

# Revista de EDUCACION

63



*TEMAS PROPUESTOS.*—ADOLFO MAÍLLO: Nuevas notas sobre "Derecho, formalismo y educación" (1-3) ★ *ESTUDIOS.*—JESÚS MARÍA VÁZQUEZ, O. P.: Problemas escolares de un sector de Madrid (3-7) ★ LUIS ARTIGAS: El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato (7-13) ★ *CRONICA.*—FELICIANO L. GELICES: Aspectos de los Colegios Mayores (13-8) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—MANUEL UTANDE: La selección del profesorado de Enseñanza Media en Gran Bretaña (19-23) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (23-5) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—AURORA MEDINA: Bibliografía selectiva sobre Literatura infantil (25-9) ★ Dos notas de libros (29-30) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (30-2).

AÑO VI ★ VOL. XXII ★ 2.<sup>a</sup> QUINCENA MAYO ★ NUM. 63  
MADRID, 1957

# 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 ★ Jesús A. Bernal ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) ★ Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. Mariano Yela Granizo.*

★ ★

*Los artículos originales 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.*

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>
España .....	12	POR 18 NÚMEROS:		POR 9 NÚMEROS:	
Iberoamérica .....	18	España .....	200	España .....	105
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	300	Iberoamérica .....	160
Número atrasado .....	20	Extranjero .....	360	Extranjero .....	190

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 34, edificio principal, 2.º piso. T. 322764

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 64 (1.ª QUINCENA DE JUNIO):

*entre otros originales:* JESÚS A. BERNAL: Los órganos de operación de la política educativa ★ LUIS MARTÍNEZ GÓMEZ, S. J.: Humanismo y filosofía perenne ★ JOSÉ M.<sup>a</sup> MILLÁS VALLICROSA: ¿Letras, Historia, Humanismo? ★ JOSÉ R. PASCUAL IBARRA: Reunión en Madrid de la Comisión Internacional para el estudio y funcionamiento de la enseñanza de las matemáticas ★ JULIÁN JUEZ:

Reunión de estudios para educadores sobre la enseñanza relativa a las Naciones Unidas ★ AURORA MEDINA: Bibliografía selectiva sobre Literatura infantil (selección de títulos) ★ Y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA española y del extranjero.

# temas propuestos

## Nuevas notas sobre «Derecho, formalismo y educación» \*

El tema que Sáenz Bernabé propuso en el número 57 de esta REVISTA me mueve a hilvanar algunas reflexiones, con una prisa desproporcionada a su gran importancia.

### I

Para entendernos, creo que el formalismo, en cuanto vicio del pensamiento, es la tendencia a vaciarlo de sus contenidos concretos y vivos, para operar sólo con su cáscara abstracta y general o con sus resultados secundarios e instrumentales. Son formales un razonamiento y una acción cuando no aciertan a calar en la entraña de la realidad a que se aplican, quedando, respecto de ella, excéntricos, superficiales, externos.

Esta concepción es más general que la expuesta por Luis Artigas en el número 59 de la REVISTA. Más que los números del presupuesto, o los nombres de los escalafones, es la norma administrativa misma formal, por esencia, frente a la "materialidad" o, si se quiere, "sustancialidad" de los hechos que regula. Esto quiere decir que es lo jurídico, en cuanto tal, y con mayor razón lo jurídico-administrativo (por razones que no es oportuno exponer ahora), lo que empuja a la vida entera de la educación nacional por la pendiente formalista, cualesquiera que sean los designios de los hombres que la rigen y sirven.

El Derecho no agota la realidad social, como bien dice Sáenz Bernabé. Selecciona, del bosque inextricable de relaciones humanas, sólo las susceptibles de ser exigidas por coacción. Se dan, pues, numerosas conexiones interhumanas, acaso las más finas, carentes de protección y regulación jurídica. Es cierto que, en el andar del tiempo, el Derecho ha englobado relaciones antes simplemente consuetudinarias, por obra del progreso cultural de los grupos humanos, que aspiran a convertir en ser el deber ser. Campos enteros, como el Derecho laboral y el relacionado con la "justicial social", lo prueban suficientemente. Pero hay muchos, de siempre disciplinados por las normas jurídicas, donde podemos observar con nitidez el carácter y efectos de la formalización aneja al Derecho.

El matrimonio, por ejemplo, ha sido siempre institución dotada de ordenamiento jurídico, por distinta que sea su fisonomía. Todo va bien cuando las normas regulan el régimen de los bienes aportados por los cónyuges. Sus varias modalidades históricas y actuales no empañan la eficacia de su efectiva aplicación. En cambio, cuando se quieren someter a disciplina los deberes profundos que unen entre sí a los esposos y a padres e hijos, el Derecho retrocede, incapaz de gene-

rar obligaciones íntimas, situadas fuera del ámbito de sus posibilidades. Ni los supuestos radicales del jus in corpus, ni la pietas, que anima, desde dentro, como un fuego creador, las relaciones paterno-filiales, son susceptibles de satisfacción jurídica, mucho menos el complejo óntico de la institución, que Gabriel Marcel ha llamado justamente "misterio familiar" y que un libro medieval de devoción denominaba, con mayor propiedad aún, "mysterium caritatis".

Es claro que el Derecho no puede pasar indiferente al lado de ese "misterio", cuyas consecuencias sociales le obligan a regularlo. No obstante, la Historia prueba que las leyes matrimoniales son eficaces si bajo ellas, nutriendolas y sustentándolas, actúan las fuerzas éticas y religiosas que "justifican"—una justificación sin jus, o con un jus más hondo que el positivo—la entrega a los otros, en que consisten, esencialmente, el matrimonio y la familia.

El Derecho puede hacerse la ilusión de que disciplina tales realidades; pero, en verdad, sólo las "sanciona", es decir, actúa oponiendo, a quienes las incumplen abierta y ostensiblemente, la medicina, siempre superficial, de la coacción. Si quisiera regularlas totalitariamente, prescindiendo de los impulsos y fronteras que brotan del corazón humano, y encuentran su hogar normativo en la "ley natural", iluminada por la fe, no haría otra cosa que nivelarlas, vaciarlas y desnaturalizarlas con el veneno del formalismo.

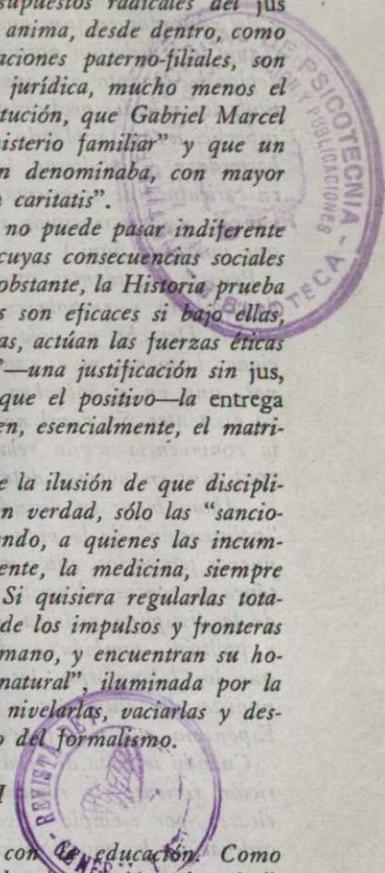
### II

Algo análogo acontece con la educación. Como apunté en mi artículo "Sobre la relación educativa", publicado en el número 60 de la REVISTA, el fenómeno pedagógico se da cuando un adulto se pone en contacto con un grupo de niños o de adolescentes para elevarlos y formarlos. Aunque la condición humana exija que el servicio social que el educador presta sea remunerado y su resonancia pública reclame la correspondiente regulación jurídico-administrativa, tanto más complicada cuanto más civilizado sea el país de que se trate, es evidente que la esencia de la relación consiste, como ya vimos, en la entrega a otros por amor de caridad.

Pienso que este perfil ontológico de la relación educativa acaso no corresponda hoy exactamente al cosmos de las "vigencias" sociales, y aún puede que sea discutida su legitimidad por los devotos del funcionalismo, o tenida por cursi en los medios, más o menos pragmatistas, ganados por los ídolos de la productividad y de la eficacia. Ello ocurre en virtud de un proceso de "desustanciación", en el que tiene buena parte de culpa, junto a otros factores difícilmente conceptualizables, la labor del Derecho administrativo. Como éste no puede operar, igual que ocurre en el matrimonio, sobre los elementos subjetivos verdaderamente determinantes, se reduce a normalizar y funcionalizar acciones cuya motivación y estructura profunda se le escapan inevitablemente.

Mas el continuo y exclusivo o predominante tratamiento mediante normas de Derecho de algo esencialmente meta-jurídico estimula la formalización, que factores concomitantes impulsan—entre los cuales el más poderoso y deletéreo es la secularización de las

\* Véanse los Temas propuestos correspondientes a los números 57 (pág. 1) y 59 (págs. 65-66).



conciencias—, de donde resulta que la “administrativización” excesiva de lo educativo produce la conversión de la “misión” formadora en simple “función”, y del educador en funcionario, cuyo estatuto “íntegro” regula la legislación positiva. Este efecto es tanto más deplorable cuanto que invita a los educadores a sustituir los móviles profundos de su actuación por otros superficiales y, hablando con rigor, “impuros”, que bastardean y adulteran la educación, convirtiéndola en caricatura de sí misma. (Las sugerencias que derivan de estos principios invitarían a consideraciones que no caben aquí.)

Pero se da, además, otro fenómeno importante, que desequilibra y empobrece la educación. Es evidente que el Derecho no crea jamás nuevos tipos de relaciones humanas ni es capaz de reformar y perfeccionar, sino en el sobrehaz de la pura apariencia, las ya existentes. Su papel no es otro que el de encauzar la convivencia según relaciones que preexisten y él configura en normas defendidas por la coacción.

Ahora bien: en virtud de un proceso general de “politización” de la vida moderna, cada día ingresan nuevos territorios, antes sometidos a regulación espontánea o consuetudinaria, en el ámbito conformador de la disciplina jurídica. Ello suele inducir a juristas y políticos—también a algunos profesores—a pensar que los laboratorios, las academias y los despachos ministeriales alumbran y modelan “formas de vida”. Espejismo que trae funestas consecuencias.

Cuando se trata de relaciones nuevas, ya por su aparición reciente—la regulación de las explosiones nucleares, por ejemplo—, ya por su crecimiento extraordinario y las modificaciones que la cantidad impone a veces a la cualidad—como ocurre ahora con la educación en todos los países—, juristas y “administradores” deben esperar a que los técnicos de los campos respectivos, por una parte, y las supremas autoridades morales, por otra, determinen la índole, estructura y condiciones de admisión, reforma o prohibición que reclamen los hechos necesitados de disciplina legal. Suplantarlos, bien por adelantarse a sus dictámenes, bien por prescindir de ellos, pensando que el Derecho es río creador que se labra su propio cauce, es un grave error. El error de la formalización llevado a su más peligroso extremo, con la consiguiente subversión de valores que implica el predominio de la forma sobre el contenido, la victoria de lo instrumental sobre lo esencial.

No se piense que esta ordenación jerárquica es exigida sólo en el nacimiento de las realidades sociales, las técnicas o las doctrinas que buscan regulación. Se extiende a todos los momentos, porque los encargados de la misión respectiva no pueden ser sustituidos en la determinación, en el instante oportuno, de las adaptaciones, las rectificaciones e innovaciones que cabé establecer en los ordenamientos positivos para que las leyes jurídicas traduzcan fielmente las leyes ópticas de los respectivos territorios sociales.

### III

Sería injusto cargar exclusivamente la culpa del desplazamiento de lo educativo por lo jurídico a la Administración, aunque en la actualidad el movimiento mundial empuje hacia el predominio de la racio-

nalización administrativa. Para decir toda la verdad, hay que anotar en el “debe” del primero de los aspectos citados una manifiesta debilidad, no sólo porque algunas de sus construcciones son muy de última hora—la formación didáctica del profesorado de Enseñanza Media nació legalmente ayer y ha de cubrir aún muchas etapas hasta cuajar en una pedagogía de la adolescencia—, sino también porque la propia doctrina pedagógica es, entre nosotros, todavía pobre, a causa, sobre todo, del inexplicable desdén de nuestros profesores universitarios hacia las cuestiones educativas, con olvido de que a ellas se han dedicado hombres de la altura de Spranger, Dewey o Litt, y tratándolas descollaron extraordinariamente Platón y Vives, para no citar sino unos cuantos filósofos de nota.

El formalismo, por otra parte, hace presa también en la educación, no sólo por el predominio de lo jurídico sobre lo pedagógico, sino también cuando la doctrina, desecándose, se agarrota y tecnifica en alfabetos superficiales donde el experimento y el número, la rutina y la “receta” sustituyen al aliento que identifica y modela. Hay formalismo siempre que la pedagogía se reduce a didáctica y también en el caso, no infrecuente, de que la doctrina educativa intente bastarse a sí misma, en un pecado de presunción.

La propensión formalista ha encontrado pábulo evidente en el cultivo secular de los estudios jurídicos, viejos ya de siete siglos en las Universidades españolas, en tanto los de carácter pedagógico se insertaron en ellas hace veinticinco años, de un modo tímido y casi avergonzado, por razones que no es ocasión de explicar.

Creo, por otra parte, que nuestro formalismo—hermano del simplismo, no se olvide—tiene un poderoso aliado en la tendencia al mando, constante indefectible de nuestra psicología. Sólo a modo de alusión a un tema enorme diré que, salvando lo que deba ser salvado en nuestra historia y nuestra actualidad, el español se ha distinguido siempre por la vocación de dominio. Fué acaso la pugna de ocho siglos para retomar la patria y fundar la unidad nacional lo que decantó en nuestro patrimonio hereditario y en el inconsciente de nuestro “cerebro interno”, del que dependen los usos espontáneos de crianza, convivencia y enseñanza, cierta inclinación a preferir, de entre los tres polos metafísicos que imantan al hombre: el poder, con infravaloración del saber y del amor. Creo que el primer deber de probidad intelectual en quienes intenten hacer “educación nacional” es partir de este neto predominio voluntarista, que nos inclina a vivir la existencia, más que como contemplación o entrega, como acción e imposición.

He aquí por qué querría decir una palabra sobre el concepto que de la educación expone Manuel Cardenal en su artículo “Apuntes sobre el Bachillerato en España”, publicado en el número 61 de la REVISTA. “La educación—dice—es un otorgamiento de poder.” Ya sé que entiende el poder como “facultad”, posibilidad del “acto” inscrito germinalmente en las “potencias” del alma infantil. No obstante, es posible que el voluntarismo español desvíe tal significado hacia el “savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir” comtiano o por la pendiente, más nuestra, de un nudo

*ejercicio de la voluntad, que actuando se embriaga y se justifica a sí misma.*

*Podría pensarse que no se incurriría así en vicio de formalismo, sino de materialismo educativo; pero el contenido docente se reduciría al mero papel de instrumento y, como vimos antes, la hipóstasis de lo instrumental es una característica de la formalización. Sólo que en este caso el instrumento duplica sus riesgos por el sentido de arma interpersonal e intergrupala que el voluntarismo le daría.*

*Por otra parte, el poder es formalista por esencia, como lo es la voluntad, de la que procede. Sólo el amor concreta y "encarna" su objeto. El poder necesita del Derecho para que sancione y organice sus conquistas. Tanto mejor si ambos coinciden en la misma persona, como ocurrió en la política española durante los últimos cien años. Solamente tres generaciones de políticos-abogados pudieron identificar la realidad española con su revestimiento institucional, dejándola erizada de tremendos problemas psicosociológicos.*

*Pienso que no es "otorgando poderes" como educaremos y haremos verdadera cultura, sino suscitando deberes y estimulando amores. Mas aquí fallan totalmente reglamentos y normas legales, pues no se trata de deberes jurídicamente exigibles, sino de tendencias vinculantes desde lo hondo del hombre, es decir, de obligaciones morales. Se trata, esencialmente, de un*

*muy exigente y hondo jusnaturalismo, hecho de vinculación comunitaria, de religiosidad auténtica que florece en la caridad del que se abre y se da.*

*Bien pensadas las cosas, ni la mujer ni los hijos tienen derecho al amor. Tampoco lo tiene el alumno frente al maestro. No son derechos, sino necesidades, es decir, exigencias del ser humano en cuanto tal. Amor y derecho son realidades distintas, si no recíprocamente excluyentes, pues mientras que el Derecho se funda en la exigencia, el amor es pura gratuidad.*

*El amor de Dios al hombre es gratuidad, gracia. El de los hombres a Dios, gratuidad por Su gracia. El de los hombres entre sí, en toda su dignidad y pureza, caridad, es decir, don gratuito de sí por el don gratuito de Dios. Allí donde hay que proteger, cuidar, sanar y educar, se ejerce un oficio de amor. Pero el amor carece de ley; no es que la niegue ni la desprece, sino que la trasciende. La terapéutica del formalismo desustanciador y de la insaciable voluntad de poder se encuentra en una nueva y viejísima, clarividente y ahincada, pedagogía de amor. Pues el amor no se paga de la norma abstracta, como la razón enfatuada y vaciadora, ni ve jamás al "otro" como instrumento, degradándole esencialmente, sino que va derecho a su ser profundo, estimulándole, elevándole, mejorándole en su propia raíz.*

ADOLFO MÁILLO

## estudios

### Problemas escolares de un sector de Madrid\*

#### OBJETO DEL TRABAJO

Sería de una pretensión intolerable exponer toda la problemática cultural urbana sin limitar el campo de observación. Reducimos en este artículo el objetivo, enfocándole al campo de la enseñanza primaria, y más concretamente al estudio de los problemas existentes en la barriada madrileña de Pacífico. Trabajo elaborado con sistemática científica y métodos estadísticos. Pero sobre todo con un sincero afán de

\* Este estudio, original del profesor de la Universidad Laboral de Córdoba fray Jesús María Vázquez, O. P., resume y comenta las conclusiones de una encuesta sociológica llevada a cabo en la barriada madrileña de Pacífico. Tiene, pues, en principio, un interés circunscrito; pero las técnicas de observación empleadas, y sobre todo la mentalidad rigurosa que suponen, le dan también, según creemos, una significación estimulante y ejemplar. Actualmente se realizan en varias zonas suburbanas de España trabajos semejantes a éste, por iniciativa de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. (Véase su Cuestionario para el estudio de los suburbios, publicado en octubre del pasado año de 1956.) Oportunamente daremos noticia de sus resultados.

descubrir la realidad de la "vida escolar" de los sectores urbanos.

La zona escolar encuestada es un centro natural de vida. Sector de límites bien definidos, en una superficie de 714,790 metros cuadrados y una población total de 40.456 habitantes, que arroja aproximadamente 7.500 personas comprendidas en edad escolar. La barriada de Pacífico es una zona urbana integrada por todas las clases y categorías sociales. Puede ser un experimento social-escolar de dilatadas proyecciones en la realidad de nuestros sectores urbanos. No es la demarcación de una parroquia, sino que forma parte de varias, ni es un barrio administrativo. Tampoco es un corte arbitrario en el amplio plano de Madrid. Es un centro de convivencia. Un centro de vida, saturado de hondos problemas morales, económicos, culturales, etc., problemas que, exactamente, fué preciso conocer para llegar a comprender en su totalidad las conclusiones obtenidas.

Nuestro estudio es, en definitiva, un método de obtener leyes sociológicas-escolares, que, aunque no sean rigurosas como las leyes físicas—huimos de todo simplismo en su interpretación—formulan auténticas conclusiones encarnadas y tejidas en la realidad; instrumentos de primera categoría que sugieren con franca espontaneidad una acción eficaz a las llagas abiertas en las instituciones de enseñanza primaria de nuestras zonas urbanas.

#### METODOLOGÍA

Es indudable que las escuelas de la ciudad necesitan actualización. Hay demasiadas goteras. Toda ele-

vación de los centros educativos urbanos exige un conocimiento lo más completo posible de los problemas que les aquejan. Se nos hizo un imperativo conocer de un modo directo estos problemas. No bastan referencias que se presten a la subjetividad. La verdadera situación escolar había de reflejarse en datos concretos al objeto de evitar la interpretación más o menos real que pudieran facilitar personas interesadas en dar un determinado cauce a nuestra encuesta. Se eligieron como medios más apropiados, por su rigurosidad científica y por ser exponentes directos de la vida escolar de la barriada del Pacífico, las siguientes técnicas estadísticas:

a) La observación directa del realizador de este estudio, que conoce el sector desde hace algunos años.

b) La entrevista personal con los directores y educadores de los centros docentes del sector.

c) La entrevista personal con los padres de los alumnos y "conversaciones orientadas" con los escolares en colegios y academias.

d) Fuentes estadísticas existentes: Libros de Matrícula Escolar, Registro de la Congregación de la Doctrina Cristiana, Ficheros Escolares, etc.

e) Cuestionario escolar, previamente estudiado y redactado de forma clara y sencilla, que directa o indirectamente nos llevará al conocimiento de la realidad a estudiar. Cuestionario que determinó la situación problemática y las tendencias escolares existentes.

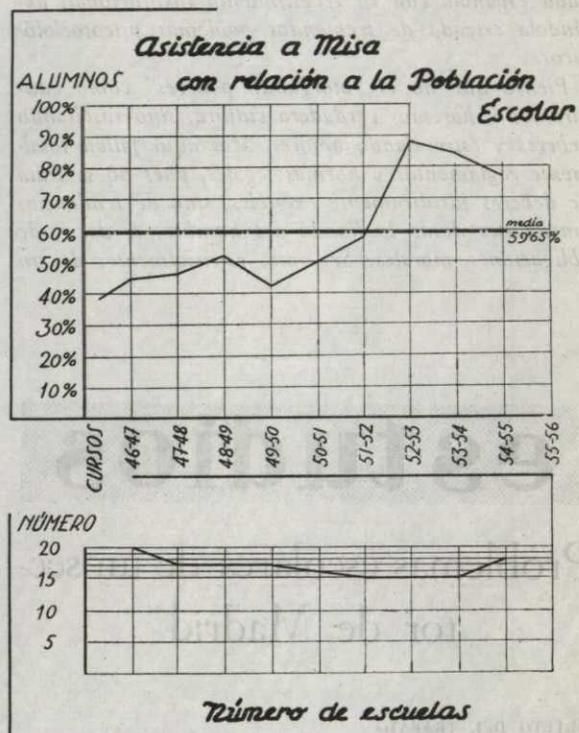
f) El "sondeo" o las técnicas del muestreo también ha sido utilizado. Resultaba difícil el análisis total, teniendo en cuenta que la realidad escolar no es un ente estático, sino algo dinámico que no es posible contener exactamente en cifras o guarismos absolutos. El sondeo representativo ha sido el método más aplicado. Pero sin olvidar, por otra parte, que la investigación social es campo abierto a diferentes metodologías capaces en sus pretensiones de conmensurar la vida escurridiza del hecho social escolar.

#### NÚMEROS DE GRUPOS ESCOLARES, COLEGIOS Y ACADEMIAS

Antes de exponer la situación actual de los centros de enseñanza primaria y secundaria existentes en la barriada, cabe hacer ligeras alusiones a la evolución de los mismos. No puede ni siquiera hacerse una reseña histórica, porque nuestra barriada no tiene historial docente. Solamente existían antes de 1936 los Grupos Escolares San Isidoro y Francisco de Quevedo, ya que el Colegio del Sagrado Corazón tenía un ámbito docente de internado. Se hizo clásico que los niños en edad escolar del sector asistiesen a centros de enseñanza fuera de la barriada, hecho que también hoy existe, aunque en menor porcentaje. El año 1939 se presentó con la necesidad evidente de colegios que atendiesen a su numerosa población escolar. Surge por entonces la enseñanza privada con la creación de colegios y academias. Nos consta que existieron colegios clandestinos en el "comedor" de una casa particular, sin condiciones pedagógicas de ningún género. No apuntamos aquí la enseñanza particular ejercida sin título, caso tan frecuente en el

ayer como en el presente. Merecería este problema un detenido estudio. No comprendemos la intromisión en las misiones docentes de manos toscas e inexpertas. Podíamos enumerar datos tan curiosos como lamentables a este respecto.

