCADER RIBA, J.: *Algunas ideas sobre educación pública en Cataluña a principios del siglo XIX*. Madrid, 1952 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 38).
277. RODRÍGUEZ, M.: *Un Estado tutor de la enseñanza. El ejemplo de Inglaterra*. Madrid, 1952.
278. SCIACCA, M. F.: *El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental*. Barcelona, 1957.
279. UNESCO: *El proyecto piloto de Haití. Primera etapa: 1947-49*. París (s. a.). (Sobre educación fundamental).
480. UNESCO: *Aprender para vivir*. París, 1951. (Sobre el Centro mejicano de experimentación de Pátzcuaro.)
281. UNESCO: *La salud en la aldea: una experiencia de educación visual en China*. París (s. a.).
282. YELA, M.: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana*. Madrid, 1956.

PEDAGOGOS ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS Y SUS SISTEMAS

283. BALAGUÉ, M.: *La disciplina en la escuela de Calasanz*. Madrid, 1950.
284. BALLESTER GOZALVO, J.: *Tres nombres olvidados en la historia de la Pedagogía española: Baldiri Rexach Carbó, Vicente Blanco García, Eduardo Benot Rodríguez*. Madrid, 1936.
285. BENITO Y DURÁN, A.: *Andrés Manjón. Estudio de su sistema pedagógico*. Granada, 1955.
286. CABALLERO, V.: *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz. El gran pedagogo y su obra, cooperadores de la verdad*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid, 1945.
287. CABALLERO, V.: *Aportaciones pedagógicas de las Escuelas Pías*. Madrid, 1950.
288. CABALLERO SÁNCHEZ, B.: *Lecciones de Pedagogía Manjoniana*. Madrid, 1941.
289. CALASANZ BAU: *Biografía crítica de San José de Calasanz*. Madrid, 1949.
290. CASTELLI, V. C.: *Un pedagogo colonial: Fray José Antonio de San Alberto*. Madrid, 1955 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 50).
291. CHARMOT, F.: *La Pedagogía de los Jesuitas. Sus principios. Su actualidad*. Madrid, 1952.
292. FIERRO TORRES, R.: *La pedagogía social de Dom Bosco*. Madrid, 1949.
293. FONT PUIG, P.: *Fray Francisco de Vitoria. Oportunidad de su magisterio*. Conferencia. Sabadell, 1946.
294. FONT PUIG, P.: *San José de Calasanz, maestro de*

- psicología moderna y perenne. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 26).
295. GALINO CARRILLO, M. A.: *Los tratados sobre educación de príncipes. Siglos XVI y XVII*. Madrid, 1948.
296. GALINO CARRILLO, M. A.: *El pensamiento pedagógico del P. Poveda*. Madrid, 1951 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 33).
297. GALINO CARRILLO, M. A.: *San José de Calasanz, creador de la escuela popular*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 26).
298. GALINO CARRILLO, M. A.: *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*. Madrid, 1953.
299. GÁLVEZ CARMONA, G.: *El Padre Manjón. Antología. Semblanza de don Andrés Manjón*. Madrid, 1940.
300. GARCÍA HOZ, V.: *El sentido actual de la empresa calasanziana*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 26).
301. GARCÍA HOZ, V.: *Valores pedagógicos de los fundadores españoles*. Santander, 1949.
302. GARCÍA HOZ, V.: *La idea del maestro en San José de Calasanz*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 56).
303. GARMENDÍA DE OTAOLA, A.: *Las ideas pedagógicas de San Ignacio de Loyola*. Madrid, 1956.
304. GUTIÉRREZ MARÍN, M.: *Pestalozzi*. Barcelona, 1946.
305. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *Valoración de la didáctica luliana*. Madrid, 1946 (en "Rev. Esp. de Pedag.", números 13, 14 y 15).
306. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *Pedagogía del misticismo luliano*. Madrid, 1947 (en "Rev. Esp. de Pedag.", número 18).
307. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: *Las ideas pedagógicas del Dr. Pedro López de Montoya. Comentario a nuestra pedagogía en el siglo XVI*. Madrid, 1947.
308. HERRERO PORRAS, A.: *Juan Huarte de San Juan. Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid, 1941.
309. HOVRE, F. de: *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*. Madrid, 1946.
310. HOVRE, F. de: *Pensadores pedagógicos contemporáneos*. Madrid, 1951. (Comprende 23 autores norteamericanos, 55 germanos, 20 ingleses, 31 franceses, 12 holandeses y 2 italianos.)
311. IRIARTE, M. de: *El doctor Huarte de San Juan y su Examen de ingenios. Contribución a la historia de la psicología diferencial*. Santander, 1939.
312. INIESTA CORREDOR, A.: *La tradición educativa y don Juan Manjón*. 2.ª ed. aumentada. Madrid, 1941.
313. INIESTA CORREDOR, A.: *La pedagogía de San José de Calasanz. Su valor social y político*. Gerona, 1949.
314. PEDAGOGÍA: — Calasanzia. Primer Cursillo provincial organizado por el SEM de Guipúzcoa. Resumen de las conferencias. Marzo 1942. San Sebastián, 1942.
315. PRUEFER, J.: *Federico Froebel*. 2.ª ed. Barcelona, 1940.
316. RODRÍGUEZ ARANDA, L.: *La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke*. Madrid, 1954 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 47).
317. SÁINZ-AMOR, C.: *Ideas pedagógicas del Padre Feijoo*. Madrid, 1950.
318. TOLEDO ROBLES, R. de: *Concepto de la educación católica. Los pedagogos españoles, sus mejores intérpretes*. Madrid, 1940.
319. TUSQUETS, J.: *Ramón Lull, pedagogo de la Cristiandad*. Madrid, 1954.
320. UBEDA, J.: *Perspectivas filosóficas e históricas para la pedagogía de Dilthey*. Madrid, 1946 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 15).
321. URMENETA, F. de: *Ética y Pedagogía (Reflexiones calasanzianas)*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 26).
322. URMENETA, F. de: *La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives*. Barcelona, 1949.
323. VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *La corriente psicológica herbatiana y sus aportaciones al método pedagógico moderno*. Madrid, 1951.
324. YELA UTRILLA, J. F.: *Valores trascendentales de la empresa calasanziana*. Madrid, 1949 (en "Rev. Esp. de Pedag.", núm. 26).
325. YELA UTRILLA, J. F.: *La Antropología educativa de Hervás y Panduro (1785-1809)*. Madrid, 1950.
326. ZARAGÜETA, J.: *Las directrices de la pedagogía de Juan Vives*. Madrid, 1945.

