

380

Revista de EDUCACION

66

TEMAS PROPUESTOS.—RAQUEL PAYÁ: La educación religiosa positiva como prevención y terapéutica (1-4) * *ESTUDIOS.*—LUIS ALONSO SCHÖKEL, S. J.: La enseñanza de la Sagrada Escritura (5-9) * *UNA POLEMICA SOBRE HUMANIDADES:* JUSTO VICUÑA: Tópicos antihumanísticos de actualidad (9-14) * ADOLFO MAÍLLO: Humanidades y humanismos (14-8) * *CRONICA.*—Actividades de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (18-23) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (24-6) * *RESEÑA DE LIBROS.*—JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las lenguas clásicas (27-31) * Dos notas de libros (32-3) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (34-6)

AÑO VI * VOL. XXIII * 1.^a QUINCENA OCTUBRE * NUM. 66
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 * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maílo * Arsenio Pacios * Pedro Puig Adam * Manuel M.ª 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.

* *

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

* *

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

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 67 (2.ª QUINCENA DE OCTUBRE)

*entre otros originales: TEMAS PROPUESTOS: Humanismo y Educación * JESÚS MARÍA VÁZQUEZ, O. P.: Sociología infantil: Encuesta sobre la lectura de los niños de un sector de Madrid * FRANCISCO VIZOSO: El Latín como pedagogía fundamental en un Bachillerato Preuniversitario * FELICIANO*

*L. GELICES: Estímulos para la investigación a los jóvenes graduados, y las habituales secciones de INFORMACION EXTRANJERA * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

temas propuestos

La educación religiosa positiva como prevención y como terapéutica (*)

La circunstancia de que esta comunicación sea de las últimas en exponerse permite acentuar la practicidad de su contenido. Las teorías desarrolladas en anteriores ponencias y comunicaciones avalan el tema que expongo, urgiendo hacia una divulgación de sus normas y directrices.

En dichos trabajos se ha aludido repetidas veces a educadores exigentes y rígidos, a madres ansiosas, posesivas y superprotectoras, a "déficits" de amor en la primera infancia, a dualidades antagónicas en las directrices educativas. Por todo esto pensamos que cuando de salud mental y conducta religiosa se trata, lo importante es constituir un equipo del cual hemos de formar parte, además de los teólogos, psicoterapeutas y psicólogos clínicos, los educadores—y añadiría, los políticos—, ya que todos vertemos sobre el hombre nuestra actuación y hemos de tratarle como unicidad indivisible, puesto que de otro modo puede quedar destruido en una vivisección inhumana.

I. LA EDUCACIÓN COMO POSIBLE FACTOR DE LA ENFERMEDAD MENTAL.

Conviene exponer esquemáticamente los principios en que basamos la anterior afirmación. Son:

1.º El hombre no es siempre un enfermo mental innato. Si lo fuese, todos seríamos enfermos y lo normal sería "estar loco".

2.º El distanciamiento intra e inter-personal

(*) En la penúltima sesión de trabajos del VII Congreso Católico Internacional de Psicoterapia y Psicología clínica, celebrado en Madrid del 10 al 15 del pasado mes de septiembre, dió lectura la señorita M.ª Raquel Payá, Dra. en Pedagogía y Profesora de Escuela Normal, a la presente comunicación, que suscitó un gran interés entre los congresistas y esperamos lo suscite también entre nuestros lectores. La comunicación plantea con especial precisión y claridad algunos temas básicos (la educación como factor de enfermedad mental, la inaptación provocada por la educación negativa, las consecuencias de una educación religiosa concebida negativamente, y las posibilidades terapéuticas de una educación religiosa bien dirigida) que ya han sido algunas veces objeto de consideración, más o menos alusiva, desde esta Revista. Confiamos por ello en que nuestros colaboradores y lectores nos hagan llegar en forma breve sus puntos de vista, de los que daremos referencia, literal o extractada, a través de los próximos números.

entre hombre normal y anormal no ofrece un corte rotundo. En términos estadísticos lo normal es una pura abstracción matemática que la realidad no ofrece sino por azar. Pero existe una extensa zona de más o menos normalidad: el 68,26 % central de la campana de Gauss o curva normal de probabilidad. No creo que se pueda demostrar fácilmente que estos fenómenos no sigan la distribución a que se ciñen otros tantos fenómenos psico-biológicos.

3.º Como consecuencia directa el hombre enfermo, probablemente, ha sido antes, o lo es en parte, sano. O al menos ha sido considerado como tal. Ha estado, por tanto, sumido en un ambiente educativo. La educación es indudablemente más extensa que la clínica. Cuando el hombre enfermo llega al médico lo hace no para soportar unas técnicas perfectas, sino para recuperar la salud. Si la logra—y en eso está el éxito de teorías y prácticas psicoterapéuticas—volverá al medio habitual para seguir educándose. Educación que no terminará, en sentido estricto, hasta su muerte.

4.º El hombre tampoco nace educado. Educación es sinónimo de perfección y a ésta se llega, paso a paso, por una interacción de herencia y medio, de interior y exterior del Yo y los Otros.

5.º Cuando puede llegar la enfermedad mental a nuestro educando—bien porque sea enfermo y su latencia aflore de tal manera que devenga "insoportable", o bien porque esté enfermado—, en este preciso momento nos asalta la duda, si somos educadores conscientes, de cuál ha sido nuestra influencia, ya que sabemos que se enferma por causas endógenas y exógenas. Entre estas últimas ¿qué papel desempeño yo, como educador? Y hablo de educadores en el sentido más amplio: padres; abuelos, tíos y demás familia—éstos son no pequeño problema—; maestros iniciales y educadores del pre-escolar; maestros de primeras letras, tan esenciales que se puede comprobar la primera causa de muchos fallos escolares en una deficiente técnica de la lectura silenciosa. (Si los fracasos escolares engendran neurosis o no, eso vosotros, psicoterapeutas, lo sabéis); Profesores de primeros años de enseñanzas medias y de últimos; formadores en el amplísimo campo del aprendizaje y tantos otros que si han adquirido una preparación psico-pedagógica desde el punto de vista de la salud mental, lo han conseguido de una manera autodidacta, por su propia voluntad.

Por eso cuando se describe una historia clínica de un enfermo mental y en ella se alude, directa o veladamente—en este Congreso se ha hecho—a la existencia de factores negativos en su educación previa, podemos preguntar: y ¿cómo hacerlo mejor?

II. LA EDUCACIÓN NEGATIVA COMO CAUSA DE INADAPTACIÓN.

El hombre nace potencialmente inclinado a la acción:

acción de conocer—homo sapiens—

acción de hacer—homo faber—

además de la acción en ese mundo efectivo del que no vamos a tratar aquí, no por considerarlo menos importante, ya que pensamos que lo es más, sino porque sobre él influimos no con la acción directa, sino a través del gesto, de la actitud, exclusivamente como causas ejemplares.

Esta tendencia espontánea a la acción es de observación común y de experiencia científica. Todas las obras y tratados de Psicología del niño aportan datos. Citaremos entre ellos el conocidísimo de Gesell: "El niño de cinco a diez años". En esta obra se presentan gradientes de crecimiento que son como cortes longitudinales en los que cada función psíquica o psicofísica es estudiada desde el nacimiento a los diez años.

Los gradientes de crecimiento estudiados son:

a) Características motrices: actividad corporal; ojos y manos.

b) Higiene personal: comer, dormir, eliminación, baño y vestido, salud y quejas somáticas, descargas tensionales.

c) Expresión emocional: actitudes afectivas, llanto y emociones relacionadas con el llanto, autoafirmación y cólera.

d) Temores y sueños.

e) personalidad y sexo.

f) Relaciones interpersonales: madre-hijo, padre-hijo, hermanos, familia, maestro-niño, niño-niño, grupos en el juego.

g) Juegos y pasatiempos: intereses generales, lectura, música, radio y cinematógrafo.

h) Vida escolar: adaptación a la escuela, comportamiento en clase, lectura, escritura, aritmética.

i) Sentido ético: acusaciones y excusas; reacción a la dirección, al castigo, al elogio; respuesta al razonamiento; sentido de lo bueno y de lo malo; verdad y propiedad.

j) Panorama filosófico: tiempo; espacio; lenguaje y pensamiento; guerra; muerte; divinidad.

El largo esquema que precede ha sido elaborado sobre observaciones tomadas en muchos niños y todas ellas tienen como principio básico del desarrollo, la actividad.

Puede nuestra curiosidad científica llevar al máximo extremo esta observación y siempre encontrará el ejercicio como base psicológica de la evolución y del perfeccionamiento educativo.

No tenemos estudios hechos sobre la realidad del cómo educamos, en este aspecto. Para ello sería necesario preparar un equipo de observadores adiestrados técnicamente, que hiciesen acopio de datos sobre las veces que el niño recibe un "no" cuando trata de ejercitar con pleno derecho sus naturales tendencias, en contra de las veces que recibe un "sí". Temo que el recuento estadístico de los resultados no nos fuese favorable. A los adultos, claro está. "No hables, no preguntes, no toques, no hagas, no curioses, no te muevas..." Aun en los casos que el imperativo está formulado positivamente su contenido es negativo = "No seas tú, tú mismo".

Bien entendido que con estas afirmaciones no promulgo la absoluta espontaneidad educativa.

Esto sería la negación de toda educación. Lo que pido es el encauzamiento y no la supresión de esa natural y legítima tendencia a hacer, a ser.

Personalmente he estudiado un grupo de 130 muchachas acogidas a los Tribunales Tutelares de Menores en España. Siempre he encontrado esta educación represiva—o mejor, este embrutecimiento dirigido—primero en su hogar—por llamarle también así—y luego en el ambiente difuso: calle y barrio en el que habían crecido. A veces esta educación negativa llegó a destruir su capacidad de decisión. Sólo se comprende que a unas preguntas como las siguientes:

—¿Te gusta que te digan cómo hacer las cosas, mejor que hacerlas como te plazca?

—¿Te gusta discutir? ¿Crees tener generalmente razón?...

contesten a la primera un 76,12 % que prefieren recibir dirección directa, y a la segunda, no creen tener razón un 70,82 %. La edad media del grupo era de quince años, o sea, plena adolescencia, en la que normalmente es la rebeldía cualidad distintiva.

Todo precepto negativo que venga a constreñir una actividad, puede ser en sí mismo causa de una situación angustiosa, de una frustración interior o exterior, pero objetiva y real, que fuerza al niño a adoptar un mecanismo de defensa—y no siempre de ajuste adaptativo—que pueda llevarle al desequilibrio, a la pérdida de la salud mental, a la inadaptación familiar, escolar, social, religiosa.

Esta situación angustiosa creada por los preceptos negativos será mayor cuanto más intensa sea la necesidad—objetiva o subjetiva—y el desecho consecuente.

Puede surgir aquí una objeción: ¿Por qué tantas personas aún sometidas a una educación de este tipo, no son inadaptadas ni han caído en una enfermedad mental? La contestación es relativamente sencilla: Porque Dios ha dotado al hombre de recursos insospechados que le llevan a veces a educarse aun a pesar nuestro y de nuestros absurdos sistemas y métodos docentes o disciplinarios. Pero ahora no tratamos de estos seres excepcionalmente ponderados, sino de esa zona central, limítrofe, que puede ser llevada tanto al desequilibrio como a la adaptación, según sean los medios educativos que con ellos empleemos.

Cuando ya había pensado mucho sobre esto, encontré las siguientes frases que no resisto a copiar:

A los diez años comenzó el segundo período, menos feliz, en la educación del niño Saulo. Desde esta edad el muchacho hebreo era introducido en la llamada "Ley oral". Cada día venía ahora a conocer todo un conjunto de nuevos pecados. Los rabinos habían levantado alrededor de la Ley de Dios una enorme valla de mandamientos orales, prescripciones de purificaciones y distinciones muy sutiles, que hacían pasar por tan obligatorias como los diez Mandamientos. Para un alma delicada y naturalmente sensible, como la de Saulo, esto debía suscitar peligrosos sentimientos de contraste, en medio de un mundo de brillante cul-

tura, que vivía de muy diferente manera. Sobre este tiempo, que le arrebató el paraíso de la niñez, escribió San Pablo más tarde, en su virilidad, en la carta a los romanos, esta experiencia que estremece:

Pero yo, hubo un tiempo en que viví sin ley (inocencia de niño). Luego vino el precepto y el pecado revivió. Y yo, yo morí. El mismo precepto que debía dar vida, fué hallado por mí como mortífero. Pues ¡el pecado fué incitado por el precepto y me engañó por el precepto!

Hasta entonces había visto el niño sólo de lejos con veneración y curiosidad... Ahora resonaba de repente a cada paso en sus oídos esta palabra: "¡No debes! ¡No hagas eso! ¡No toques!" Entonces se indignó su joven alma irritable. Creyóse engañado en su conciencia natural, pareciéndole como si hubiese gustado la muerte.

(Tomado de HOLZNER: *San Pablo*. Ed. Herder. Barcelona, 1951, págs. 9 y 10.)

Este sistema negativo lo sufrió en su cuerpo y en su espíritu San Pablo cuando aún no era santo. Y fué necesaria una gracia extraordinaria para llevarle a la santidad, y esa gracia fué una invitación positiva.

Estas características suele tenerlas toda la educación: la familiar—los "no" de los adultos a los niños en el hogar—y también la educación "institucional", colectiva—de grupos de educadores sobre grupos de alumnos—. Pero donde lo negativo se lleva al máximo es en los centros de "reeducación" para inadaptados sociales—delincuentes—, bien sean adolescentes o jóvenes. Y pretender reeducar "negativamente" a los que "negativamente" han sido educados es dejar siempre "seres inacabados", incapaces de ser adultos, libres y responsables.

Se puede afirmar—y a mí me justifica esta afirmación la personal experiencia en los trabajos que sobre delincuencia juvenil femenina he hecho—que muchas fijaciones, opoentes regresiones—en el sentido psicoanalítico de la palabra—han sido originadas por sistemas educativos de signo negativo.

El "no" es parecido a la represión psicológica y tal vez fuerce a ella, pero en educación reprimir no es educar, de la misma manera que, según creo, reprimir en psicoanálisis no es suprimir la causa, sino el dolor.

La represión en algunos sistemas disciplinarios actualmente en uso es creer que logramos la educación cuando el imperio de los "nos" ha sido perfectamente acatado. Y no debemos olvidar que el niño que al nacer deja el 100 % de sus actos a nuestro antojo, a los veinte años debe ser dueño del 100 % de sus actos, y mal podrá ejercer su libertad si a los diez años no es dueño, al menos, del 50 %. No le forcemos, pues. Reprimir fuerza a ocultar, a mentir, a simular. Cuando no hace hipócritas o enfermos psíquicos, puede aniquilar, destruir. Reprimir no es educar. Educar es conducir, alimentar, guiar, crear.

Creo que las frases anteriormente citadas aluden a la dinámica de esta educación errónea: "Pues ¡el pecado fué incitado por el precepto y me engañó por el precepto!"

Y esta dinámica sigue viva siempre que el sistema de estímulos es como el que recibió el niño Saulo.

III. EDUCACIÓN RELIGIOSA NEGATIVA Y SUS CONSECUENCIAS.

La formulación religiosa-moral también suele seguir esta ruta del precepto negativo. Pero esto no lo es en sentido estricto. Así:

El Decálogo es principalmente negativo, pero sólo en lo externo, y no lo es la formulación evangélica reducida: "Ama a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a ti mismo".

Son positivos los mandamientos de la Iglesia.

Y positivas son, casi siempre, las normas dadas por Jesucristo, y el fondo de las parábolas.

Y positivas son las obras de misericordia. Y las virtudes. Y los dones del Espíritu Santo.

¿Por qué, pues, es negativa la moral y la religión que se da a los niños?

Y es negativa en el hogar, y en la escuela y a veces también en el templo.

Viene aquí tan a cuento unas frases que las traigo como confirmación de lo dicho y también como una coincidencia. Algo así como si fuese "expresión unánime del pensamiento actual".

La castidad es una apuesta imposible y ridícula si sólo tiene por armadura preceptos negativos. Es posible y bella y enriquecedora si se apoya en una base positiva: el amor de Dios, vivo, total, único capaz de contener la inmensa necesidad de amor que llena nuestro corazón de hombre.