En la fecha en que se realizó la encuesta eran veinte el número de los centros docentes existentes en la barriada. La distribución no puede decirse que sea homogénea, ya que la enseñanza privada prevalece sobre la estatal y religiosa. La enseñanza privada tiene doce centros, dedicados a 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> enseñanza. Solamente existe un Colegio Religioso; el resto queda repartido entre seis grupos escolares y dos centros de Capacitación y Orientación Profesional. El gráfico refleja la evolución real de estos centros, que no nombraremos por diversas razones.



Existe problemática en la dotación de estos centros escolares. La numerosa población escolar se concentra en 89 aulas, si es que muchas merecen tal nombre. La casi totalidad de la enseñanza particular está instalada en pisos, cuartos, habitaciones de inmuebles destinados a viviendas. Solamente cuatro edificios están construidos y destinados íntegramente para la enseñanza, siendo dos Grupos Escolares, una Escuela de Arte y Oficios y un Colegio de Religiosas. Puntualizar más problemas de dotación es poner el dedo en la llaga. Un dato es bien significativo por su elocuencia. La existencia de 40 servicios higiénicos en la totalidad de los centros enumerados nos acercan a la conclusión de que no debiera permitirse la instalación de entidades educativas sin las condiciones ambientales higiénicas suficientes. No hablamos de la carencia—son demasiados los casos—de lugares aptos para recreo, ni la falta de ventilación y

urbanización requeridas para un desarrollo normal de las tareas docentes.

Ante estos hechos, no es temerario afirmar que la enseñanza primaria no puede considerarse como un artículo comercial cualquiera, no es un valor que se pueda utilizar o prescindir. Su misión no es solamente satisfacer un más alto nivel de vida de los llamados a educar. Nos oponemos a que se considere la escuela como una industria. La "industria del colegio" y su producción suele—hecho apreciado en el gráfico—estar a merced de un beneficio económico. Si acuden pocos alumnos, se concibe como una alza de valores...

Debe tenerse en cuenta la evolución demográfica de las barriadas urbanas, que determinen la creación de nuevos edificios escolares. La escuela es como un templo. Una gran evolución demográfica de una barriada exige la creación de lugares idóneos para el culto de la enseñanza. No tener en cuenta estas ideas supone una pérdida lamentable en la eficacia del sistema pedagógico que pretendemos. Aquí, como en otros aspectos de la vida española, se requiere una amplia y sincera planificación. El número de escuelas, a nuestro parecer, es insuficiente en nuestro sector, y las leyes de instrucción son incumplidas con mucha frecuencia.

#### PROFESORADO

Los 123 maestros y profesores dedicados a la enseñanza del sector distribuyen su labor de una manera poco equitativa: 58 maestras para cerca de 1.500 niñas no significa alivio y eficacia en sus tareas, porque se da el caso de que a la enseñanza estatal le falte matrícula, estando saturada la privada. Los 1.600 niños tienen 65 maestros. Es fácil comprender esta aparente anomalía. Nuestra estadística conoce a quema ropa el problema de matrícula, que responde a factores psicológicos y prejuicios sociales muy diversos. Más adelante habrá ocasión a referencias más concretas sobre los "colegios de pago".

No está fuera de lugar, en nuestro afán de exponer los problemas escolares de la barriada encuestada, destacar algunas de las características del profesorado. Por ejemplo, el 47 por 100 vive fuera del sector. Muchos de los maestros necesitan un largo desplazamiento para la puntual asistencia a sus obligaciones. No podemos decir que los actuales transportes urbanos puedan cumplir suficientemente el problema que se plantea al profesorado, que en menos de dos horas, en muchos casos, debe desplazarse a su domicilio, para comer y volver a la tarea. Estas sugerencias vertidas con sencillez tienen una virtualidad insospechada al plasmarse en muchos hogares. El educador, por vocación, no puede dejar de educar a sus propios hijos. Sería de desear la residencia permanente de los maestros no sólo en los lugares donde está emplazada la escuela, sino también en el mismo centro docente. Se deja sentir la necesidad de que la vivienda esté en la escuela o próxima a ella. Esta relación entre el lugar del trabajo, fuera de la zona en que se vive y el hecho comprobado en nuestra investigación social, que una mayoría aplastante de los maestros simultanean la escuela con clases par-

ticulares y otras ocupaciones por un móvil vital económico, crea el problema de los horarios familiares; problema digno de consideración y estudio. Muchas jornadas laborales alejadas del hogar son un obstáculo grave para el desarrollo de la vida familiar, la educación de los hijos, las relaciones sociales y la oración colectiva hogareña.

Como datos curiosos y dignos de ser destacados en estas páginas, son la edad del profesorado. La edad media es de cuarenta y dos años, para los maestros, y de cuarenta, para las maestras. Existen 33 maestros y maestras que su edad rebasa los cincuenta y cuatro años. Sin embargo, podemos decir que predominan los educadores jóvenes. Otro dato es los años de ejercicio docente en la barriada de los mencionados profesores. Once maestros llevan de veinte a treinta años en la tarea cultural de los escolares del sector. Son verdaderos patriarcas, con decisiva influencia bienhechora en los hogares de sus antiguos discípulos.

Nos ha preocupado hondamente que casi un 50 por 100 de los maestros lleven menos de tres años ejerciendo habitualmente en una misma escuela. Los cambios y traslados no son precisamente factores valorativos para la enseñanza. Con razón hemos oído la queja de muchos padres de familia, que se lamentaban del poco aprovechamiento de sus hijos: "Cada dos por tres cambia el maestro..."

Las gentes sencillas de nuestra barriada no se percatan de un problema latente en la escuela urbana como es el olvido de la orientación profesional. Hay indiscutibles razones de orden pedagógico y moral por las que el maestro y educador tiene la obligación de descubrir las aptitudes de sus alumnos de forma que pueda dirigirlos a la profesión que les conviene. Nadie ignora las consecuencias perniciosas de orden moral y social de una persona mal orientada en su vida profesional. Decir que nuestros maestros se despreocupan de esta tarea no es cosa ajena a la verdad. Entroncamos el tema con la necesidad de una estructura y técnica metodológica actualizada de la escuela primaria urbana. La tarea principal del maestro no es sólo una enseñanza abstracta, sino que es preciso instruir, descubriendo y orientando disposiciones innatas. La tarea principal es hacer al individuo capaz de adaptarse y enfrentarse a las exigencias problemáticas de la vida. Sin querer decir con esto que existan motivos justificativos para la mutación de los fundamentos educacionales de la escuela urbana. Las diferencias entre la escuela del campo y de la ciudad son motivadas por la desigualdad de la panorámica y el medio ambiente de los educandos.

El nivel de vida del profesorado encuestado es bastante bajo. Trabajan muchas horas, para vivir con estrecheces. Son pocos los que consiguen una posición desahogada. Todos conocemos el drama del aparentar lo que no se tiene. Esta breve sugerencia es parte integrante del problema económico planteado a la clase media española. En general, los propietarios de academias y colegios son los que en sus tareas docentes obtienen más beneficios. Este hecho real no deja de ser sintomático. Mas este aspecto monetario será comentado en otro lugar de nuestro esquemático artículo.

## ALUMNADO

La matrícula escolar y secundaria en la fecha en que se realizó la encuesta rebasaba la cifra de los 3.000 alumnos. El problema principal es el éxodo a centros docentes fuera del sector, con el elevado porcentaje de casi un 40 por 100, siendo solamente un 2,5 por 100 los que vienen de otras zonas, anomalía explicada por razones muy particulares. Resulta sencillo comprender estos hechos. La creencia en los padres de la inexistencia de colegios capaces para la educación de sus hijos, unido a motivos más o menos reales, como son, entre otros, sin querer agotar la serie, la falta de Institutos de 2.<sup>a</sup> Enseñanza de niños, de Colegios de renombre o de "postín".

Los movimientos de matrícula casi siempre son por razones de cambios de domicilio o al percatarse los padres de los alumnos de que en determinado co-

legio "no adelanta nada". Tenemos mil anécdotas curiosas surgidas de un desconocimiento lamentable.

La idea que más hiera nuestra sensibilidad es la distinción irreal entre los "Colegios de pago" y los "Nacionales". Esta observación es una fuente para comentarios significativos. Muchos creen que por pagar el precio de una matrícula que en nuestra barriada oscila entre las 200 a las 20 pesetas mensuales, tienen garantizada la educación de sus hijos. Este fenómeno interesante fué objeto de nuestra investigación. Encuestamos la profesión de los padres de todos los alumnos asistentes a los centros escolares de nuestra barriada, dando como resultado los porcentajes expresados en el siguiente cuadro, que responde a la estructura profesional del sector, por lo que tiene un valor reducido al ámbito de barriadas de parecidas características:

Tipo de Colegio	Obreros	Militares	Empleados	Industriales	P. varias
Escuelas Nacionales .....	67,55	8,77	12,59	3,57	7,52
Religiosos .....	5,00	35,00	27,50	19,00	13,50
Particulares .....	29,18	15,19	33,81	12,73	0,09
Escuelas Artes y Oficios .....	70,39	—	20,39	5,76	3,46

Estas cifras, en sí mismas bien significativas, nos llevan a comprender algunas de las causas de esa distinción irreal—repetimos—y sintomática entre Colegios de "pago" y Escuelas Nacionales.

Los hijos cuyos padres están encuadrados en pro-

fesiones de un más alto nivel social—no quiere decir que vivan mejor económicamente—rehuyen la asistencia a centros gratuitos. La existencia de este hecho es innegable. Una comparación obtenida de los anteriores porcentajes expresa nuestro aserto:

## PROFESION DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

ESCUELAS NACIONALES	COLEGIOS DE RELIGIOSOS	COLEGIOS PARTICULARES	ESCUELAS ARTES Y OFICIOS
1.º Obreros	1.º Militares	1.º Empleados	1.º Obreros
2.º Empleados	2.º Empleados	2.º Obreros	2.º Empleados
3.º Militares	3.º Industriales	3.º Militares	3.º Industriales
4.º P. varias	4.º P. varias	4.º Industriales	4.º P. varias
5.º Industriales	5.º Obreros	5.º P. varias	5.º No mandan militares

En realidad el motivo primario es un falso concepto de la enseñanza estatal. La competencia docente del profesorado de Escuelas Nacionales, por razones de todos conocidas, es superior, por su preparación técnica y pedagógica, a otros tipos de profesorado. Aunque reconozcamos que en muchos casos no se trata de competencia, sino de interés y entrega en la educación de los alumnos. Muchos deben reconocer un "mea culpa" en sus tareas docentes. La verdad no puede ser escamoteada. Reconocemos, sin embargo, la injusticia hacia la enseñanza estatal de la clase media española, que ya sea por el motivo anteriormente citado o por injustos prejuicios sociales, hace el vacío a las Escuelas Nacionales.

Conviene no olvidar que la educación es un proceso complejo y lento en el que se engarza además la legislación reguladora de la Enseñanza primaria, diversas instituciones e instrumentos docentes. No basta con maestros y edificios escolares para garantizar la enseñanza. Debemos reconocer la función moral

de la Iglesia y el sacerdote santificando la escuela, y recordar que la calle, las publicaciones infantiles, la radiodifusión, el cine, los deportes pueden influir sobre manera en la eficacia escolar. La educación de un niño madrileño no puede reducirse al estrecho ámbito de la escuela y del hogar. Hoy día esto resulta insuficiente e ineficaz. Es necesario sanear el ambiente en que respiran nuestros niños.

Los instrumentos modernos de educación pueden ser en muchos casos elementos desmoralizadores. Este hecho ha sido estadísticamente comprobado. La encuesta de *Lecturas infantiles* nos proporcionó datos muy elocuentes. Si "Diego Valor" va en cabeza como lectura de nuestros niños, no nos preocupa tanto como el morbosismo de *El Caso* en un porcentaje no despreciable en manos infantiles. La encuesta de *Juegos infantiles* ha sido la más rica manifestación de la imaginación de nuestros niños, pero a la vez un signo que revela la influencia en ellos del cine, la radio, deportes, etc. La encuesta de *radiodifusión*, de ava-

salladora influencia (el 98 por 100 de las familias poseen aparato de radio) nos ha puesto en la pista de anomalías en el alma de nuestros escolares. El porcentaje de las niñas que escuchan los seriales radiofónicos es elevadísimo. No es asunto que a nosotros nos atañe. No obstante, exponemos estos hechos encarnados en la realidad de las zonas urbanas.

Otro problema es la formación religiosa de los escolares. No se ha conseguido la vitalidad religiosa deseada. La población escolar con relación a la asistencia a misa se refleja en el gráfico: por su elocuencia, no precisa comentarios. Comprendemos que tema tan delicado no debe exponerse en las generalidades de este artículo. Habrá algunas otras ocasiones de hablar más concretamente sobre este tema.

La influencia de la calle es nefasta para nuestros niños en edad escolar. La excesiva multiplicidad de impresiones diversas y contradictorias causan la dispersión mental y el desconcierto moral de tan tiernas almas. Un índice de nuestro aserto es el caso de un niño de doce años de la barriada: encontraron en su bolsillo el recorte del periódico en el que se insertaba el decreto de supresión de la prostitución. La

respuesta al interrogatorio nos abre un mundo para la meditación de los educadores: "Lo tengo para comentarlo con mis amigos en el recreo."

La brevedad de un artículo es insuficiente para el desarrollo de la problemática escolar. Nos limitamos a exponer las sugerencias, a nuestro parecer, las más significativas, sin querer decir con esto que hayamos agotado toda la extensa y rica temática docente que sugiere espontáneamente un análisis sincero de la barriada del Pacífico.

Entregarnos de lleno a hacer más eficaz nuestra enseñanza primaria, pudiera ser la conclusión a nuestro trabajo. Nuestra encuesta nos confirmó la raíz de las dificultades con que tropiezan los educadores de las zonas urbanas. Necesitamos una política cultural lo suficientemente intensa y eficaz para solucionar los problemas planteados.

JESÚS M.<sup>a</sup> VÁZQUEZ, O. P.

## El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato

*A don Antonio Magariños.*

Se han reprochado tantos excesos a la Filosofía, y tan habituada está a retirarse de mejor o peor grado cuando se propasa, que podemos ampararnos en esta costumbre suya y exponernos a una especie de intrusismo profesional. Por supuesto que para invocar su protección sólo tenemos algún derecho por razones docentes, y en todo caso sólo muy indirectamente se la puede hacer responsable de nuestra incursión por el campo de las humanidades. Y, sin embargo, si no propiamente a la Filosofía, sí a un género de consideración distinto—por deformación profesional lo llamaremos más elevado—corresponde intervenir y poner orden en el aparente callejón sin salida que muy diversos factores han ido preparando para los estudios clásicos en la Enseñanza Media.

En España, la situación del Latín en el Bachillerato es por un lado más grave y por otro menos que en algunos países europeos. Es más grave porque la incompreensión hacia las lenguas muertas alcanza a niveles sociales altos en un tanto por ciento muy elevado. Se extiende incluso a las personas que recibieron enseñanza humanística, y ellos añadirán que precisamente por eso, porque no tienen conciencia alguna de haberles sido útil. Y no ya precisamente con utilidad profesional—algunos, pocos, estarían dispuestos a admitir un tipo de enseñanza desinteresada—, sino humana. En Francia, por el contrario, siguen siendo una mayoría de los padres que prefieren enviar sus hijos a los Liceos Clásicos. Por otro, de momento existe menos peligro, porque quienes poseen la autoridad para decretar sobre el porvenir de estos estudios se manifiestan dispuestos a contrarrestar de una manera activa la oposición existente en la sociedad, en

la opinión pública (1). Pero la consideración de que determinadas voluntades personales mantengan una aptitud no respaldada por un ambiente social no es una circunstancia tranquilizadora. Y lo es mucho menos cuanto que, en realidad, las aptitudes positivas existentes no están fundamentadas por razones poderosas, válidas para cualquier espíritu un poco cultivado, sino por estimaciones preferenciales, y en último término no objetivas. A veces, incluso, vinculadas a las causas personales más diversas, entre las que no hay que excluir las que proceden del entusiasmo profesional. Es tan evidente "la importancia de la asignatura" para los profesores de Latín, que no necesitan de prueba alguna, o cualquiera les es suficiente. Forzados a justificar su función, todo les sirve para ellos mismos, pero poco para los que están fuera. Hablan un lenguaje inaccesible de hecho a los profanos, porque no acostumbran a remontarse sobre los principios que les son obvios, pero que nada dicen a aquellos que no han aprendido Latín, aunque lo hayan cursado. Si a esto se añade que durante muchas generaciones se estudió mal el Latín en España, y no se hizo simpática en muchos casos, ya que no provechosa, su enseñanza—como lo es aún en Italia o en Francia—no puede extrañar que aquellas generaciones de estudiantes, ya adultos, contribuyan a la debelación actual contra las humanidades.

No son únicamente éstos los motivos de aversión

(1) "...El Latín, y con él el Griego en la Opción de Letras, seguirán siendo materia obligatoria en los centros hasta hoy existentes. Este es el deseo ministerial. Los profesores de Latín deben saber, sin embargo, que hacer triunfar este deseo no es nada fácil. Hay una fuerte tendencia social en contra de los estudios clásicos, sin duda lamentable, pero que es necesario reconocer aunque no sea sino para oponerse a ella de una manera activa. Es decir, no tanto con apoloías y exaltaciones difusas cuanto con rectificaciones metodológicas que hagan más eficaz el *aprendijae*." (Del discurso del ministro de Educación Nacional ante el Consejo de Educación Nacional, pronunciado el día 30 de marzo del presente año.)

hacia tales estudios. Pero sí es indudable que desde el Latín no se han contrarrestado debidamente las inclinaciones naturales, que le son contrarias. Es posible que, con Aristoteles, todo hombre desee por naturaleza saber, pero no podríamos asegurar que Latín y Griego. El saber se va escalonando sucesivamente, y verdad es que tiende siempre hacia un peldaño más alto; pero el muchacho que se enfrenta con los estudios clásicos no está elevado a una perspectiva del saber que por naturaleza le empuje con gusto hacia ellos. Precisamente hay que elevarlo, y en esto consiste la educación.

#### LOS ARGUMENTOS EN FAVOR DEL LATÍN

Que desde el Latín mismo es difícil una plena justificación de su permanencia con carácter obligatorio en los estudios medios, queda manifiesto con una simple consideración de los argumentos más conocidos, e incluso de los más recientes. Desde el Latín, se sabe que su conocimiento es importante—y la pasión añadiría incluso que también es necesario en nuestra cultura occidental—con el género de necesidad que cabe en lo histórico-cultural. Pero ¿por qué? Y, sobre todo, ¿cómo va a ser necesario cuando de hecho los alumnos no lo llegan a aprender? ¿O cómo es posible, entonces, que los profesores de humanidades, convencidos de su indispensabilidad, accedan a dejar pasar por sus aulas generaciones y generaciones de muchachos de los que en realidad les consta que no han aprendido Latín? ¿Por qué no los retienen el tiempo preciso?

Esta última pregunta hace sonreír a los apologistas: no es posible ampliar los cursos ni intensificar los horarios; la sociedad no lo toleraría, y hay que conformarse con un mínimo... Pero ese mínimo—no nos engañemos—aboca muy frecuentemente, al cabo de algún tiempo, en una incapacidad absoluta para traducir cualquiera frase sencilla. Y aquí llegados el defensor se revuelve; sabe que sus palabras no sueñan, después de todo lo anterior, convincentes, pero cree en ellas. El sí tiene que creer; está convencido de que algo queda, aunque el poco Latín aprendido se olvide, y a ese poco que queda lo llaman "formación", gimnasia intelectual, puesta a punto de la inteligencia. ¡Eso es servir para algo! Ahí está el entusiasta Fornaciari para explicarnoslo: "Nuestros hijos aprenden Latín porque el Latín es una disciplina de la inteligencia que directamente no sirve para nada, pero que ayuda a comprender todas las cosas que sirven, y a dominarlas y a no dejarse nunca sujetar por ellas. Van a clase de Latín para ennoblecerse espiritualmente y llegar a ser hombres capaces de razonar y de pensar por su cuenta" (2).

Así escribe todavía Fornaciari, cuando ya hace mucho que ha habido que abandonar la utopía de la lectura ociosa de los clásicos en su propia lengua, lectura directa y sin posible sustitución por la traducción más lograda. La palabra es intraducible; los filósofos del lenguaje nos hablan de que las lenguas son diferentes por la riqueza misma del espíritu que capta la

realidad. La palabra luna en griego (μήνη) denota la función lunar para medir el tiempo, y, en cambio, en Latín, luna denota la luminosidad o brillantez de la vida (3). Todo esto y muchas cosas más son verdad, pero han dejado hacer tiempo de valer como justificación de la existencia del Latín y del Griego en el Bachillerato ante el hecho innegable de unas traducciones incongruentes de cinco o seis líneas realizadas con diccionario al final de estos estudios.

Parecería, pues, que el Latín presenta su defensa con la traída y llevada gimnasia intelectual. Y, sin embargo, son ya muchos los que no se atreven a esgrimir este argumento, estimándolo desacreditado e insuficiente (4). Se han dejado convencer por la réplica de que las matemáticas o un idioma moderno podrían sustituir con ventaja y utilidad a esta especie de "paralelas espirituales" a que se reducen los cursos de Latín.

Abandonado el ejercicio por el ejercicio, como caso límite que ningún latinista ha defendido en su desnudez estricta, otros quieren llegar por medio de los textos a lo verdaderamente formativo, a poner en contacto directo al alumno con los valores estéticos, morales e intelectuales de la Antigüedad. El propósito, por supuesto, está en lo cierto; sólo se enriquece la personalidad con la posesión de los bienes que la inteligencia capta o la voluntad estima; abrir el alma de los muchachos a la cultura es esto, es capacitarlos para la dirección de la inteligencia y de la voluntad. Ahora bien, las dificultades reales siguen en pie, y se reducen a las ya apuntadas. Si el libro primero de la Guerra de las Galias da capítulos suficientes para tres años de Latín con clase alterna y cuatro o cinco líneas de traducción, podemos preguntarnos qué valores importantes van a enriquecer la personalidad de los muchachos enfrentados con esta literatura bélica.

En la consecución de este intento, claramente expresado recientemente en Italia (5), se persigue menos el aprendizaje del Latín que el de la cultura latina. Y es posible, sobre esta base, proyectar antologías confeccionadas con criterios humanísticos y no gramaticales, que se presten eficazmente al comentario y que hagan desfilar ante los ojos de los alumnos los valores más importantes del mundo clásico. Entonces ya es importante el Latín, y se le da un sentido claro. Pero se objetará, una vez más, que, o traduce el profesor, o traduce el alumno. Si el alumno, valen los resultados paupérrimos y martirizantes, agravados ahora con las mayores dificultades de los textos elegidos; si el profesor lee y comenta, se puede prescindir del aprendizaje del Latín y partir directamente de versiones en lenguas vivas. Se trataría entonces de hacer historia de la cultura en lengua moderna.

Ante la disyuntiva en que de nuevo se ve el Latín, se dirige la vista, hoy más que nunca, a las soluciones metodológicas. Por ahí parece que le va a venir al Latín su última defensa; está colocado en el

(3) ERNST CASSIRER: *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1954, pág. 250.

(4) MANUEL CARDENAL: "¿Debemos aprender el Latín?". REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 58, año 1957.

(5) S. F.: "Conclusioni sulla didattica della lingua latina nella scuola media", en *La Scuola Secondaria e i suoi problemi*, núm. 7, año V (Roma, octubre-noviembre 1955).

(2) MICHELE FORNACIARI: *Latinorum*. Versión del italiano. Edit. Gustavo Gili. Barcelona, 1952.

reducto definitivo. Merece la pena estudiarlo con algún detenimiento, y más cuando desde esta misma REVISTA se han suscitado temas y se han aportado orientaciones interesantes. Quizá sirva para dar una tregua escéptica, que considera también la existencia en los escalafones de un buen número de catedráticos de Latín y de Griego. Esta realidad sirve a veces como argumento en favor de las humanidades en el Bachillerato. Si se suprimen ya no habrá más profesores, y si éstos desaparecen, los estudios clásicos retrocederán en la línea ascendente que se inició en España con la Ley de 1938 y sus siete años de Latín y cuatro de Griego; se perdería así el clima propicio que ha permitido la intensificación de estas investigaciones en nuestra patria (6). Un argumento de tipo sociológico, que ya supone, sin embargo, una decidida estimación incondicional por los estudios clásicos. Mas los obstinados padres no quedarán muy convencidos de que sus hijos estén obligados a estudiar Latín porque es preciso que existan los latinistas.