(Continuará en el próximo número.)

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIEJA.

QUILIANO BLANCO: *Libro del Lenguaje*. Enseñanza elemental. Primer ciclo. Editorial Sánchez Rodrigo. Plasencia (Cáceres), 1956, 201 páginas.

Los Cuestionarios Nacionales para la Escuela Primaria son profundamente renovadores en lo que respecta a la didáctica de la lengua. Intentan sacarla de la vía muerta de un gramaticalismo frío y mecánico (que conduce al agarrotamiento de la expresión lingüística cuando se quiere sistematizar un idioma que el niño aún no posee), para introducir el método activo, encaminado primordialmente a actuar sobre la necesidad de expresión.

De ahí el predominio absoluto que tenían en los Cuestionarios los "ejercicios de lenguaje" sobre las "lecciones de gramática". No cabe ignorar que el giro de 180 grados que esta metodología introdujo llevaba aparejadas no pocas dificultades de orden práctico. En primer lugar, era de esperar que la rutina gramatical alzase obstáculos considerables, no siempre de fácil eliminación si pensamos en la ardua empresa que supone el remozamiento de maneras y técnicas, resultados y efectos siempre de convicciones arraigadas.

La dificultad más importante provenía, sin embargo, de la falta de libros que respondiesen a la nueva orientación metodológica. Como era natural, comenzaron pronto a ver la luz obras que intentaban satisfacer esta necesidad de herramientas de trabajo; pero por razones diversas, entre las cuales una de las más obvias es la estructura misma de las "Enciclopedias" en uso como textos escolares, pocas respondían con fidelidad a las exigencias del procedimiento activo. Ello no era posible, por otra parte, obstinándose en dar ejercicios de lenguaje como materia de estudio para el niño. En la misma esencial del activismo pedagógico está la proscrición o, al menos, la reducción de esa faena yerta que consiste en estudiar y dar lecciones. Las actividades lingüísticas, sobre todo cuando consisten, como es debido y justo durante la infancia, mucho más en un "enriquecimiento" que en una "codificación" del idioma infantil, en manera alguna pueden "reducirse" (en los dos sentidos del vocablo) a definiciones y clasificaciones que el alumno ha de retener y evocar.

Parece como si no se cayera en la cuenta de que los "ejercicios", particularmente de lengua, jamás pue-

den ser equiparados a las "lecciones". En cierto modo son su antítesis, en cuanto mientras éstas aspiran a dar conceptos que es necesario memorizar —al menos según nuestros usos didácticos—, aquéllos tienden a movilizar dinamismos psicológico-lingüísticos apelando, en cada momento, mucho más que a los poderes de evocación a las facultades de creación personal del alumno. En el mejor de los casos, la "lección", proporciona ideas; los ejercicios, en cambio, las ponen en acción previa su incorporación a la mente del niño.

El libro de Quiliano Blanco no está libre del riesgo que supone dar, a la vez, la doctrina y las actividades; pero ha sabido vencerlo inclinándose hacia esta última vertiente, único camino que había de conducirle al acierto. Su obra, aunque intenta servir, al par, como libro del alumno y libro del maestro, es mucho más esto que aquéello, y aquí reside la primera parte de su éxito.

La parte restante, mucho más considerable, claro está se debe a la agilidad y maestría con que interpreta los Cuestionarios haciendo de ellos no una yuxtaposición "aprendida", sino una asimilación vital. De las publicaciones posteriores a la aparición de los programas oficiales,

ésta es, sin duda alguna, la que mejor penetra en la esencia y las exigencias del método que los Cuestionarios introducían en los modos prácticos del trabajo de nuestras escuelas primarias, con vistas a una posesión de la lengua harto más fecunda que la catalogación de las palabras y las oraciones según los clásicos casilleros gramaticales. Blanco no se paga con que el niño sepa que una palabra es nombre y otra adjetivo, sino que procura, de acuerdo con el espíritu de la publicación ministerial, hacer más amplio, flexible y personal el caudal de palabras y giros que el niño posea, con entendimiento "funcional"—que no es lo mismo que filológico—de su significado.

Ello no es de extrañar si tenemos en cuenta que Quiliano Blanco es un verdadero poeta, porque el poeta es, ante todo, un catador y un manipulador, casi mágico, de palabras, más atento que a su encuadramiento categorial, a su profundo sentido. Los niños de seis a ocho años, a quienes va dirigido el libro, encontrarán en él no solamente una serie de ejercicios admirablemente orientados y graduados, sino también la alegría y el solaz de paladear relatos sencillos y fragantes, siempre a su nivel, y de aprender poemitas deliciosas, donde la gracia sabe poner su dulce toque de ala.

La presentación tipográfica y las ilustraciones responden al contenido y constituyen motivo de felicitación para la editorial extremeña que publica esta magnífica obra, honra de nuestra bibliografía pedagógica.—ADOLFO MAÍLLO.

PHILIPPE BAUCHARD: *La Presse, le Film et la Radio pour Enfants*. Unesco. París. 211 págs.

Philippe Bauchard ha preparado una monografía con la reseña de los

resultados obtenidos en una encuesta efectuada en doce países: Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Italia, Japón, México, Suecia, Suiza, Turquía y Uruguay, sobre los efectos de la prensa, la radio y el cine entre los jóvenes. Se trata de una primera tentativa, según el autor, pero que demuestra la urgencia de llegar a estudios más profundos que permitan aclarar el comportamiento real del niño entre los grandes medios de información. En este sentido la monografía es un llamamiento para que las autoridades, las universidades, las entidades privadas multipliquen sus observaciones por cuenta propia, pues sólo a ese precio podrá resolverse tan trascendental asunto.