¿Una religión negativa: tú no harás ni esto ni aquello? No, por ciento. Pero un amor de Dios tan profundo, tan intenso, que le sube a uno al borde de los labios, a lo largo de los días. Eso es positivo y permite tenerse en pie contra viento y marea.

(LILÍ ALVAREZ: *En tierra extraña*. Ed. Taurus. Madrid, 1956. 263 págs. (pág. 32).)

El sistema negativo que acabamos de describir y que se puede emplear en todos los aspectos, tanto docentes como educativos, es mucho más grave cuando se trata de lo religioso-moral. Existe siempre el peligro de que reprimiendo, acrecentemos el deseo de oposición agresiva dispuesto a desbordarse por el extremo contrario. En lo moral y en lo religioso la educación positiva ha de ser extremada: aun el no hacer hay que darlo como "un hacer el no hacer" que puede ser valioso en grado máximo, pues nos lleva a ser responsables, autores conscientes y esforzados de nuestra propia vida.

Convendría que reflexionásemos si en el fondo de estos sistemas negativos hay una confusión de fines:

— bueno es lo que me resulta más cómodo a mí, educador.

— malo es lo que perturba el orden, mi orden.

Conviene hacer aquí una salvedad psicológica: el niño normal no es nunca uniformemente bueno o malo. Se comporta de tal manera que unas veces es bueno y otras malo. Lo que importa es dar alientos y estimular conductas positivas, condicionándolas a reacciones gratas, antes de remachar los negativos. Porque hemos de recordar en cada momento, cuando educamos o cuando curamos, que el niño está, no es. Está siendo.

Una observación: Sabemos que "nada es el que siembra ni el que riega, sino Dios que es el que da el incremento. El niño bautizado es potencial y realmente católico, pero pasa a serlo conscientemente a medida que crece, y para ello necesita un ambiente y unos factores educativos personales que somos los educadores. Permítaseme la metáfora: el hombre es todo él un hermoso cuadro que la gracia irá pintando con la colaboración íntima del mismo hombre, hecho éste misterioso y sobrenatural al que todos debemos asistir con respeto y veneración. ¿Cuál es nuestra función, la de todos y muy especialmente la de nosotros como educadores? Sencillamente la de preparar el marco educativo: un ambiente y unos factores externos. Pero todo ello para dar cauce a la corriente de acción, a la natural tendencia a la actividad.

Esta es, para mí, nuestra función como educadores: artesanos de marcos, pero no en serie, sino a tono con el cuadro que se está haciendo y en su justa medida y proporción. Hecho de "sis". Y esto en dogma, y en moral y, sobre todo, en piedad. La Santísima Trinidad que mora en el alma en gracia y la Medianera de todas las gracias, irán poniendo pinceladas. Pero, ¡alerta!, no ' , estropeemos nosotros.

Finalmente unas breves reflexiones interrogativas:

Procede:

- una revisión de los procedimientos de enseñanza de la Religión en palabras y textos. Hay libros que se pueden poner en todas las manos, porque se caen de todas las manos, se ha dicho.
- una revisión de nuestros reglamentos y sistemas disciplinarios: filas, uniformes, silencios, premios y castigos...
- revisión de nuestros sistemas de sancionar y calificar conducta: mal, muy mal... muy bien. En la vida, muchas veces, quedan mal los "muy bien" escolares. Dios no juzga hasta úl-

tima hora, porque espera. Me atrevería a decir: cree en el hombre.

— revisión de nuestros exámenes y notas de religión—diría lo mismo de otras materias de enseñanza—. Me he preguntado más de una vez: ¿Se puede moralmente, teniendo una mente "psicológica", "suspender" en religión cuando se quiere hacerla amar y ganar para ella a las almas?

— revisión de algo que me preocupa especialmente y que tal vez pudiera empezar a resolverse aquí: me refiero al problema del niño expulsado. El expulsado es el que ha recibido el más rotundo "¡NO!". Se le expulsa del centro educativo en que estuvo varios años. Y luego de otro. Las historias clínicas están llenas de hijos no deseados y no aceptados, y de niños expulsados. Pero ¿quiénes se han preocupado de preparar al niño para que acepte "con salud mental" tal medida? ¿Y de preparar a la familia y a la sociedad próxima para que con su actitud no acentúe la dificultad? ¿Y de preparar centros donde el expulsado pueda recibir el trato que necesita?

— ¿Convendría preparar una obra de divulgación sobre las nociones mínimas necesarias sobre salud mental y educación religiosa?

Perdóneseme la impaciencia. Pero la tarea de educar es un hacer diario: de hoy y de mañana. Y no podemos esperar si con nuestras deficiencias podemos llevar a nuestros educandos a la enfermedad mental, a la inadaptación social o a una menor eficiencia en su vida religiosa de auténtico cristiano.

IV. LA EDUCACIÓN POSITIVA COMO TERAPÉUTICA.

Siempre prevenir es mejor que curar. Pero cuando el enfermo mental en vías de curación nos ha sido entregado para que continuemos con él nuestra función de educadores se nos dará un diagnóstico y un tratamiento que sea coadyuvante al que clínicamente recibe.

Estas directrices son las que los educadores de buena voluntad pedimos a los científicos reunidos en este Congreso y a la Asociación que se constituye, para poderlas ofrecer, en un mañana próximo, hechas realidad.

En este sentido puede entenderse también la última recomendación del apartado anterior.

M.^a RAQUEL PAYÁ.

estudios

La enseñanza de la Sagrada Escritura

El curso universitario de religión es una disciplina que no ha madurado hasta la forma plena y definitiva: sus programas y métodos no han cuajado todavía en fórmulas comúnmente admitidas. Están en una bella etapa de adolescente, capaz de aventuras, maduración, intentos; dócil a sugerencias venidas de fuera.

Esto es lo que pretendo en mi artículo. No pertenezco al gremio de profesores universitarios de religión. Puedo ofrecer una preparación especializada en cuestiones bíblicas y un fácil acceso a variadas experiencias ajenas: esto es lo que quiero canalizar, en forma de sugerencias, para ilustración o meditación de los que, interesándose por el asunto, no tienen fácil acceso a las fuentes.

1. TEOLOGÍA Y ESCRITURA.

¿Hace falta incorporar la Sagrada Escritura a la enseñanza de la religión? ¿conviene sustituir parte o toda la doctrina teológica por el estudio directo de la Biblia? Una solución radical de estas preguntas me parece inoportuna: porque la teología es una ciencia cristalizada en un sistema amplio, rico; organismo elaborado por siglos de pensamiento humano sobre la revelación divina, con la colaboración especial de ese Dios que ha querido hablar al hombre.

Además, la respuesta radical, en términos de dilema, es imposible. Un estudio directo de la Sagrada Escritura incluiría tal cantidad de doctrina teológica, que su hegemonía sería exclusiva; y un estudio sistemático de la teología nunca pretendió eliminar la Escritura. La distinción "Escritura-Teología" es artificial, por la necesaria interpenetración de ambas disciplinas.

La distinción habría de plantearse así: Explicar la Escritura a propósito de la Teología, o explicar la Teología a propósito de la Escritura. En el primer caso, a lo largo de un sistema intelectual de enunciados, se van clavando como mojonnes una serie desligada de citas bíblicas; desligadas entre sí, ligadas al sistema. En el segundo caso, sobre un desarrollo histórico de hechos con su interpretación religiosa inspirada, va creciendo dinámicamente un cuerpo de revelación divina.

He aquí planteada una duplicidad de vías. La controversia ya tiene años de existencia. En Alemania hablaron del "kerygma" o proclamación de la revelación histórica, frente a la teología sistemática. Fruto de la fecunda controversia es el nuevo catecismo alemán, publicado recientemente, en traducción castellana, por la editorial Her-

der. En un excelente artículo de "Incunable" (marzo 1957) exponía C. Floristán el proceso de dicho catecismo.

Del método se puede afirmar que se acomoda mejor al camino pedagógico de Dios en su revelación a la Humanidad. Sería deseable que entre los catequistas de España (clase de religión de las escuelas primarias) entrase rápidamente una obra tan madura de pensamiento y experiencia.

Pero en la Universidad no damos clases de catecismo. El "kerygma" o proclamación será apto para la predicación sagrada; en la Universidad no se trata de proclamación, sino de estudiar una ciencia, la ciencia Teológica.

2. BACHILLERATO.

Una posible aplicación de la Biblia en el bachillerato sería como libro literario. Todos los autores están conformes en alabar el AT por su valor literario; ninguno intenta emplearlo como obra literaria formativa, aunque tal uso no sería falta de respeto.

A finales de siglo, R. G. Moulton (1) propugnaba esta visión literaria de la Biblia: como terreno común de encuentro para diversas tendencias religiosas, como contrapeso a las influencias morales de los clásicos grecolatinos. En su libro hay buenos análisis, pues Moulton era especialista en literatura; pero su predicación no tuvo resultado. La Biblia es el libro religioso por excelencia y no se la puede rebajar a un simple terreno literario. Si la Biblia está incorporada a nuestra cultura occidental, incluso a nuestras literaturas, no ha sido por el camino del estudio literario.

Es indudable que el alumno de bachillerato puede aprender mucho de los narradores y poetas bíblicos; pero ni tiene textos acomodados, ni puede utilizar una edición completa. (En mi reciente "libro del alumno" de "La formación del estímulo" he incorporado algunos fragmentos bíblicos analizados. El profesor puede aprender de ellos un método) (2).

La ventaja principal de esta incorporación sería despertar el gusto e interés por un libro que comienza a ser vivo para el alumno. Lo cual no es reducir el libro sacro a un puro valor literario, sino abrir un nuevo acceso de penetración viva. Al llegar al curso preuniversitario el alumno tendría un conocimiento directo de pasajes completos, y no sólo una idea por comprimidos de Historia Sagrada.

3. HISTORIA SAGRADA.

Como existe un nuevo catecismo, así existen nuevas "Historias Sagradas". A. Drèze y J. Boulangier han publicado un interesante artículo so-

(1) R. G. Moulton: *The Literary Study of the Bible*. London, 1896.

(2) *La Formación del Estilo*. Libro del alumno, páginas 118, 120-121, 139-140, 204-214, 221-222. (Editorial Sal Terrae.)

bre el tema: "Pourquoi enseigner l'Ancient Testament? Une enquête sur les buts visés par les auteurs de Manuels" ("Lumen Vitae", 1955, páginas 105-29) (3). Distinguen tres etapas históricas en dichos manuales: 1) Muchos autores del siglo pasado adoptaban una *postura moralizante*; escogían fragmentos bíblicos que iban comentando con moralejas; convertían el AT en un repertorio de historia edificantes, falsificando, claro está, muchos de los fragmentos, empujando el resto, practicando en todo caso una interpretación advenediza y superficial. Frente a esta concepción hay que proponer una selección de textos que mantenga la unidad dinámica del AT, y resaltar como lección fundamental la presencia de Dios en la historia humana, a la cual responde el hombre con una fundamental adhesión religiosa.

2) A la tendencia moralizante sucedió una *perspectiva científica* de marcada intención apologética, que buscaba concordar la visión bíblica con los crecientes descubrimientos científicos; esta preocupación prejuzgaba el estudio sereno y objetivo y llevaba a reflexiones que nos hacen reír actualmente. "Bajo pretexto de mantenerse fieles a la Escritura, los autores de tales manuales la son sistemáticamente infieles".

3) La tendencia actual busca en el AT de los manuales una *perspectiva doctrinal* de "Historia Salutis". En el AT busca no sólo "prefiguración" del Nuevo, correspondencias intelectuales y estáticas; ni lee a los autores sacros como depositarios inmóviles de una revelación sin historia. Aspira a una visión dinámica y completa, aunque reducida en extensión y profundidad, según las exigencias de la segunda enseñanza.

En el artículo que resumo hay referencias bibliográficas concretas.

Así orientada, la tradicional "Historia Sagrada" de la enseñanza secundaria, se inserta perfectamente en un movimiento actual, y puede preparar cursos superiores de religión, en que la Escritura se estudie como disciplina científica.

4. ACTUALIDAD DEL ESTUDIO DE LA SAGRADA ESCRITURA.

Entre los reproches de los alumnos universitarios a una disciplina teológica entresaco dos: demasiado abstracta, poco actual. Una presentación de la teología, montada sobre la Sagrada Escritura no sería tan abstracta. Supongamos, por ejemplo, la doctrina de la omnipresencia e inmensidad divinas, tema abstracto en los tratados de teología, y difícil por nuestra inteligencia siempre contaminada de espacio. Una explicación bíblica podría comenzar por el discurso en la dedicación del templo, como lo trae el libro tercero de los Reyes, cap. 8; allí está planteado el contraste entre la inmensidad divina y su presencia en el templo; después añadiría los capítulos 8-11 de

Ezequiel, en los que Dios abandona el templo. A estos textos se enlazaría el salmo 139 (vulgata 138), en que la omnipresencia divina está relacionada con su conocimiento de los hombres; se puede añadir, como motivos relacionados, las manifestaciones divinas; después se puede enlazar con el discurso de Cristo a la Samaritana (Jn. 4); y de aquí a nuestro concepto depurado de la omnipresencia divina (y la presencia eucarística), con posibles referencias a modernas concepciones de los espacios, los límites del mundo, los metaespacios. Es evidente que semejante exposición del tema resulta *concreta*. ¿Sería más *actual* la visión bíblica?

Cualquiera diría que no. La teología nos formula verdades eternas, invariablemente presentes a todos los tiempos. La Biblia nos da sucesos históricos únicos y antiguos; y mucha doctrina condicionada por situaciones concretas, pero pretéritas. Además, la teología está formulada con rigor y precisión, según un sistema conceptual occidental, riquísimo y flexible, muy apto para su tarea religiosa. En cambio, el AT pertenece a un sistema mental muy distinto del nuestro; y el NT está vivamente enraizado en el sistema religioso del Antiguo. ¿Se puede decir que la Sagrada Escritura resulta más *actual* que la Teología dogmática?

En la práctica muchos pensarán que sí: en parte, porque se está poniendo de moda entre los católicos este interés, como fruto de un renacimiento bíblico. En parte, porque la proximidad no la medimos por unidades de tiempo, sino por la densidad humana; más actual nos resulta un hecho, una persona viva, una criatura literaria antigua, que una eterna verdad abstracta.

Charles Moeller ha analizado las dificultades y disposiciones del hombre moderno para interesarse por la Biblia (4). Registra un triple conflicto: autonomía frente a revelación impuesta, criterios científicos frente a formas "míticas", dominio técnico frente al carácter sacro. Y una plural disposición: la actitud "existencial" abierta al concreto histórico, la expectación mesiánica de doctrinas como el marxismo, la psicología profunda que trasciende lo puro racional, el sentido vivo de solidaridad humana, la renacida sensibilidad para el simbolismo, la concepción totalizante del amor.

Después de una exacerbación racionalista, actualmente estamos en la onda irracionalista: en su forma agresiva o negadora es la opuesta reducción y empobrecimiento del hombre. En su forma positiva, de superación y síntesis, es el redescubrimiento e incorporación de estratos humanos irreductibles a la razón, y la consideración del hombre como estructura compleja y unitaria. En esta nueva síntesis, más rica, más total, el hombre moderno se siente próximo al hombre hebreo de la Biblia, porque este último presentaba un sistema de vida también de signo total,

(3) A. Drèze, S. J., pertenece al Centro Internacional de Formación Religiosa, de Bruselas. J. Boulanger, S. J., es profesor de religión en el colegio de San Miguel, de Bruselas.

(4) Ch. Moeller: *La Bible et l'homme moderne*. "Lumen Vitae", 1955, págs. 63-76.

aunque anterior al análisis y diferenciación sistemáticas.

A pesar de esta actualidad de los estudios bíblicos, repito que la Teología debe mantener su rango superior en las cátedras de religión universitarias. La solución está en incorporar la Biblia; sería también una interesante experiencia pedagógica. El ejemplo propuesto sobre la omnipresencia es una sugerencia de método.

5. EL CURSO PREUNIVERSITARIO.

Un fruto interesante de este curso sería el despertar el interés del alumno por el tema bíblico y el enseñar a leer la Biblia y libros de tema bíblico.

Hay un libro de C. Charlier titulado "Lectura cristiana de la Biblia": su enfoque es enteramente moderno, sus ideas son sugestivas; fácilmente se le perdonan algunas exageraciones. (Existe una reciente traducción española.) Sería un libro muy útil para el curso preuniversitario: no como texto escolar, sino como manual para círculos de estudios; sus orientaciones se pueden aplicar a pasajes selectos de la Biblia; el profesor puede enriquecer el material del libro con la revista "Bible et vie chrétienne", dirigida por el mismo C. Charlier.