#### LOS MÉTODOS

La bibliografía metodológica moderna se remonta a 1914, fecha de la publicación del libro en cierta manera ya clásico, de Bézard, *Comment apprendre le latin à nos fils*; al menos, los autores de hoy continúan citándolo. No obstante estar escrito en unas fechas todavía no hostiles—quizá diríamos mejor todavía no enemigas—la preocupación fundamental del autor coincide con la expresada hace pocos días en esta misma REVISTA por una excelente profesora: los alumnos, después de un primer año de rendimiento y de entusiasmo por el Latín, retroceden y se detienen en el segundo (7).

Los remedios fundamentales que Bézard pone para

(6) Manuel CADERNAL: *art. citado*.

(7) "Les trois premiers mois de la Sixième paraissent, à première vue, démentir nos craintes. Les classes "marchent" visiblement; les déclinaisons, les conjugaisons sont apprises et retenues, les devoirs à peu près corrects, et l'ardeur des jeunes néophytes semble croître de jour en jour... Lorsque les inspecteurs procèdent à leur visite annuelle (en général au cours du deuxième trimestre), les classes font encore illusion, et j'en ai entendu plus d'un constater que les "Sixièmes" donnent toute satisfaction... Ils changent d'avis l'année suivante, lorsqu'ils retrouvent les mêmes élèves au cours de la Cinquième... On croirait qu'une fée mauvaise est venue, à la fin de la Sixième, effacer des mémoires toutes ces connaissances en apparence si solides"... (De J. Bézard: *Op. cit.* París, 1914, págs. 31-32.)

"...La clase resulta movida, amena... Hay entusiasmo y emulación... El chico aprende sin esfuerzo casi. Al rematar el curso (primero de Latín), los resultados son alentadores. Salvo en promociones excepcionalmente calamitosas, puede aprobar hasta un 90 por 100 con regular abundancia de notas y hasta Matrículas de Honor. El profesor se siente optimista... Pero se inicia el segundo curso. La clase, con rarísimas excepciones, olvidó casi todo en las vacaciones veraniegas... Se trata de hacer razonar al alumno con el conocimiento de la sintaxis, intensificando las prácticas de la traducción, ya algo más complicadas, y... se inicia el fracaso... Y ya no es desechable un 10 por 100 de la clase; es muy bien el 90 por 100 o más." (De Rosario Alcántara: "Más sobre el diccionario latino". *REV. DE EDUCACIÓN*, núm. 62, 1957. Madrid.)

La nueva Circe no ha cedido un punto, después de casi cincuenta años, en su rencor contra los pobres estudiantes de humanidades.

la enseñanza del Latín pueden reducirse a los siguientes:

1. *El alumno no debe realizar ningún ejercicio con palabras desconocidas.*
2. *Es preciso, por tanto, preparar los ejercicios en clase y exigir de memoria las palabras nuevas que vayan apareciendo.*
3. *Reducir la gramática a lo indispensable y presentarla en forma de cuadros, con ejemplos sabidos de memoria.*
4. *Confección del vocabulario por el propio alumno, agrupando las palabras por familias y enlazando con el sentido primitivo la serie de los sentidos derivados.*

Estas exigencias metodológicas siguen en vigor y parecen razonables. En cuanto al diccionario, Bézard—sin llegar a adoptar frente a él la actitud de, por ejemplo, P. Bourguet (8)—no lo incluye entre los elementos de trabajo y condena su uso prematuro y torpe. En esto existe coincidencia: no se puede abandonar al muchacho ante un texto cualquiera con un diccionario en cuyo uso no se le ha adiestrado; sin embargo, hay matices en las opiniones sobre la utilidad de este elemento auxiliar (9).

Pero no basta con la aceptación y la aplicación más o menos general de las reglas arriba resumidas; la demostración evidente la tenemos en que no han mejorado sus traducciones los alumnos y en que continúan las resistencias señaladas. Se puede echar en parte la culpa al profesorado, como algunas veces se ha hecho (10), o la organización de los planes de estudio que dejan para el latín un margen muy reducido de horas. Y como resultarían inútiles las reclamaciones, la buena voluntad, la competencia, y sobre todo la vocación de algunos profesores se han dirigido a afinar más aún los procedimientos didácticos, con miras a sacar el rendimiento máximo de los márgenes de tiempo concedidos para la enseñanza. Por otra parte, es natural que esos buenos profesores encuentren mayor gusto en una labor positiva, con la que ilusionadamente esperan lograr mayor eficacia que en una apologética de las humanidades ante enemigos que tienen en sus manos hechos indiscutibles.

Si el Latín no ha de consistir en pura gimnasia y la traducción no ha de ser fin por sí misma, sino medio para llegar a los valores del mundo clásico, importa, lo primero, que los alumnos posean el vocabulario suficiente para entender los textos con alguna rapidez y sentido. Pero entonces no basta con la retención del vocabulario que vaya surgiendo sobre la

(8) "Alors, puisqu'il faut rendre une sentence, pas de timidité. Il faut une mesure radicale: la suppression du dictionnaire. Disons-le-même nettement avec M. Dimnet (Agrége de l'Université, ancien professeur au Collège Stanislas): Il faut sur ce point une mesure officielle et définitive, car le dictionnaire exerce sa tyrannie sur les professeurs comme sur les élèves." (Pierre de BOURGUET: *Le Latin: comment l'enseigner aujourd'hui*. Editions A. et J. Picard. París, 1947.)

(9) V. ROSARIO ALCÁNTARA: *art. cit.*; y JIMÉNEZ DELGADO: *La traducción latina*. Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1953, págs. 33 a 40. Ambos autores se inclinan por el uso dirigido del diccionario.

(10) Eugenio HERNÁNDEZ VISTA: "La Enseñanza del Latín. El profesorado". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 8, año 1953. Madrid.

marcha, porque el tiempo apremia, sino que ha de procurarse la retención del más provechoso, del más útil. Implica este esfuerzo, como primer objetivo, una desviación de la gramática, reduciéndola a los conocimientos imprescindibles—tendencia reforzada por opiniones de otro campo (11)—y a una selección y graduación del léxico de los autores latinos traducidos en nuestra clase con arreglo a su frecuencia. Así, como trabajo de equipo dirigido por el profesor Wordmaid, se publica en 1949 el primer vocabulario básico latino (12); en 1952 M. Mathy da a luz un *Vocabulaire de base du Latin* (13), y en España, en 1953, el catedrático Echave-Sustaeta otro *Vocabulario Básico* que sigue en parte el antecedente inglés (14). “Todos estos trabajos nos revelan—dice Echave-Sustaeta—que de las cincuenta mil palabras que insertan los diccionarios amplios latinos no más de cien aparecen con tanta frecuencia como todas las restantes; que con sólo un millar se alcanza el 80 por 100 y con 3.000 se llega al 90 por 100 de frecuencia total, quedando reducidas las 47.000 a sólo un 10 por 100” (15).

La importancia del descubrimiento no puede discutirse. En este punto estamos hoy, y queda consecuentemente planteado el nuevo problema de los procedimientos a seguir para la enseñanza de este vocabulario básico y del logro efectivo de su aprendizaje. La tregua en la batalla contra el latín depende en gran parte de los resultados que se obtengan. En líneas generales, se señalan dos tendencias para la transmisión de estos bloques fundamentales de términos: se puede ir dosificando el vocabulario en pequeños grupos de palabras comenzando por las de mayor frecuencia y siguiendo un orden cualquiera—el alfabético, por ejemplo—o bien, y parece la opinión más pedagógica, partir de versiones o temas que contengan un número restringido de palabras nuevas (16). A esto podría añadirse la publicación de gramáticas breves confeccionadas con palabras básicas, y en los primeros capítulos, en lo posible, de las llamadas homónimo-sinónimas o “transparentes”—como *dolor, exercitus, dare*, etc.—, para que en las primeras versiones el esfuerzo de los niños se pueda dirigir íntegramente al reconocimiento de las flexiones. Según el vocabulario de Mathy, 312 palabras tienen una frecuencia superior a 30; 187 la poseen de 20 a 29; 528 de 10 a 19, y 377 de 7, 8 y 9. La lista de palabras gramaticales asciende a 285, de las cuales 170 son las más frecuentes. El resto, hasta 2.800, poseen una frecuencia menor de 7. No son cifras escandalosas, y se comprende el optimismo de los profesores ante esta

nueva herramienta de trabajo; y más en los países latinos, en donde el número de las palabras transparentes, aunque mayor o menor según el grado de derivación que se quiera tomar, es en todo caso elevado. No obstante, y el profesor ha de tenerlo muy en cuenta, la facilidad inicial del aprendizaje de los términos puede inducir a errores de penosa rectificación (17).

En todo caso, pienso que esta nueva didáctica debería ser favorecida por el Ministerio a través de nuestro sistema de exámenes de Grado. De la misma manera que hoy han sido recogidas algunas de las sugerencias hechas desde esta misma REVISTA (18), tocantes a la necesidad de situar el texto propuesto para traducción por medio de un breve resumen de su argumento y de tomarlo como punto de partida para una serie de comentarios culturales y de preguntas sobre el léxico, puede crearse un clima que lleve a la necesidad de una incorporación general de las nuevas metodologías. Basta detenerse en un texto cualquiera propuesto para examen de Grado Superior en el curso pasado para comprobar que muy pocos o casi ninguno de los términos que lo integran poseen, según el recuento de Mathy, una frecuencia inferior a cinco, o no figuran en él (19). Publicar de antemano los vocabularios básicos, y controlar las palabras de los textos que no figuren en ellos para facilitar a los alumnos su significado en el momento del examen, haría superfluo durante éste (ya que no totalmente en el trabajo escolar) el uso del diccionario; y sobre todo significaría una tensión en los alumnos

(17) JIMÉNEZ DELGADO: *op. cit.*, págs. 33 a 40.

(18) Eugenio HERNÁNDEZ VISTA: “Las pruebas escritas de Latín en los exámenes de grado”. *REV. DE EDUCACIÓN*, número 23, año 1954. Madrid.

(19) Vamos a copiar un texto objeto de examen de Grado Superior escogido al azar, indicando el número de frecuencia que da MATHY para sus palabras. Las palabras gramaticales no aparecen con índices de frecuencia, pero están divididos en tres grandes grupos según su frecuencia; la mayor la indicaremos con un asterisco, y con dos o tres, siguiendo un orden decreciente, los otros dos grupos.

	86	128		48	
Caesar cognito consilio eorum * ad * flumen Tamesin in *					
40		72	52		
fines Cassivellauni exercitum duxit; quod * flumen uno *					
25	226	25	8	24	481
omnino loco pedibus atque * hoc * aegre transiri potest.					
	184		18		
Eo * cum * venisset animum advertit ad * alteram fluminis					
22	326	46	11	11	28
ripam magnas esse copias instructas Caesar praemisso equitatu					
40	6	93		5	
legiones subsequi iussit. Sed * ea * celeritate atque * eo *					
28	67	44	33	32	28
impetu milites ierunt, cum * capite solo ex * aqua extarent,					
				54	30
ut * hostes impetum legionum atque * equitum sustinere non *					
		23		27	20
possent ripasque dimitterent ac * se * fugae mandarent.					

En este texto no ha salido ninguna palabra gramatical que no figure en el primer grupo ni que no sea básica, según MATHY. Suponiendo que tan sólo se exigieran para el examen, en una primera etapa, las palabras de frecuencia superior a 10, habría que dar al alumno *aegre, subsequi, celeritate* y *extarent*. El total de palabras que el alumno debería conocer en este caso sería de 1.027, más los 170 términos gramaticales del primer grupo. No parece una cifra excesiva para los cinco años de latín que hoy se cursan. Claro está que surgiría siempre el olvidadizo a quien la supresión del diccionario colocaría en una postura difícil; pero son los entusiastas por estos nuevos métodos quienes encontrarían la justa solución.

(11) José María MILLÁS VALLICROSA: “En torno a la enseñanza de las lenguas”. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 61, año 1957.

(12) No conocemos directamente este vocabulario. ECHAVE-SUSTAETA lo cita en el artículo de más abajo como publicado por “Centaur Books” para la *Orbilian Society*, el año 1949.

(13) Maurice MATHY: *Vocabulaire de base du latin*. Editorial O.C.D.L., París, 1952. Ha publicado también, para uso de los alumnos, un *Carnet de vocabulaire latin*. Edit. O.C.D.L. París, 1955, 2.<sup>a</sup> edición.

(14) Javier de ECHAVE-SUSTAETA: *Vocabulario Básico*. Edic. Cefiso. Barcelona, 1953.

(15) Javier de ECHAVE-SUSTAETA: “La Enseñanza del Vocabulario latino”, *REV. DE EDUCACIÓN*, núm. 51. Madrid, 1956.

(16) Javier de ECHAVE-SUSTAETA: “Métodos de enseñanza del Vocabulario latino”, *REV. DE EDUCACIÓN*, núm. 59, año 1957. Madrid.

por fijar el léxico, al desaparecer la excesiva confianza en el diccionario, que muy directamente favorecería el aprendizaje.

#### LAS MATEMÁTICAS Y EL LATÍN

Pese a las muchas y fundadas críticas, el desenlace de este drama existencial del Latín debe ser feliz; tenemos derecho a esperarlo. Podrá reconocerse o no este derecho, pero es indudable que hay otras razones más definitivas que las precedentes y que pueden convencer a cualquiera que las considere con cierta objetividad. Lo que sucede con los viejos argumentos es que, siendo válidos, son insuficientes. En conjunto presentan un peso considerable, que inclina a su favor, pero sin vencerlo por completo, el fiel de la balanza. Nos proponemos alumbrar aquí algunas de las razones que convierten al Latín para nuestros estudios medios—para los estudios medios de cualquier nación perteneciente a la cultura occidental—en una disciplina insustituible. La verdad es que lo ha sido en forma consciente o inconsciente para muchas generaciones; porque el Latín ha cumplido su función, aunque no se haya aprendido, sino tan sólo estudiado.

Esta afirmación nos remonta al desacreditado argumento de la gimnasia intelectual, pero no nos importa demasiado. Este viejo argumento parece haber sucumbido hoy frente a otros tipos de "gimnasia": la de las matemáticas, y, por ejemplo, la del alemán. Pero el ejercicio mental que supone el habérselas con el mundo matemático es *sui generis*, precisamente del género matemático. El mundo de los números—tomando este término en sentido amplio—corresponde a una región ideal donde imperan la precisión y el rigor; en su contacto se pueden desarrollar mejor que con ningún otro las dotes deductivas del espíritu, la precisión y el orden para plantear determinadas cuestiones. Pero, claro está, cuestiones de tipo matemático. Cuando se dice, por ejemplo, que el ajedrez desarrolla la inteligencia todos estamos de acuerdo en que así es; pero la desarrolla precisamente para jugar mejor al ajedrez. Por supuesto que el estudio matemático tiene una extensión espiritual mucho más amplia y una importancia grande para el conocimiento de las ciencias de la Naturaleza, dado el paralelismo asombroso que existe entre los caminos del espíritu físico-matemático y el estrictamente natural.

Pero la realidad del hombre no se agota en la expresión matemática, que no nos habla del bien y del mal, de la alegría o tristeza, ni del deber o la culpa. Junto a este género de expresión existe el verbal, que al dar nombre a todas las cosas reales nos libera de su peso, nos coloca a cierta distancia de ellas y nos permite conocerlas. El padre Ceñal, comentando a Heidegger, nos habla del lenguaje en un breve trabajo publicado en esta misma REVISTA, cuya finalidad apunta, precisamente, a ponderar el valor pedagógico de su enseñanza. Es nuestro deber aprovecharlo en estas consideraciones, y mucho más cuanto que da luz al problema que nos ocupa aquí. "La palabra—escribe Heidegger—restituye, rescata el ente que se manifiesta, lo repone en su ser librándolo de la opresión dominadora que unas cosas ejercen sobre otras, borrando sus perfiles, ocultando su ser esen-

cial... El nombre, el nombre que verdaderamente revela el ser de las cosas, no provee adventiciamente a un ente ya manifiesto con una designación, con un signo distintivo llamado palabra; por el contrario, la palabra descende de la altura de su originaria violencia como revelación del ser—de esta altura desciende la palabra y se rebaja a ser puro signo—, y de tal manera que después el signo llega a recubrir el ser mismo y se hace pasar por él." Y más adelante: "La palabra edifica, construye un mundo, y al mismo tiempo que edifica y hace, constituye al hombre mismo" (20).

La habituación con este mundo expresivo, que constituye al hombre mismo, no puede ser sustituida con el estudio de una disciplina formal como son las matemáticas; esta ciencia, como decíamos, expresa creadora y originariamente también algo de orden *sui generis*, distinto; no puede sustituir en modo alguno la "gimnasia" del estudio de un idioma, y tampoco, claro está, la del latín. En este momento, sin embargo, parece que concluimos exageradamente; el argumento que declaraba innecesario el Latín presentaba además de las matemáticas un segundo término—el estudio de un idioma moderno—, y ahora, tal como hemos puesto las cosas, un tercero, el de la lengua vernácula.

#### EL LATÍN Y LA LENGUA VERNÁCULA

El idioma materno que el niño aprende lo incorpora a sí mismo de un modo puramente natural. En el tercero y en el cuarto año de su vida, el niño atraviesa esa etapa que Jaspers llama metafísica; siente el gozo y el asombro de una realidad que se le abre, de que todas las cosas tienen nombre. "La seriedad y entusiasmo por hablar (en el niño)—dice Cassirer—no se origina en un mero deseo por aprender o usar nombres; marcan el deseo de detectar y conquistar un mundo objetivo" (21). Pero esta curiosidad desinteresada por el "ser" de las cosas desaparece muy pronto, y la incorporación del lenguaje se va produciendo gradualmente, al servicio de intereses ya no metafísicos, sino prácticos. El lenguaje con el que se encuentra el niño pasados los cuatro años, y que ya no abandonará si la fuerza de la educación no le obliga a ello, responde a ese tipo banalizado que nos describe Heidegger: "Es verdad: la palabra expuesta está a perder esa su lozanía primera en la vida banal y cotidiana del hombre; expuesta está a convertirse en esa otra palabra de almacén, que son los léxicos, los diccionarios, y así, perdido su primer lúcido sentido que siempre es expresión de una existencia, de una experiencia viva, hacerse esa otra palabra rodada, corriente, sin las nítidas aristas y perfiles de su primera y nativa condición." Y en otro lugar: "Pero siempre acecha a la palabra el mismo peligro: esta primicia de verdad que brota con la palabra se convierte más tarde en etiqueta, y en etiqueta muchas veces desprendida de aquella pura y primera verdad; y así el hablar, en vez de recoger y atesorar, es dispersión y pérdida" (22).

(20) Ramón CEÑAL, S. J.: "El lenguaje en la Filosofía actual", REV. DE EDUCACIÓN, núm. 50, año 1956, Madrid.

(21) ERNST CASSIRER: *Op. cit.*, pág. 247.

(22) Véase Ramón CEÑAL, art. cit.

Por supuesto que Heidegger nos habla aquí en una dimensión mucho más profunda que la que corresponde a una clasificación del lenguaje en inculto y culto. Pero es muy cierto que, en todo caso, la lengua que el ambiente social ofrece de un modo espontáneo al muchacho no está cargada precisamente de contenido, de peso histórico, sino de la funcionalidad inmediata del tiempo en que vive. No importa que, como dice Ortega, "todo lo que los hombres han hecho antes ha dejado su impronta y sedimento en el aire que los rodea, y por lo pronto en el idioma" (23); *el niño no lo sabe*, y las personas del medio en que se mueve no acostumbran a molestarse en explicárselo, si es que son capaces de ello. Se limitan a mandarlo a un centro docente. Allí se encargarán de darle la cultura que necesita. Y aquí recogemos el tema, para lanzar la estocada a fondo: entonces, ese niño tiene que estudiar latín.

Parecerá, acaso, que el profesor del idioma vernáculo es el más indicado para realizar esta tarea de "prensado" del léxico ya conocido, tarea enderezada a extraer todo el jugo cultural que reside en las palabras, retrocediendo desde el exclusivo sentido inmediato y pragmático que para el muchacho tienen. (A esta tarea se añadiría, claro está, la de aumentar progresivamente su reducido número.) Seguramente ese profesor puede hacer tal cosa; pero con tan grandes dificultades y trabajos que no compensarían en modo alguno "la molestia" de los estudios humanísticos. Esta cuasi imposibilidad procede del hecho singular, y, ciertamente poco meditado, de que *los niños creen conocer su propio idioma*, cuando en realidad o queda *demasiado lejos* de su alcance o *demasiado cerca*. En el primer caso—imaginemos la lectura en clase de cualquier párrafo español de sentido profundo y difícil—como los términos son muy semejantes a los que ellos conocen, creen comprenderlos, y se resisten prodigiosamente a una tarea de análisis. Todos los profesores tenemos la experiencia de la dificultad del repaso; es decir, la dificultad de volver sobre aquellas cosas que los muchachos se imaginan haber asimilado ya, no obstante probarles nosotros constantemente que no es cierto. En el segundo caso—con la lectura de una especie de textos fáciles, muy próximos a ellos—, efectivamente los alumnos entienden el idioma, pero entonces nos encontramos con que no hemos realizado ninguna tarea cultural, o muy escasa. Y aunque se obtenga algún positivo progreso, resulta difícil al profesor seguirlo y controlarlo. No puede darse cuenta de en qué medida los alumnos han captado el pensamiento ajeno. Ellos lo repiten de memoria casi en los mismos términos en que se formula (24). Por otra parte, no deja de ser sorprendente que, en España, el diccionario de nuestra lengua sea poco menos que desconocido para los muchachos en muchas clases de español, cuando la utilidad de este instrumento de trabajo alcanza en verdad aquí la máxima eficacia.

(23) Véase Manuel MINDÓN: "El último curso de Ortega en la Universidad de Madrid", *Revista de Filosofía*, Instituto "Luis Vives" de Filosofía, núms. 60-61, año 1957, pág. 159.

(24) Véase P. de BOURGUET: *Ob. cit.*, págs. 205 y 206, a quien seguimos muy de cerca en este punto.

#### EL LATÍN Y LAS LENGUAS VIVAS

Decía Goethe que quien no conoce idiomas extranjeros tampoco conoce el suyo propio. Pero sobre esta frase aislada flota la ambigüedad del término *conocer*. Y aducimos esto porque ya hemos llegado al terreno apetecido por aquellos para quienes el alemán puede sustituir con ventaja al latín.

Vaya por delante que si el alemán se aprendiese precisa y cabalmente como lengua muerta, de alguna manera serviría—no de un modo tan eficaz como el latín—al objetivo imprescindible en toda enseñanza: reflexionar sobre el lenguaje espontáneo para elevarlo a cultura. Pero los aspectos a favor del latín los precisaremos más adelante. Tenemos ahora que probar que con el estudio de un idioma por él mismo, nada adelantamos.

Existe la pretensión justa de que los idiomas modernos han de cursarse con una orientación claramente práctica. Lo que interesa es que se maneje el idioma, es decir, que al terminar sus estudios los muchachos lo hablen, y se entiendan de la mejor manera posible en el país extranjero correspondiente. Es éste un ideal general innegable, del que sólo pueden desertar, por razones muy atendibles, los profesores de los respectivos idiomas; y esto porque ellos conocen como ninguno la inanidad del idioma por el idioma. Aprender una lengua viva como viva—es decir, actual y práctica—es posibilitar tan sólo el traspaso a otro idioma de las mismas expresiones y términos que *natural y espontáneamente* se dicen en el idioma nativo. Los habitantes de las regiones fronterizas suelen hablar dos idiomas. Pero entre ellos los hay cultivados y los hay incultos. El idioma, por sí mismo, no quiere decir nada. Los idiomas vivos no pueden sustituir al Latín, supuesta por lo pronto la orientación práctica que comprensiblemente se les da en nuestro Bachillerato. Pero—insistimos—aunque no fuese así, siempre existiría una ventaja considerable a favor de las humanidades.