Bauchard no acepta las afirmaciones harto generales como las de que el cine automáticamente favorece la delincuencia infantil. La mayor dificultad estriba en que si nadie asume la responsabilidad para acabar con el estado actual de cosas el nivel intelectual de la prensa, el cine y la radio infantiles dejarán siempre mucho que desear. La legislación tampoco puede lograr por sí sola ese pretendido mejoramiento si no va acompañada de una labor de superación por los propios cineastas, periodistas y productores radiofónicos.

a) En este libro se hace el análisis de la *prensa infantil* en los países mencionados y se da cuenta de algunas encuestas limitadas, como la que se efectuó en la Gran Bretaña por una casa de ediciones: los periódicos comerciales son los más leídos, las revistas ilustradas encuentran gran demanda, las escenas de exaltación y de violencia atraen al veinticinco por ciento de los niños interrogados. Los periódicos más serios sólo alcanzan a un trece o un quince por ciento del censo infantil. Sin embargo, es todavía prematuro expresar un juicio definitivo y sin

duda hay que pensar en la renovación de las fórmulas de la prensa infantil, evitar las concesiones dudosas al gusto del público ávido de sensaciones e intentar provocar un esfuerzo intelectual del lector.

b) Respecto al cine, el autor refiere los departamentos creados por algunas casas cinematográficas, la organización de sesiones infantiles y la preferencia por las películas de western, sin que sea fácil encontrar las razones de la aceptación o repudio de una cinta determinada. Los resultados alcanzados en algunas partes afectan a un número muy limitado de niños, la insuficiencia de una producción adecuada es grave inconveniente y las trabas aduaneras impiden lograr una producción rentable.

c) En el capítulo de la *radio* el señor Bauchard establece algunas consideraciones muy agudas, ya que los niños escuchan muchas veces las emisiones destinadas a los adultos. La legislación, la labor de los educadores y de las asociaciones de padres de familia, los métodos usuales en los distintos países completan un trabajo que a juicio del autor requiere un paciente estudio.

El capítulo IV de la presente obra está dedicado a la Legislación, con interesantes apartados que registran la legislación general aplicable a las tres ramas analizadas, los diferentes Códigos referidos a la infancia, las legislaciones particulares de Francia, Bélgica, Italia y Turquía, el grave problema del cine y la censura... Sigue un V capítulo dedicado a la actividad de los organismos privados (religiosos, políticos, laicos, profesionales, educativos...), y un valioso Anejo, con datos estadísticos, de gran valor para el interesado en este tema fundamental de la educación de la infancia en nuestro tiempo.—C. R.

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### EXPOSICION DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El 25 de enero de 1958 el Ministro de Educación Nacional inauguró en la Biblioteca de Madrid una Exposición de construcciones escolares en la que se refleja la obra en marcha del Plan de Construcciones que desarrolló en 1957 el Ministerio de Educación. En el acto inaugural, el Director General de Enseñanza Primaria expuso el estado en que se encuentra la realización del Plan en las distintas provincias, en las ciudades sujetas a convenio y en las llamadas zonas especiales, entre las que se encuentran regiones como Las Hurdes, Campo de Gibraltar y otras. El señor Tena se refirió a las características especiales que ofrecen las escuelas primarias en los grandes núcleos urbanos de Barcelona y Madrid; subrayó la ne-

cesidad urgente de crear escuelas de extrarradio, pues en el centro de la gran urbe existen escuelas en cantidad suficiente para la necesidad educativa primaria. Pero la cuestión no se reduce solamente a la construcción de escuelas, sino simultáneamente a la adecuada distribución de maestros ya en funciones en las grandes capitales. El señor Tena se refirió al Plan de Construcciones iniciado en 1957, en cuyo plazo hasta la fecha se han construido o están a punto de terminarse 3.000 unidades y otras tantas viviendas para maestros. En 1958 se construirán 4.000 escuelas y otras tantas viviendas.

En el Plan de 1957 se han utilizado proyectos distintos, elaborados previamente por diversos arquitectos; pero para 1958 serán utilizados proyecto-tipo, tanto para escuelas rurales como urbanas, que respon-

den (como ya está informado suficientemente el lector) a diversas características climatológicas y geográficas de las varias regiones españolas. Las nuevas escuelas presentarán ambientación y trazado moderno y sencillo, conforme a los últimos avances de la pedagogía y a las nuevas técnicas de la construcción. Existirá por tanto diversidad en los proyectos, en atención a las características regionales que se presentan. Asimismo se tiende con estos proyectos-tipo a una considerable reducción en el presupuesto de gastos de construcciones.

#### SITUACION ACTUAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

En la tarde del viernes 24 de enero de 1958, el Director General de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas, pronunció en el Ateneo de Madrid una conferencia en la que estudió detenidamente los diversos problemas que plantea hoy la enseñanza primaria en España. Como anticipo de las síntesis que en nuestro próximo número publicará la Revista en su Sección "La educación en las revistas", insertamos seguidamente el último párrafo de la

conferencia en el que se refleja en cierto modo el espíritu y las directrices que presidieron la redacción de este importante documento de la educación nacional en nuestros días:

Toda esta conferencia es un resumen con el menor número posible de cifras y datos en beneficio de la mayor concreción y relieve del conjunto, por lo cual parece sobrado el daros ahora una nueva y más apretada síntesis. Tan sólo se ha querido plantear los términos esenciales y las grandes líneas de ataque de la batalla nacional que corresponde librar al Ministerio de Educación Nacional en el ámbito de la Enseñanza Primaria y persuadirnos a la vez de que esta batalla es la condición necesaria que nos permitirá librar y ganar las restantes; entre ellas, y sin salirse ahora del campo de la educación nacional mismo, la batalla de las enseñanzas técnicas. El Ministerio destina hoy día a la Escuela Primaria más de 2.700 millones de pesetas, o sea, el 64 por 100 de su presupuesto, lo que representa una cantidad global superior a la suma de los presupuestos totales de los Ministerios de Asuntos Exteriores, Trabajo, Industria, Agricultura, Comercio e Información y Turismo. Pero la cuantía de esta inversión resulta moderada si se tiene en cuenta que tan sólo el Ministerio de Educación Nacional tiene la responsabilidad y el deber de extender su acción hasta el último rincón de España a través de una red de Escuelas y de Maestros por la que debe difundirse la vida del espíritu. La Enseñanza Primaria aspira a trasladar al nivel de esta vida superior a todo nuestro pueblo, lo que tanto vale como multiplicar nuestra población activa y ensanchar consecuentemente la base de selección de nuestras minorías dirigentes.

La cultura superior y las minorías dirigentes son en cada momento el resultado de espumar y depurar la cultura y las mayorías populares. Cuanto más difundida esté la Escuela y más penetre su influencia hasta los recónditos senos del país, más probabilidades y posibilidades existirán de que nuestra Universidad y nuestros Ateneos sean un fruto de auténtica selección.