El profesor propone como tema de examen personal una perícopa concreta; después puede dirigir la discusión según las líneas del artículo correspondiente de la revista. Lo importante del método es la participación activa de los alumnos, para que lleguen a interesarse y a descubrir las riquezas de la Escritura. No importa tanto la visión completa, el conocimiento sistemático de los principios. El interés nace más fácilmente de pocas experiencias vivas, que de un amplio conocimiento abstracto.

De una revista americana tomo la siguiente experiencia (5): el referente proponía a los alumnos como tema comparar dos narraciones de la tempestad apaciguada, según San Marcos (4, 35-40) y según San Lucas (8, 22-25); y añadía una serie de preguntas concretas, que daban pie a exposiciones doctrinales de mayor alcance. "¿Fue el sueño real o ficticio?" La pregunta permite una discusión sobre la humanidad de Cristo, docetismo, su participación en nuestras necesidades. "Diferencias de estilo entre los dos autores". Lo cual da pie para entrar en la cuestión sinóptica, en la participación del autor humano, en el género literario peculiar de los evangelios. "¿Cómo fue la fe de los apóstoles?" Lo cual abre camino a una teoría de la fe, fe en los milagros, fe en la persona, fe en Cristo como Mesías y como Dios.

El preparar temas semejantes es sumamente fácil: basta tomar un comentario amplio y convertir en preguntas lo que el comentario discute como problemas. La tarea puede comenzar con los

evangelios, después podría pasar a San Pablo. En las epístolas paulinas se ha de empezar también con textos concretos, con textos comparados por su semejanza o contraposición; es importante provocar esta inicial tensión problemática, y formular preguntas concretas que inciten al análisis y a la reflexión. Para remontarse a visiones doctrinales más amplias, el profesor recurrirá a alguna teología de San Pablo (Prat, Bonsirven). Si el profesor es especialista, podrá tomar perícopas en que se manejan conceptos fundamentales, y desde ellos abrir la mirada a la riqueza doctrinal que ofrece el diccionario teológico (ThWbNT) (6); esto requiere una preparación particular en el profesor y entrenamiento en los alumnos; no sirve para comenzar.

6. LOS CURSOS UNIVERSITARIOS.

Toda la disciplina bíblica se suele dividir en cuatro apartados: 1, Cuestiones introductorias generales. 2, Introducciones especiales a cada libro. 3, Exégesis. 4, Teología bíblica.

¿Cuál es el apartado más oportuno para clases universitarias?

Poseemos en castellano dos introducciones generales: la de Gil Ulecia y la de Perella, traducida por Simón Prado, CSSR. Ambas son de tipo técnico. Como sus problemas son genéricos, en una clase universitaria fácilmente se hacen abstractos y poco interesantes.

La introducción general del beneditino de Beuron, P. Schildenberger, es de estilo muy diverso (7). Maneja continuamente datos concretos, de los que sube a consideraciones amplias. Este libro serviría para todo un cursillo sumamente interesante; pero por ahora no está traducido al castellano.

Creo más útil escoger los puntos 2 y 3. En la introducción particular a un libro se prepara el alumno para una lectura fructuosa. En ella conviene dejar cuestiones muy técnicas, como el autor, la lengua original, el texto, teoría documental, etc.; conviene tomar el marco histórico, la estructura literaria, la visión del mundo y de la historia. Al tratar del marco histórico es fácil situar el libro dentro de una historia universal de la cultura. La visión del mundo, del hombre, de la historia, son una síntesis de teología particular del libro. Esta introducción resulta así una contemplación sintética y concreta, por referirse a obras literarias determinadas.

Después de la introducción al libro, se pueden tomar algunas perícopas selectas: pasajes que permitan la ascensión a principios y orientaciones amplias. Pasajes que sean muestra restringida y abarcable de todo un libro o de todo un género: sea el género histórico, el profético, el

(6) El monumental diccionario teológico del nuevo testamento *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, todavía no concluido, es una obra realizada por profesores protestantes. Gran parte de su información es de carácter científico neutral.

(7) *Vom Geheimnis des Gotteswortes*. Heidelberg, 1950.

(5) "Catholic Biblical Quarterly", 17 (1955), pág. 154. Ch. P. Ceroke: *The Bible goes to the summer School*.

sapiencial, los salmos, etc. Aquí la concreción está asegurada por el tema delimitado; la eficacia está asegurada por la selección de perícopas de ancho alcance. En un caso aprende el alumno una teoría.

El libro de P. Grelot realiza prácticamente el programa expuesto. Consta de dos volúmenes. El primero, "Introduction aux Livres Saints", expone en forma histórica todo el proceso del pueblo escogido y de sus libros sacros; la obra entra así en la categoría de introducciones particulares, con las ventajas de una visión orgánica, histórica, y de un lenguaje comprensible sin tecnicismos. Un capítulo final expone brevemente los problemas que pertenecen a la Introducción general. (Tengo noticias de que el libro se está traduciendo al español.) El segundo volumen son "páginas seleccionadas" (8).

7. ESPÍRITU DE SERENIDAD.

Sumando los cursos universitarios al preuniversitario, repartiendo el tiempo entre Teología y Escritura, lo que se ha podido explicar de la Biblia es una cantidad bien limitada. En cambio es posible y conveniente dar una formación y crear en el alumno un espíritu de serenidad, es decir, capacidad para escuchar problemas y soluciones nuevas sin escandalizarse innecesariamente. Formales no para el escándalo, sino para la edificación.

Si un profesor inculca a sus alumnos universitarios que el libro de Ester es pura historia con pelos y señales, está exponiendo una peregrina teoría personal; si además insiste en que tal es la doctrina segura y católica, está desorientando a los alumnos, formándolos para el escándalo. Porque provoca dificultades inútiles, y porque los alumnos escucharán en cualquier ocasión que una buena parte de especialistas católicos admiten en el libro un núcleo histórico libremente elaborado. Prescindir del problema es posible en la catequesis y en la Historia Sagrada (aquí sería el momento de comenzar con indicaciones someras, poco problemáticas); pero no es legítimo en ambientes universitarios.

Si el alumno leyó el libro de Job como una narración histórica, quizá se extrañe cuando vea planteada la cuestión de su historicidad, y quizá se escandalice cuando se encuentre con la solución negativa. El profesor de religión no puede imponer a sus alumnos la interpretación histórica del libro de Job, ni debe escamotear la cuestión; en un clima elevado y sereno puede exponer la probable existencia de un personaje histórico que se hace proverbial, la elaboración artificial y estilizada de un marco narrativo, la construcción de un poderoso diálogo doctrinal en que se debate un eterno problema humano. Puede presentar esta explicación como teoría frecuente entre los intérpretes católicos actuales.

La interpretación católica del AT ha evolucionado

(8) El profesor se puede reservar el segundo volumen y hacer que los alumnos lean las páginas referidas en la edición completa de la Biblia (BAC).

nado rápidamente en cuarenta años. Pío XII registra el hecho en su encíclica "Divino afflante Spiritu", documento cardinal de los estudios bíblicos católicos. Un profesor que clausuró su formación e información bíblica hace treinta o veinte años, y que pretenda exponer las teorías de entonces como doctrina común y segura, expone a sus alumnos a un peligro serio. Hay muchas cosas que no han cambiado, unas cuantas que no cambiarán; pero las que han cambiado son de tal volumen, que exigen una información seria y actual.

Una exposición sobria de problemas selectos puede desarrollar el espíritu de serenidad que buscamos. Se toma, por ejemplo, el primer capítulo del Génesis, la creación del mundo en seis días; se plantea la oposición entre el texto bíblico (tal como suena) y los datos ciertos de la ciencia; nuestra visión del mundo está garantizada por el avance de la ciencia moderna, la visión del mundo ofrecida en el Génesis está garantizada por la inerrancia bíblica; ambas visiones se oponen. El profesor explica los intentos de concordar ambas visiones y su fracaso; después expone la explicación actual, que indaga el género literario peculiar del fragmento; muestra el enlace de esta solución con algunas expresiones de Santos Padres; el caso se toma como punto de partida para una exposición sucinta de la teoría de los géneros literarios, su aplicación a la sana inteligencia del texto inspirado, su uso ilegítimo como escapatoria de dificultades. Cuando el alumno tropieza más tarde con un problema semejante, conservará la serenidad de espíritu, sin turbarse ante nuevas soluciones.

Otro ejemplo podría ser el milagro del sol de Josué. El P. Lambert en un excelente artículo expone el problema, las soluciones concordísticas, la solución moderna (9). No se trata de pura apologética, no hay que disimular hechos históricos (Galileo), ni ensañarse contra posibles equivocaciones históricas. Una exposición sobria, como la de Lambert, orientará a los alumnos no sólo acerca del capítulo concreto, sino acerca de principios de ancho alcance; y creará en los espíritus una actitud de serenidad.

Dada la separación grande entre la investigación bíblica de primera mano y las creencias y opiniones de muchísimos católicos, aun cultos, este espíritu de serenidad es sumamente recomendable (10).

8. CONCLUSIÓN.

No hace falta insistir en la necesidad de preparar con seriedad tales clases y en el tono sobrio y sereno de la exposición. La instrucción de la Comisión Bíblica (AAS, 48 [1956], 61-64), aunque explícitamente se refiere a otros casos, contiene orientaciones aplicables al caso presente.

(9) G. Lambert: *Josué à la bataille de Gabaon*. "Nouvelle Revue de Theologie", 76 (1954), 374-391.

(10) Puede consultarse el libro de H. Lais *Probleme einer zeitgemässen Apologetik*. Viena, 1955.

Hay problemas que no deben ser discutidos sino en círculos de especialistas; hay soluciones recientes que, por falta de madurez científica, se deben callar o presentar con cautela; es natural que el "escándalo" se puede provocar por los dos extremos, por la visión anticuada impuesta o por la prematura propuesta.

Según la citada instrucción, el criterio para seleccionar los temas no ha de ser tanto la curiosidad, cuanto la verdadera formación religiosa. Esto no impide, antes exige una visión de proble-

mas y soluciones, en un ambiente universitario.

Ya he ido indicando algunos libros y revistas útiles para el profesor. La colección "Christus hodie", iniciada con las "Cartas de la cautividad", traducción y comentario de José María González Ruiz, ofrece material abundante. Orientaciones muy útiles se encuentran en el número especial de la revista "Lumen Vitae", vol. X (1955). Muy interesantes son los cuadernos de la "Liga del Evangelio".

LUIS ALONSO SCHÖKEL, S. J.

Una polémica sobre Humanidades *

Tópicos antihumanísticos de actualidad

A. Maíllo, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 48, página 17 (Necesidad y factores de la Planificación escolar) aboga porque el nivel cultural medio se les comunique a todos los españoles, no mediante los bachilleratos elementales, sino mediante una Escuela Primaria Superior. Con esta Escuela "se evitaría —dice— la bachillerización del millón y medio de adolescentes comprendidos entre los doce y los quince años, sobre todo si supiéramos darle una orientación eminentemente práctica y actual, donde las humanidades fueran sustituidas con ventaja por el cultivo intensivo de la lengua nacional (pero no, por Dios, en sus aspectos técnico-científicos, sino en sus modalidades para el uso y la aplicación viva) y el aprendizaje efectivo (para lo cual habría que operar una total reforma metodológica) de un idioma vivo moderno. Con un plan y un profesorado "nuevo" podría esperarse mucho de semejantes instituciones. Ya sé que se precisa no poco heroísmo para evitar el cliché tradicional humanista, pero los tiempos no están para florituras ni para condenar a los adolescentes a dedicar miles de horas a estudios sólo útiles para quienes han de ser latinistas y helenistas de oficio". Temiendo, sin duda, haber quedado corto, añade esta nota al pie de la página: "Tampoco sería suficiente una reforma metodológica de la enseñanza de las humanidades. Lo que está en crisis, por efecto de la "segunda revolución industrial" en que ya vivimos más o menos, no es el método, sino el contenido, es decir, las humanidades mismas en cuanto herramientas para la formación de los adolescentes, porque la temática viva que la existencia impone se encuentra a mil leguas de la simbología que ofrece el griego y el latín. Salvo a los profesionales de la enseñanza de estas lenguas,

apenas nada dicen a todos los demás, mitos y "hados", peripecias demasiado "ornamentales" en una época ganada por la "productividad", la electrónica y las reacciones nucleares. En modo alguno niego el valor "formal" de estas disciplinas, pero sí debo afirmar que han dejado de ser actuales y, por otra parte, ni lejanamente compensan en frutos educativos el tiempo y el tedio que cuesta aprenderlas..., en la mayor parte de los casos para desembocar en una torpísima traducción con ayuda de diccionario."

En esta larga cita se recogen en esencia los tópicos antihumanísticos más corrientes en nuestro tiempo. Rebatir una por una las afirmaciones de A. Maíllo, con el vigor y la extensión que el asunto admite, requeriría una serie de artículos. Pero, como el espacio que la Revista concede a mi réplica es escaso, ésta ha de aparecer por necesidad esmirriada. Mas es forzoso, ante todo, no callar, pues siempre hay incautos que en último término repiten: "quien calla, otorga".

* * *

1) Cree A. Maíllo que *con una Escuela Primaria Superior se evitará la "bachillerización" (?) del millón y medio de adolescentes, comprendidos entre los doce y quince años, si se logra dar a estas enseñanzas una orientación práctica y actual, donde el cultivo intensivo de la lengua nacional y el aprendizaje efectivo de un idioma moderno, previa una total reforma metodológica y con profesorado y planes nuevos, sustituya con ventaja a las humanidades.*

¿Será ventajoso sustituir el estudio de las humanidades por el cultivo intensivo de la lengua nacional? Si sólo pretendemos que los muchachos se adiestren en escribir para que, cuando dejen la Escuela a los doce, trece o catorce años, puedan redactar, con cierta corrección, cartas, oficios, notas, etc., en su oficina o negocio, nos parece muy *recomendable* el cultivo intensivo del propio idioma. Pero teniendo en cuenta que A. Maíllo comienza refiriéndose a muchachos de doce a quince años y termina incluyendo en sus afirmaciones a los bachilleres superiores (¿a qué vie-

* Reproducimos aquí un escrito de don Justo Vicuña, que fué lector de Español en Zurich, en defensa de las Humanidades clásicas, enderezado principalmente contra algunos artículos publicados en estas mismas páginas por don Adolfo Maíllo. La respuesta de éste al señor Vicuña, titulada "Humanidades y Humanismo", se reproduce a continuación.

La Revista, en cuanto tal, se limita a poner ambos planteamientos del problema ante el lector, en la esperanza de que esta confrontación dialéctica puede ayudarle a juzgar por sí mismo en tan debatida materia.

nen si no sus diatribas contra el griego, sus lamentos por los *miles de horas* que el latín consume, etc.?), encontramos sencillamente catastrófica la sustitución propuesta. Incluso en el Bachillerato elemental, semejante sustitución sólo sería aceptable para débiles mentales; en cualquier otro alumno, un buen maestro ha de ver una gran personalidad en potencia. Y esta personalidad no llegará a su desarrollo máximo, si no la imbuimos cuanto antes en los principios que la experiencia ha demostrado ser imprescindibles para ello. Estos tienen por base las humanidades y pocas cosas más (1). No puedo detallar todas las ventajas que reporta su estudio sobre el exclusivo del idioma nacional o incluso acompañado de uno moderno (2). No radican éstas meramente en el adiestramiento mental, sino principalmente en la base cultural y de comprensión que nos suministran, pues no en vano han transcurrido treinta siglos, iluminados por el faro civilizador de Grecia, por el de Roma, inflamado en aquél, y por el levantado milagrosamente en Palestina, cuyo soporte principal fué a su vez la lengua griega. Si ahora consideramos que las lenguas modernas, casi desde que dejan oír su primer vagido, lo hacen imitando o traduciendo algún monumento griego o latino, y que se desarrollan desde un principio amamantadas a los pechos de la latina y más tarde de la griega, se comprende que el conocedor de los idiomas clásicos y de sus culturas ha de tener indudables ventajas en el estudio de los modernos. La cultura greco-latino-cristiana empapa de tal manera las llamadas lenguas escolares modernas, que podemos afirmar que no es posible ni siquiera escribir ortográficamente francés, inglés o alemán (que, como es sabido, han mantenido una escritura etimológica), sin nociones de latín y griego.