#### LA VIRTUD DEL LATÍN

Pero, a fin de cuentas, ¿cuál es esta virtud tan defendida? Por supuesto que el aprendizaje del Latín sin más, sin que éste reúna unas determinadas condiciones en su enseñanza, no es siempre fecundo. No se trata de una palabra mágica o de un exorcismo cuya salpicadura nos franquee indefectiblemente el mundo de la cultura y del lenguaje. Por lo pronto, el Latín puede ser estudiado como lengua viva; y entonces su esterilidad es semejante a la de los demás empeños de esta clase. Creemos importante advertir esto, porque predomina esta tendencia desde hace tiempo en una gran parte de los centros de formación eclesial, aunque en una etapa escolar avanzada se dé otro sesgo al aprendizaje, y porque últimamente se ha hablado mucho en Italia de esta solución para el grave problema del Latín en los centros de Enseñanza Media (25). Se apunta allí la posibilidad de aprender el Latín por un procedimiento semejante al natural de la lengua materna. Hace años se publicaron también en España textos que se proponían

(25) Véase Giuseppe FRANCESCATO: "Due note sull' insegnamento del latino", *La Scuola secondaria e i suoi problemi*, citada más arriba.

enseñarlo por el sistema de conversación, y en nuestros días se mueve en la misma línea la revista *Palestra Latina*, por lo demás muy entusiasta y simpática. No queremos insistir en que esta solución significaría una pérdida completa del sentido del Latín en la Enseñanza Media.

Lo formativo del Latín—a estas alturas nos atrevemos ya con ese vidrioso adjetivo—reside en el proceso lento, continuo y analítico, a que su estudio obliga. Las palabras son desconocidas, y hay que demorarse en cada una de ellas. Al investigar su sentido se retrocede a su acepción más primitiva, más concreta; a la que hizo nacer ese género de realidad que nombra. Pero el contexto está ahí, para llevar a la inteligencia del alumno a otro sentido derivado, que avanza en una línea cada vez más abstracta. El vocabulario del muchacho es por un lado más general—lo es su lengua—, y por otro, menos general que las últimas significaciones derivadas. Y es, sobre todo, impreciso. Se produce un retroceso y un avance constante en las acepciones: verdadera gimnasia conceptual. Bézard se lamentaba, y con mucha razón, de que los diccionarios no ofrecen a los alumnos el primer lugar del sentido primitivo, enlazándolo luego con los sentidos derivados (26). El diccionario resulta, en realidad, un punto de llegada y no de partida. Se hace en él abstracción del contexto, y así resultan acepciones muy diversas entre las que el alumno se ve obligado a elegir al azar, porque su desconocimiento del léxico le priva del valor regulador y director del contexto. Este es el que tira de la acepción primitiva, en una buena mayoría de los casos, para dar lugar a la acepción derivada. Por otra parte, el Latín es un idioma de terminología pobre en relación con las lenguas modernas, y al mismo tiempo de gran riqueza conceptual y precisión. “A pesar de sus inversiones y de sus declinaciones—traduzco de Bourguet—el alemán, no obstante un prejuicio extendido, no debe engañarnos sobre este punto. Las opiniones de alumnos reseñadas en la encuesta de *L'Enseignement Chrétien* son significativas a este respecto; una

de las respuestas vierte esta idea en una fórmula matemática: para traducir una palabra alemana basta con escoger entre tres o cuatro palabras francesas: para una palabra latina es preciso escoger entre una veintena” (27).

Para los muchachos, los términos forman un bloque compacto con las ideas que expresan. Romper esta ligazón espontánea, separar el concepto de los términos poniendo a la inteligencia en trance de matizar y matizar constantemente, no puede significar otra cosa que un enriquecimiento de vocabulario—nombrar nuevas realidades—y por lo mismo de la personalidad. Es, de otra manera, tomar conciencia de la historia íntima de las palabras, del pensamiento. Y todo ello independientemente de que el alumno llegue a traducir por su cuenta o no; las cuatro líneas, trabajosamente vertidas, son siete u ocho palabras que el profesor explica y comenta. En este comentario de explicación hay ya, o debe de haber, por lo pronto, una distensión conceptual y casi siempre un contacto directo con esos valores humanísticos tantas veces postulados que en las palabras latinas se han hecho carne. Si se llega a traducir, mejor. Pero en todo caso, bien dirigido, de ningún modo podrá decirse que el estudio de las humanidades resulte inútil. Lo que sucede es que pocos pueden darse cuenta de sus beneficios, porque son curiosamente paralelos al desarrollo psíquico general de la adolescencia. En educación nada se termina. Se dan puntos de partida que repercuten en la vida total del espíritu, y avanzan integrándose con las adquisiciones nuevas. Pero todos sabemos la importancia que tiene para el futuro la consecución de la mayor amplitud en los puntos de arranque. El Latín cumple calladamente su labor y no pasa la cuenta. Su beneficio se asimila por completo, sin resto visible, y cada uno piensa que sólo se debe a sí mismo, o al estudio de otras disciplinas, una agilidad o precisión conceptual que, gracias al Latín, le ha sido posible. Fornaciari vuelve, después de todo, a tener razón.

LUIS ARTIGAS

(26) J. BÉZARD: *Op. cit.*, pág. 38.

(27) P. de BOURQUET: *Op. cit.*, pág. 209.

## crónica

### Aspectos de los Colegios Mayores

El decreto orgánico de 26 de octubre de 1956 constituye la legislación fundamental vigente para los Colegios Mayores. La circunstancia de haberse dictado después de comenzado el curso académico ha impedido, sin duda, la realización de las modificaciones marcadas en su régimen general. Por ello, sin entrar en el análisis completo de la nueva regulación, vamos a ocuparnos en este artículo de algunos aspectos que exigen, a nuestro juicio, honda atención precisamente

en estas fechas, cuando el curso académico está concluyendo y en las que han de prepararse los buenos comienzos del siguiente.

#### EL INGRESO EN LOS COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS

Novedad importante en la actual regulación es la que establece que todas las plazas del Colegio Mayor deben sacarse a concurso, anualmente, durante el mes de julio. Se estima que permanecer residiendo en un Colegio Mayor implica un determinado beneficio que sólo es conveniente conservar en el caso de que el rendimiento escolar sea suficiente.

El sistema de concurso se ha juzgado preferible para hacer la selección de candidatos, teniendo en cuenta las circunstancias que en ellos concurren de índole moral, académica y económica.

La vaguedad de esta enunciación y la falta de cri-

terios concretos de selección seguirán haciendo difícil la resolución de tales concursos. La parcialidad de los informes que a menudo suministran tanto los Centros de educación secundaria como las personas que por su función deberían ser objetivas en sus valoraciones, hace que se carezca, en buen número de ocasiones, de los datos necesarios para valorar la personalidad de los candidatos.

El expediente académico es, de ordinario, inexpressivo. El hecho de haber cursado los estudios por enseñanza oficial o libre, alternando trabajo y estudio, modifica sensiblemente la apreciación de las calificaciones. Las diferencias de calificación entre los distintos Centros docentes, así como las mayores dificultades objetivas y reales de ciertas carreras, en relación con otras más sencillas, etc., son otros de tantos obstáculos que impiden considerar el expediente como el fiel reflejo de la capacidad intelectual de un aspirante.

Las circunstancias económicas, aunque no se indican en el decreto, deben actuar, cuando se trate de los peor dotados—en igualdad con los demás en el resto de condiciones—, de factor favorable y positivo, ya que el Colegio es, en cierto sentido, una institución de protección escolar.

No se esclarecen los módulos que han de tenerse en cuenta ni la forma en que hayan de aducirse y probarse estas circunstancias económicas.

El decreto contiene el acierto, para evitar de algún modo el posible error en la selección inicial, que se realizará antes del 10 de septiembre, de haber introducido un período de prueba de tres meses, los primeros del curso, y al final de los cuales el residente puede ser eliminado si no demuestra aptitudes para la convivencia.

Se pretende mantener el criterio de proporcionalidad entre la población escolar de los diversos Centros docentes superiores y la población residente en los Colegios Mayores. Obtener esta proporción es difícil. Sería sencillo en los Colegios de nueva fundación, siempre que exista una vigilancia cuidadosa por parte de los rectores y dispongan éstos de estadísticas actuales y precisas acerca de la matrícula en los distintos Centros de su Distrito. Aun en este caso sencillo, tendría alguna complejidad.

La dificultad se agudiza en los Colegios que ya se encuentran en pleno funcionamiento, en los que nunca se han tenido en cuenta tales proporciones. Por regla general, se ha atendido a criterios meramente personales en la selección de los residentes.

En cualquier caso, siempre que los colegiales obtengan alto rendimiento en sus estudios y su conducta sea idónea, no habrá razón en virtud de la proporcionalidad para la eliminación. Por otra parte, la convocatoria de las plazas vacantes no podrá hacerse para determinadas carreras, supuesto que son todas las que han de salir a concurso, y al hacerse éste, se ignora las que serán cubiertas con estudiantes de nuevo ingreso.

A pesar de todos los inconvenientes prácticos, es una tarea urgente de los Rectorados señalar para cada curso la composición idónea de los distintos Colegios Mayores que se encuentren bajo su jurisdicción. Especial relieve alcanza esta misión en aquellos Distritos en que existe una numerosa población escolar dedicada a la preparación del ingreso en las Escuelas Especia-

les, ya que, por su concentración, desequilibrarán siempre las proporciones.

En cuanto a los requisitos de admisión en un Colegio Mayor, varían según se trate de escolares o de graduados.

Para el ingreso como estudiante se exige, aparte las condiciones generales señaladas, cursar estudios o empezar a cursarlos en cualquier Facultad universitaria. Pueden ingresar también los que aspiren cursar estudios en Centros de enseñanza superior en los que se exijan para el ingreso pruebas de aptitud. Pero estos alumnos podrán residir en el Colegio durante los dos años siguientes a la obtención del título de bachiller; sólo si en este plazo superan uno de los grupos o pruebas fundamentales podrán continuar en el Colegio.

En cuanto al ingreso de los graduados, en el decreto se regula solamente para los Colegios de fundación directa universitaria, dejando a los demás en libertad de establecer lo que tengan por conveniente en sus respectivos Estatutos.

Por lo que respecta a los primeros, el número será determinado anualmente por el Rectorado, y sólo se admitirá a los graduados que cursen estudios de doctorado o que preparen oposiciones para las que sea condición suficiente la posesión del título facultativo propio.

Nueva preocupación ésta para los Rectorados, que habrán de estudiar este porcentaje de acuerdo con las necesidades de los Colegios y de los propios interesados.

#### EL TIPO DE PENSIÓN

Cuestión íntimamente relacionada con el ingreso es, sin duda, la cuantía de la pensión. Actualmente, los tipos de pensión oscilan muy ampliamente, no sólo para localidades diversas, sino aun dentro del mismo Distrito Universitario, llegando en ocasiones a diferencias del 200 por 100 entre ciertos Colegios.

Si estas instituciones, que gozan de la consideración jurídica de fundaciones benéfico-docentes, quieren cumplir su fin, posibilitando el ingreso a cuantos estudiantes lo merezcan, será necesario que las cuantías se fijen, aun siendo diversas, con un criterio único, de tal modo, que el Colegio Mayor, cualquiera que sea la entidad fundadora, ofrezca alojamiento, manutención y servicios a precios asequibles. De otro modo, seguirá siendo patrimonio de los estudiantes que proceden de los niveles económicos más altos de la sociedad. Después veremos cómo, a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional, del Sindicato Español Universitario, de la Organización Sindical, etc., el número de becarios residentes en Colegios Mayores es muy reducido.

La reglamentación actual permite a los Rectores intervenir en la fijación del tipo de pensión, que se establecerá cada año, y, al parecer, hace posible que se señalen distintas cuantías dentro de cada Colegio Mayor. Esta discriminación de las pensiones ha sido ya puesta en práctica en buen número de Colegios.

Convendría que los Rectorados, antes de aprobar los tipos fijados por los Colegios, exigieran una justificación suficiente de aquel o aquellos que se hayan

elegido, rechazando los que supongan una evidente discordancia con el tipo medio general que se establezca para el Distrito Universitario, de acuerdo con el nivel general de precios de la localidad, y respetando las diferencias normales, en razón de una mejor administración.

Los tipos de pensión que han de regir en el curso académico deberían ser conocidos por los estudiantes con la suficiente antelación para poder elegir, teóricamente al menos, el Colegio Mayor más conveniente. Concretamente, durante el mes de junio, ya que las solicitudes de ingreso, y en su caso de prórroga, han de cursarse durante el mes de julio.

#### LA CONCESIÓN DE BECAS PARA RESIDIR EN COLEGIO MAYOR

Muy vinculado también con el tema del ingreso es el de la concesión de becas. De uno de los cuadros estadísticos que ofrecemos a continuación (véase el número 2) se desprende que los estudiantes que disfrutaban beca para residir en Colegios Mayores no llegan a significar la sexta parte de la población escolar residente con referencia al curso 1955-56.

Se establece ahora en el decreto orgánico la obligación legal de conceder becas, con cargo a los recursos propios del Colegio Mayor, a todo escolar que, reuniendo dotes morales e intelectuales, necesite ayuda para proseguir sus estudios en la Universidad.

El número de becas que hayan de conceder los Colegios será fijado, de acuerdo con el artículo 23, por las Comisarías de Protección Escolar de Distrito Universitario, que son los órganos que, creados después de la publicación del actual Reglamento, han venido a cumplir los fines atribuidos por la ley de Ordenación Universitaria a los Servicios de Protección Escolar.

El criterio para fijar tal número es difuso, y se hace necesaria para su establecimiento una urgente concreción por parte de la autoridad correspondiente. La expresión "en atención a los recursos económicos de cada Colegio" ha de traducirse al lenguaje administrativo. Puede pensarse en el volumen del presupuesto anual de gastos e ingresos o bien en la cuantía de la pensión escolar, etc., si es éste el único criterio que ha de servir para fijar el número de becarios de cada Colegio Mayor.

Un sistema más sencillo en la práctica creemos que hubiera sido establecer un determinado porcentaje con arreglo al número de plazas y, de acuerdo con él, hacer las posibles excepciones.

En todo caso, es necesario señalar los diversos cupos para cada Colegio, a fin de que en el mes de julio se anuncien las becas que podrán ser concedidas.

En cuanto a la cuantía de la beca, se indica que estará en proporción a la situación económica del solicitante, sin que en ningún caso pueda llegarse a la exención total de la pensión. Se pretende con esta norma estimular el interés de los becarios hacia el Colegio.

En nuestra experiencia de varios años de vida colegial hemos podido encontrar numerosos casos de estudiantes que no sólo no podían abonar cien pesetas al Colegio en concepto de mínima pensión, sino que el propio Colegio, o sus compañeros, habían de faci-

litarles todos los meses una cantidad superior. Estos casos, excepcionales desde luego, deberían seguir siendo considerados como tales. Cuando a un estudiante se le ofrece una de las becas de diez mil pesetas, la ayuda le sirve para costear su alojamiento y su alimentación base. Hay después una serie de gastos pequeños, o no tan pequeños, como los de vestido y material escolar, que siguen atribuidos a la familia. Esta, siendo de un nivel económico bajo, a pesar del disfrute de la beca por el hijo, ve disminuidos sus posibles ingresos en el caso de que el estudiante trabajara en cualquier empleo.

Por esta serie de razones, los que se encuentran en tal situación no sólo deberían quedar exentos totalmente del abono de la pensión, sino que su beca debería tener un monto suficiente para atender a los gastos menores de bolsillo y, por lo menos, a una parte del material de estudio.

Para los estudiantes cuya situación económica familiar, sin ser holgada, alcance un nivel modesto, pero superior al caso anterior, sí que es lógico el abono de una cierta cantidad, variable según las posibilidades, en concepto de pensión reducida.

En cualquiera de ambos supuestos, el interés por el Colegio se logrará por estímulos diversos del mejoramiento económico.

La actual reglamentación ha derogado la orden de 10 de junio de 1955, que obligaba, de acuerdo con la ley de Protección Escolar, a reservar para estudiantes becarios de los distintos organismos oficiales el 50 por 100 como mínimo, todos los años, de las plazas vacantes del Colegio. Al haber desaparecido esta norma, los Colegios Mayores quedan facultados para disponer de sus plazas en la forma que consideren pertinente. Es probable que tal medida perturbe el mecanismo de concesión de becas por las diferentes instituciones. Tanto la Organización Sindical como el Frente de Juventudes, por ejemplo, al conceder cierto tipo de becas—las llamadas de Colegio Mayor—, asignaban a cada becario el Colegio en el que habrían de residir, previo acuerdo con los directores respectivos. Estos podían ofrecer un determinado número de plazas, con lo que cumplían la obligación de reserva y, al propio tiempo, facilitaban a la entidad correspondiente el control y la vigilancia de sus becarios.

El nuevo planteamiento ofrece algunas dificultades prácticas. Será necesario conocer por parte de los organismos, con la suficiente antelación para hacer las convocatorias, los tipos de pensión de cada Colegio Mayor para que las cuantías de las becas se ajusten a ellos. Como esto es difícil, es muy probable que los montos de las becas se mantengan en un cierto tipo único y, en consecuencia, que los estudiantes que las disfruten soliciten su ingreso en aquellos Colegios Mayores cuyo tipo de pensión sea mínimo. Esto traerá consigo una concentración de becarios en ciertos Colegios, mientras que otros no tendrán ninguno, perdiéndose así las posibilidades de convivencia entre escolares procedentes de distintos medios sociales.

Es también probable que los becarios soliciten la exención de obligatoria residencia en los Colegios para hacerlo en alojamientos más económicos—pensiones, casas de huéspedes, etc.—, con lo que perderán terreno en lo formativo, pero lo ganarán en lo económico, y la seguridad de vigilancia y control se reducirá.

Desde nuestro punto de vista, creemos que la obligatoriedad de residencia en el Colegio Mayor debe mantenerse siempre que el Colegio participe en la selección de sus residentes becarios. Y podría fijarse un mínimo de plazas reservadas a tales estudiantes, porcentaje del total, que se anunciaría en la convocatoria general.

Con relación a la cuantía, podrá revisarse la actual; pero, salvo muy raras excepciones, puede asegurarse que el tope de diez mil pesetas debe cubrir el aloja-

miento y la manutención en cualquier Colegio Mayor, y por ello hay que evitar que aquellos Centros que sean autorizados para tipos de pensión más altos cierren sus puertas a los becarios.

A continuación ofrecemos algunos cuadros estadísticos de interés.

FELICIANO LORENZO GELICES

Ex Subdirector de Colegio Mayor. Asesor Técnico de la Comisaría de Protección Escolar.

## RESUMEN GENERAL

### Cuadro núm. 1

#### I. NUMERO DE RESIDENTES EN LOS COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS (1)

DISTRITOS UNIVERSITARIOS	POBLACIÓN UNIVERSITARIA					
	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL
1. Barcelona .....	492	156	648	5.612	1.247	6.859
2. Granada .....	279	140	419	4.147	705	4.852
3. La Laguna .....	50	20	70	933	248	1.181
4. Madrid .....	1.516	421	1.937	16.252	3.732	19.984
5. Murcia .....	123	32	155	1.351	223	1.574
6. Oviedo .....	186	60	246	3.009	449	3.458
7. Salamanca .....	281	97	378	3.200	467	3.367
8. Santiago .....	254	145	399	2.638	1.049	3.687
9. Sevilla .....	479	0	479	3.352	316	3.668
10. Valencia .....	202	30	232	2.699	479	3.178
11. Valladolid .....	315	91	406	3.393	341	3.734
12. Zaragoza .....	371	90	461	3.387	351	3.738
TOTAL.....	4.548	1.282	5.830	49.973	9.607	59.580

(1) Los datos que se refieren al número de residentes, en los Colegios Mayores son del año 1956, y han sido obtenidos de la Dirección General de Enseñanza Universitaria. Se excluyen las plazas ocupadas por personal directivo en cada Colegio. Los datos correspondientes a la población escolar universitaria han sido tomados del *Anuario Estadístico*, que edita el Instituto Nacional de Estadística, en su edición de 1956, y corresponden al curso 1953-54. Se excluye la población escolar perteneciente a las Escuelas Especiales y preparaciones similares, lo cual debe tenerse en cuenta, sobre todo, para la correcta interpretación de los datos de los Distritos de Madrid y Barcelona.

### Cuadro núm. 2

#### II. NUMERO DE ESTUDIANTES BECARIOS RESIDENTES EN COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS, DURANTE EL CURSO 1955-56

DISTRITOS UNIVERSITARIOS	ESTUDIANTES RESIDENTES EN C. M.					
	Masc.	Fem.	TOTAL	Masc.	Fem.	TOTAL
1. Barcelona .....	48	18	66	492	156	648
2. Granada .....	43	11	54	279	140	419
3. La Laguna .....	5	1	6	50	20	70
4. Madrid .....	351	81	432	1.516	421	1.937
5. Murcia .....	43	1	44	123	32	155
6. Oviedo .....	24	8	32	186	60	246
7. Salamanca .....	42	11	53	281	97	378
8. Santiago .....	30	16	46	254	145	399
9. Sevilla .....	36	0	36	479	0	479
10. Valencia .....	37	5	42	202	30	232
11. Valladolid .....	60	15	75	315	91	406
12. Zaragoza .....	28	9	37	371	90	461
TOTAL.....	747	176	923	4.548	1.282	5.830

Cuadro núm. 3

## III. NUMERO DE COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS, CON INDICACION DE LA ENTIDAD FUNDADORA

DISTRITOS UNIVERSITARIOS	ENTIDAD FUNDADORA					
	N.º total	Masc.	Fem.	Minist.	Inst. Igl.	Movim.
1. Barcelona .....	8	5	3	3	4	1
2. Granada .....	5	3	2	2	3	—
3. La Laguna .....	2	1	1	—	—	2
4. Madrid (2) .....	14	11	3	4	6	3
5. Murcia .....	3	2	1	1	1	1
6. Oviedo .....	4	3	1	4	—	—
7. Salamanca (3) .....	6	4	2	2	1	2
8. Santiago .....	6	3	3	2	3	1
9. Sevilla .....	7	7	—	3	3	1
10. Valencia .....	6	5	1	1	3	2
11. Valladolid .....	7	5	2	1	4	—
12. Zaragoza .....	7	5	2	3	4	—
TOTAL.....	75	54	21	26	32	13

(2) y (3) En los Distritos Universitarios de Madrid y Salamanca existen dos Colegios Mayores fundados en colaboración con el Ministerio de Educación por el Instituto de Cultura Hispánica. En el cuadro anterior no se han incluido los siguientes Colegios Mayores del D. U. de Madrid: "San Juan Evangelista", "San Juan de la Cruz", "Santiago Apóstol" (de la O.C.A.U.), "San Pedro Apóstol" (de la Acción Católica), "San Francisco Javier" (para estudiantes de Extremo Oriente) y el "Santo Tomás de Aquino" (inaugurado durante el actual curso en su emplazamiento de la Ciudad Universitaria), así como el "Menéndez Pelayo" (para graduados). La razón de su exclusión ha sido la carencia de los datos a que se refiere este trabajo. Tampoco se incluyen los datos del Colegio Mayor femenino "Santo Tomás de Aquino" (de las RR. MM. Dominicas de la Anunciata), del D. U. de Oviedo, por la misma razón. Deben consultarse los Apéndices números 1, 2 y 3.

Cuadro núm. 4

## IV. ORGANISMOS QUE CONCEDIERON BECAS A LOS ESTUDIANTES RESIDENTES EN COLEGIOS MAYORES UNIVERITARIOS DURANTE EL CURSO 1956-57 (4)

DISTRITOS UNIVERSITARIOS	Minist. y Univers.	Propios Colegios	S. E. U.	D. N. de Sindicat.	Varios	TOTAL
1. Barcelona .....	35	8	15	7	1	66
2. Granada .....	17	20	—	8	9	54
3. La Laguna .....	3	—	2	1	—	6
4. Madrid .....	135	43	98	45	111	432
5. Murcia .....	13	4	7	—	20	44
6. Oviedo .....	18	10	3	—	1	32
7. Salamanca .....	22	2	8	7	14	53
8. Santiago .....	21	8	7	2	8	46
9. Sevilla .....	27	5	3	1	—	36
10. Valencia .....	22	6	7	1	6	42
11. Valladolid .....	30	10	10	4	21	75
12. Zaragoza .....	15	13	—	4	5	37
TOTAL.....	358	129	160	80	196	923
Expresión en porcentaje .....	38,7	13,9	17,3	8,6	21,1	100

(4) Las becas otorgadas por el Ministerio de Educación lo fueron a través de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social. En el grupo de "Varios" se incluyen organismos muy diversos: Ayuntamientos, Cámaras de Comercio, Empresas privadas, Diputaciones provinciales, Cajas de Ahorro, etc. En el Distrito Universitario de Madrid se han incluido en este grupo 64 becas otorgadas por el Instituto de Cultura Hispánica, y en el de Salamanca, tres, de la misma entidad. Las cifras que señalan los diversos porcentajes están redondeadas por defecto. Las becas concedidas por el Instituto de Cultura Hispánica representan un 7,2% del total de las disfrutadas.