#### XIV PLENO DEL CSIC

Durante los primeros días de febrero se celebró el Pleno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La clausura tuvo lugar el día 8 bajo la presidencia del Jefe del Estado. Como anticipo de una crónica en la que se brindarán al lector los aspectos más destacados de la asamblea, damos seguidamente una relación de las intervenciones. En primer lugar, el Padre ANTONIO ROMANA PUJÓ pronunció un discurso sobre el Año Geofísico Internacional. A continuación, el Presidente del CSIC, señor IBÁÑEZ MARTÍN, hizo un resumen de la labor realizada por el Consejo durante sus dieciocho años de existencia. El Ministro de Educación Nacional leyó un importante discurso que, por su trascendencia, se publicará en nuestro próximo número. En él hizo alusión a las dificultades que hoy presenta la investigación científica en un país como España; a los accesos directos a la verdad, como aspiración conquistable; a la limitación forzosa en que ha de desenvolverse la Administración para

realizar sus planes; a la necesidad insatisfecha de un espíritu de rigor, terminando con un balance de la labor del CSIC, elogiable no sólo "por los resultados conseguidos, sino, sobre todo, por ser obra en marcha, en el fecundo proceso de incorporación de esfuerzos y vocaciones".

Más tarde se distribuyeron los premios y diplomas otorgados por el CSIC durante los años 1955 y 1956 y la entrega al Jefe del Estado de 876 publicaciones editadas por el Consejo durante los tres últimos años.

En la última parte de la mañana se inauguraron el Instituto de Investigaciones Biológicas y el Instituto Técnico de la Construcción. El primero, dirigido por don Gregorio Maraón, consta de los Instituto "Ramón y Cajal", "Endocrinología Experimental", "Metabolismo y Nutrición" y los Departamentos de "Enzimología y Bioquímica Vegetal", "Bromatología y nutrición animal", "Patología comparada y de Isótopos", el Instituto "Ferrán" de Microbiología y el Departamento de Biofísica. En el acto inaugural, el doctor Maraón pronunció igualmente un discurso en el que señaló la ciencia como fuente futura de la paz.

#### II ASAMBLEA NACIONAL DE CENTROS DE ENSEÑANZA NO OFICIAL

El 83 por 100 de los alumnos de Enseñanza Media reciben instrucción en entidades no oficiales. Estos centros privados realizan una labor educativa de importancia siguiendo las normas de política escolar dictadas por el Ministerio. Las últimas estadísticas de fuente privada señalan aproximadamente unos cincuenta millones de pesetas anuales en matrícula gratuitas, como contribución de estos establecimientos docentes a la protección escolar española.

Se han reunido en Madrid 700 directores de centros de enseñanza no oficial para celebrar su II Asamblea Nacional, en la que se han estudiado cuatro ponencias: "El Estado y la enseñanza privada", "Régimen económico de los centros de enseñanza no oficial", "Enseñanza primaria" y "Enseñanzas especiales".

La primera ponencia fué defendida por el Padre Daniel Jiménez, S. J., Director del Colegio Mayor Pignatelli, de Zaragoza, en la que expuso la doctrina pontificia en relación con los principios, el derecho y la libertad en el campo docente, y haciendo referencia a cómo el sectarismo francés atacó las razones básicas del derecho natural y social con el desarrollo de puntos de vista liberales y estatales. La encíclica "Divini illius magistri" aporta una gran luz sobre esas cuestiones. Cita pensamientos de Sertillanges y otros autores, todo en relación con el indiscutible derecho privado de las familias a la educación de sus hijos, ya que al Estado corresponde suplir y no suplantarlo. Glosa la doctrina de la Iglesia en esa materia, con clara expresión de la teoría del bien común en cuanto objetivo y punto de partida del derecho divino de la Iglesia a ejercer la enseñanza, debiendo encontrar en el desarrollo de esta misión la ayuda del Estado, en cumplimiento precisamente del servicio al bien común que al Estado compete.

Seguidamente el Padre Labastida,

Director del Colegio Zaragozano de la Sagrada Familia, expuso la segunda ponencia sobre "Régimen económico de los centros de enseñanza no oficial" y la finalidad de la misma, que no es otra sino que la de buscar una solución equitativa que permita subsistir a los centros de esta naturaleza, en especial a los de pequeña matrícula, todo ello dentro de lo establecido por las leyes actuales.

Afirmó que podía calificarse de injusto el considerar como industrias a dichos centros de enseñanza no oficial, los cuales han de considerarse como de interés benéfico social. Especificó luego las aspiraciones del grupo sindical en relación con la defensa económica de los citados centros, y señaló el peligro de que estos centros, por resultar demasiado caros, se hagan inasequibles a la gran masa de familias españolas, perspectiva que ha de impedirse y que aconseja la conveniencia de que el Estado vele económicamente por todos estos centros de enseñanza privada.

Las aspiraciones que se señalan en la ponencia son: protección especial del Estado a los centros de enseñanza no oficial, en cumplimiento de la Ley de Enseñanza Media. Revisión de la legislación tributaria que se aplica a dichos centros. Concesión de créditos reintegrables para la adquisición de solares y realización de obras, con lo que estos colegios y academias mejorarían los actuales locales y la instalación de los mismos, y que en los nuevos bloques de viviendas que se edifiquen, siempre que sean de más de 150 viviendas, se obligue por el Instituto de la Vivienda a que los constructores destinen locales para la instalación de colegios o academias.

Durante la jornada del domingo se dió lectura a las conclusiones siguientes:

*Régimen económico de los centros de enseñanza no oficial y protección por parte del Estado.* Se pide esta protección estatal a los centros privados, en cumplimiento del artículo octavo de la ley de Ordenación de Enseñanza Media, y que por el Ministerio de la Vivienda se exija a los constructores de bloques de casas que cuenten con más de 150 viviendas se habiliten en ellos locales apropiados al establecimiento de centros de enseñanza en la proporción necesaria.

*Enseñanza primaria.* Se pide, igualmente, que se permita a todos los centros legalmente establecidos certificar sobre la cultura primaria de sus alumnos, con el aval de la Inspección competente. Y se solicita también sea reconocida la existencia de una Comisión Permanente del Grupo Económico Autónomo, y que en nombre de los centros de enseñanza no oficial esté en contacto con el Ministerio de Educación Nacional y tenga carácter consultivo.