Sin latín es imposible un conocimiento a fondo del idioma nacional. No hay inconveniente en admitir que sin estudios de latín un español, un francés, etc., puede escribir bien su idioma vernáculo. Pero, aunque se trate de un hombre de notables cualidades, ¿podrá dominar la lengua hasta hacerla materia dócil a su genio? ¿Podrá descollar por su estilo? ¿Podrá, en una palabra, ser un gran escritor? El testimonio de los grandes literatos neolatinos sería convincente. A falta de él observemos que el dominio del idioma y la redacción es un arte tan difícil, que todas las normas de la Preceptiva, a la cual me remito para no alargarme demasiado, son pocas. En todo caso, siempre será aleccionador este balance general, tan halagüeño para los cultivadores de las humanidades, que la historia de la cultura nos ofrece: el florecimiento de las grandes literaturas (en Italia, Francia, Inglaterra, Alemania, España, etcétera) está en íntima relación con estos estudios; cuando éstos han decaído, aquéllas han perdido altura; donde éstos han vuelto a florecer, aquéllas han *renacido*. Cuando España se entre-

gó a ellos con ardor, su literatura descolló sobre todas. "Grecia y Roma son la base más profunda y mística de lo español", ha podido decir Giménez Caballero (3).

La supresión del latín y griego implica, por lo dicho, una serie de *desventajas* en el estudio del español (y de otros idiomas), entre las que podemos mencionar: 1.º Nos priva del conocimiento directo de un verdadero tesoro de léxico.

2.º Nos hace imposible un estudio científico de la Gramática, pues la terminología gramatical ha sido creada para las lenguas clásicas y, a veces, carece de sentido aplicada a otras. Citemos como ejemplo la denominación "casos" y "gerundio (o participio)", aplicadas al español, francés, inglés, etc.

3.º La eliminación del latín en particular nos impide hacer no sólo un estudio científico de las lenguas románicas; ni siquiera podemos intentar un *conocimiento racional* de ellas. Sin latín, palabras fácilmente relacionables quedan reducidas a un montón de formas enigmáticas. Bastará con observar que en el capítulo de la derivación y formación de términos resultarán oscuras las relaciones entre, por ejemplo, *hierro/férrico, tiempo/temporal, árbol/arbóreo, ajo/aliáceo*, etc., etc.; oscuras las irregularidades gramaticales (que comprenden palabras de máximo uso) como *grande/mayor, libérrimo/libre, muerto/morir, dicho y dije/decir*, etc., etc. La ortografía misma, que suele ser el tormento de quien no ha saludado los rudimentos del latín, apenas preocupa a quien lo estudió con buena pronunciación (distinguiendo *b* de *v*, aspirando la *h*, etc.). También en la sintaxis quedarán sin respuesta muchas cuestiones referentes al uso de las formas verbales y su régimen. Con esto habrá quizá suficiente para que cualquiera se percate de que el estudio del español sin latín es reducir el de nuestro importante idioma a ejercicio irracional y ciego, con la agravante de que ni siquiera a las inteligencias más despiertas, ávidas ya en esa edad de penetrar en la explicación de los hechos, se les deja la posibilidad de poner luz en este campo (4). *Todos, absolutamente todos* los adolescentes, se verían condenados a considerar el estudio de la lengua como dominio de la arbitrariedad, desprovisto de toda norma: clima muy poco apropiado para atraer la vocación de los mejores. Para hacer racional el estudio de nuestro idioma, basta con el latín *debidamente enseñado* (¡esto es lo importante!) del Bachillerato elemental (5).

Dada la tendencia utilitarista de A. Maíllo y su aversión a las "ideas puras", que en este artículo manifiesta (si bien en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 30, págs. 8 y sigs., defiende, con calor y acierto, la "abstracción" en la enseñanza), no ha de extrañar su horror al estudio científico del idioma; pero tal actitud es una equivocación. En el terreno del lenguaje, como en cualquiera otro,

(3) En un artículo en "Ya" del 18-VI-53.

(4) Ver A. Candau, "Arbor", XVI, págs. 280 y siguientes, con quien no siempre estamos de acuerdo.

(5) S. Gili y Gaya: *Nociones de Gramát. histór. española*, pág. 6. SPES, Barcelona, 1952.

(1) Ruiz Amado: *La Educación Intelectual*, t. I, página 309 y sigs.

(2) Ruiz Amado: *Ob. c., íd., íd.*, pág. 338 y sigs.

hay que comunicar a los jóvenes, cuando menos, aquellos conocimientos científicos que *facilitan* el aprendizaje de la materia. Y no hay otra base científica para el español que saber latín. Y quienes lo saben (no otros) son los que han de testificar si el latín les sirvió de rémora o ventaja en su dominio del español. Preguntadles.

4.º Dejo de hablar de otras *ventajas*, sobre todo de la enorme que llevará en el estudio de la literatura nacional el conocedor del latín.

Recomendar, por otra parte, en el aprendizaje de la lengua vernácula "una orientación eminentemente práctica y actual" es limitar peligrosamente el campo. En épocas de mal gusto, lo mejor es salvar cuanto antes el bache volviendo la vista a los clásicos, modelos eternos de buen gusto. Además, la manera de escribir que a una época pareció ejemplar, a la otra, en el decurso de pocos años, se le antojó detestable. Recuérdese la reacción estilística de la generación del 98 contra el ampuloso período castelariano. Por otra parte, *actual* en lenguas tiene un sentido mal definido. Una composición, *en lenguaje sencillo y popular*, por ejemplo, un villancico de Lope, es sentido como actual durante varios siglos. En todo caso, A. Maílo no pretenderá que eliminemos, de los libros que ha de leer la juventud, todo lo que no sea de nuestro siglo. Estudiemos el español con latín o sin latín, pero siempre habrá de ser con clásicos españoles.

La mera sustitución de los clásicos antiguos por los españoles entraña también otro peligro, con frecuencia señalado: situar los estudios de letras en la pendiente de lo facilón (6) y propalar el infundio de que para alumnos desprovistos de toda inteligencia son apropiadas las carreras de letras.

Digamos algo en particular sobre los idiomas modernos (7). La solución que A. Maílo propone para lograr su aprendizaje efectivo, ¿no es demasiado optimista? Es inútil colocarse en un mundo fantástico con profesorado, metodología y planes "nuevos", si no se añaden los detalles necesarios para su aplicación. La realidad está ahí y hay que operar con personas concretas, métodos y planes precisos. En todo caso nos parece desconsideración, para el profesorado existente, ese postular sin más una total reforma metodológica, etc., etc. Con todas esas innovaciones, si usted suprime el latín, no logrará intensificar el conocimiento de idiomas modernos en las clases. El dominio del *francés* e *italiano* resultará mucho más costoso, pues a estos ilustres retoños del latín se les ha de aplicar cuanto sugerimos a propósito del español. Si la lengua escogida es el *alemán*, ¿no tendrá mucho adelantado el alumno,

cuando, por ser latín y alemán lenguas hermanas, observe mutuas coincidencias en el género, desinencias, numerales, preposiciones, régimen verbal, etc.? Esto mismo diremos del *inglés*, aunque con limitaciones por la pérdida de desinencias. Pero aquí otra consideración muy distinta hace que el latín sea la mejor propedéutica del inglés: el haber tomado de la latinidad el 60 por 100 de su léxico. Recuérdense, además, las razones de orden cultural aducidas y se comprenderá la ventajosa preparación de quienes leen latín y griego para el estudio de idiomas modernos.

* * *

2) "Los tiempos no están para florituras, ni para condenar a los adolescentes a dedicar miles de horas a estudios sólo *útiles* (el subrayado es mío) para quienes han de ser latinistas o heleenistas de *oficio*" (también subrayo aquí).

Demostremos brevemente lo equivocado de estas palabras. En primer lugar, es una lástima que no sepamos qué estudios, además de las humanidades, le merecen a A. Maílo el despectivo título de "florituras"; pero a juzgar por el adjetivo siguiente ("útiles", único criterio de una pedagogía a ras del suelo), aquí han de entrar los de tipo puramente espiritual, ejemplo dado, todos aquellos que no sirvan a una *utilidad inmediata*. Cuán catastrófica resulta esta norma de la utilidad, aplicada a la educación, es cosa reconocida y que no necesito ponderar (8). Además, ya hemos visto antes que, lejos de ser puramente "ornamentales", nuestras disciplinas son de primera necesidad para cuantos quieran ir bastante más allá de una enseñanza elemental. ¿Qué pena, ¿verdad?, que quienes se dedican a estas inútiles enseñanzas no las hagan siquiera divertidas! Entonces podrían al menos equipararse con los que montan una Academia de baile, de esgrima, de artes de ilusionismo, etc.; pero si, sobre *inútiles*, son, como luego dice, *aburridas*, ¿no queda esta "profesión" reducida a un "oficio" de estorbo, un molesto quisite social?

Veamos ahora los cacareados miles de horas que los bachilleres dedican a estos estudios: En segundo curso de bachiller se exigen cinco horas semanales; en tercero, cuatro horas; en cuarto, tres horas. En el Bachillerato Superior, el plan exige dos horas en quinto y tres en sexto. Deberíamos dejar aparte el Preuniversitario, ya que no es propiamente Bachillerato y que generalmente absorbe tres horas. Vamos a suponer que el estudiante consagra además por su cuenta otras tantas horas —creo que ya es suponer, y estoy convencido de que poquísimos lo hacen—. El mes escolar oficial no tiene (en esto hemos de convenir todos) más de tres semanas de clase, y los meses lectivos son ocho. Resulta, pues, el siguiente número de horas para el alumno oficial que

(8) Ver en "Madrid" del 18-VI-1953 un artículo de A. Bonnard sobre la falta de carácter utilitario de estos estudios en otro tiempo y los magníficos resultados morales que, *por lo mismo*, conseguían.

(6) Sobre éste y otros asuntos aquí discutidos, v. Carlos E. Mesa: "Ilustración del Clero", LIV, 1951, páginas 83 y sigs.

(7) La cuestión de si es más ventajoso para la formación intelectual un idioma clásico o uno moderno ha sido tan reiteradamente resuelta a favor de lo clásico —sin olvidar en esto las grandes excelencias del alemán—, que bastará con remitir al lector a F. Rodríguez Adrados: "Estudios Clásicos", núm. 4, págs. 235, y P. Ruiz Amado: O. c., págs. 343 y sigs.

aprueba los cursos en junio (¡y aprueba todo alumno normal que los aprovecha!):

	Horas seman.	Horas mens.	Anuales	
Segundo curso	10	30	240	
Tercer curso	8	24	192	
Cuarto curso	6	18	144	576
Quinto curso	4	12	96	
Sexto curso	6	18	144	
Séptimo curso	6	18	144	384
				960

Horas que consume el griego:

	Horas seman.	Horas mens.	Anuales	
Quinto curso	8	24	192	
Sexto curso	6	18	144	
Séptimo curso	6	18	144	480 **

Este cálculo se presta, sin duda, a muchas combinaciones. Sería interesante oír la opinión del profesorado particular y de Colegios. No creo que sus cálculos puedan diferir mucho de éste. Opino, pues, que un estudiante normal que dedique

** Posteriormente a la redacción de este artículo, en el BOE del pasado 18 de julio apareció el Decreto de 31 de mayo por el que se establece una reducción de asignaturas en el vigente Plan del Bachillerato. La situación actual del Latín y del Griego se refleja en el siguiente cuadro:

	Unidades didácti- cas sem.	Unidades didácti- cas mens.	Unidades didácti- cas por curso	
<i>Latín:</i>				
Segundo curso	—	—	—	
Tercer curso	6	24	192	
Cuarto curso	3	12	96	288
Quinto curso	6	24	192	
Sexto curso	3	12	96	
Curso preuniversi- tario	3	12	96	384
TOTAL UNIDADES				672
<i>Griego:</i>				
Quinto curso	4	16	128	
Sexto curso	4	16	128	
Curso preuniversi- tario	3	12	96	
TOTAL UNIDADES				352

Téngase en cuenta que la "hora de clase" ha sido sustituida en este nuevo horario por la "unidad didáctica", que constará, según el artículo 1.º, párrafo 7.º del Decreto citado, "de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia"; durante esta última, el alumno del Latín o de Griego estudiará y hará ejercicios a la vista y bajo la dirección del profesor. Las 288 unidades didácticas en el Bachillerato elemental equivalen a 360 horas; las 384 del Bachillerato superior y del Curso Preuniversitario, a 480. Con respecto a los cálculos del señor Vicuña, referidos al antiguo horario, se advierte, pues, una disminución de 216 horas en el Latín en el Bachillerato elemental y un aumento de 104 en el Bachillerato superior. El total de horas es en el nuevo Plan más reducido, puesto que asciende a 840 frente a las 960 del antiguo. Las "unidades didácticas" dedicadas al Griego equivalen a 440 horas, frente a las 480 que figuran en el cuadro del texto.

Entendemos que donde el señor Vicuña pone "séptimo curso" debe leerse "Curso Preuniversitario".—N. de la R.

al latín sus quinientas o seiscientas horas, aprueba fácilmente el Bachillerato elemental (con Revalida) y sabe su poco de latín (poco, no alarmarse, como de todo lo demás), si ha tenido buena enseñanza (¡éste es el *quid!*). Ahora bien, como el número de los que escogen letras es muy reducido, la mayoría de los españoles (pues la mayoría estudia ciencias) consagra al latín, cuando más, seiscientas horas, y sólo aquellos pocos que optan por letras pueden dedicarle hasta mil, que, sumadas a las del griego, difícilmente llegarán a mil quinientas. Pero puestos a exagerar, ¿qué más da decir *mil* que *miles*? Miles serían necesarias (y las consumen, en efecto, los gimnasios alemanes y las Escuelas Secundarias inglesas), pues setecientas cincuenta horas de clase (mitad de mil quinientas) son insuficientes para ahondar en estos dos idiomas (9), como en cualquiera otro.

* * *

4) Alterando el orden de los párrafos, para dejar lo más importante como remate, examinemos brevemente si nuestros estudios "ni lejanamente compensan en frutos educativos el tiempo (*mucho más escaso de lo que algunos creen, como hemos visto*) y tedio que cuesta aprenderlos, para desembocar en una torpísima traducción".

Usted, señor Maílo, no ignora que en cualquier clase numerosa hay tres tipos de alumnos: buenos, medianos y malos. Sólo a este tipo de escolares pueden aplicarse sus últimas palabras. A los malos ciertamente les causa el latín y el griego un tedio espantoso, igual, no lo olvide, que las matemáticas, el francés y demás zarandajas de clase. Este tipo de escolares, único que usted conoce, detesta por igual el teorema de Pitágoras y la Guerra de las Galias. Los otros muchachos, *llevados como es debido* (¡no me cansaré de recalcarlo!), obtienen frutos excelentes o mediocres de acuerdo con sus facultades y aplicación, y muchos de éstos se aficionan al latín y al griego lo mismo que a las matemáticas y al francés. Y es natural que así suceda, pues los primeros pinitos en lenguas (antiguas o modernas) suelen darse traduciendo anécdotas que, mientras la electrónica no transforme la mentalidad humana, han sido, son y serán del gusto de la adolescencia. La satisfacción, por otra parte, de sacar el sentido de un texto, siempre será acicate de aplicados. Suponer que estos estudios no pueden sustraerse al tedio es desconocer los grandes esfuerzos hechos en España (10), y mucho más fuera, para hacerlos atractivos y racionales y es juzgar muy livianamente a los docentes. ¿No habrá ninguno que se las ingenie para hacer interesantes tales materias?

El desenlace de su enseñanza no puede ser siempre una torpísima traducción. A veces es exce-

(9) Ver en "Athenas", XX, págs. 45 y sigs., un artículo de J. Pemartín, en que propone se descongestione el Bachillerato, pero no a costa de las humanidades clásicas.