## Cuadro núm. 5

## V. TIPOS DE PENSION ANUAL ABONADOS POR LOS ESTUDIANTES RESIDENTES EN LOS COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CURSO 1955-56

DISTRITOS UNIVERSITARIOS	Núm. de Colegios	Tipos de pensión, expresados en miles de pesetas, de								
		6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	10 a 11	11 a 12	12 a 13	13 a 14	No consta
1. Barcelona .....	8	—	3	—	—	—	3	—	2	—
2. Granada .....	5	1	2	1	—	1	—	—	—	—
3. La Laguna .....	2	—	—	2	—	—	—	—	—	—
4. Madrid .....	14	—	—	1	2	2	4	—	1	3
5. Murcia .....	3	—	1	1	—	—	—	—	—	1
6. Oviedo .....	4	—	4	—	—	—	—	—	—	—
7. Salamanca .....	6	1	5	—	—	—	—	—	—	—
8. Santiago .....	6	—	1	2	1	1	1	—	—	—
9. Sevilla .....	7	2	1	1	2	—	—	—	1	—
10. Valencia .....	6	—	—	1	2	1	—	—	—	2
11. Valladolid .....	7	1	—	2	1	—	—	—	—	—
12. Zaragoza .....	7	1	—	2	—	1	1	—	—	2
TOTAL.....	75	6	17	13	8	6	9	—	5	11

## APENDICE I.—COLEGIOS MAYORES DE FUNDACION UNIVERSITARIA

1. BARCELONA: "San Jorge", "Alfonso Sala" (en Tarrasa) y "Fray Junípero Serra".—2. GRANADA: "San Bartolomé y Santiago" e "Isabel la Católica".—4. MADRID: "Jiménez de Cisneros", "Nebrija", "Santa Teresa de Jesús" y "Santa María del Campo".—5. MURCIA: "Cardenal Belluga".—6. OVIEDO: "San Gregorio", "San Isidoro" (en León), "Santa Catalina" (femenino) y "Valdés Salas".—7. SALAMANCA: "Fray Luis de León" y "San Bartolomé".—8. SANTIAGO: "Generalísimo Franco" y "San Clemente".—9. SEVILLA: "Beato Fray José de Cádiz" (en Cádiz), "Casa de Santa María del Buen Aire" y "Hernando de Colón".—10. VALENCIA: "Luis Vives".—11. VALLADOLID: "Santa Cruz".—12. ZARAGOZA: "Fernando el Católico", "Pedro Cerbuna" y "Santa Isabel, Infanta de Aragón" (femenino).—*Se incluyen en esta relación los Colegios Mayores de fundación universitaria cuya gestión de administración ha sido confiada al S.E.U. (v. Ap. 3).*—En VERSALES, los Distritos Universitarios; "entre comillas", nombre del Colegio.

## APENDICE II.—COLEGIOS MAYORES DE FUNDACION DEBIDA A INSTITUCIONES DE LA IGLESIA

1. BARCELONA: *Compañía del Salvador*, "Mater Salvatoris" (fem.); *Compañía de Jesús*, "Loyola" (en Sarriá); *Sociedad de Cult. Univ. y Técnica*, "Monterols"; *Institución Teresiana*, "Santa Eulalia" (fem.).—2. GRANADA: *Soc. Fomento Estudios Superiores*, "El Albayzín"; *Institución Teresiana*, "Santa Fe" (fem.); *Congregación de Jesús y María*, "Jesús y María" (femenino).—4. MADRID: *Institución Teresiana*, "Padre Poveda" (fem.); *Religiosas del Sagrado Corazón*, "Sagrado Corazón de Jesús" (fem.); *A. C. N. de P.*, "San Pablo"; *Compañía de Jesús*, "N. S. del Buen Consejo"; *Soc. Sacerdotal de la Santa Cruz*, "La Moncloa"; *Opus Dei*, "Internacional de Santa Cruz".—5. MURCIA: *HH. Carmelitas de la Caridad* "Sagrado Corazón de Jesús" (fem.).—7. SALAMANCA: *Institución Teresiana*, "Santa Teresa de Jesús" (fem.).—8. SANTIAGO: *Compañía de María*, "El Pilar" (fem.); *Institución Teresiana*, "Santiago Apóstol" (fem.); *Soc. Sac. de la Santa Cruz*, "La Estila".—9. SEVILLA: *Soc. Fomento Estudios Superiores*, "Guadaira"; *Soc. de Cultura Universitaria y Técnica*, "La Alcazaba" (en Córdoba); *Congregación Salesiana de San Juan Bosco*, "San Juan Bosco".—10. VALENCIA: *PP. Dominicos*, "San Vicente Ferrer"; *Soc. Fom. Estudios Superiores*, "La Alameda"; *Hermandad Sac. Operarios*, "Pío XII".—11. VALLADOLID: *Santo Hospital Civil* "Gen. Franco", "Gregorio de la Revilla"; *Institución Teresiana*, "María de Molina" (fem.); *As. de San Juan Evangelista* (*Acción Católica*), "San Juan

Evangelista"; *Soc. Fom. Estudios Superiores*, "Abando" (en Bilbao).—12. ZARAGOZA: *PP. Dominicos*, "Cardenal Xavierre"; *Soc. Cultural Universitaria y Técnica*, "Miraflores"; *MM. Dominicas de la Anunciata*, "La Anunciata" (fem.); *Compañía de Jesús*, "San José Pignatelli".—En VERSALES, Distritos Universitarios; en *cursiva*, institución fundadora; "entre comillas", nombre del Colegio.

## APENDICE III.—COLEGIOS MAYORES DE FUNDACION DEBIDA A INSTITUCIONES DEL MOVIMIENTO Y CUYA GESTION ESTA ENCOMENDADA AL S.E.U.

1. BARCELONA: "Virgen Inmaculada" (fem.); *San Jorge y Alfonso Salas* (este último en Tarrasa).—2. GRANADA (carece de Colegios de este tipo).—3. LA LAGUNA: "San Agustín" y "Virgen de la Candelaria" (fem.).—4. MADRID: "José Antonio", "Santa María", "César Carlos".—5. MURCIA: "Ruiz de Alda".—6. OVIEDO (carece de Colegios de este tipo).—7. SALAMANCA: "San Miguel Arcángel", "Santa María de los Angeles" y *Fray Luis de León*.—8. SANTIAGO: "Virgen del Portal" (fem.), "Lucio Anneo Séneca" (en Córdoba), *San Clemente* y *Beato Fr. Diego J. de Cádiz*.—10. VALENCIA: "Alejandro Salazar" y "Santa Teresa de Jesús" (femenino).—11. VALLADOLID: "Reyes Católicos" y "Santa María del Castillo" (fem.).—12. ZARAGOZA (carece de estos Colegios).—En VERSALES, Distrito Universitario; "entre comillas", Colegios pertenecientes al S.E.U.; en *cursiva*, Colegios cedidos por el M.E.N.

## APENDICE IV.—COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS CREADOS POR DECRETO, DE FUNDACION UNIVERSITARIA, QUE AUN NO ESTAN EN FUNCIONAMIENTO

1. BARCELONA: "San Raimundo Peñafort", *Decreto 19-II-42 (BOE 9-III-42)*; "Nuestra Señora de Montserrat" (fem.).—2. GRANADA: "Fray Luis de Granada", *D. 23-XII-44 (BOE 10-I-45)*; "Gran Capitán".—3. LA LAGUNA: "San Fernando", *D. 19-II-42 (BOE 9-III-42)*.—4. MADRID: "Generalísimo Franco", *D. 19-II-42 (BOE 19-III-42)*; "Isabel la Católica" (fem.), *idem (idem)*; "Ambrosio de Morales", *D. 18-II-49 (BOE 19-III-49)*; "San Felipe y Santiago", *idem (idem)*; "Vallés", *idem (idem)*.—7. SALAMANCA: "Santiago Apóstol", *D. 19-II-42 (BOE 9-III-42)*.—8. SANTIAGO: "Fonseca", *D. 12-IX-45 (BOE 28-IX-45)*.—9. SEVILLA: "Fernando el Santo", "Isabel la Católica" y "San Rafael" (Córdoba), *D. 23-XII-44 (BOE 10-I-55)*.—11. VALLADOLID: "Felipe II", *D. 19-II-42 (BOE 9-III-42)*.—En VERSALES, Distrito Universitario; "entre comillas", denominación; en *cursiva*, clase y fecha de la disposición fundacional.

# inf. extranjera

## La selección del profesorado de enseñanza media en Gran Bretaña

De los tres ordenamientos jurídicos que integran la legislación docente del Reino Unido, hay dos—el de Inglaterra y Gales y el de Escocia—que difieren entre sí apreciablemente, mientras el de Irlanda del Norte apenas se distingue del primero de ellos; por eso prescindiremos de esta legislación nortearlandesa (1), para tocar sucesivamente las otras dos.

### INGLATERRA Y GALES

#### ORGANIZACIÓN GENERAL

La Ley de 3 de agosto de 1944 modificó radicalmente la organización de la enseñanza media en Inglaterra y Gales (Education Act, 1944), por lo que convendrá dirigir una rápida ojeada al nuevo sistema, en el que es fundamental el haber extendido a este grado (*secondary education*) las obligaciones docentes de las autoridades locales de Educación, que ahora, por otra parte, se identifican con las de los Condados y Burgos-Condados (Sec. 6 de la Ley).

Como consecuencia de la reforma, los Centros docentes, tanto primarios como del grado medio, se clasifican en las siguientes categorías (Cfr. Secciones 9, 24 y 114 de la Ley):

A. Centros sostenidos por las autoridades locales de educación, todos los cuales reciben el nombre de *county schools*.

B. Centros sostenidos por otros organismos, que son denominados genéricamente *voluntary schools* (o *non-provided schools*), y que a su vez se subdividen en varios grupos (Cfr. Sec. 15):

1) *Controlled schools*, nombre derivado de la intervención amplia que las autoridades locales de Educación adquieren sobre tales Centros, que son aquellos cuyos patronos (*governors*) "no pueden o no quieren" costear el 50 por 100 de los gastos de conservación, reparación y análogos.

2) *Aided schools*, en las que aquéllos asumen la carga del sostenimiento, al menos en ese 50 por 100 (2).

C. Aún queda un grupo de Centros, no subvencionados, que reciben el nombre de *independent schools*.

(1) Education (Northern Ireland) Act, 1947. Puede consultarse H. C. Dent: *British Education*, Londres, The British Council, 1949.

(2) Como tipo diferente, hay que mencionar el de aquellos Centros que, en virtud de la ley de Educación de 1936, gozan de un régimen especial (*special agreement schools*), y que son unos 500 en total. Cf. Apéndice III de la ley.

D. Y, por fin, como forma no reconocida expresamente por la Ley, pero viviente en el ámbito de los Reglamentos del Ministerio, han de mencionarse unas Escuelas, intermedias entre las "de Condado" y las "independientes": son las llamadas *direct-grant-schools* por percibir una ayuda económica no de las autoridades locales de Educación, sino directamente del Ministerio (3).

#### LA ENSEÑANZA MEDIA

"El punto clave del nuevo sistema es que, hasta donde sea posible, todo niño debe recibir el tipo de educación más adecuado a su talento y aptitudes" (4). Con esta intención se han establecido tres tipos de *secondary schools* para los alumnos de once años en adelante: *grammar school*, *modern school* y *technical school*. ¿A cuál de ellas debe acudir un estudiante? "La Ley—dice W. P. Alexander (5)—confiere al padre el derecho de decir qué tipo de enseñanza media desea que reciba su hijo (Cfr. Sec. 36 de la Ley); pero la autoridad local de Educación tiene la obligación de procurar que el niño reciba el tipo de educación adecuado a su talento y aptitudes" (Cfr. Sec. 37) (6).

Las *Secondary grammar schools* son las antiguas *Secondary schools*, ajustadas a un plan de estudios "general", que se hizo predominantemente en la enseñanza media inglesa desde 1904, como consecuencia de los reglamentos del *Board of Education*, que establecían ciertos requisitos para el otorgamiento de subvenciones (7).

Un grupo peculiar dentro de este tipo de Centros lo constituyen las *Public schools* (*Independent public schools*), cuyas características resume el propio Ministerio de Educación de este modo:

1) Admiten alumnos más tarde (sobre los trece años) que las otras *Grammar Schools*.

2) Normalmente esos alumnos han pasado cuatro años en una escuela preparatoria privada.

3) Exigen tasas docentes de elevada cuantía (8).

Las *Secondary modern schools* son un desarrollo de las antiguas *senior elementary schools* y proporcionan una educación general, que mira tanto al orden intelectual como al de la vida práctica.

En fin, las *Secondary technical schools* constituyen un desarrollo de otros Centros preexistentes, del tipo de las *junior technical schools*. "Seguirán proporcionando—afirma el Ministerio—una educación general ampliamente ligada a una u otra de las distintas ra-

(3) Cf. Ministry of Education: *A guide to the educational systems of England and Wales*. Londres, 1945, núms. 54, 91 y siguientes.

(4) *Ibidem*, núm. 74.

(5) *The Education Act. A parents' Guide*. Londres, 1946.

(6) Un estudio detenido del procedimiento de selección y clasificación de los alumnos para ingresar en un tipo o en otro de escuelas medias puede verse en el artículo de Karl Schlufter: "Características estructurales de las *Grammar Schools* inglesas", en la REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, núms. 17 y 18, 1954.

(7) Cf. H. C. Dent: *British Education*. Londres, The British Council, 1949, págs. 16-18.

(8) *A guide...*, cit., núm. 54.

mas de la industria (incluida la agricultura) o del comercio" (9).

Los tipos enumerados pueden existir no solamente aislados, sino también agrupados en una *multilateral school*.

#### EL PROFESORADO

La consideración de que los tres tipos de Centros de enseñanza media citados están encuadrados, desde el punto de vista administrativo, en los grupos reseñados al comienzo de este capítulo, permite darse cuenta de cómo no es posible, en el ordenamiento inglés, hacer la distinción entre profesores estatales y no estatales, característica de la mayor parte de las legislaciones; de ahí que el siguiente examen comprenda sin distinción a todos los miembros del profesorado.

Como es natural, el problema del reclutamiento y formación de estos profesores, agravado a consecuencia de la última guerra, ha atraído la atención de las autoridades. En 1944, un Comité Departamental informaba (es el conocido "informe McNair") sobre los diversos aspectos de la cuestión, para resolver la cual no dudaba en proponer medidas radicales, como "la apertura de la profesión" (docente) a los candidatos procedentes de todos los tipos de escuelas secundarias y de cualesquiera profesiones, siempre que poseyeran una edad conveniente (10).

Sin embargo, como es característico en Inglaterra, la intervención del Ministerio en la formación de los profesores es más bien de segundo grado. A él le corresponde, según la Ley, "adoptar las medidas que considere oportunas para garantizar que podrán utilizarse medios suficientes para la formación de los profesores... y puede dar, a una autoridad local de Educación, las instrucciones que juzgue necesarias, requiriéndola para el establecimiento, mantenimiento o protección de algún Colegio de formación (de profesores) o de otra institución análoga..." (11). La realidad práctica, que bajo esta superior fiscalización y fomento se desenvuelve, ofrece los aspectos siguientes:

#### 1) FORMACION CIENTIFICA

##### (REQUISITOS ACADÉMICOS)

Aunque no puede hablarse de una exigencia legal de grados universitarios para ejercer la enseñanza en el grado medio, circunstancia que permite una amplia libertad de acción a las Congregaciones religiosas, lo cierto es que ordinariamente se requieren los grados de *Bachelor of Arts* o de *Bachelor of Science* para dar clase en una *secondary school*.

La razón de esta exigencia se encuentra en el alto nivel en que se desarrollan los cursos, lo cual hace prácticamente imposible que se puedan encomendar a profesores no universitarios.

(9) *A guide...*, cit., núm. 75.

(10) H. C. Dent: *British Education*, cit., pág. 50. "La llave maestra que abrirá todo el edificio—subraya el autor—es un número suficiente de profesores dotados de unas cualidades personales relevantes y de un nivel apropiado."

(11) Education Act, 1944, Sec. 62.

El título de *Bachelor* supone un ciclo de estudios universitarios de tres años, al que hay que añadir otro de formación pedagógica y práctica, como inmediatamente veremos.

Caso especial es el del profesorado de los cursos superiores de las *grammar schools*, que se recluta entre quienes poseen un grado "con honores de primera clase".

#### 2) FORMACION PROFESIONAL

##### a) CENTROS DE FORMACIÓN

Dos caminos pueden seguir los candidatos al profesorado del grado medio para su formación profesional, correspondientes a la carencia o posesión de estudios superiores: el de los Centros de Formación y el de las Secciones universitarias de educación.

1) El mínimo exigido es el que proporciona un ciclo de dos años de estudios en un Centro de Formación del Profesorado (*Teacher's Training College*) legalmente reconocido. Estos Centros pueden ser organizados y sostenidos tanto por una autoridad local de Educación como por otro organismo.

Los *Training Colleges* (12) acogen normalmente alumnos procedentes de las *grammar schools*, que han aprobado un examen especial de aptitud; se trata, por tanto, de *alumnos sin título universitario*. La instrucción comprende a la par temas científicos y profesionales, e incluso prácticas docentes, durante los dos cursos mencionados. Sin embargo, algunos alumnos prosiguen sus estudios durante un tercer año en un sentido especializado.

Actualmente existen en Inglaterra y Gales 83 Centros de este tipo, 44 de los cuales son de carácter privado. Los profesores de enseñanza media formados en estos Centros suelen acceder a las *modern schools*; a veces, sin embargo, ocupan plazas en establecimientos del tipo *clásico* (13).

2) En los casos en que se exige un "bachillerato" universitario, el candidato que ya cuenta con los tres años de estudios científicos correspondientes ha de seguir un curso de Educación y prácticas docentes en una Sección Universitaria de Educación (*University Department of Education*). El número de estos Departamentos es de 22, a los que hay que añadir dos *Training Colleges* especiales, que solamente proporcionan la enseñanza durante un año a postgraduados.

De estos centros es de donde sale la mayor parte del profesorado para las *grammar* y las *technical schools*; pero hay que tener en cuenta que "con excepción de una o dos Secciones Universitarias de Pedagogía, ningún establecimiento de formación pedagógica forma *exclusivamente* profesores de enseñanza media"; entre otras razones, por el carácter común de gran parte de los conocimientos necesarios de pedagogía teórica y práctica y por el interés de atraer hacia la enseñanza primaria a cierto número de titulados universitarios (14).

(12) *A guide...*, cit., núm. 130.

(13) Cf. C. A. Richardson y otros: *La formation du personnel enseignant: Angleterre, France, Etats-Unis d'Amérique*. París, U.N.E.S.C.O., 1954, pág. 28.

(14) C. A. Richardson: *Ob. cit.*, págs. 43-44.

## b) ORGANISMOS REGIONALES

Tanto los Centros como las Secciones se integran en unos organismos superiores, establecidos en 1944: los Organismos regionales de formación pedagógica o Area Training Organizations (en abreviatura, A.T.O.), los cuales están gobernados por un Consejo, del que dependen varias comisiones y subcomisiones. De ellos forman parte también representantes de las autoridades locales de educación, del profesorado y del Ministerio (asesores); el número de los A.T.O. es de 17, incluyendo a Gales.

La dependencia de los centros de formación respecto de los organismos regionales se manifiesta principalmente en dos aspectos, que constituyen la tarea fundamental de los A.T.O.: los cursos de formación y la verificación de los resultados obtenidos.

En cuanto a los cursos, los centros gozan de bastante libertad, pero dentro de la reglamentación general de su respectivo A.T.O.; las materias se agrupan en tres grandes secciones: estudios profesionales (pedagogía teórica y práctica, general y aplicada), estudios generales y, por último, estudios semiprofesionales, es decir, "cursos del llamado tipo combinado o integrado, según un sistema del que el método de "proyectos" constituye una aplicación particular; el alumno se dedica a trabajos prácticos y estudia, en su realidad concreta, ciertos aspectos de la vida y de la naturaleza que la enseñanza tradicional trata desde un punto de vista más bien abstracto" (15).

## 3) SELECCION Y NOMBRAMIENTO

La Sección 24 de la Ley de Educación, de 1944, establece las normas que regirán la provisión de las plazas de profesores en los diferentes tipos de Centros.

1.º En las *County schools* la facultad de designación (y de separación en su caso) corresponde a las respectivas autoridades locales de Educación.

2.º En las *controlled schools*, esa facultad es transferida también a las autoridades locales de Educación; los patronos (*governors*) conservan, empero, dos derechos: el de alegar lo que estimen oportuno con relación a la persona propuesta para ocupar la dirección del Centro; y el de obtener el nombramiento de algunos profesores (*reserved teachers*), que puedan dar una instrucción especial, no más de dos veces por semana, a los alumnos cuyos padres lo deseen.

3.º Por el contrario, en las *aided schools* no se produce alteración sustancial en los derechos y deberes que a este respecto tuvieron sus *governors*, los cuales se enuncian, como sus restantes facultades, en los imprescindibles estatutos (*articles of government for the school*).

Como complemento de estas normas hay que poner de relieve aquella otra, que Dent llama "la innovación más importante" y conforme a la cual "ninguna mujer será inhabilitada para ocupar una plaza de profesor en una *county school* o en una *volunta-*

*ry school*, ni despedida de tal empleo, solamente por razón de matrimonio" (16).

## 4) REMUNERACION

Ha venido siendo característica del régimen inglés la retribución diferente del profesorado masculino y del femenino, que en la última época venía a suponer 45 £ anuales de diferencia a favor de los profesores varones en el sueldo mínimo y de 134 £ anuales en el máximo. Ambas partes mantenían opiniones encontradas, de suerte que, por ejemplo, en el mes de abril de 1953, cuando celebraban sus reuniones anuales la National Association of Schoolmasters y la National Union of Women Teachers, aquélla rechazaba por unanimidad la tesis de igualdad de los haberes, mientras ésta reclamaba unánimemente la equiparación "como un punto de elemental justicia". Sin embargo, tras la celebración de la XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Ginebra, 1954), los criterios han cambiado y ya se prevé, para el 1 de abril de 1961, el establecimiento de unas escalas de retribución comunes a los profesores y a las profesoras.

Tampoco existía acuerdo sobre la forma del pago, repartido hasta ahora entre el Gobierno y las autoridades locales de Educación. La National Union of Teachers se ocupó de este asunto en su conferencia de 1953, sin que pudiera convenirse en la proporción que debiera establecerse. Alguno de los reunidos llegó a proponer que el Gobierno asumiera íntegramente la obligación del pago; pero se vió que tal medida aumentaría la intervención estatal de un modo que haría de los profesores unos funcionarios civiles, contra el principio fundamental que considera la educación como un servicio local.

Pero, mientras se llegaba a la reforma pertinente sobre estos extremos, no ha podido dejar de sopesarse el hecho de que, por el bajo nivel de retribución, iba manifestándose una "tendencia a que la profesión docente llegase a ser el refugio de quienes no hubiesen obtenido una calificación suficiente para conseguir puestos bien remunerados en la industria o en los servicios de la Administración" (17).

En consecuencia, el ministro de Educación (Miss Horsbrugh) anunciaba el 21 de enero de 1954, en la Cámara de los Comunes, haber aprobado un aumento de 35 £, anuales sobre los sueldos, que entraría en vigor el día 1 de abril de aquel año; y posteriormente el Burnham Main Committee ha sometido al Ministerio de Educación unas nuevas escalas de sueldos, con efectos desde el 1 de octubre de 1956 (18). Prescindiendo, pues, de las primas especiales, la remuneración del profesorado de enseñanza primaria y de enseñanza media será:

	Mínimo	Aumento anual	Máximo
Profesores .....	475	25	900
Profesoras .....	430	20	720

(16) Education Act, 1944, Sec. 24. Cf. H. C. Dent: *The Education Act, 1944. Provisions, possibilities and some problems*. Londres, Univers., 1944.