*Enseñanzas especiales.* Se recaba de las autoridades: primero, la promulgación de normas sencillas y claras para la autorización de los centros de enseñanza no afectados por la Reglamentación de Primera y Segunda Enseñanzas, siendo indispensable el informe favorable del Grupo Sindical, y segundo, exigir el cumplimiento de las disposiciones legales, estableciendo que la convocatoria de oposiciones se haga con tres meses, como mínimo de antelación a los exámenes.

La Asamblea fué clausurada con

unas palabras del Director General de Enseñanza Media, señor Vilas, quien manifestó el interés del Ministerio en mantener contacto directo con los centros de enseñanza no oficial, cuya responsabilidad en la juventud de nuestro país es tan grande. Manifestó su seguridad de que el MEN acogería las conclusiones redactadas, y afirmó la conveniencia de incrementar el número de colegios, luchándose por que nunca, a causa de factores económicos, desaparezca ninguno de tales centros, cuya función hay que salvar por encima de todo. Afirmó también que el Estado ayudaría siempre esta labor de enseñanza, pero que, a la par, dichos centros debían de buscar por sí mismos otras soluciones de pervivencia y desarrollo.

#### NUEVOS PREMIOS PARA TESIS DOCTORALES

El Instituto Sindical de Formación Cooperativa ha constituido un Patronato para la adjudicación de premios a tesis doctorales presentadas en las Universidades españolas o en los Centros de Enseñanza Técnica Superior.

En la reunión de constitución del citado Patronato, se acordó encargar a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social la gestión de tales premios, que en principio serán adjudicados conforme a las siguientes bases:

1.ª Se concederá un premio de 25.000 pesetas y cinco accécits de 5.000 pesetas a las mejores tesis doctorales que versen sobre temas cooperativos.

2.ª Podrán participar en el concurso todos los graduados de cualquier nacionalidad que cursen sus estudios en Universidades españolas o en Centros de Enseñanza Técnica Superior.

3.ª Las tesis tendrán que haber sido presentadas durante los cursos 1956-57 o 1957-58, no debiendo haber sido publicadas.

4.ª El plazo de presentación terminará el próximo día 30 de septiembre del año actual.

5.ª Para tomar parte en el concurso será necesario acompañar tres ejemplares de la tesis, así como un certificado oficial de la calificación que dicha tesis ha merecido al correspondiente tribunal.

6.ª El tribunal para la propuesta de adjudicación de los premios que se convocan será designado por el Patronato de Premios a tesis doctorales sobre temas de Cooperación, entre especialistas de esta rama.

7.ª Las consultas e información complementaria pueden formularse en la Secretaría Técnica de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, calle de Alcalá, 36, donde asimismo deberán presentarse los originales.

#### PREMIOS MARCH DE CIENCIAS, LETRAS Y ARTES

El Jurado nombrado para la atribución de los tres premios "Fundación Juan March, año 1958", de Ciencias, Letras y Artes, dotado con 500.000 pesetas cada uno, ha emitido, con fecha 23 de enero de 1958, su resolución, la cual ha sido adoptada en sesión única.

Con arreglo a las bases de la convocatoria, el Jurado estuvo presidido por el excelentísimo y reverendísimo

señor don Leopoldo Eijo Garay, Patriarca de las Indias occidentales y Obispo de Madrid-Alcalá, e integrado por los siguientes señores: don Ramón Menéndez Pidal, director de la Real Academia Española; don Francisco Javier Sánchez Cantón, director de la Real Academia de la Historia; don Modesto López Otero, director de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando; don Alfonso Peña Boeuf, en funciones de presidente de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; don José Gascón y Marín, presidente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas; don José A. Palanca y Martínez-Fortún, presidente de la Real Academia Nacional de Medicina; don Esteban Bilbao, presidente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, y don José Renedo, presidente de la Real Academia de Farmacia, actuando de secretario, sin voto, don Vicente Castañeda, secretario perpetuo del Instituto de España.

Los premios han sido atribuidos a las siguientes personalidades:

Premio de Ciencias, don Julio Palacios Martínez, físico, catedrático de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid.

Premio de Letras, don José Martínez Ruiz ("Azorín"), escritor.

Premio de Artes, don José Clará Ayats, escultor.

#### NUEVA CATEDRA

En la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid se ha abierto una nueva cátedra de Cooperación, que funcionará en colaboración con la Delegación Nacional de Sindicatos. El 17 de febrero de 1958 inaugurará su primer curso intensivo de cooperación, distribuido en veinte lecciones, a dos lecciones semanales, sobre las materias siguientes:

"Aspectos históricos y sociológicos de la cooperación". Seis lecciones, a cargo de los profesores don Enrique Gómez Arboleya, don Salvador Lisarrague Novoa, don Manuel Fraga Iribarne y don Federico Rodríguez Rodríguez.

"Aspectos económicos de la cooperación". Ocho lecciones, a cargo de los profesores don Valentín Andrés Álvarez Alvarez, don José Castañeda Chornet y don José Luis Samperdo Sáez.

"Aspectos jurídicos de la cooperación". Seis lecciones, a cargo de los profesores don Eugenio Pérez Botija y don José Luis del Arco Alvarez.

El número de alumnos será limitado a 35, distribuidos de la forma siguiente: Se otorgarán 15 becas a los alumnos de tercero, cuarto y quinto cursos de las Facultades de Ciencias Políticas y Económicas y de Derecho y tercer curso de la Escuela Social. Cinco becas para licenciados en las mencionadas Facultades. Diez becas para los titulados que proponga el Instituto Sindical de Formación Cooperativa. Se reservarán cinco plazas, que serán asignadas a quienes las soliciten, aun cuando no tengan título, pero sí méritos suficientes, a juicio del Patronato.

Las inscripciones se verificarán en la Secretaría de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas.

Además de las clases anunciadas en el apartado, se dará un ciclo de conferencias.

#### NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

Con motivo de cumplirse el VI centenario de la muerte de Carlos V, el SEU ha creado siete becas para graduados españoles que preparen oposiciones a cátedra de Universidad, realicen trabajos de investigación u otro tipo de oposiciones, para residir en el Colegio Mayor "César Carlos", de Madrid. Los criterios para seleccionar estas becas, que llevarán el nombre de "César Carlos", se han centrado particularmente en las garantías de futura dedicación a la preparación de cátedra, teniendo en cuenta no sólo el expediente académico, sino también los trabajos realizados por los solicitantes.