(10) *Actas del I Congreso de Estudios Clásicos en España y Bibliografía de los Estudios Clás. en España*. Madrid, 1956.

lente, otras regular (11). No hay por qué escandalizarse si, a veces, es torpísima, pues lo mismo sucede con las demás asignaturas y concretamente con las lenguas modernas. Sólo cuando todos los alumnos fracasan estrepitosamente en un examen, hay motivos para alarmarse y exigir responsabilidades. La culpa puede ser del profesor, pero con frecuencia es de la persona encargada de elegir los textos, la cual, o desconoce los idiomas clásicos (no queremos suponer mala voluntad), o no tiene experiencia de muchachos (12). Lo que no hay que hacer es concluir: muchos traducen mal latín y griego, luego hay que suprimir su estudio, pues como la premisa se extiende a todas las materias, la conclusión debe generalizarse a todas.

* * *

5) El aspecto metodológico preocupa hoy hondamente lo mismo a los que profesan éstas que otras materias. Ahora, esa preocupación queda eliminada de nuestras asignaturas, pues "lo que está en crisis, por efecto de la segunda revolución industrial, no es el método, es el contenido, ejemplo dado, las humanidades mismas en cuanto herramientas para la formación de los adolescentes". *Nuestros tiempos están a tantas leguas de la simbiología (?) del griego y el latín, que los mitos y "hados" clásicos nada dicen a nuestra época, ganada por la productividad, la electrónica y las reacciones nucleares*, y nuestro autor, creyendo quizá haber ido demasiado lejos, termina admitiendo el valor "formal" de tales estudios.

No vale la pena poner al descubierto todas las incongruencias aquí contenidas. Deberíamos contentarnos con lamentar que quienes pretenden arramblar definitivamente estos estudios, lo hagan con las "razones" aquí apuntadas y carezcan de suficiente información sobre los fines de esta enseñanza. Ni la única, ni la principal finalidad de tales enseñanzas es la de adiestrar las facultades mentales del estudiante; ni son los mitos y "hados" el único problema que entusiasma a quienes leen latín o griego. Si nuestra época estuviera a mil leguas de Platón o Cicerón, pongamos por caso, sería para deplorarlo, pues a no tardar mucho estaría también a bastantes de Cristo y el Evangelio, ya que, como dice el P. Ruiz Amado (13), en las obras de los clásicos "hay un lado moral y virtuoso que, como fué para la humanidad una *praeparatio evangelica*, así puede ser para los adolescentes un preámbulo o comentario a la doctrina moral del cristianismo".

Es verdad que, como sistema religioso, la mitología no pesa, gracias a Dios, en nuestras conciencias; pero esta transformación —¿a qué decirlo?— no se ha operado en nuestros días; otros siglos se encargaron de derribar a los olímpicos de sus altares. También es verdad que la mitología presenta una enorme cantidad de problemas aún no resueltos o que cada mitógrafo resuelve

según las tendencias de su escuela, pero no es menos cierto que tales problemas apasionan en nuestros días a historiadores, artistas, literatos, teólogos, lingüistas, arqueólogos, etc., y desde que a Mr. Evans se le ocurrió escarbar en las ruinas de Creta y demostrarnos cuánta *historia verdadera* había encerrada en los mitos del ciclo cretense (del Laberinto y Minotauro) y a Schliemann y Dörpfeld en las de Troya y Micenas para comprobar la verdad de Homero, etc., la mitología ha vuelto a ser asunto de interés para toda persona culta y a ser considerada como historia poética primitiva, que encierra en sí grandes tesoros que es preciso desentrañar. Fuera de que una cierta cultura mitológica es imprescindible para comprender multitud de obras maestras de todas las artes y épocas. Nadie exige que esa cultura se adquiera leyendo en latín a Ovidio; cualquier enciclopedia nos podrá sacar de apuros. El estudio de la mitología es, en todo caso, muy secundario en la enseñanza media. Aún lo es más el problema del hado, en el que pocos profesores perderán más de algunos minutos, no porque él sea indiferente, necio o inútil para un espíritu moderno, como supone nuestro autor, sino porque es sencillamente insoluble. Lo que vale aquí es el planteamiento, y ese es el mérito de los griegos. El del "hado" es, en efecto, el problema de la Ley Eterna (divina) cumpliéndose por encima de todos y a pesar de todo (14), es el problema de una Providencia omnipotente que todo lo tiene previsto y ordenado y a cuyos designios no puede escapar el hombre con toda su inteligencia, malicia y libertad (libertad que admiten claramente los tres trágicos), es el problema, en cierta manera, de conciliar la presciencia divina y la libertad humana, que planteó a lo cristiano nuestro Tirso de Molina, y que, con variantes más o menos profundas, han llevado a las tablas, no sólo Esquilo y Sófocles, sino también Calderón, Shakespeare, Schiller. Los mayores genios de la tragedia, y con ellos su generación, han sentido el atractivo de tal tema. Si la nuestra está, según A. Maílo, a tantas leguas de él —cosa que no queremos creer—, sólo nos toca lamentarlo y procurar remediarlo.

Hay quien quiere contraponer a los estudios clásicos aquello de "productividad", "electrónica", "segunda revolución industrial", etc. Pero, mientras en boca de unos estas palabras son inocuas, en la de otros representan una terrible amenaza: día vendrá —significan— en que, entregados todos los hombres, de grado o por fuerza, a la explotación exclusiva de las riquezas materiales, no sólo estos estudios, sino todos los problemas de orden espiritual han de pasar a la categoría de antiguallas de museo. Esta es la postura de una economía materialista que quiere eliminar de los estudios de la juventud la religión, filosofía, historia verdadera, filología, etc.; postura que entre

(11) Sobre ésta y otras cuestiones del párrafo 4, ver P. J. M. Mir, "Palaestra Latina", pág. 186.

(12) P. R. Cobos: "Atenas", XXII, págs. 298 y sigs.

(13) O. cit., pág. 365.

(14) Si en la obra fragmentaria de Esquilo el hado triunfa del mismo Zeus, eso no puede extrañar mucho en un politeísmo tan abigarrado como el olímpico. Tampoco afecta al fondo del problema el que, en algún drama, las fuerzas del hombre queden algo menoscabadas.

nosotros se disfraza a menudo con la inocente careta del anticlasicismo. Por algún punto hay que empezar el ataque, aunque el pretexto sea especioso. En efecto, no es posible ver claro por qué este sacrificio que exige por lo visto la electrónica, ha de recaer sólo en las humanidades. ¿Son éstas por ventura más incompatibles que la historia antigua, el arte, etc., con la técnica termonuclear? ¿Acaso quienes profesan las lenguas clásicas sostienen la teoría del flogisto o alguna hipótesis física que la electrónica ha demostrado ser disparatada?

Admiremos enhorabuena la técnica, pero no la endiosemos. No olvidemos que la técnica es un subproducto de la ciencia y la cultura. Recordemos que hay una tecnocracia pura, capaz de llevar la mecánica, la producción y quizá hasta la organización social, a un grado de perfección asombrosa, mientras que los hombres, órganos inertes de la máquina estatal, despojados por ella de toda otra obligación que la de producir, quedan reducidos a la triste condición de mulos; recordemos que hay un tipo de tecnocracia dispuesta a gobernar el mundo con la espantosa frialdad de la máquina, que lo mismo convierte en salchichas la carne de cerdo que la de hombre, si un buen día descubre un sabio alemán o ruso que ésta contiene más vitaminas que aquélla (15).

(15) A. Tovar, en su conferencia *Presente y futuro de los Estudios Clásicos*, publicada por REVISTA DE EDUCACIÓN, hace hondas reflexiones sobre las humanidades y la época actual.

Humanidades y humanismos

No es tarea fácil contestar al artículo precedente de J. Vicuña, tanto por el tono vivo y personal que emplea en algunos pasajes—lo que no obsta para que en otros descienda a una ironía casi burlesca—, como por la amplitud de la cuestión que se debate, llena de implicaciones históricas, filosóficas y culturales.

PUNTUALIZACIONES INICIALES.

Para comenzar a entendernos, debemos refutar las afirmaciones del Sr. Vicuña que, por injustas y apasionadas, podrían dar lugar a una agria polémica. En efecto, no acredita su *sophrosyne* cuando me atribuye desconsideración hacia el profesorado porque postulo una reforma didáctica; cuando dice que “juzgo livianamente a los docentes” al afirmar que la enseñanza de las humanidades produce tedio en los discípulos; cuando asevera que sólo conozco los “malos” escolares; cuando me declara incurso en una concepción educativa utilitaria, procedente de una pedagogía a ras del suelo y, sobre todo, al imputarme insidiosamente un materialismo “que entre nosotros se disfraza a menudo con la inocente careta del anti-

Por eso, cuantos se percatan de esta terrible escisión de los hombres en “homo technicus” y “moralis”, cuantos tienen conciencia de esto que llamamos “decadencia de Occidente” y de sus causas, deben cerrar sus filas contra los nuevos “bárbaros” y procurar que los estudios humanísticos—base insustituible de cultura y formación (16)— sean fomentados en la enseñanza media, y que los maestros que los profesen sean, según exigencias de nuestro tiempo, personas pedagógica y científicamente bien preparadas. Y como las más altas esencias del espíritu han cristalizado en Occidente gracias al fermento greco-latino-cristiano, las naciones occidentales deben reintegrar al hombre de nuestra época, “deshumanizado” en parte por una técnica económica materialista, avivando este fuego sagrado de las “humanidades”, cuyas chispas tienen la virtud de hacer *renacer* a los pueblos que las remueven. Reconociéndolo quizá así, incluso Rusia, que, como consecuencia lógica de sus doctrinas, había hecho tabla rasa de toda cultura clásica, ha sentido recientemente la tentación de acercarse a este rescoldo misterioso y de reimplantar tales enseñanzas (17).

JUSTO VICUÑA.

(16) Sobre relaciones entre verdadera formación y humanidades y lugar que éstas han de ocupar en la enseñanza media, ver Mr. Ferdinand Robert, prof. de la Sorbona, *Culture générale et enseignement européen*, discurso leído en el Congreso de Universitarios de Europa en Trieste, sept. 1955, y edit. en Trieste.

(17) Ver en “Estud. Clás.,” núm. 15, pág. 165, una información por Hernández Vista.

clasicismo. Por algún punto hay que empezar el ataque aunque el pretexto sea especioso”.

Rechazo en absoluto esta alusión, totalmente fuera de lugar, en los diversos sentidos que podemos dar a la expresión. En un diálogo casi platónico, nada más lamentable ni más improcedente que los “golpes bajos”. Nada, tampoco, más opuesto al amor de la verdad.

ESCUELA INTERMEDIA.

La comprensión del sentido de cuantas citas mías hace el Sr. Vicuña exige una breve exposición de mis puntos de vista. Al proponer la creación de una *Escuela Primaria Superior* o *Escuela Intermedia*, como se llama en otros países, para evitar la “bachillerización” del millón y medio de adolescentes en edad de cursar la primera parte de la Enseñanza Media, no solamente quería liberarlos del estudio del latín y el griego, sino también de los objetivos didácticos habituales en nuestra segunda enseñanza, que, por un complejo de motivos en cuyo análisis no podemos entrar, en vez de procurar una “formación general”, apta tanto para los estudios superiores como para toda clase de empleos y tareas profesionales, lleva a cabo—y no por culpa de los profesores, sino del sistema y del ambiente—una especie de drenaje

social a virtud del cual los bachilleres, o terminarán en licenciados universitarios, con las consiguientes perturbaciones provocadas por la inflación profesional, o quedan en vía muerta, aumentando las confusas huestes de los inadaptados.

Llamo "bachillerización" juntamente al tipo de enseñanza media que se obstina en hacer estudiar las humanidades a todos los adolescentes, y a la falta de desembocadura social distinta de la universitaria, de "salidas" profesionales consideradas por ellos y por sus familias tan decorosas como los estudios superiores.

Me parece un tremendo error obstinarse en sostener un *bachillerato único*, a base de humanidades, prescindiendo de la diversidad de las aptitudes de los candidatos y de la multiplicidad de caminos profesionales en sociedades evolucionadas, de condiciones y exigencias muy distintas de las que aconsejaban la preparación de una sola *élite*, a base de letras clásicas.

Ni el bachillerato elemental ni el laboral corrigen tal situación porque, a pesar de la buena intención que ha presidido su establecimiento, se olvida, por un lado, la fuerza sociológica de las palabras, que lleva en este caso a las gentes a identificar en sus ambiciones y propósitos todos los estudios que reciban el nombre de "bachillerato" y, por otro, no se ha tenido en cuenta que una innovación cualquiera en materia docente y con motivo mayor si, como ésta, aspira a producir hechos culturales y sociales nuevos, se frustra inevitablemente si los maestros que han de darle vida no han recibido una *formación nueva*, en armonía con las *nuevas realidades* socio-culturales que se persiguen.

Por otra parte, es un error considerable iniciar la enseñanza media a los diez años, cuando todavía el niño no ha logrado la adquisición completa de las técnicas instrumentales de la cultura—lectura, escritura y cálculo—; no lo es menor parcelar la enseñanza por asignaturas desde esa edad, encomendando cada una de ellas a un catedrático distinto; mucho más, no acomodar el tratamiento didáctico y, por tanto, la preparación de los profesores, antes y después de los catorce años, a la diferente realidad mental, afectiva y volitiva de niños y adolescentes. Porque no se trata tanto de modificar los programas como de renovar la formación del profesorado, alma de la enseñanza.

Mientras dura la infancia—y no puede derogarla una disposición administrativa que permita el acceso a los niños a una Institución diferente—se imponen enfoques, procedimientos y sistemas organizativos "infantiles", valga la expresión. He aquí por qué definiendo el establecimiento de una *Escuela Intermedia*, llámese como se quiera, pero no Instituto, por las razones aducidas antes, para niños de doce a catorce años, desde donde los bien dotados accederían a los Institutos. Dichas Escuelas sustituirían con ventaja a los Centros de Enseñanza Media y Profesional, que siempre me han parecido híbridos de viabilidad muy problemática.

Las enseñanzas serían útiles y actuales, vivas y prácticas, en el sentido de que se hablará después, y los profesores no podrían ser, sin más, Licenciados al uso, horros de formación psicológica, pedagógica y didáctica. Serían un poco primarios, en cuanto al método, y un poco especialistas; con más de lo primero que de lo segundo, ya que cada uno estaría encargado de enseñar un *grupo de materias afines*, salvo los de disciplinas especiales.

Es claro que se trataría de una escuela obligatoria para todos los niños, encargada de perfeccionar la formación primaria, de iniciar en el estudio personal, de despertar el amor a la ciencia y al trabajo y de practicar la selección de los que hubieran de acceder después a un bachillerato intensivo, de tres cursos, en el que catedráticos preparados—¡también en Pedagogía!—completasen la cultura general, de manera que pudiesen ingresar en los estudios superiores sin escalones pre-universitarios... ¡dentro de la Universidad!

Ya sé que se trata de sueños, pues no ignoro que nuestros hábitos mentales e institucionales son de una resistencia a la novedad superior a toda ponderación; pero he creído necesario esbozarlos para que se comprenda el alcance de mis palabras en el artículo que ha servido a J. Vicuña de motivo para el suyo. Mas no estoy solo soñando así, pues voy en la ilustre compañía del Padre Silvestre Sancho, O. P., Rector durante muchos años de la Universidad Católica de Manila, que ha visto fuera de España cómo se prepara a los muchachos teniendo en cuenta sus posibilidades, sin caer en la megalomanía del "querer demasiado", que tantas cosas echa a perder entre nosotros (1).

HUMANIDADES Y LENGUA NACIONAL.

Los estudios de esa Escuela Intermedia no incluirían el griego ni el latín, mientras se cultivaría ahincadamente la lengua nacional, aunque el Sr. Vicuña afirme que tal sustitución "sólo sería aceptable para débiles mentales".

Casi estaría dispuesto a admitir que el estudio del latín produzca los beneficios que mi contradictor señala, aunque no comparta sus aserciones. Y ¿cómo podría asentir cuando afirma que el estudio del latín enriquece el léxico? Lo enriquece en palabras latinas, pero no en palabras españolas, que no es lo mismo, aún en el caso de que concedamos que la etimología proporciona conocimiento de las etapas semánticas que "nues-

(1) Véase el artículo del P. Silvestre Sancho, O. P., *Esbozo de una política docente*, en "Revista Nacional de Educación", número de enero de 1942, *passim* y páginas 49-54. El hecho de que en quince años no se haya publicado un solo comentario de este acertado trabajo, escrito con una visión de la realidad digna de otra suerte, prueba que tal reforma será seguramente imposible en nuestra Patria, donde se ha considerado siempre como máxima ofensa la imputación de "menos valer", tantas veces contemplada como "menos figurar". Es lo que he llamado alguna vez nuestro "ilusionismo", vicio nacional consistente en sustituir la realidad por los deseos y en una tendencia incontenible a reemplazar "juicios descriptivos" por "juicios de valor", allí donde sólo aquéllos son adecuados y justos.

tras" palabras han seguido... antes de desprenderse de la lengua matriz.