(17) Cf. S. J. Curtis: *Education in Britain since 1900*. Londres, Andrew Dakers Ltd., 1952, págs. 141-142.

(18) Cf. Burnham Main Committee: *Recommended Salary Scales for Teachers... for the period from October 1st. 1956*.

(15) C. A. Richardson: *Ob. cit.*, pág. 43. Consúltese esta obra para un conocimiento detenido de las prácticas de enseñanza y de otros aspectos de la actividad de los A.T.O.

A esta cifras hay que agregar las gratificaciones anuales de 75 £ ó 60 £ (profesoras) por posesión de un grado, y la de 50 £ (ó 40 £) por los llamados "grados con honores de primera clase".

Para éstos, por tanto, las escalas serán:

PROFESORES GRADUADOS CON HONORES DE PRIMERA CLASE

	Mínimo	Máximo
Profesores .....	600	1.025
Profesoras .....	530	820

Los profesores y profesoras que prestan servicio en la denominada London Area disfrutan de una prima especial de 36 £ anuales, que pasa a ser de 48 £ al cumplir los treinta y siete años de edad o dieciséis de servicios completos (*Report*, Section L.).

### ESCOCIA

De modo paralelo a la reforma inglesa de 1944, se llevó a cabo la de la legislación escocesa mediante la Education (Scotland) Act, de 6 de noviembre de 1946, que es tan poco precisa como aquélla en cuanto se refiere al reclutamiento y formación del profesorado.

Únicamente la Sección 77 de la Ley trata este punto, a propósito del cual establece, en su redacción modificada por Ley de 9 de marzo de 1949:

1.º "El secretario de Estado puede, mediante reglamentos, constituir, modificar, fundir o disolver *juntas u otros organismos para la formación de los profesores* que hayan de prestar servicio en escuelas y otros establecimientos docentes; puede igualmente prescribir las *obligaciones* que han de cumplir las juntas u otros organismos citados, incluso los  *cursos de formación* que han de proporcionar; puede *delegar* en ellos aquellos poderes que pueda estimar conveniente; y puede, en fin, adoptar las *medidas* que puedan presentarse como oportunas."

2.º "El secretario de Estado puede otorgar *certificados de aptitud para la enseñanza*; y puede prescribir, mediante reglamentos, las *formas* de dichos certificados, las *condiciones* de concesión y las condiciones bajo las cuales pueden ser retirados, ya sea de modo temporal, ya definitivamente."

3.º "Los *reglamentos* hechos conforme a esta Sección pueden facultar a las juntas u otros organismos citados para desarrollar cursos de formación de profesores, directores (*leaders, wardens*) y otras personas para los fines... de esta Ley y para otros de naturaleza semejante, y permitir al secretario de Estado expedir documentos *reconociendo* (a quienes hayan terminado con éxito tales cursos o demostrado de otro modo su idoneidad) la *aptitud* para desempeñar las funciones de profesores y de directores."

4.º "La Junta nacional, las Juntas provinciales y las Juntas de patronato o dirección (*Committees of Management*) serán consideradas como Juntas constituidas conforme a la Ley" a los efectos indicados.

Esa Junta nacional, que desde 1920 ha asumido la responsabilidad de la formación profesional del profesorado, es el National Committee for the Training of Teachers, que controla todos los Centros de formación, incluídos los correspondientes Departamen-

tos de las Universidades (19). A pesar de su acción, también en Escocia hubo de examinarse cuidadosamente la crisis del profesorado, trabajo que se encomendó al Consejo Asesor de Educación, el cual publicó en 1946 un informe general, muy parecido en su tono al informe McNair (20).

Como hicimos en el caso de Inglaterra y Gales, veamos ahora la realidad práctica.

#### 1) FORMACION CIENTIFICA

(REQUISITOS ACADÉMICOS)

La instrucción en los Centros docentes de Escocia, según afirma H. C. Dent (21), ha sido siempre de un nivel intelectual y académico más alto que en Inglaterra; de tal suerte, que casi todos los profesores y una gran proporción del total de profesoras poseen grados universitarios, incluso el doctorado. Para ser profesor de enseñanza media se requiere la posesión de un grado con honores.

#### 2) FORMACION PEDAGOGICA

Como ya queda indicado incidentalmente, la especialización pedagógica puede adquirirse en Escocia bien en un *Training College*, bien en un Departamento de Formación del Profesorado en cualquier Universidad.

Entre los *Colegios* no existe ninguno confesional católico para varones; sí, para mujeres (el de Notre Dame), en régimen exclusivamente de internado.

Por lo que hace a la formación pedagógica en el ámbito universitario, se puede mencionar el sistema de la Universidad de Edimburgo (22).

Supuesto el título universitario o su equivalente, el primer ciclo de formación pedagógica que ha de seguirse comprende dos aspectos: formación teórica, que proporciona la Universidad, mediante un curso de Psicología, otro de Teoría e historia de la educación y otro de Métodos modernos de enseñanza; formación práctica, que se entiende cumplida con el curso de prácticas de un *Training College* o bien con una práctica profesional de tres años, debidamente reconocida.

Quienes superen el primer ciclo pueden obtener el diploma pedagógico; pero aún hay otro ciclo posterior de formación, fundamentalmente teórica, mediante cursos universitarios de Psicología superior, Teoría de la educación, Historia de la educación, Educación experimental, y Administración y organización de Centros docentes.

Al término de los estudios se expide el título de *Bachelor of Education*, si se superan con éxito las pruebas, cuyo nivel es análogo al de los exámenes para *Master of Arts* "con honores".

(19) Cf. H. C. Dent: *British Education*. Londres, The British Council, 1949, pág. 49.

(20) Cf. H. C. Dent: *Ob. cit.*, pág. 50.

Como hicimos en el caso de Inglaterra y Gales, vea-

(21) *Ibidem*, pág. 49.

(22) Los datos siguientes están tomados del artículo de Juan Roger: *La formación del profesorado...*, en REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, vol. III, núm. 8, marzo de 1953, páginas 234-235.

## 3) REMUNERACION

Las escalas de haberes del profesorado escocés, *Teacher's Salaries (Scotland) Regulations*, de 1951, que ya habían sido objeto de algunos aumentos, han sido sustituidas por otras, que comenzaron a regir en 1 de abril de 1954. Teniendo en cuenta el tipo normal de profesorado de los Centros de enseñanza de Escocia, y prescindiendo de gratificaciones especiales, transcribimos la escala correspondiente a los profesores graduados "con honores" (*honours graduate*) y, a efectos comparativos, la de los simplemente graduados (23), expresadas todas ellas en libras:

(23) A diferencia de lo que ocurre en Inglaterra y Gales, el aumento anual no es uniforme, sino ligeramente creciente. No hemos podido comprobar las cifras definitivas de haberes con posterioridad al 30 de septiembre de 1956.

## la educación en las revistas

## PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN

Un diario de Santiago de Santiago de Compostela, en cuya Universidad explica su cátedra el profesor Alvaro d'Ors, publica un artículo defendiendo la libertad en la enseñanza y proclamando el derecho que tienen los padres a elegir los maestros de sus hijos. "Al mismo tiempo—dice—la Iglesia Católica, instituida por Dios, tiene, por derecho divino, el poder de enseñar la verdad a todas las gentes. Toda la verdad. Es un error el creer que la Iglesia no tiene más derecho que el de enseñar el Catecismo..." Y más adelante: "El Estado no tiene, por sí mismo, ningún magisterio, pues el enseñar no es un fin esencial del Estado. La enseñanza estatal u oficial es una delegación de la Sociedad. En efecto, la Sociedad tiene derecho al control de los títulos que habilitan para el ejercicio social de una profesión, porque la Sociedad tiene un interés natural en evitar que figuren como médicos, abogados, etc., personas que no tienen la preparación moral y técnica suficiente para el ejercicio de aquella profesión. Actualmente la Sociedad delega, para el control de los títulos profesionales, en el Estado." Así, pues, para el profesor D'Ors, éstas son las premisas para toda la problemática del magisterio: derecho natural de los padres a educar a sus hijos, derecho divino de la Iglesia Católica a enseñar toda la verdad, y derecho positivo del Estado, por delegación de la Sociedad, a controlar los títulos de valor social (1).

La revista *Actualidad Española* publica una colaboración del profesor Ismael Sánchez Bella sobre la libertad en la educación de los hijos, en el sentido de la libertad en las costumbres familiares. Después de reconocer que en España lo normal es que la familia conserve la fisonomía tradicional de una sólida autoridad paterna, una dependencia absoluta económica hasta bastante tarde, una intensa vida familiar y una tutela lo más minuciosa posible de los actos de los hijos, se pregunta: "¿Hasta qué punto convendrá que evolucione esa situación antes que las realidades de la vida

(1) Alvaro d'Ors: "Magisterio", en *El Correo Gallego* (Santiago de Compostela, 27-IV-57).

## PROFESORES GRADUADOS CON HONORES

	Mínimo	Aumento anual	Máximo
Profesores .....	620	20	960
Profesoras .....	512	16 a 20	802

## PROFESORES GRADUADOS

	Mínimo	Aumento anual	Máximo
Profesores .....	520	15 a 20	810
Profesoras .....	441	12 a 16	673

MANUEL UTANDE IGUALADA

moderna hagan saltar violentamente la vieja estructura familiar española?". Pregunta a la cual se puede responder desde una triple actitud: conservando celosamente toda la vieja estructura, innovándola revolucionariamente de abajo a arriba, o renovándola manteniendo las líneas maestras y podando lo caduco o inadecuado. El tercer camino, si bien el más difícil, es el preferido por el profesor Sánchez Bella (2).

## CUESTIONES DIDÁCTICAS

En *Escuela Española* publica el catedrático Víctor García Hoz un artículo sobre la personalidad y las dificultades con que ha de enfrentarse toda labor pedagógica para la educación de la personalidad, dificultades que tienen su origen: 1.º en la extrema complejidad de la persona humana; 2.º en la multitud de teorías y la confusión de términos en el campo psico-pedagógico de la personalidad; y 3.º en los diversos estímulos educativos que contribuyen a su formación (familia, Iglesia, Escuela, Sociedad, ambiente) y que sería menester coordinar. A continuación se adentra con algún detalle a estudiar la adaptación como uno de los problemas más importantes que tiene planteados la psicología de la personalidad y los tres niveles de la personalidad que se presentan sucesivamente: el de *autodominio* (el anglosajón "self-control"), el nivel de *autoexpresión* y el de *autonegación* (3).

La prensa cotidiana ha recogido noticias informativas sobre el desarrollo del Cursillo de perfeccionamiento para el Magisterio celebrado en Alicante. Entre ellas citamos el resumen de la conferencia pronunciada por don Pablo Otero sobre "El examen de los alumnos y los métodos de proyección", en la cual estudió lo que es la personalidad, los factores que la integran—congénitos o adquiridos—, las características que la definen, etc., y se detuvo explicando uno de los métodos empleados para investigar la personalidad: el método de proyección (4).

También pertenece al mismo cursillo la conferencia del doctor José Fernández Huerta titulada "Razón de ser de los métodos rápidos de la enseñanza de la lectura y sus límites", en la que, entre otras cosas, insistió en su postura de que el aprendizaje de la lectura es una tarea lenta, si se quiere

(2) Ismael Sánchez Bella: "Libertad en la educación de los hijos", en *La Actualidad Española* (Madrid, 9-V-57).

(3) Víctor García Hoz: "Niveles de la personalidad", en *Escuela Española* (Madrid, 10-V-57).

(4) "El cursillo de perfeccionamiento para el Magisterio", en *Información* (Alicante, 26-IV-57).

que resulte eficaz, aunque la prisa puede estar justificada en algunos casos, como los requeridos por la campaña contra el analfabetismo (5).

### ENSEÑANZA PRIMARIA

Sabino Alonso-Fueyo publica un artículo en el que expresa su opinión de que cualquier reforma de la enseñanza ha de empezarse por la escuela y ésta ha de comenzar por ser "obligatoria no sólo en la ley, sino en la realidad, con una modificación sustancial en los métodos y en la selección del profesorado". "También es necesario—dice más adelante—acabar con la rutina y aridez en los métodos de enseñanza sin apelar a la imaginación ni al sentimiento interno..." (6).

Un editorial aparecido en Palma de Mallorca, y comentando la celebración de los exámenes que la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria viene realizando para otorgar a los interesados el Certificado de Estudios Primarios, pone de relieve la importancia social y educativa de esta medida y su decisiva contribución en la lucha contra el analfabetismo (7).

Un interesante artículo informa sobre un acontecimiento pedagógico que tiene lugar en los Estados Unidos: la exhibición de un pequeño tren que lleva este nombre "El progreso en las aulas de los Estados Unidos", y que está recorriendo las ciudades norteamericanas. El articulista pone en contraposición la escuela de ayer y la de hoy y alude a los diversos medios técnicos, que, aplicados a la escuela, hacen más grata y eficaz la tarea del maestro: la radio, el cine y los juguetes concebidos con fines educativos (8).

### ENSEÑANZA MEDIA

Acompañado de un cuadro estadístico en el que se informa sobre el número de comunidades religiosas dedicadas a la enseñanza desde 1923 hasta 1955, ya sea en las capitales de provincia o en los pueblos de la misma, *Ecclesia* publica una visión panorámica de la labor que realizan los colegios religiosos dentro de la Enseñanza Privada, con algunos interesantes datos y comentarios sobre la emigración a las grandes ciudades, y sobre el problema de los colegios "de pago" (9).

En *Atenas* encontramos un artículo que trata—dice su autor—de resolver el problema de la educación colegial, sobre todo en internado, "en una síntesis de armonía y equilibrio". Después de exponer las razones de los que se muestran pesimistas respecto de la resolución de este problema, y a continuación las de los excesivamente optimistas, pasa a lo que él llama "realismo inteligente y animoso" y va dando detalles de cómo se ha de enfocar la educación del muchacho que cursa sus estudios de bachillerato interno en un colegio de Enseñanza Media. Su educación deberá ser particularizada—cada muchacho es un caso particular que presenta distintos problemas—deberá ser equilibrada, suave, persuasiva, y a ello ha de contribuir el "aspecto educativo del ambiente y de toda relación" (10).

### PROTECCION ESCOLAR

*La Vanguardia* publica un editorial comentando el esfuerzo desarrollado por el Ministerio de Educación para ampliar y enriquecer su programa de protección al estudiante carente

de medios y dotado de capacidad intelectual y animando a los mecenas catalanes a seguir la tradicional generosidad de tantos hombres y empresas que a comienzos del siglo fundaron premios y becas hoy todavía existentes (11).

Jesús A. Bernal publica un largo artículo sobre el derecho al estudio y la Protección escolar en el que glosa fundamentalmente estos dos puntos: de una parte, el deber social, moral y político de que ninguna inteligencia se pierda por falta de medios económicos, y de otra la grave importancia de la selección de los mejores para su acceso a la Enseñanza superior (12).

Un editorial subraya la doble intención ministerial respecto de la protección escolar: en primer lugar, la publicidad de las convocatorias, a fin de que pueda acudir a las mismas el mayor número de escolares interesados y la estricta justicia a la hora de adjudicación de las tales becas, y en segundo lugar, la necesidad de que la protección escolar se arraigue en la sociedad y ésta colabore con el Estado en una obra de tan excelentes frutos como los de la protección de las inteligencias juveniles (13).

### BIBLIOTECAS

Un artículo sobre los métodos para luchar contra el analfabetismo fomentando la lectura por dos medios: aumentando el deseo de leer en el incipiente lector, mediante lecturas correctas en voz alta, y procurando una continuidad en la lectura, una vez adquirida la capacidad de leer, mediante el préstamo de libros a cargo de la Biblioteca de Iniciación cultural (14).

Sobre la importancia que tienen las bibliotecas en la Escuela rural escribe un artículo Jesús Castro Bello. Cuando el niño abandona la escuela no encuentra en su casa libros para leer, pues a las casas de los campesinos no han llegado aún los libros; la biblioteca de la escuela deberá cumplir esa importante misión: después de haber logrado que aquel niño no sea un analfabeto por ignorancia, que no llegue a serlo por costumbre, por no poder ejercer su capacidad de leer (15).

### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Un editorial de *Ecclesia* comenta las palabras del Papa a los abogados del foro de París, en las que Su Santidad ha dicho: "Nos complace observar que en la presente sociedad, tan intensamente inclinada hacia la especialización técnica y hacia las materias científicas, vosotros, los abogados, ilustráis el valor insustituible del humanismo clásico, que pone de relieve los valores espirituales y hace prevalecer el sentido del hombre sobre el culto de la fuerza" (16).

La sección del diario *Pueblo* titulada "Estas son nuestras opiniones" ha dedicado su espacio por dos veces, durante los últimos días, a este tema: "La Universidad de nuestro tiempo". En el primero de ellos se aboga por una transformación de la Universidad para adaptarla a la sociedad actual. "Y no una transformación somera, con meros parches o adaptaciones técnicas. Hace falta una transformación de su espíritu y su forma, de sus métodos y sus gentes" (17). En el segundo

(11) Editorial en *La Vanguardia* (Barcelona, 5-V-57).

(12) Jesús A. Bernal: "El derecho al estudio y la protección escolar", en *Diario de Navarra* (Pamplona, 23-IV-57).

(13) Editorial: "La protección escolar", en *Yugo* (Almería, 28-IV-57).

(14) C. Teruel: "El libro como elemento primordial de la Alfabetización y Extensión Cultural", en *Sur* (Málaga, 24-IV-57).

(15) Jesús Castro Bello: "Las bibliotecas en la Escuela rural", en *El Progreso* (Lugo, 24-IV-57).

(16) Editorial: "Profesionales del Derecho", en *Ecclesia* (Madrid, 4-V-57).

(17) "La Universidad de nuestro tiempo", en *Pueblo* (Madrid, 3-V-57).

(5) "El cursillo de perfeccionamiento para el Magisterio", en *Información* (Alicante, 24-IV-57).

(6) Sabino Alonso-Fueyo: "La primera educación", en *Levante* (Valencia, 28-IV-57).

(7) Editorial: "Los estudios primarios", en *La Última Hora* (Palma de Mallorca, 30-IV-57).

(8) M. Morales Rico: "La escuela de hoy llama a los padres", en *Africa* (Tetuán, 5-V-57).

(9) José María Díaz Mozaz: "Colegios de la Iglesia", en *Ecclesia* (Madrid, 4-V-57).

(10) Pietro Gianola, S. D. B.: "Educación colegial", en *Atenas* (Madrid, abril de 1957).

artículo se abordan más concretamente los problemas que se le plantean a la Universidad de nuestro tiempo al intentar adaptarse a la sociedad que la rodea y que, resumidos en líneas generales, vienen a ser éstos: "Una masificación del alumnado, tanto en su número como en su calificación intelectual; un desmesurado predominio del conocimiento técnico comparado con el científico puro o el especulativo; la necesidad de hacer frente a una división del trabajo llevado a su grado extremo, característica dominante de la sociedad de hoy; la misión de proporcionar a la sociedad hombres que sirvan al proceso evolutivo de masificación y no que se erijan en minoría rectora" (18).

## ENSEÑANZAS TÉCNICAS

La publicación en la prensa del Proyecto de ordenación de la Enseñanza técnica, que, elaborado por el Ministerio de Educación, ha pasado ya del Consejo de ministros a las Cortes Españolas para su conversión en ley, ha suscitado innumerables comentarios, de entre los que destacamos los siguientes:

Un editorial en Barcelona que pone de relieve la gran novedad de la supresión del examen de ingreso en las Escuelas especiales y la creación del curso selectivo como "el instrumento más adecuado para separar la aptitud de la incapacidad". Termina comentando el gran desembolso que toda esta reforma significa y la dificultad de subvenir a ella con las dotaciones presupuestarias de Educación Nacional, para lo cual apunta la posibilidad de la emisión de un empréstito para estos fines o "tal vez se cree una tasa sobre las industrias, que tanto han de beneficiarse de las nuevas y copiosas generaciones de técnicos" (19).

En el editorial de *A B C* de Sevilla también se insiste en un aspecto fundamental del proyecto: el de la cooperación industrial. Dice: "Los laboratorios de experimentación e investigación técnica, "en estrecha relación con la industria", permitirán ampliar horizontes, estableciendo un nexo de preocupaciones comunes, y, por ende, la participación de la gran industria nacional en la mejora de las instalaciones materiales de nuestras escuelas técnicas dejará, probablemente, de ser un tópico muy adecuado para banquetes y fiestas de centenarios" (20).

*Arriba*, en su editorial, hace hincapié también en la colaboración de la iniciativa privada: "Esta seguridad, sin embargo, no debe determinar cómodas posiciones inhibitorias.

(18) "Más sobre la Universidad de nuestro tiempo", en *Pueblo* (Madrid, 9-V-57).

(19) Editorial en *La Vanguardia* (Barcelona, 3-V-57).

(20) Editorial en *A B C* (Sevilla, 5-V-57).

La iniciativa privada, que recibirá en primer término los beneficios que lógicamente han de producirse con esta nueva ley, no debe situarse al margen de esta particular preocupación del sostenimiento de las Enseñanzas técnicas, probablemente las más costosas por sus instalaciones precisas para la más completa formación de los alumnos" (21).

El editorialista de *Ya* aporta datos europeos sobre la carencia de técnicos en otras naciones y hace una expresiva comparación con la situación española, que le lleva a la lógica consecuencia de la necesidad de una reforma de estas enseñanzas que responda a nuestra realidad social y económica actual (22).

Según el *Diario de Barcelona*, los dos aspectos más interesantes que ofrece el problema de la reforma de las Enseñanzas técnicas son: la urgente necesidad de crear equipos de gente especializada para dotar con ellos a la industria y a la técnica nacional y la canalización hacia zonas casi vírgenes de una gran parte de la juventud estudiosa y con aptitudes (23).

El editorialista de *El Correo Catalán* dice que el nuevo proyecto viene a cumplir una necesidad: satisfacer la demanda de técnicos originada por la industrialización de nuestra patria (24).

*Informaciones* reproduce un breve comentario aparecido en Valladolid en el que se reclama una mayor flexibilidad para la enseñanza superior y técnica: "Es preciso—dice—desplegar ante los jóvenes un horizonte tan ancho como la vida misma, despejado de rutinas, abierto a todos los intentos nobles y valiosos" (25).

Insistiendo sobre este mismo tema encontramos otros comentarios en los diarios de las diversas provincias españolas (26) y (27), y merece citarse también, aunque sea de carácter más bien informativo, un largo reportaje en *El Español*, en el que las reformas que se proyectan para las Enseñanzas técnicas vienen ilustradas con fotografías y subrayadas con comentarios (28).

(21) Editorial en *Arriba* (Madrid, 5-V-57).

(22) Editorial en *Ya* (Madrid, 5-V-57).

(23) Editorial en *Diario de Barcelona* (Barcelona, 2-V-57).

(24) "Necesidad de técnicos", en *El Correo Catalán* (Barcelona, 2-V-57).

(25) "Pantalla de la Prensa Nacional", en *Informaciones* (Madrid, 7-V-57).

(26) "Más técnicos", en *Levante* (Valencia, 5-V-57).

(27) "La Enseñanza técnica", en *Baleares* (Palma de Mallorca, 4-V-57).

(28) "El punto de apoyo: la Enseñanza Técnica", en *El Español* (Madrid, 11-V-57).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

# reseña de libros

## Bibliografía selectiva sobre literatura infantil\*

En ella pueden estudiarse tres sectores: A) Libros recreativos; B) Libros intencionadamente formativos; C: Libros docentes.