El Instituto de Cultura Hispánica ha iniciado su II Curso Iberoamericano para profesores de Segunda Enseñanza, que se inauguró el 27 de enero y durará hasta el 30 del próximo mes de junio. Previamente, en los días del 13 al 24 de enero, se dictó un Cursillo de Orientación Hispánica dedicado preferentemente a los profesores hispanoamericanos. El curso se divide en dos grandes apartados: 1) Temas de Lengua y Literatura, y 2) Temas de Historia y Geografía. Destaca entre los primeros el cursillo titulado "Fundamentos pedagógicos de la enseñanza media", dirigido por el catedrático don Víctor García Hoz. El Instituto de Cultura Hispánica ha becado a cuarenta profesores hispanoamericanos para asistencia a este curso.

Se han reunido en Madrid los Secretarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media para estudiar las normas de gobierno e instrucciones dictadas en los últimos meses por el MEN. Sirvió de preámbulo a la reunión un informe del jefe de la Sección de Institutos, don Manuel Utande, quien expuso los nuevos cauces de la enseñanza media, a partir de las reformas de 1956, desde el artículo siete de la Ley de Ordenación, que señala entre los fines de la enseñanza media "garantizar una enseñanza asequible de este grado a todas las clases sociales bien dotadas intelectualmente"... a la creación de los "estudios nocturnos", "secciones filiales" y "centros de patronato".

En la reunión se trataron los siguientes temas: normas de gobierno, nuevas normas sobre matrícula oficial, Tasas, Exámenes de Grado, Tasas del Curso Preuniversitario, Rendición de cuentas, Fiscalización de gastos, Hojas de servicio, Distribución de las tasas del movimiento, Adaptación de estudios, Los presupuestos, y La Estadística de la enseñanza media.

El Programa Internacional de Intercambio Educativo del departamento de Estado norteamericano ofrece a los pedagogos españoles dos becas para diversos estudios docentes, las cuales comprenden seis meses de estancia en los Estados Unidos, a partir del mes de septiembre del año actual.

El programa de la estancia es el siguiente: Dos semanas de orientación y organización en Washington,

asistencia de tres a cuatro meses a una Universidad, estudio del sistema norteamericano de enseñanza en varios Estados de la Unión y, en la última semana, una reunión para tratar de los resultados de la estancia.

Los solicitantes deberán dirigirse a la Casa Norteamericana de la Embajada de los Estados Unidos en Madrid, paseo de la Castellana, 48. Habrán de estar en posesión de un certificado médico de buena salud y del título de maestro, administrador o inspector de escuela y tener de veinticinco a cuarenta años de edad. Es indispensable que hablen, escriban y entiendan el idioma inglés, y tendrán preferencia quienes no hayan estado con anterioridad en los Estados Unidos.

Ha sido nombrado Inspector General de Enseñanza Primaria don Tomás Romojaro Sánchez, que ha desempeñado el cargo de Inspector de Enseñanza Primaria de Madrid. El señor Romojaro releva en este cargo a don Adolfo Maíllo, Inspector Central de Enseñanza Primaria, quien en las últimas semanas fué encargado del despacho de la Inspección General.

Se ha celebrado en Madrid la primera semana pedagógica para maestros de taller de centros sindicales de formación profesional, organizada por la obra sindical de igual nombre, con asistencia de un centenar de alumnos, en las que se estudiaron diversos problemas relacionados con la formación profesional de maestros de taller. La semana abarcó un intenso programa pedagógico encaminado a unificar métodos de enseñanza entre los diferentes centros sindicales de formación profesional y una ampliación de la labor didáctica de los mismos según modernos sistemas metodológicos. En el acto de clausura pronunció una conferencia el Director General de Enseñanza Laboral, señor Reyna Medina, sobre "La formación profesional desde el punto de vista económico y cultural y el método para una auténtica integración nacional del mundo del trabajo". En orden a dotar de dirigentes al mundo docente del trabajo, esbozó los planes, desenvolvimiento y finalidades del Bachillerato laboral y la formación del maestro industrial, que sirven para dotar a los estamentos locales de una clase rectora con mentalidad adecuada para llenar las necesidades de estas enseñanzas.

Se ha celebrado el II Cursillo de Metodología y Didáctica de las Ciencias Naturales, organizado por el Centro de Orientación Didáctica, para el profesorado no oficial. En los breves días de duración del Cursillo, se tocaron los puntos fundamentales para el adiestramiento inicial en las primeras prácticas de laboratorio y en la interpretación de fenómenos naturales. En el Cursillo se trataron cuestiones relativas al microscopio y los cultivos, las Ciencias Naturales en los primeros cursos del Bachillerato, Vertebrados e Invertebrados, Mineralogía y Cristalografía, cuestiones de Cartografía, Geografía física, Geología experimental, Botáni-

ca, etc., para su aplicación metodológica en los centros de enseñanza media, y una lección-tipo para curso preuniversitario sobre el tema previsto de "Los cereales de invierno", escogiéndose el punto titulado "El suelo", completándose las indicaciones metodológicas con diapositivas, esquemas en el aula y prácticas en los laboratorios de Edafología.

#### PROTECCIÓN ESCOLAR INDIRECTA: CERCA DE 18.000 ALUMNOS GRATUITOS EXTERNOS EN LOS COLEGIOS DE ENSEÑANZA MEDIA

De acuerdo con lo establecido en la Ley de Protección Escolar de 19 de julio de 1944 y previa consulta al Consejo Nacional de Educación y a la Comisión Episcopal de Enseñanza, el Ministerio de Educación reglamentó, por Orden de 3 de junio de 1957, la obligación de los Centros privados de Enseñanza de colaborar con la obra de protección escolar del Estado a través de unos determinados porcentajes de alumnos gratuitos externos.

Como se recordará, la protección escolar tiene dos fórmulas fundamentales: la directa, es decir, por medio de becas que son ayudas económicas que recibe el alumno o su familia para contribuir a los gastos de estudio; y la indirecta, que supone la exención de determinados pagos por tasas o inscripciones académicas. A esta segunda fórmula de protección directa se la conoce en nuestro país con el nombre de "matrícula gratuita".