Para aceptar el argumento de que el latín facilita la ortografía del español, rogaríamos al señor Vicuña que se pusiera de acuerdo consigo mismo. En un párrafo dice: "Podemos afirmar que no es posible, ni siquiera escribir ortográficamente francés... sin nociones de latín y griego." Y unas líneas después: "No hay inconveniente en admitir que sin estudios de latín, un español, un francés, etc., puede escribir bien su propio idioma vernáculo." ¿En qué quedamos?

Decir: "la ortografía, que suele ser el tormento de quien no ha saludado los rudimentos del latín, apenas preocupa a quien lo estudió", son ganas de hablar. He visto cómo algún filólogo, diplomado por varias Universidades, escribía *absorve* por *absorbe*. ¡Y era especialista en lenguas románicas!...

A estas alturas no es razonable sostener que la lengua nacional, concretamente el español, no puede y debe ser la base del estudio lingüístico antes de que el muchacho pase a una Escuela Media concebida como vía de acceso a la enseñanza superior. La verdad es que iniciar, como ahora, el estudio del latín a los diez u once años del niño, cuando el español no está plenamente incorporado a sus hábitos mentales como instrumento de trabajo intelectual eficaz, es introducir un factor de perturbación y retraso en el dominio de la propia lengua.

Suele olvidarse que el idioma, antes y por encima de ser materia de análisis científico, es herramienta de pensamiento y medio de expresión, es decir, "praxis", que, por ello, reclama, sobre todo, ejercitación viva, incremento sistemático y gradual del vocabulario, lecturas progresivas y comentadas de los clásicos, "lecciones" de conversación, prácticas frecuentísimas de composición y de dictado ortográfico. Si en vez de esto, una gran parte del tiempo que a tales menesteres debe dedicarse hasta los catorce años la empleamos en el estudio del latín, el resultado no será otro que torpeza y confusión en el uso del español.

No he sido yo, sino Dámaso Alonso, quien ha dicho: "Nada hay más formativo que el estudio del propio idioma" (2), que es con el que pensamos, pues todos los demás son yuxtapuestos a él y, a la postre, útiles mentales "de segunda mano". La superstición de las humanidades no es, al cabo, sino manifestación cultural de la inercia de los hábitos históricos. Pero una lengua y una literatura son trasuntos de una *configuración cultural* que, cuando deja de tener vigencia, tomarla como paradigma educativo es un contrasentido socio-pedagógico.

Es natural que, habiendo sido el latín instrumento de formación de treinta generaciones, se piense que su eliminación didáctica es una herejía. Y a un paso he estado de que el Sr. Vicuña, apoyándose, un poco por los pelos, en la autori-

dad del Padre Ruiz Amado, me haya declarado hereje, así respecto de la ortodoxia docente como de la religiosa.

La Historia nos dice que cuando una lengua adquiere secular y maduro cultivo literario, en virtud del cual ofrece obras que por su perfección merecen el nombre de "clásicas", la *enseñanza general*, es decir, la que conviene a todos los jóvenes que aún no se entregan a estudios profesionales o inmediatamente preparatorios de ellos, prescinde, como instrumento formativo, del estudio de aquellos idiomas y literaturas hasta entonces considerados básicos, por razones de entronque filológico o cultural. Eso ocurrió con el griego cuando, a partir del siglo II, la literatura latina mostraba ya creaciones brillantes. Lo mismo aconteció con el latín, en cuanto medio vivo de cultura, a partir del siglo XVIII. Otro tanto ocurrirá ahora respecto del latín y el griego como disciplinas indispensables para la *cultura general*.

Tampoco aquí se trata de una personal quimera. Antonio Fontán, eminente catedrático de Filología Latina del Estudio General de Navarra, ha escrito recientemente: "La condición de lengua culta, con una larga y brillante historia literaria, que tiene nuestro idioma, significa que es posible mantener entre nosotros la fecunda tradición occidental del humanismo... El humanismo español es una posibilidad y es un deber. Su realización consiste en devolver a la lengua y a la literatura—en este caso a las nacionales, de tan noble ejecutoria—el lugar central que les corresponde en una pedagogía bien entendida: desde la escuela primaria hasta los umbrales, por lo menos, de la enseñanza superior... Las lenguas cultas de la antigüedad—el latín en primer lugar y después el griego—ya no habrían de ser el principio inspirador y el hilo conductor de la cultura" (3). Suscribo totalmente estas palabras, muy poco en consonancia con la afirmación del Sr. Vicuña según la cual "sin latín, todos, absolutamente todos los adolescentes se verían condenados a considerar el estudio de la lengua como dominio de la arbitrariedad". Idea que no puede "sostenerse" más que cuando se tiene del idioma un concepto opuesto a su sentido primordial de instrumento de *construcción* y *expresión* de los contenidos mentales. Psicología, Lógica y Lingüística han de confluir en un cuerpo de doctrina, anterior a toda especialización en una lengua determinada, si queremos comprender la función del lenguaje como *organum*. Camino que no es seguido entre nosotros, como prueban los planes de estudio de las Facultades de Letras.

El idioma español es una entidad lingüística dotada de suficiente personalidad para estudiarla en sí misma... después de poseídos plenamente los hábitos fisiológicos y mentales que le sirven de base como herramienta de pensamiento y de comunicación. Los "clichés" del latín a veces estorban y desorientan, sobre todo si nos obstinamos en encasillar mediante ellos la realidad sin-

(2) Dámaso Alonso: *Sobre la Enseñanza de la filología española*, en "Revista Nacional de Educación", número 2, febrero de 1941.

(3) Antonio Fontán: *La educación por la palabra*, en "A B C" del domingo 18 de agosto de 1957, pág. 52.

táctica del español, harto distinta, pese a la manía de algunos de estudiarla a través de las retículas latinas. La manera española de ver el mundo, la "palabra" española en el concierto universal de las culturas, no está, por otra parte, en las gramáticas, más o menos históricas (4), ni en los empeños etimológicos, ni en las pesquisas filológicas dedicadas a estudiar hasta las más sutiles filiaciones lingüísticas con un propósito de erudición analítica. Está en las grandes obras literarias, donde el genio nacional acertó a plasmar la cosmovisión española. Si hiciéramos un estudio comparativo de los poetas y literatos nacionales de primera fila, veríamos que el vigor y la belleza de sus creaciones no se deben a su dominio del griego ni del latín, sino a la fuerza de su estro y a la fidelidad con que su instinto del idioma patrio supo convertirlos en manantiales vivos de españolidad y no archivos de ciencia filológica. El caso de Cervantes nos releva de mayores esclarecimientos. Cervantes, escritor sin "letras clásicas", como, en un orden de hechos análogo, Homero escribió la *Iliada* sin conocer la gramática...

Una cosa es *dominar* la propia lengua y otra, muy distinta, conocerla analítica y etimológicamente; como es muy distinto montar en bicicleta y estudiar el equilibrio de dos ruedas que giran en el mismo plano. Hay mucha distancia entre utilización vital de un instrumento y análisis de tal utilización, o de su estructura. La que en el campo lingüístico media entre *erudición* y *creación*.

LAS ANTINOMIAS DEL "HUMANISMO".

Yo no digo que la erudición sea ociosa. En una comunidad bien dotada, debe haber hombres entregados con amor y rigor al conocimiento de toda clase de "orígenes", aunque acaso tal menester agoste en ellos algunas posibilidades de "originalidad". Pero afirmar, poco más o menos, que no hay salvación cultural, ni apenas salvación religiosa, sin leer a los clásicos grecolatinos en su propia lengua; pretender que sin humanidades desde los once años corremos el riesgo de entrar en una especie de noche intelectual, presidida por la tecnocracia, la productividad y las explosiones nucleares, es una especie de cuento de miedo.

No voy a desarrollar las múltiples cuestiones históricas, filosóficas y sociales a que apunta la palabra humanismo, ya que en un próximo número de la Revista R. Vicente Sepúlveda abrirá diálogo sobre el tema, acaso el más importante de cuantos pueden ocuparnos hoy. Tiempo habrá, si hay humor, para volver sobre la enorme cuestión, que reclamaria varios libros.

(4) La gramática histórica del español, que el Plan del Bachillerato de 1938 situaba en el cuarto curso, es decir, a los catorce años del alumno, mucho antes de que "poseyese" la lengua coloquial y menos aún la lengua culta, era una monstruosa aberración pedagógica, a que condujo la deformación profesional de los filólogos, que "retrasaba" considerablemente el dominio del español vivo y actual.

Me limitaré a decir que de todas partes nos llegan voces clamando por un nuevo humanismo, y ello sólo puede ocurrir porque el grecolatino ha hecho crisis. Para unos, el remedio consistirá en ensanchar la perspectiva tradicional de las humanidades, dando entrada en ellas a los conocimientos científico-naturales, que también tienen su valor, en cuanto fundamentos de la educación. Para otros, el defecto del humanismo tradicional reside en su carácter teórico, recoleto, individualista, "exquisito" y *burgués* (cuidado, Sr. Vicuña, que la palabra *burgués* ha tomado ya carta de naturaleza en la Sociología seria, y no hay en su uso—en el mío, quiero decir—ni sombra de marxismo), incompatible con la promoción cultural que piden las oleadas demográficas promovidas socialmente.

En opinión de algunos, y entre ellos me cuento, lo que principalmente recusa por estrecho, preteritómalo e inactual; en una palabra: por inadecuado y "desorientador" al humanismo basado sólo en las lenguas y literaturas griega y latina es que sirve de acceso a una concepción pagana del hombre y de la vida. Al no conceder apenas importancia el Sr. Vicuña a los aspectos formativos de las humanidades, me allana considerablemente el camino, pues ello equivale a centrar la polémica sobre la "cultura clásica". Si la finalidad primordial de la enseñanza del latín es introducir al muchacho en esa cultura, yo afirmo que ahí está el peligro, porque los símbolos, las perspectivas y los supuestos radicales de que ella partió son—ahora comienza a verse— incompatibles con los postulados esenciales del Cristianismo. Ya ve cómo llego yo a conclusiones opuestas a las que deduce él, de la mano del P. Ruiz Amado. Sólo un frenético formalismo, más o menos "artístico", puede sostener que el estudio de los autores griegos y latinos constituye una *praeparatio evangelica*. Lo cierto es exactamente lo contrario, y para verlo no hace falta sino recordar unas cuantas antítesis entre las ideas madres de paganismo y cristianismo. (Todo lo demás es "literatura".)

Frente a la materia, preexistente y resistente al Demiurgo, el Cristianismo opone la *creatio ex nihilo*, ignorada por el mundo clásico. Frente al "hado" y la "fortuna", fuentes del pesimismo griego, no sólo en Teognis de Megara, sino en la mayor parte de los creadores de cultura helénicos, como Nietzsche vió, el juego contrapuntístico de la libertad humana y la providencia divina. Frente al "hombre, medida de todas las cosas", norma fundamental del humanismo grecolatino, el hombre como criatura caída, pero redimida y, *por sí sólo*, realidad desfalleciente, amenazada siempre del "viraje hacia la nada", que es el pecado. Frente al tiempo cíclico, que gira en eternos retornos, el tiempo histórico de la preparación de la venida del Mesías, la Redención y la espera de la *Parousía* final; o lo que es lo mismo, en vez del tiempo de la resignación fatalista, el de la esperanza cristiana. Frente a la "polis", cuya magia absorbía al hombre, y luego el indi-

viduo, libre e insolidario, o el "ciudadano", regimentado por un Estado que sustituía mediante el poder la falta íntima de adhesión, la *persona* delineada por la Patrística cristiana, cuya infinita dignidad de hijo adoptivo de Dios exige respeto sumo. Frente a la venganza o la "moderatio" de una prudencia natural, la *charitas*, el amor a todos los hombres como hermanos y la oración hasta por nuestros enemigos. Frente a una inmanencia que todo lo indiferencia e inunda, el Dios trascendente, que "desciende", sin embargo, por amor de los hombres, y toma carne mortal para hacer posible el "escándalo" y la "locura" de la Redención. Sobre todo—y aquí se oculta una raíz cuyas consecuencias pedirían ser analizadas con detenimiento—, frente a la verdad como *descubrimiento* y *visión personal*, la verdad como *testimonio* de algo manifestado en la Revelación.

No podemos ni mencionar siquiera las perturbaciones internas que la cultura de Occidente ha padecido amamantando durante quinientos años a las nuevas generaciones con fermentos que, se quisiera o no, actuaban subterráneamente estimulando una concepción del mundo no cristiana. Para mí es indudable que esta contradicción íntima ha originado la mayor parte de las antinomias políticas y culturales que se han producido a partir del Renacimiento, desde la "razón de Estado", de Maquiavelo, y el florecer de toda clase de "magias", hasta la ruptura de la Cristiandad y la tónica global de la historia de Occidente, que se alimenta—y se destruye a sí mismo—en una dialéctica brutal de tensiones inconciliables.

Tales afirmaciones carecen hoy de ambiente propicio porque refutan ideas admitidas durante cinco centurias; pero se inicia una reacción en este sentido en medios muy diversos, como demuestran las obras de Weinstock, Nebel, Bechert, Tresmontant y Gardet. El primero asevera que la divinización de la griego ha sido superficial y equivocada, pues en vez de armónico y sereno, como han mentido tantos helenizantes, el *sophos* padecía una profunda turbación por la imposibilidad de penetrar en el último sentido del hombre y de la vida. De ahí el "hado", que no es ninguna anticipación del dogma cristiano de la presciencia divina. "Solamente espíritus de segunda categoría, como Aristóteles—dice Weinstock, que es un destacado helenista—, insistieron en la superficie armónica, engañando a Occidente." "Para Nebel el humanismo no es otra cosa que ceguera y la historia del humanismo es la historia de la humana desviación" (5).

Claude Tresmontant es acaso más radical, partiendo de la incompatibilidad existente entre las actitudes mentales griega y hebrea. "Para él la creación, la temporalidad cósmica, la trascendencia y la personalidad de Dios son incompatibles

(5) Véase Hubert Bechert, S. J.: *La lucha del presente por el Humanismo*, en "El Español", núm. 456, página 46.

con las categorías helénicas, que crujen por todas partes hoy y se adaptan tan mal a la física contemporánea como a la fe cristiana. Blondel encontraba que la frente de Atenea se había ampliado en dos mil años. Menos benévolo, Tresmontant no tiene reparo en decir que la frente de Atenea es demasiado estrecha y que él asistiría sin pena al enterramiento de la diosa de los ojos claros y de su lógica" (6).

ACTUALIDAD Y UTILIDAD.

Después de estas indicaciones, se habrá comprendido el sesgo de mi utilitarismo, astronómicamente alejado de cualquier contaminación materialista o tecnofílica. Mi intento es convertir en actual la formación de las futuras generaciones, con obediencia a un patrón cultural que traduzca y robustezca los postulados cristianos, para no educar cayendo en una contradicción flagrante entre fines y medios.

Por otra parte, los cambios de estructura social, patentes hoy ante todos los ojos que quieran y sepan ver, reclaman modificaciones correlativas en aquel tipo de enseñanza que deba constituir el nervio de la formación: lo que ha venido llamándose, con una designación poco afortunada, *cultura general*. Como ha dicho J. A. Lauwerys, profesor de Pedagogía comparada de la Universidad de Londres, hay que partir "del hecho de que la tradición cultural dominante en Europa se adapta perfectamente a una sociedad que no subsiste ya, a la que podemos añorar, pero a la que ha llegado el momento de defender *en sus valores esenciales* y abandonar los hechos que no pueden ser defendidos. *El contenido de la educación debe adaptarse a las necesidades sociales del momento*. La utilidad debe ser siempre la razón fundamental para que se incluya un tema en el programa y para que lo aceptemos" (7).