\* El presente trabajo, de doña Aurora Medina, inspectora de Ens. Primaria de Pamplona, abarca cuatro cuestiones: las características generales de la literatura infantil actual, las fases de la psicología del niño en relación con sus lecturas, una noticia

### A) LIBROS RECREATIVOS

#### I. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ACTUAL LITERATURA INFANTIL

Como un mar inmenso, tan grande y profuso como la riqueza y hondura psicológica del niño, se nos presenta el fabuloso mundo de la literatura infantil. El interés económico—sin excluir, claro está, el literario y científico—ha agrandado desmedidamente la

de las investigaciones realizadas en este campo y la reseña de los principales repertorios bibliográficos al alcance del educador español. Una segunda parte, dedicada a la selección de títulos agrupados según los ciclos literario del niño (*glósico-motor, animista, de lo maravilloso, fantástico-realista y sentimental y artístico*), aparecerá, juntamente con la que aquí se recoge, en la Colección "Páginas de la Revista de Educación".

bibliografía para los niños; pero, como bello contrapunto, ha polarizado también en alardes editoriales, haciendo que el libro sea una maravilla de colorido y expresión a los ojos de los chicos para que, prendidos de la imagen y con el leve guión del texto, como en un film, haga también el pequeño lector una nueva y singular interpretación de las figuras creando al lado de ellas su propia versión literaria.

Muchas imágenes y poco texto es la característica nueva del libro para los niños.

Pero ¿sólo del libro infantil? ¿No es la nota del momento, angustiados por la velocidad, oprimidos por la falta de tiempo, por lo que hemos de pasar en volandas sobre las cosas y se nos ha de servir la ciencia, el arte o la literatura en visión sincrética, expresiva, condensada?

El libro que no posee este dominio de la imagen, el que no cuida la llamada a lo visual de uno u otro modo, está condenado al olvido, a lo menos en los medios populares. Se lee con la visión estética tanto como con la intelectual, y aun el hombre culto agradece que se le sirva la ciencia condensada en expresivas imágenes o sinopsis que le muestren el estado de la cuestión en cinco minutos.

Y si esto es válido para el hombre hecho, cuánto más lo será para el niño, que también está inmerso en la vida moderna y se halla atraído por tantas recreaciones, que le atraen y le son precisas, porque recrearse—crearse de nuevo, en un sentido íntimo—es indispensable a todos, pero en mayor medida al niño, que está en su más intenso período de formación.

Más aún: como es un visual auténtico, que tiene una extrema avidez por el mundo exterior—defensa de la naturaleza en el aprender—, necesita el colorido y la imagen como estímulo, por los que prenda el contenido en su espíritu y como expresiva condensación de lo que el libro narra.

Los adultos formados, si el texto les resulta interesante, leen y leen sin pararse en las imágenes, porque su riqueza interior crea la escena; pero el niño halla en la imagen la expresión visual del contenido, y con ella ve con rapidez lo que, por su indigencia interna, le sería difícil imaginar.

La diferencia está en que el niño necesita la ciencia explicada en imágenes y el adulto culto la imagen como condensación de la ciencia.

Por todo esto quizá—velocidad de la vida actual, demasiada expresividad y llamada constante de atención de lo externo: radio, escaparates, anuncios luminosos, cine, televisión, rapidez de comunicaciones, que brindan sucesivos y varios paisajes, que incitan a divertirse, verse en nuevas y distintas direcciones—; por todo esto, la literatura se hace breve y colorista, incisiva y estimulante. ¿Quién de nuestros jóvenes leería ahora, sin saltar páginas, las profusas y maravillosas descripciones de *La Isla Misteriosa*, de Verne, o el *Robinson*, o nuestro simpático y humorista Don Quijote en su versión íntegra?

La literatura actual tiene que ser de líneas breves, expresivas, cortada, fuerte, entrañando un poema de luz o de sombras, pero de arrebatadora y potente significación.

## II. EN LA PSICOLOGÍA INFANTIL

Sin embargo, hay algo permanente siempre en el alma de todos los niños, más cuanto sean más pequeños, porque el ambiente no les ha influido aún, porque conservan todavía la página blanca de sus primeras experiencias.

El niño es un verso en capullo, es la poesía misma. Tiene una especial sensibilidad para la belleza. Basta ponérsela a su alcance para que sienta hondamente las manifestaciones artísticas; pero es necesario no olvidar sus intereses—vinculados a los años mentales—y su especial modalidad psicológica.

Atendiendo a estas características, se han precisado diversos

### CICLOS LITERARIOS EN EL NIÑO

No son éstos delimitaciones materiales inexorables correspondientes a tales o cuales años, pero sí hay manifiesto predominio de cada uno de ellos en la vida del niño.

Se suceden de este modo: ciclo glósico-motor; ciclo animista; ciclo de lo maravilloso; ciclo fantástico (realista con la aventura y el héroe), y ciclo sentimental y artístico.

#### El período glósico-motor

Se advierte en los niños menores de cuatro años cuando en sus juegos repiten el sonido del instrumento que tienen en sus manos o del dibujo que intentan realizar. O la repetición incesante de una palabra nueva, sonora o musical. Así quedan asociados movimiento y palabra o sonido en una sabia e indestructible significación que defiende el recuerdo.

Pertenecen a este ciclo los cuentos de imágenes exclusivamente y esta moderna interpretación editorial de los cuentos en relieve. Y, por supuesto, toda la graciosa gama folklórica materna, tan rica e interesante: "Cinco lobitos tiene la loba..."; "Pinto, pinto, gorgorito..."; "Pin, pin, zumalacatín..."; "Aserrín, aserrán..."; "Arre, borriquito..."..., en los cuales va unido el movimiento a la palabra.

#### El ciclo animista

Es más largo psicológicamente. Comienza cuando el niño proyecta su propio espíritu en las cosas—las anima—, a las cuales atribuye intenciones con respecto a él. Los juguetes, los objetos, tienen para con él relación de reciprocidad y conversa con ellos y les atribuye condiciones morales. También los animales piensan y hablan y se desenvuelven como él: tienen personalidad. El animismo de los seres vivos es, naturalmente, más fuerte y prolongado que el de los objetos.

Niños de cuatro, cinco, seis y siete años: Hay una literatura abundantísima para este ciclo. Cuentos y poesías, narraciones donde los animales hablan y los seres de la Naturaleza se personifican.

#### El ciclo de lo maravilloso

(Niños de seis, siete, ocho y nueve años.) Da un paso más en la escala viviente. Ahora son hadas, brujas, duendes, magos, gigantes y ogros, que realizan

encantamientos y suspenden, sin inmutarse, las leyes naturales, cosa que al niño, porque todo lo cree posible, no le admira demasiado.

También es muy abundante la literatura de este ciclo, desde *La Cenicienta*, que interfiere el animismo con la calabaza transformada en carroza y los ratones en majestuosos caballos, hasta las fantásticas aventuras de Peter Pan.

A medida que avanza el niño en edad (diez-once años), pasa al ciclo siguiente, que se escinde influido por el sexo.

#### Fantástico-realista

El interés por lo maravilloso, lo fantástico, permanece más tiempo en la niña, con alguna mezcla de realismo, para desembocar casi insensiblemente en lo sentimental y en el amor. Mientras que en el niño irrumpe en la aventura, que tanto tiene de fantasía heroica, con presentación realista de existencia posible.

#### La aventura

Es una estupenda defensa de la naturaleza del niño, ávida de conocimientos y de situaciones y experiencias nuevas. La vida real no puede darle el pintoresco contenido, condensado, que le brinda el libro de aventuras. Con la imaginación se traslada a regiones ignotas, y así el conocimiento entra en el niño con una fuerte dosis de emotividad que lo hace indeleble.

Véase lo interesante que es poner en manos de los niños libros bien escritos de aventuras reales, que presenten de modo maravilloso a sus ojos, en lenguaje concreto y pintoresco, países auténticos con emociones y situaciones inusitadas.

También aquí tenemos gran cantidad de material que satisface este interés absorbente del niño con profusión de cuentos y pequeñas novelas, donde hay buenos y malos, donde en cada esquina acecha un peligro y de todos sale ileso el protagonista. Gestas heroicas, descubrimientos.

Desde *Corazón de cristal*, vida realista de colegio, hasta *Los viajes de Gulliver*.

#### El protagonista

Unas palabras sobre él. En el ánimo del niño la figura del protagonista, el héroe, es psicológicamente muy interesante. Queda bien perfilada desde los cuentos animistas. Jamás puede perecer, debe triunfar siempre. El niño vive las aventuras del cuento o de la hazaña y se considera siempre encarnado o solidarizado al menos con el personaje principal. Si el patito feo hubiera sido hasta el final objeto de vejamen o "Capurecita Roja" y "los cabritillos" hubieran permanecido en el vientre del lobo, o la misma "Cenicienta" o "Blanca-Nieves" no hubieran vencido con la bondad o la astucia la malicia circundante, se hubiera dado el fracaso personal del lector. Hay una corriente de simpatía entre el lector niño y el protagonista, por la que sólo la apoteosis final puede admitirse.

El lector adulto comprende—y sólo comprender, no simpatizar—el fracaso aparente o real; pero el niño no.

La niña sigue soñando en los cuentos de hadas, y pasa casi insensiblemente de ahí al amor con breve escala en la aventura y otra menos pequeña en el realismo-fantasia, libros que tratan de la vida del colegio o del hogar, que a los doce años ocupan el segundo lugar entre los que se leen, según las estadísticas de Jenkinson.

#### Ciclo sentimental y artístico

Chico y chica alcanzan en la pubertad y adolescencia (doce-quince años), más en la niña que en el muchacho, la poesía sentimental y la lectura amorosa. Son los preludios del idilio en ciernes con que sueña cada día. La sensibilidad artística crece y son capaces de comprender la belleza lírica del arte.

Y aquí sí que hay profusa literatura, aunque no tenga—¡ay!—las deseables condiciones para tratar el problema del amor y del arte con la energía, poesía y ternura que convendría a nuestros jóvenes.

### III. INVESTIGACIONES

A) Es interesante y coincidente con el criterio selectivo anteriormente expuesto la especificación que hace Jenkinson en su libro *What do boys and girls read?* al estudiar un cuestionario contestado por 1.570 niños y 1.330 niñas sobre libros, periódicos o revistas que leyeron durante un mes:

#### CLASES DE LIBROS QUE MAS SE LEEN

NIÑOS	NIÑAS
<i>Colegiales</i>	
A los 12 años, 2.º lugar.	Leen más, pero a los 15, ya no.
<i>Policíacas</i>	
Crece la afición con los años: a los 12, el 5.º lugar; a los 15, el 12.	Leen menos: el 5.º lugar.
<i>Vida de hogar</i>	
A los 12, 13 y 14 años; en los que más se leen a los 12, son <i>Guillermo</i> y <i>Mujercitas</i> .	El máximo, 12 y 13 años; el que más, <i>Mujercitas</i> . También leen <i>Guillermo</i> , que califican de "aventuras".
<i>Aventuras</i>	
Son de los más leídos (un 42 por 100); decrece con la edad.	Ofrecen la mitad de atención que en los chicos. A los 15 años ocupan el primer lugar.
<i>Amor</i>	
Hasta los 15 años no comienza a gustarles.	Les gustan más que a los chicos. Ocupan el tercer lugar a los 14 años y el segundo a los 15.
<i>Humor</i>	
No les gusta demasiado.	Comienza el gusto a los 15 años, pero les gustan más que a los chicos.

## NIÑOS

## NIÑAS

## Históricos

Empiezan a gustar a los 14 años. Interés moderado, que crece con la edad.

## Tomos de varios

Decrece el interés con la edad. De 7 a 11 años es cuando más se leen. Igual que en los chicos.

## Revistas y cuadernillos

Decrece el interés y hay un porcentaje elevado que no los leen. Las de niños se leen más. Leen más las especialidades de mujer cuando van siendo mayores.

## Periódicos

Leen los de tipo sensacionalista, noticias y deportes. Menos que los chicos. También sensacionalista. Leen la sección infantil más que los chicos.

## Biografía

A los 13 y 14 años, el mayor interés. A los 15 años, el mayor interés.

## Cines

El porcentaje mayor es del 30 al 35 por 100.

Concluye Jenkinson que los gustos de uno y otro sexo son semejantes hasta los doce años. Hay menos diferencia, dice, entre un niño y una niña de doce años que entre dos chicos de doce y quince. La edad es más diferenciadora que el sexo.

Añade, sin embargo, que las niñas, en general, leen más y con más gusto que los niños.

B) De los cuestionarios realizados en nuestras escuelas primarias con niñas comprendidas entre los siete y quince años, entresacamos las preguntas que se refieren a la lectura y estudiamos las contestaciones. He aquí las preguntas:

- 1.<sup>a</sup> Si te regalan 100 pesetas para que te compres lo que quieras, ¿qué te comprarías?
- 2.<sup>a</sup> ¿Qué te gusta más: el cine o la lectura?
- 3.<sup>a</sup> ¿Qué libro de los que has leído te gusta más? ¿Por qué?
- 4.<sup>a</sup> Piensa en lo que has leído y escribe cinco títulos.

## Estudiemos someramente las respuestas:

1.<sup>a</sup> Si te regalan 100 pesetas para que te compres lo que quieras, ¿qué te comprarías?

Hay que hacer una distinción en función de la edad y la clase social:

- 1.º Niñas mayores de 10 años de escuela nacional:
 

Libros .....	5,3 %
Objetos personales útiles .....	46,6 %
Objetos personales regalos .....	9,4 %
- 2.º Niñas mayores de 10 años de Colegios de religiosas:
 

Libros .....	25,4 %
Objetos personales útiles .....	26,9 %
Objetos personales regalos .....	50,8 %
- 3.º Niñas menores de 10 años, sin distinción:
 

Libros .....	5,5 %
Objetos personales útiles .....	23,3 %
Objetos personales regalos .....	69,4 %

Respecto a la segunda pregunta—¿Qué prefieres: el cine o la lectura?—, los resultados han sido sorprendentes. Contra la impresión general, que parecería favorable al cine, observemos:

- 1.º Mayores de 10 años:
 

Prefieren el cine .....	35,5 %
Prefieren la lectura .....	64,2 %
- 2.º Menores de 10 años:
 

Prefieren el cine .....	10,5 %
Prefieren la lectura .....	88,8 %

Porcentajes muy significativos en favor de la lectura y para su ulterior estudio.

Los títulos de libros que más se han repetido son:

Mujercitas, Tres niñas y un Pierrot, Mi hermana y yo damos la vuelta al mundo, Corazón de cristal, Marcelino pan y vino, Heidi, La pequeña intrusa, La cabaña del tío Tom y Peter Pan.

Y entre las pequeñas:

Blanca-Nieves, Cenicienta, La ratita presumida, El enano saltarín, La bella durmiente, Pulgarcito y El país encantado.

Recientemente, en el número 42 de la revista Mundo Escolar, una directora de bibliotecas populares asegura que entre los libros servidos predomina el género fantástico, como las obras de Verne, que ocupan el primer lugar, seguidas de Zane Grey, James O. Curwood y Burroughs, con su serie de Tarzán.

“También son muy solicitadas las adaptaciones de obras como la Ilíada y Gestas heroicas, como Las hazañas del Gran Capitán, El descubrimiento de América, La Reconquista y otras.”

“Las niñas leen también novelitas “rosa” adaptadas a su edad, cuentos sentimentales. Antoñita la Fantástica es uno de los títulos más solicitados.”

## IV. REPERTORIOS BIBLIOGRÁFICOS

Pero lo que resulta de un indiscutible valor son los repertorios bibliográficos existentes, índices de una abnegación constante y bien orientada labor:

1. CATÁLOGO CRÍTICO DE LIBROS INFANTILES.—Gabinete de Lectura “Santa Teresa de Jesús”. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Madrid, 1954. Prólogo del Director general de Archivos y Bibliotecas, Francisco Sintés y Obrador. En 4.º, 349 ptas.

Comprende desde libros para los chiquitines hasta los que pueden interesar a los muchachos de quince años, distribuidos en cuatro grupos de edades y, dentro de cada edad, por materias.

Los libros están estudiados por competentes lectoras en varios aspectos: interés del tema, valor literario, moral, artístico y psicológico.

El catálogo abarca 2.280 obras de autores españoles y extranjeros, con una breve y expresiva crítica de cada uno.

Contiene además un índice de editoriales que figuran en el catálogo.

2. MIL OBRAS PARA LOS JÓVENES, por José Antonio Pérez-Rioja.—Manuales de Archivos y Bibliotecas. Dirección General de Archivos y Bibliotecas S. de P. del Ministerio de E. N. Madrid, 1952, 142 págs.

Contiene 1.000 reseñas críticas breves y expresivas con indicación de la edad y sexo para los que conviene el libro, y destinadas a los muchachos comprendidos entre los catorce y los veinte años. Autores españoles y extranjeros. Lleva un índice general alfabético de autores y obras anónimas y otro de materias.

3. LA LITERATURA INFANTIL.—Carolina Toral: "Las traducciones", artículo publicado en el *Almanaque de Literatura* 1956, de Escelicer.

Estudia las traducciones que de los autores más destacados en los distintos países se han hecho para los niños, y da una breve reseña biográfica de cada uno de ellos y una nota de libros y colecciones más propios para niños. Estudia los autores alemanes, daneses, de los Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia, Polonia, Suecia, con unos sesenta autores y gran número de obras en las diferentes traducciones. Selecciona principalmente autores de los siglos XVIII y XIX, con algunos del XVII y del XX.

4. CATÁLOGO CRÍTICO DE LIBROS INFANTILES.—Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos. Publicaciones españolas. Madrid, 1951, 135 págs.

Este catálogo fué redactado con motivo de la Exposición de Bibliotecas Infantiles celebrada en Madrid en marzo de 1951, y contiene la reseña crítica de 572 obras para niños, un índice alfabético de autores, de obras anónimas, de materias, general y de entidades y obras colaboradoras.

5. CATÁLOGO CRÍTICO DE LIBROS PARA NIÑOS.—Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica. Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús". Ilustraciones de Rosario de Velasco. Prólogo de don Jesús Enciso. Madrid, 1945, 192 páginas.

Han hecho la crítica de 916 obras para niños comprendidos entre los tres y los quince años, distribuidos en cuatro grupos de edades, y entre ellos la clasificación de recomendables y aceptables. Contiene

además un índice de autores, entidades, obras anónimas y otro de títulos.

6. BIBLIOTECAS INFANTILES.—Instalación y funcionamiento, por María Isabel Niño y María Africa Ibarra. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Madrid, 1956, 49 págs.

Exposición clarísima de cómo debe instalarse una biblioteca infantil, la atención de un bibliotecario, mejor bibliotecaria, en servir los libros que convienen a cada niño. Están cuidados todos los detalles, desde la reseña expresiva del libro hasta la estadística y el mobiliario y los dibujos de la sala. Le acompañan grabados, cuestionarios y preciosas fotografías.

7. LA BIBLIOTECA Y EL NIÑO.—Javier Lasso de la Vega y Jiménez-Placer. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1938, 103 págs. En 4.º y papel couché, con 27 grabados, 2 ptas.

Son dos documentadísimas conferencias dadas a los maestros nacionales de Pamplona en junio de 1938, en las que, unido al concepto de biblioteca infantil, se habla de la producción literaria destinada al niño, los criterios de selección y la necesidad de establecer bibliotecas infantiles.

\* \* \*

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas, con una selección de estupendos bibliotecarios, algunos encargados de las bibliotecas populares, está llevando a cabo una preciosa y orientadora labor con las Exposiciones Infantiles críticas y selectivas en las Navidades de cada año.

Han resultado indispensables en estas selecciones, por su valiosa aportación y competente entusiasmo y dedicación, la Asociación de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos y el Gabinete de Lectura "Santa Teresa", del Consejo Superior de Mujeres de A. C., que dirigen María Africa Ibarra y María Isabel Niño, con más de 5.000 fichas críticas de libros para niños.

AURORA MEDINA DE LA FUENTE

*Sauvegarde de L'enfance*: "La formation professionnelle et la mise au travail des jeunes inadaptés".—Número de janvier-avril de 1957. 644 páginas.

Como se sabe, la revista *Sauvegarde de L'enfance* es el órgano de expresión y comunicación de la U.N.A.R. (Union National des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence), entidad que agrupa a la mayor parte de las personas y organizaciones que se ocupan en Francia de los problemas psicológicos, educativos, profesionales y sociales que plantea la infancia inadaptada.

Presidida por el profesor Lafon, neurólogo y psiquiatra de la Facultad de Medicina de la Universidad de Montpellier, que continúa brillantemente la tradición científica de aquella venerable Escuela, está integrada por vigorosas Asociaciones Regionales en las que reúnen sus esfuerzos, al lado de psiquiatras distinguidos, como Faure, Kohler, Dechaume, Lebovici, etc., psicólogos destacados, como Favez-Boutonier, altos

funcionarios del Ministerio de Sanidad y la Población y jueces de niños como M. Puzin y, sobre todo, ese hombre admirable, Jean Chazal, modelo de juristas y pedagogos.

El grueso volumen que acabamos de leer contiene los trabajos del VIII Congreso de la U.N.A.R., que tuvo lugar en Toulouse en octubre de 1956, dedicado al estudio de todos los aspectos de la formación profesional de los adolescentes inadaptados. Patrocinado por todos los Ministerios que de algún modo se relacionan con tales problemas, el Congreso ha sido un exponente fiel de la preocupación francesa por la formación de la infancia irregular y de la altura científica alcanzada por la Psiquiatría y la Pedagogía de los niños inadaptados en la nación vecina.

El programa comprendía dos partes. En la primera se han estudiado las cuestiones relativas a las incidencias sociales, en el más amplio sentido, de la preparación profesional y la entrada en el mundo del trabajo de los muchachos inadaptados y disminuidos, en diez po-

nencias encomendadas a otros tantos especialistas. En la segunda, se han considerado los problemas particulares de la integración de los jóvenes a la vida del trabajo en función de sus respectivas inadaptaciones. Los trabajos de esta parte se han desarrollado en cinco Comisiones, que se han ocupado, respectivamente, de las dificultades y exigencias de los "caracteriales", los débiles ligeros, los semieducables y débiles profundos, los enfermos crónicos y disminuidos motores y los afectados de una alteración sensorial.

Eminentes especialistas han aportado al Congreso en estos estudios su ciencia y su experiencia, enriquecidas luego en las discusiones que han seguido a su exposición, a virtud de un esfuerzo conjunto en el que han colaborado centenares de estudiosos y directores de establecimientos de reeducación.

No es posible dar, en esta breve nota, ni siquiera la lista de las ponencias, cada una de las cuales es una perfecta monografía sobre el tema que desarrolla. Queremos destacar, no obstante, los

estudios que sobre educación y formación profesional de los "caracteriales" presentaron el doctor Préaut, director del Hameau-Ecole de l'Île de France y una religiosa, la madre Marie-Bernard, directora de la Maison Sainte-Marguerite, de París. Las precisiones psicológicas y educativas que aportan, en un tema todavía carente de nítidos perfiles aun en la doctrina, convierten a las 90 páginas de esta parte del volumen en una preciosa fuente de documentación. Otro tanto puede afirmarse de los estudios sobre los débiles ligeros y los semieducables, debidos a los doctores Bertier y Lang, respectivamente. El enfoque que este último da al preaprendizaje de los retrasados mentales y su defensa de la polivalencia manual en la iniciación profesional y de lo que él llama "pedagogía gestual", merecen una reflexión muy atenta por parte de cuantos tienen a su cargo tareas de preparación de los muchachos a la vida del trabajo.

La prolongación de la escolaridad para los débiles mentales, hasta los dieciocho años, la necesidad del diagnóstico precoz de los irregulares de todo tipo, mediante la colaboración íntima de pedagogos y médicos, el establecimiento de clases de perfeccionamiento y de recuperación para los niños débiles y la existencia de educadores en todos los servicios hospitalarios donde se alberguen niños, son algunas de las conclusiones de alcance más general de este Congreso, que es, para nosotros, ejemplo y acicate respecto de la obra que aquí tenemos que emprender en favor de la infancia inadaptada.—ADOLFO MAÍLLO.

DUMAZEDIER, JOFFRE, con la colaboración de Kedros. A. y Sylwan. B.: *Televisión y Educación Popular*.—Unesco. París, 1956. 281 págs.

En su VII Reunión, celebrada en París en noviembre de 1952, la Conferencia General de la Unesco acordó "organizar, con la colaboración de un Estado miembro, una experiencia relativa al empleo de la televisión en la educación de adultos y a la organización de sesiones colectivas de televisión". Como consecuencia de este acuerdo, el Gobierno francés ofreció su colaboración para la realización de dicho ensayo, que se llevó a cabo en una zona rural, situada a un centenar de kilómetros de París.