Es conveniente aclarar que los Centros oficiales de Enseñanza de todos los grados docentes —las Facultades, las Escuelas Especiales, los Institutos, etc.— tienen un porcentaje de "matrícula gratuita" para los alumnos en ellos inscritos que oscila entre el 20 y el 30 por 100. También es importante conocer que todo alumno que disfruta de una beca otorgada por el Estado, por Corporaciones públicas o por los Servicios del Movimiento, además del dinero que la misma supone, tiene derecho a gozar de matrícula gratuita en el Centro oficial en el que curse sus estudios.

Por razones semejantes a las que inspiraron estas medidas, la Ley de 19 de julio de 1944 estableció la obligación para todos los Centros privados de contar, entre su matrícula de externos, con un determinado número de alumnos gratuitos. Como se indica más arriba, esta obligación, reconocida por la Ley aceptada como fórmula de colaboración social con el esfuerzo del Estado en la protección escolar, quedó reglamentada por la Orden del Ministerio de Educación de 3 de junio del pasado año, que se publicó en el "Boletín Oficial del Estado" de 13 del mismo mes. Dicha Orden o reglamentación del régimen de alumnos gratuitos externos en los Colegios privados, establece diferentes tipos de porcentajes obligatorios que van desde el 5 al 15 por 100 del número total de alumnos con que cuenta cada Centro no estatal.

La Orden establecía que eran los propios Centros los que convocarían a concurso público el número de plazas de alumnos gratuitos externos que les correspondían. La selección había de realizarla el claustro de cada Colegio, teniendo en cuenta las características económicas de la fa-

milia del alumno y su aprovechamiento académico. La declaración de alumno gratuito externo se obtenía sobre estas propuestas cuando las mismas fueran aprobadas por los Rectores o por los Comisarios de Distrito de Protección Escolar y Asistencia Social. De este modo se ofrecía a las familias de los solicitantes la garantía de las referidas jerarquías académicas en la tutela y vigilancia de este derecho de inscripción gratuita para sus hijos en los Centros privados. Es decir, que si bien la selección, en su primer grado, la realizan los propios Colegios, los padres de familia saben que los Rectores de Universidad —como Presidentes de las Secciones Delegadas de Protección Escolar— y los Comisarios de Distrito —como delegados de dicha jerarquía académica para estas funciones—, así como los Inspectores de Enseñanza oficial del grado correspondiente, deben garantizar el pleno cumplimiento de lo dispuesto en la referida Orden.

Por otro lado —y como era justo— la mencionada disposición establecía asimismo la posibilidad de que aquellos Colegios o Centros privados que no pudieran cubrir el porcentaje de alumnos gratuitos que se señalaba con carácter legal, podían solicitar de los Rectorados y de las Comisarias de Distrito el que los mismos se redujeran hasta a un 5 por 100, para evitar que sufrieran por esta razón quebrantos notorios.

Debe tenerse en cuenta, finalmente, que esta obligación de los Colegios o Centros privados, tiene un carácter eminentemente social, de acuerdo con los principios legislativos que inspiran la obra del Estado y que cuentan con el estímulo de la Iglesia en cuanto a conseguir, siquiera sea en proporciones mínimas, una mezcla de alumnos procedentes de todas las clases sociales, en esa época fundamental cual es la etapa de convivencia en las aulas durante los estudios del Bachillerato.

De acuerdo con el procedimiento indicado, se está publicando en el "Boletín Oficial del Ministerio de Educación" la relación, por Centros, de los alumnos gratuitos externos de Enseñanza Media de toda España. He aquí un resumen, por Distritos Universitarios, del número de alumnos beneficiarios de esta fórmula de protección escolar en los Colegios de Enseñanza Media:

Distrito Universitario de Barcelona, 1.942 alumnos gratuitos externos.  
Idem de Granada, 1.114.  
Idem de Madrid, 3.967.  
Idem de Murcia, 479.  
Idem de La Laguna, 482.  
Idem de Oviedo, 824.  
Idem de Salamanca, 887.  
Idem de Santiago, 978.  
Idem de Sevilla, 1.517.  
Idem de Valencia, 1.424.  
Idem de Valladolid, 2.721.  
Idem de Zaragoza, 1.228.

Por tanto, un total de 17.563 han sido declarados alumnos gratuitos externos de los Colegios españoles de Enseñanza Media con las obligaciones y derechos que para este tipo de estudiantes señala la citada Orden ministerial de 3 de junio de 1957.

El Ministerio de Educación, a través de la Inspección de Enseñanza Media, de las Comisarias de Distrito y de los Rectorados de Universidad, estudia en la actualidad —de acuerdo con las observaciones recogidas en la experiencia de aplicación del régi-

men de protección escolar en los Centros privados— las fórmulas más adecuadas para consolidar los sistemas

establecidos, en estrecha colaboración con los propios Centros privados y con los padres de familia.

## 2. EXTRANJERO

### DOS ÚLTIMAS PUBLICACIONES DE LA UNESCO

El documento *Organización de la enseñanza*, publicado por la Unesco en los cuadernos de la *Revista Analítica de Educación* (vol. IX, núm. 7, París, septiembre 1957, 20 págs.), presenta los planes a largo plazo elaborados por varios Gobiernos de Asia, Norte de África y Puerto Rico, a fin de hacer frente a los requerimientos de una población que reclama la escuela como uno de sus imprescriptibles derechos. El documento permite así apreciar la importancia del movimiento educativo universal, ya que no existe ninguna región que pueda sustraerse a las exigencias de la vida moderna.

Tiene su interés esta bibliografía, puesto que permite conocer los planes oficiales recientemente publicados en casos en inmediata conexión con el desarrollo económico y social. En Hispanoamérica, la Unesco ha puesto en ejecución el Proyecto Principal sobre generalización de la enseñanza, y para el año 1958 están en preparación varios trabajos destinados a la planificación de la enseñanza; ello permitirá, en la intención de la Unesco, crear un caso de importancia y de gran valor experimental que pueda aplicarse a otras regiones en los años venideros.

El presente folleto se estructura en dos partes: la primera incluye una bibliografía relativa a planes exclusivamente aplicados a la enseñanza; la segunda parte comprende de amplios proyectos y planes de desarrollo económico y social consagrado sólo en parte a la educación. La primera parte comprende bibliografías de trece países entre las que destacan las de Rusia y Puerto Rico. La segunda se refiere concretamente a los "planes de desarrollo económico y social a largo plazo", con bibliografías de doce países.