Las urgencias actuales impiden hacer del ocio, como los antiguos, condición e ideal de la educación. Ya no hay esclavos que trabajen mientras los "hombres libres" huelgan, como en los tiempos del Estagirita. "Una nueva cultura vendrá; se hará poco a poco. Será muy otra cosa que amor apacible a las viejas humanidades greco-latinas. No hay tiempo para que cada uno cultive su jardín... No se tratará ya de una cultura hermética, reservada a una *élite* del nacimiento o del dinero. El humanismo de mañana será un humanismo de trabajadores o no será" (8).

Pero ya sé cuán difícil es entender esto *aquí* y *ahora*.

ADOLFO MAÍLLO.

(6) M. Nédoncelle: *Existe-t-il une philosophie chrétienne?* París, Fayard, 1956, pág. 76.

(7) J. A. Lauwerys: *Los Planes de Estudio de las Escuelas Secundarias, o lo que debería enseñarse a los adolescentes*, en "Boletín de Educación Paraguaya", abril 1957, pág. 7.

(8) L. Gardet: *Culture et humanisme*, en "Les mardis de Dar el-Salam", Vrin, París, 1956, pág. 157.

crónica

Actividades de la Junta Nacional contra el analfabetismo

I. EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

a) EN EL TIEMPO.

La generalización de la cultura primaria se ha convertido en empresa que todos los países se imponen como una de sus primordiales tareas políticas. A partir de 1920, como una consecuencia, en el plano cultural, de la Primera Gran Guerra, la lucha contra el analfabetismo comenzó a ser una preocupación de todos los Estados europeos. Después de la guerra 1939-1945, este empeño ha tomado una amplitud universal. La difusión de la cultura elemental y la lucha contra el analfabetismo es, probablemente, el objetivo esencial de la UNESCO, y la colaboración estrecha de todas las naciones en esta tarea, mediante intercambios de personal, técnicas y aportaciones económicas, se opera a escala mundial, sin duda como preparación inconsciente de esa "política mundial" que anuncian, cada día con perfiles más acusados, los pactos y las asociaciones regionales.

Es cierto que, desde un punto de vista absoluto, no existe correlación entre analfabetismo y cultura, dentro de cada país. Los pueblos escandinavos, por ejemplo, que carecen de analfabetos, no tienen una cultura comparable a la de Inglaterra, donde todavía se dan algunos. La España del Siglo de Oro, con fortísimos porcentajes de analfabetismo, poseía una de las más altas culturas que hayan podido florecer en el Occidente.

Creemos, no obstante, que se está operando en el concepto mismo de cultura, y particularmente en lo que se refiere a su inpartición y posesión, un cambio extraordinario. Todo parece anunciar que se considera, tácita o abiertamente, que la solidez de las comunidades políticas depende de la mutua comprensión y acercamiento entre los diversos grupos que las forman, grupos, por otra parte, cuyos límites están sufriendo un intenso proceso de rectificación, a virtud del cual se da, no solamente lo que solía llamarse hasta hace poco tiempo la elevación del "cuarto estado", sino un fenómeno general de promoción humana, que va a situar los niveles de partida y las fronteras intergrupales en puntos que nuestros abuelos no habían imaginado.

En este movimiento la cultura es la herramienta fundamental, tanto para logros puramente personales como en orden a las posibilidades sociológicas que de ellos derivan y a las resultantes políticas, en ocasiones convertidas en objetivos directos y únicos, actuando como "señuelos" de la Historia.

El problema más difícil, tal como algunos lo plantean, consiste en saber si, por un lado, la universalización de la cultura no conducirá a su inevitable rebajamiento y, por otro, a la imposibilidad de reconstituir la unidad de la persona a un nivel más alto, sin los desequilibrios que originarían actuaciones oriundas de planos socio-culturales radicalmente diversos.

La solución es obvia si pensamos en que las cimas culturales, que no son las de carácter docente y académico, sino las originalmente creadoras, dependen de dotes genéticas que no sufren mengua por la difusión cultural y que el incremento del número de gentes capaces de comprender su lenguaje, sirve antes de incentivo para la creación que de rémora, pues el literato no crea para sí mismo, sino para dar a los demás sus mensajes, y no hay mensaje que cumpla su misión si no en el diálogo, tanto más eficaz cuanto más amplio sea el ámbito de los interlocutores y más vivaces las respuestas que puedan dar a las obras del genio. Suele olvidarse que ni Homero ni Cervantes fueron profesores y escribieron "para todos", no para determinados círculos de "exquisitos".

En cuanto a que la cultura primaria "malea" a las gentes, se trata de uno de tantos residuos románticos, más extendidos de lo que fuera de desear en ambientes que se dicen rigurosamente intelectuales.

b) EN EL ESPACIO.

Es usual comparar de un modo inmediato y sin ninguna aclaración ni restricción, las cifras de analfabetismo existentes en distintos países. Esta práctica nos parece errónea, no sólo porque cada hombre es un caso único, en el fondo radicalmente incomparable con los demás, sino porque habría que tener en cuenta las enseñanzas de una Sociología de la Cultura, que está todavía por hacer. Cuando se acometa la tarea de intentar construirla, se verá que los analfabetos existentes en pueblos de una vieja y rica solera cultural son cualitativamente distintos de aquellos otros que viven en países apenas trabajados todavía por esa serie de procesos difícilmente captables y expresables que constituyen la *cultura* (hábitos, obediencia a normas de convivencia secularmente observadas y como incorporadas ya en la sangre, usos y costumbres, riqueza y originalidad de un antiguo folklore, elaborado, asimilado e incorporado por varias decenas de generaciones, etc., etcétera), muy distintos del conjunto de saberes instrumentales y técnicos en que consiste la *civilización*.

Para nosotros, adoptando una perspectiva estrictamente "occidental", habría que comenzar tal Sociología diferenciando entre sí los pueblos según hayan tenido o no Edad Media. Sin hacer aquí otra cosa que apuntar el enorme problema, creemos que los porcentajes de analfabetismo del Brasil o Venezuela, no sólo son cuantitativa, sino también y de modo principal, cualitativamente muy superiores a los de España. Y no creemos descaminado afirmar que muchos analfabetos españoles resistirían victoriosamente la compara-

ción con no pocos hombres pertenecientes a algunos pueblos europeos muy civilizados, en posesión del Certificado de Estudios Primarios. Pero se trata de un problema que aquí no podemos sino señalar.

II. LAS SOLUCIONES

a) LOS PRIMEROS INTENTOS.

Es evidente que la lucha contra el analfabetismo tiene su instrumento más apropiado y eficaz en la escuela primaria. Su decrecimiento está en relación directa con el número de escuelas existentes.

ANALFABETISMO Y ESCUELAS

A Ñ O S	Tanto por ciento	Número de Maestros	Decrecimiento de porcentajes
1900	58,01	—	—
1910	52,77	21.184	5,24
1920	45,44	28.301	7,33
1930	33,73	35.680	11,71
1940	26,16	52.121	7,57
1950	14,24 (*)	60.121	11,92

(*) Damos las cifras de los Censos generales de población, aunque varían, de unos a otros, los puntos de partida.

Si tenemos en cuenta el trastorno producido por la Guerra Civil 1936-39, que hizo bajar el porcentaje de disminución, por razones fácilmente comprensibles, observaremos cómo el decrecimiento del analfabetismo camina paralelamente al aumento de escuelas primarias.

Sin embargo, el problema del analfabetismo se plantea principalmente respecto de los adultos que, por unas u otras causas, no adquirieron en la escuela la cultura elemental. Entonces surge la necesidad de acudir a medios extraordinarios para conseguir su alfabetización.

El primer intento, en este sentido, tuvo lugar en España en 1920, consignándose en los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional un crédito de 500.000 pesetas para la lucha contra el analfabetismo. Por Real orden de 28 de abril de 1920 se nombró una Junta para la extinción del Analfabetismo, que no llegó a funcionar porque el crédito mencionado fué anulado por Real decreto de 6 de agosto del mismo año.

La idea no habría de tardar en resucitar. En efecto, por Real decreto de 31 de agosto de 1922 se creó una Comisión Central para combatir el analfabetismo y, facultativamente, Comités Ejecutivos Provinciales y Colaboradores en los pueblos cabezas de Partido Judicial. Como medios de lucha se establecían clases especiales de alfabetización, escuelas de temporada o ambulantes, clases durante las vacaciones y días festivos, escuelas en las empresas y talleres, cuarteles y buques y Colonias especiales de analfabetos.

El programa era excelente, como lo era uno de los medios que se establecían para asegurar la asistencia de los adultos, consistente en "la con-

cesión de jornales como indemnización a los niños mayores de la edad escolar y a los adultos, en casos excepcionales, bien justificados, por tiempo limitado, que no podrá exceder de dos meses y que no será superior a una peseta diaria ni a 250 al mes por escuela". (Medida que, andando el tiempo, habría de abandonarse, y que, tal como la matiza la citada disposición, la estimamos muy acertada.)

La consignación presupuestaria para tales atenciones era de 150.000 pesetas, que habían de destinarse a la campaña en tres provincias, las de mayores coeficientes de analfabetismo, y a la comarca de Las Hurdes (Cáceres), coadyuvando a la labor del Patronato especial creado aquel mismo año para el impulso de dicha zona.

En el presupuesto del bienio siguiente desapareció el crédito, con lo que las actividades de alfabetización apenas si pudieron ser comenzadas.

b) LA JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO.

No vuelve a aparecer en nuestra legislación ninguna disposición legal sobre analfabetismo hasta la Orden de la Presidencia del Gobierno de 15 de diciembre de 1948 ("Boletín Oficial del Estado" de 17 de diciembre), obligando a todos los empresarios y patronos que mantengan a su servicio personal alejado del área de funcionamiento de las escuelas primarias y de las clases nocturnas para adultos a proveer lo necesario para redimir del analfabetismo a los adultos y menores establecidos bajo su dependencia.

Pero el impulso definitivo lo constituyó el Decreto de 10 de marzo de 1950 ("Boletín Oficial del Estado" de 31 de marzo), creando la Junta Nacional contra el Analfabetismo y facultando a los Consejos Provinciales de Educación y a las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria para constituirse en Juntas Provinciales y Locales contra el Analfabetismo.

La Junta Nacional tiene carácter interministerial, con representantes de los Departamentos de Gobernación, Ejército, Trabajo, Consejo Nacional de Educación y otros del Frente de Juventudes, Sección Femenina, Delegación Nacional de Educación, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" y de la Confederación de Padres de Familia.

La misión fundamental de la Junta es la de "redactar las normas convenientes para que se lleve a cabo, en diversas regiones españolas, una amplia y rápida campaña de extensión cultural que... consiga la eliminación del analfabetismo".

Por disposiciones posteriores se amplió la composición de la Junta, dando entrada en ella al Comisario de Extensión Cultural y a representantes de los Ministerios de Marina y Aire y del Instituto Nacional de Estadística; se declaró obligatoria la constitución de los Consejos Provinciales de Educación en Juntas Provinciales contra el Analfabetismo, con participación de los Jefes de las Delegaciones Provinciales de Estadística.

tica y los presidentes de las Cámaras Sindicales Agrarias, además de los Delegados Provinciales de Sindicatos. Asimismo, se dictaron medidas para el funcionamiento de las Juntas Locales y las normas principales a que habían de obedecer las actividades de alfabetización (1).

III. MEDIOS DE ACTUACION

1. PREMISAS Y DIFICULTADES.

La primera dificultad consiste en la vaguedad del término "analfabetismo". ¿Quién debe considerarse analfabeto? Hay, por lo menos, dos criterios distintos: el estadístico y el cultural. Para el primero, es analfabeto todo individuo que ignora la lectura y la escritura en sus manifestaciones más elementales. Desde el punto de vista cultural, debe considerarse analfabeto quien no posee la cultura mínima que le capacite para ser miembro activo y responsable en la vida de una comunidad civilizada.

Dada la dificultad que encierra la aplicación estadística de este último concepto, la Comisión de Población de las Naciones Unidas ha decidido aceptar el primero, y a él obedecen las cifras de analfabetismo que ofrece el Censo General de Población de España.

Por otra parte, tres factores esenciales determinan y matizan el analfabetismo: la edad, el sexo y la localización. Con arreglo al factor edad, pueden establecerse los siguientes grupos, según su mayor o menor facilidad de alfabetización.

De fácil alfabetización	De difícil alfabetización	De casi imposible alfabetización
De 12 a 20 años	De 20 a 40 años	De más de 40 años

Claro que el sexo y, sobre todo, la localización, introducen en estos grupos variaciones considerables, según se trate de analfabetismo concentrado, disperso o ultradisperso, aumentando considerablemente el costo de la lucha.

Para someter a comprobación los datos del Censo General de Población en lo que al analfabetismo se refiere, la Junta Nacional, por Orden ministerial de 30 de julio de 1953 ("Boletín Oficial del Estado" de 3 de septiembre) ordenó la confección de la estadística de analfabetos de ambos sexos comprendidos entre los doce y los veintiún años.

En la columna siguiente se dan las cifras registradas en los veinte provincias en que este fenómeno puede considerarse de alguna importancia.

Si se comparan las cifras de analfabetos de doce a veinte años con las del Censo General de Población, pueden obtenerse conclusiones importantes. La que ahora nos importa destacar es la moderación de los coeficientes de analfabetismo en los jóvenes, comparados con los porcentajes globales. Ello prueba que el analfabetismo gravita, sobre todo, más allá de los veinte años, o lo que

es igual, que se sitúa en los grupos de edad psicológicamente más difíciles para una terapéutica cultural. Otra enseñanza es que esos porcentajes altos se deben a la falta de escuelas o de frecuentación de las mismas en periodos anteriores al actual.

Núm. de orden	PROVINCIAS	Tanto por ciento de analfabetos en la población de 12 a 21 años	Idem de la población total (1950)
1	Ciudad Real	6,739	26,16
2	Málaga	6,112	27,28
3	Córdoba	5,943	25,10
4	Cádiz	5,868	21,47
5	Badajoz	5,362	26,20
6	Tenerife	4,925	21,87
7	Jaén	4,856	29,41
8	Avila	4,394	10,23
9	Huelva	4,192	24,13
10	Sevilla	4,166	21,71
11	Murcia	4,058	22,25
12	Granada	3,987	25,39
13	Las Palmas	3,793	21,11
14	Cuenca	3,317	21,49
15	Cáceres	3,143	18,29
16	Almería	2,863	23,19
17	Albacete	2,645	25,97
18	Alicante	2,098	17,24
19	Coruña	1,723	13,02
20	Pontevedra	1,395	13,44

La presencia de la provincia de Avila en este cuadro constituye una sorpresa que sería conveniente estudiar.

2. MEDIOS PERSONALES.

La lucha contra el analfabetismo utiliza los Maestros de las escuelas existentes, mediante clases especiales de alfabetización de adultos. Pero era necesario contar con un personal dedicado primordialmente a esta tarea. A tal fin se dictó el decreto de 21 de diciembre de 1951 ("Boletín Oficial del Estado" de 2 de enero de 1952), por el que se crearon los llamados "Maestros volantes", supernumerarios aprobados en las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional, que habían de permanecer dos años sirviendo clases contra el analfabetismo, hasta su ingreso definitivo en el escalafón.

Cuando se han realizado campañas masivas se ha acudido al auxilio de "educadores voluntarios", titulados o no, previas las indispensables garantías. Pero, en general, sólo se ha hecho en casos excepcionales, pues la Junta cree poco en la eficacia de tales colaboradores.

3. MEDIOS TÉCNICOS.

Ya hemos hablado de la estadística que dispuso la Junta Nacional. Para allegar estudios serios sobre el problema, convocó, por Orden ministerial de 8 de julio de 1953 ("Boletín Oficial del Estado" de 20 de julio), un concurso nacional para premiar los mejores trabajos sobre el tema: "Causas y remedios del analfabetismo, con indicación de los recursos de todo orden que deben

(1) Ordenes ministeriales de 19 de febrero de 1954 ("Boletín Oficial del Estado" de 2 de marzo), de 20 de julio de 1954 ("B. O. del E." de 19 de agosto) y de 20 de julio de 1953 ("B. O. del E.", de 25 de julio).

ponerse en práctica para su extinción, en armonía con las características geográficas, económicas, psicológicas y sociales de las distintas regiones y comarcas españolas". Del centenar de trabajos presentados, la Junta publicó en un volumen los tres que obtuvieron los primeros premios (2).