Era condición del experimento poner a prueba la eficacia de la televisión en

emisiones utilizadas colectivamente, a cuyo fin se habían organizado previamente en la zona objeto del ensayo, asociaciones para la adquisición y el beneficio cooperativo de aparatos de televisión. Este sistema es muy digno de nota porque se aplicaba en pequeñas aldeas de 300 a 500 habitantes, cuyos vecinos, deseando gozar de este medio de difusión y solaz, habían procedido por su cuenta a la organización de estos Tele-clubs, cuando nadie pensaba en la realización del ensayo que la Unesco había de patrocinar.

Ello extraña menos si tenemos en cuenta el vigor con que la acción social ha impulsado en Francia las cuestiones relacionadas con la educación popular después de 1945, secundando y, en ocasiones, anticipándose a la iniciativa del Estado, como prueban la Confederación Francesa de las Obras Peri-y Post-escolares, la Federación Francesa de los Hogares Rurales, la Federación Francesa de las Casas de Jóvenes y de la Cultura y el amplio movimiento educativo titulado Pueblo y Cultura, del que será necesario ocuparse en breve.

La experiencia fué concienzudamente preparada por Dumazedier, del Centre National de la Recherche Scientifique, uno de los mejores especialistas franceses en las cuestiones psico-sociológicas derivadas del empleo de los medios audiovisuales en las actividades de educación popular. Comprendió tres partes: 1.ª Estudio de los "teleclubs", su historia y funcionamiento; 2.ª Análisis de las posibilidades culturales de las emisiones corrientes de televisión, según las reacciones de los socios de los "teleclubs"; 3.ª Preparación y realización de trece emisiones especiales que, bajo el título "Estado de urgencia", se propusieron remover la conciencia de los campesinos impulsándoles a una modernización de las técnicas agrípecuarias, y subsiguiente control de dichas emisiones.

El libro que comentamos nos ofrece la descripción de estas etapas, que fueron llevadas a cabo con ejemplar rigor científico, asistido el director y los técnicos franceses en agronomía y educación popular por expertos de la Unesco en Antropología cultural, Etnografía y empleo de los medios audiovisuales.

Del 6 de enero al 31 de marzo de 1954 se difundieron por la Radiodifusión Televisión Francesa las trece emisiones que constituían el programa "Es-

tado de urgencia", a cargo de Roger Luis, técnico de educación popular, previa una detenida visita a los lugares donde habían de recibirse, para tener en cuenta sus necesidades y posibilidades. Dos veces por semana, los miércoles y sábados, a partir de las ocho de la noche, se reunían en las escuelas rurales, ante el aparato de televisión adquirido cooperativamente, los campesinos de las aldeas en cuestión, algunos de los cuales tenían que hacer desplazamientos de varios kilómetros para presenciar las emisiones, que Roger Luis dirigía y realizaba personalmente desde París. Los maestros habían recibido, antes de cada sesión, cuestionarios de preguntas que formulaban a los asistentes al terminar ésta, así como instrucciones para anotar las respuestas brevemente, con vistas al control de los resultados.

¿Qué enseñanzas se deducen de ellos?

En primer lugar, debemos elogiar sin reservas la seriedad y sinceridad científicas del ensayo. Inmediatamente después, hemos de consignar algunas reservas al enfoque y a la estructura del programa de las emisiones televisadas, demasiado "urbanas" para que se acomodasen a las necesidades reales de los espectadores campesinos, análogos en su psicología en cualquier país, con leves diferencias de grado. El arraigamiento al campo, que el ensayo pretendía, no creemos que lograra grandes efectos, por el carácter demasiado "intelectual" del programa. Sin embargo, como dicen los resultados estadísticos, se ha podido apreciar que la televisión encierra posibilidades muy dignas de atención en los ensayos de educación popular que se realicen en el futuro. Pero habrá que adecuar cuidadosamente las emisiones al estado de los oyentes, si no se quiere que surtan efectos opuestos a los deseados.

En un ámbito más general, ¿podrán los diversos intentos de educación popular detener el éxodo rural, devolver a las gentes el sabor de sus antiguos modos culturales y servir de dique al movimiento de uniformización que se opera a escala mundial y que actúa como una nivelación opuesta a todo matiz local y aun a todo propósito de formación que respete la esfera y el horizonte individuales.

De ello prometemos ocuparnos con mayor detenimiento en fecha próxima, porque creemos que es una de las cuestiones más importantes de la actualidad cultural.—A. M.

## actualidad educativa

### I. ESPAÑA

#### PROTECCION ESCOLAR

Becas "Matías Montero" y "Ramiro Ledesma".—El MEN, a través de la CPE, ha convocado concurso de méritos para la adjudicación o prórroga de 30

becas de 16.000 pesetas anuales distribuidas por plazos mensuales, de octubre de 1957 a septiembre de 1958, para graduados españoles que preparen oposiciones a cátedras con arreglo a las siguientes normas:

Las becas son de dos clases: 15 becas "Matías Montero", para doctores de cualquier Facultad universitaria, menores de treinta años, que preparen oposiciones a cátedras de Universidad, simultaneándola con investigación científica; y 15 becas "Ramiro Ledesma", para licenciados o doctores menores de treinta años, que preparen cátedras de Institutos de Enseñanza Media, Escuelas del Magisterio, de Comercio o Técnicas del Grado Medio, realizando al propio tiempo tareas de investigación científica.

Las solicitudes se presentarán dirigidas al ministro de Educación en la Co-

misaría de Protección Escolar del Distrito universitario correspondiente, antes del 30 del próximo mes de junio. La solicitud irá acompañada de los documentos siguientes: Memoria de la tarea que se pretende realizar (plan de trabajo científico, temas, indicaciones bibliográficas, plazo, etc.), certificación académica, testimonios de autoridades científicas o profesionales, justificación de necesidad de ayuda económica, informe del jefe del SEU (becas "Matías Montero") o de la Secretaría Provincial del Sepem ("Ramiro Ledesma"), y otros datos o documentos útiles para fundamentar las peticiones y acreditar méritos.

Con la solicitud de prórroga se acompañará copia de los trabajos realizados durante el disfrute de la beca, sobre todo en el curso 1956-57, y una Memoria de todas las actividades del becario durante igual período.

Las Comisarías de Protección Escolar informarán todas las peticiones presentadas previa consulta con el decano o director del centro en el cual preste sus servicios docentes el aspirante o realice sus actividades de investigación.

Los adjudicatarios de estas becas presentarán trimestralmente en sus respectivas Comisarías de Distrito informe triplicado de sus actividades y estado de sus trabajos y, en el plazo de dos meses siguientes a la expiración del de la beca memoria triplicada de la labor cumplida, de extensión no superior a una cuartilla a máquina y a un solo espacio. También presentarán copia de los trabajos científicos realizados, requisito indispensable para la eventual prórroga de la beca. En trabajos publicados, se hará contar la ayuda recibida. Asimismo constarán si se compromete a la devolución total o parcial de la cantidad recibida una vez alcanzada la cátedra.

Existirán asimismo becarios de honor, sin efectos económicos. El importe de la beca se hará efectivo por mensualidades vencidas en las Comisarías de Distrito correspondientes.

**Primera Reunión Nacional de Comisarios de Protección Escolar.**—Se ha celebrado en Madrid la Primera Reunión Nacional de Comisarios de Protección Escolar y Asistencia Social de los Distritos universitarios de España, en la que se estudió un amplio programa de actividades futuras encaminadas a consolidar e incrementar la Protección Escolar. Entre otras cuestiones se trataron: la convocatoria general de becas escolares para el próximo curso académico; la constitución de los Jurados de selección por grados docentes, por intervención preceptiva en los mismos de una representación escolar nombrada por el SEU o por el Frente de Juventudes, según los grados docentes; régimen de alumnos gratuitos en la enseñanza no estatal; régimen especial de becarios de Colegios Mayores y de centros no estatales de Enseñanza Media; problemas de organización de los servicios de Asistencia Social de los funcionarios del MEN y estudio de las perspectivas futuras de la acción mutualista; organización y problemas de los sistemas de ayuda al estudio y al perfeccionamiento profesional de profesores y

graduados, y refuerzo, en relación con la Dirección General de Relaciones Culturales y con los servicios correspondientes del SEU, del intercambio entre profesores y alumnos españoles y extranjeros.

Asimismo, se analizó la necesidad de perfeccionar la legislación vigente sobre Centros declarados de interés social. También fueron examinados problemas del funcionamiento del Seguro Escolar; comedores y residencias escolares en todos los grados de enseñanza; impulso de las fórmulas de ayuda bibliográfica profesores y graduados y régimen de protección para escolares en los libros de texto y la conveniencia de realizar en todos los distritos economatos y cooperativas al servicio de los funcionarios del MEN.

Se propuso la reforma radical del régimen presente de matrículas gratuitas en los centros docentes oficiales y, de modo más general la revisión y actualización de la Ley de Protección Escolar de 19 de julio de 1944, para adecuarla a las necesidades presentes.

La Reunión Nacional de Comisarios terminó sus sesiones en una asamblea especial, presidida por el ministro de Educación, quien resaltó que la política de Protección Escolar debe realizarse con criterios de estricta justicia que estimulen la ayuda a los mejores y ofrezca al país la posibilidad de que los más capacitados accedan a los estudios superiores, cualquiera que sea la situación económica de sus familias.

**Próxima Reunión Internacional en Madrid.**—La Asociación Internacional de Información Escolar Universitaria y Profesional se ha dirigido a la Comisaría de Protección Escolar de España proponiéndole la celebración de un coloquio en Madrid para el estudio de la organización europea de las actividades de protección escolar. El cuestionario del coloquio fué propuesto por la Delegación española en la reunión celebrada por la Asociación Internacional en octubre de 1956 en la capital de Francia.

#### MOVIMIENTO DE CATEDRAS \*

**OPOSICIONES.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Derecho procesal*, Fac. Derecho Granada y La Laguna, lista de admitidos definitivamente (BOE 18-IV-59). *Derecho político*, Fac. Derecho Murcia y Santiago, modificación (O. M. 3-III-57, BOE 20-IV-57); *Biología*, Fac. Ciencias Valencia, aspirantes admitidos (BOE 24-IV-57); *Química orgánica*, Fac. Medicina Cádiz, oposición anunciada por O. M. 26-V-55 (BOE 18-II-55), debe entenderse convocada para *Química orgánica* 1.º y 2.º y *Bioquímica* (para desempeñar *Química general*) (O. M. 3-IV-57, BOE 26-IV-57); *Historia general de España*, Fac. Filosofía y Letras Barcelona, aspirantes admitidos definitivamente (BOE 26-IV-57); *Hacienda pública y Derecho fiscal*, Fac. Ciencias Políticas Madrid, convocatoria (O. M. 26-III-57, BOE 27-IV-57); *Análisis matemático* 3.º, Fac. Cien-

cias Madrid, presentación de opositores (BOE 27-IV-57); *Astronomía general y Topografía y Astronomía esférica y Geodesia*, Fac. Ciencias (Sección Matemáticas) Zaragoza, presentación de opositores (BOE 27-IV-57); *Teoría económica*, Fac. Ciencias Políticas Barcelona y Valladolid, presentación de opositores (BOE 29-IV-57); *Bioquímica estática y dinámica*, Fac. Farmacia Santiago, y *Lingüística germánica* (especialmente inglesa y alemana), Fac. Filosofía y Letras Madrid, anuncio (O. M. 30-III-57, BOE 4-V-57).—ENSEÑANZA MEDIA: *Matemáticas*, Instituto "Beatriz Galindo" Madrid, presentación de aspirantes (BOE 22-IV-57). ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Francés*, profesores especiales Escuelas Peritos Industriales, convocatoria (O. M. 6-III-57, BOE 29-IV-57).—ENSEÑANZA LABORAL: Auxiliar de *Gramática*, Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, lista de admitidos (BOE 18-IV-57).

**CONCURSO-OPOSICIONES.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: Tres plazas profesores adjuntos, adscritos, respectivamente, a *Derecho civil* (1.ª cátedra), Fac. Derecho Sevilla; *Historia Universal* (Antigua y Media), *Prehistoria, Historia Universal* (Antigua) e *Historia Universal* (Media), Fac. Filosofía y Letras Valencia; y *Obstetricia y Podología*, Fac. Veterinaria Madrid (O. M. 26-III-57, BOE 20-IV-57); dos plazas profesores adjuntos adscritos a *Historia moderna y contemporánea de España e Historia general de España*, e *Historia de América*, Fac. Filosofía y Letras, Valladolid (O. M. 5-IV-57, BOE 3-V-57); tres plazas profesores adjuntos adscritos a: 1. *Historia de España en las Edades Moderna y Contemporánea e Historia general de Historia moderna y contemporánea, Historia de América e Historia de la colonización española*, 2. *Paleografía y Diplomática*, 3. *Prehistoria e Historia Universal de las Edades Antigua y Media e Historia general de la cultura antigua y media*, Fac. Filosofía y Letras Santiago (O. M. 26-III-57, BOE 29-IV-57). Cinco plazas profesores adjuntos adscritos a: 1. *Filología griega y latina*, 2. *Historia antigua y Arqueología*, 3. *Filología románica*, 4. *Filología griega*, 5. *Fundamentos de Filosofía*, Fac. Filosofía y Letras Santiago (O. M. 26-III-57, BOE 29-IV-57).—BELLAS ARTES: profesor especial *Clarinete*, Conservatorio Música Madrid, aspirantes admitidos (BOE 30-IV-57).

**CONCURSOS.**—ENSEÑANZA LABORAL: Profesores titulares interinos *ciclo Formación manual y maestros de taller*, se declara desierto concurso convocado por O. M. 9-XI-56 (BOE 14-XI-56), BOE 15-IV-57; profesores *Dibujo* interinos, I. L., Saldaña y Vera, declarado desierto (BOE 13-IV-57).

**TRIBUNALES.**—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Contabilidad*, Escuelas de Comercio Bilbao, Cádiz, Cartagena, Ciudad Real, Granada, Jaén, San Sebastián, Valladolid y Vitoria, nombramiento de Tribunal (O. M. 4-III-57, rect. BOE 12-IV-57); *Matemáticas comerciales*, Escuelas de Comercio Cádiz, Jerez de la Frontera, Las Palmas, Murcia, Salamanca, Santa Cruz de Tenerife, La Coruña y Vigo, se nom-

\* Este resumen legislativo comprende del BOE de 12-IV-57 al de 3-V-57, ambos inclusive.

bra tribunal (O. M. 3-IV-57, BOE 22-IV-57).—ENSEÑANZA LABORAL: Profesores titulares interinos *Ciclo Formación manual y maestros de taller* I. L., nombramiento de Tribunal (BOE 22-IV-57). BELLAS ARTES: *Historia de la Literatura y Arte dramático*, Escuela de Arte Dramático Madrid, nombramiento de Tribunal; *Clarinete*, ídem; *Armonía*, Conservatorio Valencia; *Canto*, *Escuela general*, ídem; *Solfeo*, Conservatorio Córdoba; *Folklore*, Conservatorio Madrid; *Fagot*, ídem; *Armonía*, ídem; *Solfeo*, Conservatorio Málaga; *Caracterización*, Escuela Arte Dramático Madrid (OO. MM. 21-III-57, BOE 19-IV-57).

NOMBRAMIENTOS.—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Decano* honorario, Fac. Ciencias Sevilla, a don Patricio Peñalver (O. M. 8-III-57, BOE 7-IV-57); *Vicedecano*, Fac. Filosofía y Letras Sevilla, a don Julio González y González, ídem; *Vicedecano*, Fac. Filosofía y Letras Zaragoza, a don Fernando Solano; *Interventor general* Zaragoza, a don Mariano Mateo; *Decano*, Fac. Ciencias Sevilla, a don Juan Manuel Martínez (OO. MM. 7, 8, 11 y 14-III-57, BOE 27-IV-57); *Catedrático numerario* Derecho natural y Filosofía del Derecho, Fac. Derecho Granada, a don Agustín de Asís (O. M. 16-IV-57, BOE 2-V-57); de *Fisología vegetal*, Fac. Farmacia Santiago, a don Ernesto Vieitez (O. M. 18-III-57, BOE 2-V-57), y de *Derecho penal*, Fac. Derecho Madrid, a don Juan del Rosal (O. M. 29-III-57, BOE 2-V-57). —ENSEÑANZA MEDIA: *Profesor adjunto interino de Religión*, Instituto "Ramiro de Maeztu" Madrid, a don Ricardo Urbano (16-I-57), y del Instituto Puertollano, a don José Luis Orduña (31-II-57, BOE 15-IV-57); Instituto "Isabel la Católica" Madrid, a don Angel González Prado (O. M. 27-III-57, BOE 24-IV-57). —ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Profesora de Música*, Escuela del Hogar, Instituto "San Vicente Ferrer" Valencia, a doña Vicenta Martínez Valbastre (O. M. 28-III-57, BOE 24-IV-57); *Maestros de taller* de electricidad, Escuelas Peritos Industriales Bilbao, Linares, Santander, Valladolid y Vigo (O. M. 31-I-57); *Fundición*, Escuelas Bilbao, Cádiz, Linares y Vigo (O. M. 13-II-57); *Taller mecánico*, Escuelas Méjar, Bilbao, Cádiz, Cartagena, Santander, Sevilla, Tarrasa, Valencia y Vigo (O. M. 27-II-57); *Taller y laboratorio químico*, Escuelas Bilbao, Valencia, Vigo y Zaragoza (O. M. 14-III-57), en BOE 27-IV-57; *Ciencias Físico-Químicas*, Escuela Especial Ingenieros Montes, a don Julio Molleda (O. M. 18-II-57, BOE 2-V-57). ENSEÑANZA LABORAL: *Maestro de taller* I. L. Puerto de Santa María, don Ventura Lozano (O. M. 23-III-57); *Maestro de taller interino*, I. L. Guía de Gran Canaria, don Eugenio Abreu, y de I. L. Sabiánigo, don Saturnino Sáiz, y de I. L. de Bermeo, don J. A. Figueruelo (OO. MM. 25-III-57, BOE 12-IV-57); *Maestro taller*, I. L. Trujillo, don Manuel Suero (O. M. 2-IV-57, BOE 12-IV-57), y don Antonio Cabrera, I. L. Telde. *Otros nombramientos* en O. M. 3-IV-57, BOE 12-IV-57, BOE 27-III-57 y 1-V-57.

CREACION.—Dos plazas de profesores adjuntos Fac. Medicina Madrid, una

Fac. Ciencias Madrid, una Fac. Ciencias Oviedo y una Fac. Ciencias Granada (O. M. 30-III-57, BOE 25-IV-57).

#### NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

Se ha celebrado en Madrid un *Cursillo de formación cinematográfica para educadores*, organizado por el Secretariado diocesano de Cine, Radio y Televisión, sobre los tres temas generales siguientes: "El cine", "Cine y pedagogía" y "Cine y educación", presentándose seis ponencias: "Historia y momento actual del cine" (Luis Gómez Mesa), "La película y sus elementos" (fray Mauricio de Begoña), "La proyección cinematográfica, fenómeno de percepción y su influencia" (Julian Juez), "Los peligros del cine" (G. Javier María Echenique), "La educación cinematográfica" (Pascual Cebo llaba) y "Los cine-clubs" (P. Carlos María Stachlin, S. J.). El cursillo ha durado tres días. (*Ecclesia*, 826. Madrid, 11-V-57.)

En el Instituto de Enseñanza Media "San Isidro", de Madrid, se ha inaugurado una *Exposición de material didáctico para la enseñanza de las Matemáticas*, como complemento de la Reunión convocada por la Comisión Internacional para el Estudio y Funcionamiento de la Enseñanza de las Matemáticas, de la cual daremos una crónica en nuestro próximo número, escrita por nuestro colaborador J. R. Pascual Ibarra. En el acto inaugural pronunció unas palabras el director general de Enseñanza Primaria, en las que señaló la escasez de profesores de Matemáticas y de vocaciones universitarias para esta ciencia. "De cada cien licenciados en Ciencias—dijo—sólo siete, en el momento actual, lo son de Matemáticas. Hay dificultades para cubrir las cátedras de Escuelas del Magisterio o de Institutos por falta de cantidad de calificados. Si no ponemos remedio urgente a esta situación, dentro de diez o quince años no podremos suministrar los científicos y los docentes que la gran industria y la alta técnica nos van a pedir. Estoy convencido de que la aversión que los escolares del mundo en general sienten hacia la Matemática se debe, en gran parte, a una deficiente enseñanza elemental."

El Departamento de Intercambio Cultural del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid ha organizado durante el presente mes su primer Curso especial para profesores iberoamericanos de Segunda Enseñanza, en las especialidades de Lengua y Literatura e Historia y Geografía, con la colaboración del MEN y de catedráticos de la Universidad española. El curso se estructuró en 11 temas: 1. Metodología de la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas; 2. Análisis de la lengua coloquial en el español moderno; 3. Gramática sincrónica; 4. Problemas generales de la Enseñanza Media; 5. Problemas de Mor-

fología y Sintaxis; 6. Literatura contemporánea española; 7. Filosofía de la Historia de España; 8. Comentario de textos a la literatura hispanoamericana; 9. Lexicografía; 10. Historia del Arte, y 11. Historia de América. Terminada la primera parte del curso (del 3 al 9 de mayo) se efectuó una excursión por Galicia y Portugal.

En la tercera decena del pasado mes de abril se celebró asimismo un Cursillo sobre Documentación Española, entre cuyos 11 temas destacan en el aspecto educativo "Qué es la Oficina de Educación Iberoamericana y cómo funciona", "Los programas audiovisuales, al servicio de la educación", "Problemas de educación en España", "Cursillo práctico sobre manejo de máquinas audiovisuales" y "La obra sindical de Educación y Descanso".

El Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona ha organizado un *Ciclo de cuatro conferencias sobre "Los problemas de la circulación, para los maestros de las escuelas de Enseñanza Primaria de la Ciudad Condal"*. Este ciclo tiene por objeto documentar a los maestros para que respondan a las necesidades creadas por la implantación en las escuelas de enseñanzas teórico-prácticas relativas a la circulación, en las que colaboran conjuntamente el Magisterio y los agentes de la autoridad. Las conferencias versaron sobre "La circulación urbana", "Necesidad de una educación infantil para circular", "Sai-nete y tragedia del peatón" y "La cartilla de la circulación". Se anuncia la publicación inmediata de una cartilla de circulación dedicada a los escolares, editada por el Real Automóvil Club de Cataluña.

El ministro de Educación Nacional presidió el acto de imposición de atributos y entrega de *nombramiento de doctor "honoris causa" por la Universidad de Madrid al profesor sueco Arne Tiselius*, premio Nobel de Química 1948 y director del Instituto de Bioquímica de la Universidad de Upsala. El doctor Tiselius efectuó investigaciones sobre "electroforesis y análisis de absorción", y a él se debe el descubrimiento de la naturaleza compleja de las proteínas del suero. De sus estudios han derivado ventajas considerables de interés biológico, médico y técnico. Es doctor *honoris causa* por las Universidades de Estocolmo, París, Cambridge y Bruselas. Presidente de la Unión Internacional de Química pura y aplicada, fundador del Consejo de Investigaciones sueco y presidente de la Real Academia de Ciencias. Es asimismo miembro de honor de la Sociedad Española de Física y Química y del CSIC.

Asimismo, el MEN ha nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de Sevilla al excelentísimo señor don José Ibáñez Martín, ex ministro de Educación Nacional y actual presidente del Consejo de Estado.

# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

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

### OBRAS PUBLICADAS:

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

Precio del ejemplar: 8 pesetas.

### NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

## LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN LA U. R. R. S.

MEMORIAS DE  
ENSEÑANZAS  
TECNICAS

MADRID  
1 9 5 6

Precio del ejemplar: 30 ptas.

## CONSTANTINO LASCARIS COMMENO ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID  
1 9 5 6

Un volumen en cuarto mayor (17 x 24,5), de 228 páginas, editado por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Precio del ejemplar, 40 pesetas. Descuento del 20 por 100 al profesorado y al personal dependiente de Educación Nacional.

### OTRAS PUBLICACIONES

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

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

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

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

PEDIDOS Y VENTA  
DE EJEMPLARES:

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

# REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.