Es indudable que esta bibliografía tiene un carácter provisional, y así lo hacen constar sus editores. En el prefacio de la obra se invita a la colaboración a cuantos organismos y personas de los respectivos países puedan aportar nuevos datos para un complemento eficaz de la presente bibliografía.

La IX edición de *Estudios en el Extranjero*, que todos los años publica la Unesco, reseña más de 75.000 becas ofrecidas por las instituciones internacionales, los Gobiernos y fundaciones de setenta y ocho países, en favor de los estudiantes extranjeros, técnicos y profesionales. Para formar el volumen la Unesco envió sus cuestionarios a más de 4.000 organismos dedicados a estas actividades, y el repertorio es así una fuente indispensable de consulta para quienes deseen información

completa en materias de fundamental importancia para el progreso de las ciencias y las artes.

Destaca la extensión de los programas de Asistencia Técnica a cargo de las Naciones Unidas y de las instituciones especializadas. El volumen comprende 836 páginas y en el capítulo correspondiente a España figuran las becas ofrecidas por la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Educación Nacional, los Colegios Mayores de Barcelona y Madrid, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Delegación Nacional de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., Instituto de Cultura Hispánica, la Universidad Pontificia de Salamanca y otras instituciones.

En la actualidad, más de 150.000 estudiantes extranjeros cursan en las universidades y centros de estudio superior de 74 países. En esta estadística los Estados Unidos ocupan el primer lugar con 36.494 estudiantes. A continuación viene Francia con 16.877, la U. R. S. S. con 12.300 y la Argentina con 10.782. En España, según esta relación, cursaron 2.457 estudiantes extranjeros. A continuación viene Uruguay con 1.200; Chile, 950; Costa Rica, 500, y Venezuela con 458. Por vez primera aparecen varios países hispanoamericanos, como Bolivia con 300; Panamá, 50; Perú, 100. Cuba tiene una matrícula de 411 estudiantes extranjeros y Colombia de 309.

También es interesante considerar las materias más en boga en treinta y seis países. Cursan las humanidades 26.342 alumnos extranjeros; la ingeniería, 24.925; la medicina, 20.290; las ciencias exactas, 13.034; las ciencias sociales, 11.638, y el derecho, 5.907.

### SE CREA EL TÍTULO DE "BACHILLER EUROPEO"

El título de "bachiller europeo", reconocido por los seis países de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (Alemania, Bélgica, Francia, Holanda, Italia y Luxemburgo) ha sido creado para los 600 alumnos del Colegio europeo de Luxemburgo en virtud de un convenio suscrito por los seis Gobiernos. Esta institución, creada en 1953 y considerablemente ampliada después, permite cursar la enseñanza primaria y media a los hijos de los funcionarios de la Alta Autoridad de la CECA, cuya sede es Luxemburgo, en los idiomas alemán, francés, holandés e italiano. El programa de estudios de la enseñanza media constituye una síntesis de los respectivos planes de bachillerato de los seis países interesados, con el fin de que los alumnos puedan seguir después los estudios superiores, bien en su país de origen

o en cualquiera de los países signatarios de la CECA, ya que el título de bachiller europeo es reconocido como certificado de estudios medios en todos y cada uno de ellos. Se concede especial importancia a la enseñanza de las lenguas modernas y a los intercambios escolares. Las clases de historia, geografía, biología, física, química e historia del arte se dan en común para los alumnos de las distintas nacionalidades. Para la concesión del título de bachiller europeo, los alumnos son examinados por un tribunal internacional, en el que cada uno de los seis países participantes está representado por un catedrático de universidad.

### BECAS FRANCIA-UNESCO

El Gobierno de Francia y la Unesco han decidido otorgar 20 becas con el objeto de ofrecer a inspectores latinoamericanos de enseñanza primaria la oportunidad de ampliar su experiencia profesional y de estudiar el sistema de inspección vigente en las escuelas primarias francesas. Las 20 becas Francia-Unesco se destinan a candidatos de los países hispanoamericanos.. el programa de estudios de los becarios comprenderá:

#### A) Actividades comunes.

i) Conocimiento del sistema de inspección escolar, de los reglamentos vigentes y de los métodos usados en la formación del inspector primario;

ii) Observación de las actividades escolares y extraescolares del inspector primario en la región parisiense;

iii) Estudio del empleo de materiales audiovisuales en el programa de la escuela primaria.

#### B) Estudio intensivo y de perfeccionamiento de uno de los tópicos siguientes:

i) El papel del inspector primario en las zonas rurales;

ii) La función del inspector primario en centros urbanos e industriales;

iii) Uso de materiales audiovisuales en el mejoramiento del magisterio en servicio.

Las becas tendrán una duración de cinco meses, y los estudios comenzarán a fines de 1958 o principios de 1959. Los candidatos a estas becas deben reunir así las siguientes condiciones:

i) Poseer título de profesor normalista o grado universitario en educación, o haber terminado estudios pedagógicos en universidad o escuela superior de educación;

Los becarios recibirán mensualmente 60.000 francos franceses (40.000 pagados por el Gobierno francés y 20.000 por la Unesco). El Gobierno francés concederá además:

i) Un subsidio para alojamiento; facilidades especiales en restaurantes de Escuelas Normales o universidades, y pago de derechos de estudios o, en su caso, una cantidad para libros de consulta.

(Las facilidades descritas en los numerales 12 y 13 se considerarán de un valor total de 80.000 francos franceses mensuales que es la cantidad que la Unesco concede a sus becarios en Francia.)

# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

ACABA DE APARECER:

## ENSEÑANZA MEDIA

### CURSO PREUNIVERSITARIO

Disposición de la Dirección General de Enseñanza Media, por la que se publica la primera de las dos colecciones de enunciados de problemas de Matemáticas para el curso Preuniversitario 1957-1958

MADRID, 1958

Un volumen de 52 págs., de 14 x 21 cms., 10 pesetas.

## BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

# LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA  
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

## EDUCACION ESPECIAL

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

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

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

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

## BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual ..... 200 pesetas.

Suscripción semestral ... 100 pesetas.

ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

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. Maillou: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS.

PEDIDOS Y VENTA  
DE EJEMPLARES:

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

# REVISTA DE EDUCACION

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*