Un factor importante en la alfabetización es el tiempo que a ella se dedique, pues los analfabetos adultos precisan de procedimientos en que la rapidez impida el hastío y el abandono del intento. A este fin, la Junta, por Orden ministerial de 5 de noviembre de 1953 ("Boletín Oficial del Estado" de 29 de diciembre), convocó un Concurso para seleccionar, en un Cursillo de Comprobación, las mejores técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura. De los 29 solicitantes, fueron seleccionados 9, que actuaron durante un mes con reclutas analfabetos, seleccionándose los tres mejores procedimientos.

Como ninguno de ellos tenía metodología analítica, por Orden ministerial de 28 de mayo de 1956 ("Boletín Oficial del Estado" de 11 de julio) fué convocado un segundo Concurso, en el que se daría preferencia a las técnicas de fundamento analítico, presentándose 34 métodos, 8 de los cuales han sido sometidos a comprobación en un Cursillo que ha durado del 15 de abril al 8 de junio de 1957. Han resultado vencedores en las pruebas finales, llevadas a cabo con el máximo rigor científico, 4 de ellos, de notables efectos prácticos, que con los 3 seleccionados anteriormente, serán objeto de una prueba final para deducir los que han de ser recomendados oficialmente, no sólo en las campañas de alfabetización de adultos, sino también en la enseñanza escolar.

Teniendo en cuenta la importancia psicológica de la propaganda, las Juntas Provinciales habían venido empleando diversos medios a este propósito, para despertar la colaboración social en la obra de la alfabetización. La Junta Nacional, por su parte, abrió un concurso público, por Orden ministerial de 9 de mayo de 1955 ("Boletín Oficial del Estado" de 12 de junio), entre dibujantes especializados en la materia, para seleccionar cuatro carteles murales de propaganda. De ellos se hizo una amplia tirada, que se distribuyó por todo el país, y especialmente en las provincias más afectadas por el analfabetismo.

De 1950 a 1955, las Juntas Provinciales realizaron sus campañas de alfabetización con arreglo a las directrices señaladas por la Junta Nacional en diversas Circulares y, sobre todo, en la Orden ministerial de 20 de julio de 1953. Era, sin embargo, conveniente contrastar los resultados obtenidos hasta entonces, para deducir enseñanzas y rectificar orientaciones. Por ello, del 2 al 7 de abril de 1956 tuvo lugar en Ciudad Real la *Primera Reunión de Estudios sobre Analfabetismo*, y simultáneamente, el primer Cursillo de Divulgación de Técnicas Rápidas para la enseñan-

za de la Lectura y la Escritura. Asistieron a ella los Secretarios de las Juntas Provinciales correspondientes a las regiones más afectadas por este mal, además de representaciones de los Ministerios militares, Sindicatos, Sección Femenina y Frente de Juventudes. Los estudios y conclusiones allí elaborados vieron la luz en una de las publicaciones de la Junta Nacional (3).

Esta viene concediendo cada día más relieve a las actuaciones de educación fundamental que, en forma de Misiones Culturales, han tenido lugar en comarcas retrasadas. La necesidad de estudiarlas previamente con el debido detenimiento ha hecho que la Junta publique un Cuestionario con instrucciones para su aplicación (4).

El movimiento de migración interior que está operándose en España a consecuencia de la creciente industrialización de nuestra economía, está concentrando en los barrios periféricos de las grandes ciudades y en los puntos donde tienen lugar obras de alumbramiento de riqueza o de instalación de plantas industriales, masas de población procedentes de los campos. Los problemas que plantea la asimilación de estos contingentes demográficos está siendo considerados atentamente por la Junta, que ha publicado para su estudio un Cuestionario adecuado (5).

Finalmente, una de las cuestiones técnicamente más complicadas y de mayor urgencia en todo el mundo es la falta de material de lectura acomodado a las posibilidades de los adultos recién alfabetizados y de aquellos otros que corren peligro de caer en el "analfabetismo de retorno". Dos tipos de acciones se han emprendido con este fin. Por una parte, la Comisaría de Extensión Cultural ha creado la *Biblioteca de Iniciación Cultural*, que funciona enviando cajas con 15 volúmenes cada una, a las escuelas de las más apartadas aldeas, para que sus fondos sean puestos en circulación, gratuitamente, entre el vecindario. La Junta, por su parte, acaba de abrir un concurso nacional para premiar los mejores libros elementales de lectura, con dos premios, uno de 50.000 y otro de 25.000 pesetas. Esperamos que a él acudan autores capaces de resolver los complicados problemas psicopedagógicos que encierran semejantes publicaciones.

4. MEDIOS ECONÓMICOS.

Desde su creación en 1950, la Junta Nacional ha dispuesto de un crédito de 3.950.000 pesetas, consignado en el presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, para sus actividades anuales. A partir de 1956 este crédito es de 4.000.000 de pesetas.

Era de esperar que una obra de gran trascendencia nacional, como la de alfabetización, encontrase amplias colaboraciones sociales, en forma de subvenciones y ayudas económicas. Pero

(3) *Trabajos de la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo*. Madrid, 1956; pág. 182.

(4) *Cuestionario e Instrucciones para el estudio de Comarcas culturalmente retrasadas*. Madrid, 1956; página 62.

(5) *Cuestionario e Instrucciones para el estudio de suburbios*. Madrid, 1956; pág. 50.

(2) Antonio Guzmán Reina, Santos Gil Carretero, Fernando Rodríguez Garrido, Alfredo Cerrolaza Asenjo: *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid, 1955; pág. 188.

no ha ocurrido así. No obstante, muchos Ayuntamientos y algunas Diputaciones Provinciales aportan su concurso económico a la obra de las Juntas de sus respectivos ámbitos.

Los recursos actuales son demasiado modestos, dada la amplitud del problema, en comparación con los de otros países. He aquí los medios con que cuentan España e Italia para esta lucha:

AÑO	España	Italia
	Pesetas	Liras
1956.....	4.000.000	2.474.000.000
1957.....	4.000.000	2.976.000.000

5. MODALIDADES DE ACTUACIÓN.

Los medios organizativos de carácter práctico, empleados en la lucha contra el analfabetismo, son los siguientes:

a) *Clases nocturnas en las escuelas primarias.*—Desde el año 1906 vienen funcionando en las escuelas primarias españolas clases nocturnas para adultos. A partir de 1953, la mayor parte de estas clases se han dedicado a la alfabetización, lo que significa una ayuda considerable en orden a los esfuerzos de la Junta Nacional. El promedio anual de estas clases ha sido de 9.000 en los últimos cuatro años, contando sólo las de alfabetización.

b) *Clases especiales de alfabetización y escuelas de temporada.*—Las Juntas Provinciales, con las subvenciones que la Nacional les concede, incrementadas con aportaciones municipales en muchos casos, organizan estas clases, que funcionan independientemente de las escuelas primarias. Están generalmente a cargo de Maestros volantes.

c) *Colonias de alfabetización.*—Se dedican a adolescentes comprendidos entre los trece y los quince años, de uno o de otro sexo. Funcionan hasta ahora ocho de estas Colonias en turnos de 30 a 50 muchachos durante un mes. Las clases están a cargo de Maestros especializados en la utilización de métodos rápidos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Sus resultados han sido excelentes.

d) *Misiones de alfabetización y educación fundamental.*—Se han llevado a cabo hasta ahora cuatro de estas Misiones, por equipos mixtos de alfabetización y educación popular, en La Cabrera (León), Las Hurdes (Cáceres), Santiago de la Espada (Jaén) y La Almogía (Málaga), las tres últimas con el concurso de la Comisaría de Extensión Cultural y sus Equipos Móviles, dotados de material audio-visual.

IV. RESULTADOS

a) LOS NÚMEROS.

Nuestro tiempo pide cifras. Con las reservas que impone la aplicación de la estadística a los fenómenos culturales, y con las restricciones que implica la imperfección de los datos, atendida la dificultad de ejercer un control de la alfabetiza-

ción que ofrezca resultados incontrovertibles y exactamente comparables, he aquí los procedentes de las Juntas Provinciales:

AÑOS	Analfabetos redimidos
1953.....	82.357
1954.....	123.882
1955.....	109.406
1956.....	96.288
Promedio anual ...	102.984

No se incluyen aquí los alfabetizados por el Ejército y la Marina, ni los que lo son en las Prisiones. Los liberados por el Ejército de Tierra alcanzan cifras muy elevadas, con porcentajes que oscilan entre el 80 y el 98. En cuanto a las Prisiones, las cifras absolutas son reducidas, porque lo es la población penal; pero las relativas son casi del 100 por 100.

Cada año aumenta el número de alfabetizados.

b) DATOS PSICOLÓGICOS Y TERAPÉUTICA PREVENTIVA.

Las cifras anteriores no serán consideradas como demasiado elevadas, aun teniendo en cuenta que se refieren solamente a los analfabetos de edad superior a la escolar y que la lucha contra el analfabetismo ofrece arduas dificultades. El Decreto de creación de la Junta Nacional hablaba de una "campaña amplia y rápida"; pero la amplitud se opone a la rapidez, mientras, por otra parte, las actuaciones culturales que tienen por condición y objetivo el cambio de actitudes psicológicas de las gentes, son forzosamente lentas, sobre todo cuando, como ocurre en el analfabetismo, el enemigo está, no ya disperso, sino atomizado, y no presenta batalla nunca. Su defensa es su atonía, su indiferencia, su encogimiento de hombros (6).

No obstante, el ritmo anual de alfabetización va en aumento constante, pese a la modestia de los recursos con que contamos. Ello ocurre porque se ha creado el clima favorable a la solución del problema. Lo que importa es vencer el punto de inercia. Esto se ha conseguido ya plenamente, como lo prueba la frecuencia inusitada con que la Prensa diaria se ocupa de la cuestión y el entusiasmo con que los Gobernadores civiles —piezas clave en esta campaña— se entregan a la tarea, sin más limitación que la impuesta por los recursos financieros.

Incrementándolos debidamente, se podría acabar en plazo breve con el analfabetismo de los menores de cuarenta años, puesto que la fuente que lo ha nutrido hasta ahora se va a cegar totalmente con la creación y construcción de 25.000 escuelas primarias en cinco años, empresa gigantesca y única en los anales de nuestra cultura.

A. M.

(6) La dificultad mayor de la lucha contra el analfabetismo radica, por una parte, en la dispersión de los analfabetos, y, por otra, en que un hecho de causalidad predominantemente económica no es fácil evitarlo o anularlo con medios exclusivamente culturales.

Sobre ello, véase Adolfo Maílo: *Causas del analfabetismo*. Madrid, 1956. 26 págs. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Después del paréntesis de las vacaciones veraniegas la selección para nuestra crónica se hace más difícil porque el material acumulado es mucho y el espacio para recogerlo igualmente reducido que en los números normales. Pasaremos, pues, revista muy rápida a los principales artículos y haremos muy breve alusión a su contenido.

Sobre las disposiciones ministeriales que otorgan a los maestros nuevos estímulos para completar su formación profesional y pedagógica, "Arriba" publica un editorial en el que se aplaude esta protección al Magisterio (1). Y, más recientemente, en otro editorial, con motivo de la inauguración del curso escolar, se habla de la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria y se pone de relieve la responsabilidad de la sociedad frente a este problema: "Si la sociedad no colabora en la medida que le es exigible, habrá fallado la empresa en sus elementos más vitales" (2). Comentando la peregrinación en masa de maestros valencianos, que visitó al Padre Santo a primeros de julio pasado, un artículo resume en tres puntos fundamentales el guión de las palabras que Su Santidad dirigió a los maestros: "una consagración abnegada y tenaz al trabajo educativo, un contacto continuo con el Señor que enjugue los sudores y mantenga tenso el ideal, una conducta ejemplar que respalde a ojos vistas la doctrina que el maestro, intermediario en este caso de la Iglesia, ha de llevar a las inteligencias más tiernas" (3).

En el mismo periódico aparece un artículo resaltando la importancia que tiene la Escuela Primaria en la formación de los futuros bachilleres (4). Y otro de Gerona trata de los problemas que presenta la enseñanza de los núcleos de población alejados de las Escuelas y de la solución adoptada por la Diputación Provincial de Toledo, que ha reclutado un grupo de maestros, jóvenes y decididos, a los cuales ha dotado de motocicletas, al mismo tiempo que les ha concedido una gratificación especial. Considera el articulista que ésta será una gran medida contra el analfabetismo español (5). Precisamente de este universal programa del analfabetismo trata un artículo de Demetrio Castro Villacañas en el que se comenta la noticia publicada por la Unesco, según la cual medio mundo no sabe leer (6).

Dos artículos de provincias abordan el tema de la introducción en la Enseñanza Primaria de unas leyes de circulación, con el estudio, reducido cuanto sea necesario, del Código y el propósito de formar en el futuro peatón o ciclista en ciernes una conciencia precisa sobre sus deberes (7). Como se dice esperanzadamente en uno de ellos: "Si al niño desde su edad escolar y en la escuela se le enseña a guardar las

reglas del Código de Circulación necesarias para deambular por las calles, difícilmente las olvidará y las seguirá observando siendo ya hombre, con notorio beneficio y ventaja para el tráfico, actualmente en tan mal uso" (8).

Una interesante colaboración del profesor García Hoz sobre la Orientación en Pedagogía señala la importancia actual de este tema, que se encuadra dentro del marco de los problemas pedagógicos planteados por el desenvolvimiento afectivo y por la formación de la personalidad de los escolares. "En realidad, la orientación es un proceso tan viejo como la relación entre una generación adulta y una generación joven a través de la cual aquélla ofrece a ésta su experiencia para resolver los problemas que la vida plantea. Esto vale tanto como decir que la orientación es tan vieja como la sociedad misma. Incluso las más excelsas formas de educación fueron principalmente orientación que no es otra cosa que la ayuda a un individuo para que logre su mayor armonía interna y su mayor eficacia social" (9).

Dos editoriales de "Escuela Española" comentan la elaboración por la Comisión Episcopal de Enseñanza del texto nacional de Catecismo para la Escuela Primaria. En uno de ellos se pasa revista a las principales modificaciones y reducciones adoptadas (10) y en el otro se sugieren además las medidas que deberían ser tomadas por los maestros encargados de enseñar la nueva fórmula del Catecismo para que sea eficaz y correcto su aprendizaje (11).

La situación de "vacaciones escolares", con todo lo que este momento puede ofrecer como campo para la pedagogía, ha sugerido algunos comentarios en la Prensa, Tales: el que trata de los peligros que el clima de montaña puede entrañar para algunos niños, de la necesidad de un reconocimiento por parte del médico inspector de Higiene Escolar y de los accidentes fisiológicos que allí pueden sobrevenir, el vértigo por ejemplo (12). O el que da cuenta de un interesante ensayo efectuado en Getafe, donde se han puesto en práctica unas provechosas *vacaciones dirigidas* con alumnos de aquella numerosa población escolar (13). Y, por último, los consejos que ofrece a los padres que se ocupan personalmente de las vacaciones de sus hijos un artículo del "Blanco y Negro" (14).

PROTECCION ESCOLAR

Un editorial de "Arriba", comentando el estudio estadístico relativo al origen social de los estudiantes que se está realizando, se adelanta con prudencia a los resultados definitivos y aborda el problema de la Protección Escolar preguntándose de esta manera: "En qué dirección ha de orientarse la política educacional, y más concretamente la de protección escolar, para evitar una pérdida de contacto o una ruptura demasiado violenta con el ritmo evolutivo de las otras instituciones." Más adelante aventura una posibilidad de solución a los problemas de protección escolar que deben llegar a todas las inteli-

(1) Editorial: *Maestros españoles*, en "Arriba" (Madrid, 24-VIII-57).

(2) Editorial: *El maestro y la sociedad*, en "Arriba" (Madrid, 14-IX-57).

(3) Editorial: *Los maestros*, en "Ideal" (Granada, 6-VIII-57).

(4) Elías Martín Martín: *La Escuela Primaria, básica para los futuros bachilleres*, en "Ideal" (Granada, 16-VIII-57).

(5) F. G. V.: *El problema de la enseñanza en los medios rurales*, en "Los Sitios" (Gerona, 11-IX-57).

(6) D. Castro Villacañas: *Medio mundo no sabe leer*, en "Alerta" (Santander, 29-V-57).

(7) *La circulación y la enseñanza primaria*, en "Las Provincias" (Valencia, 8-IX-57).

(8) Flery: *La enseñanza del Código de circulación en la Escuela*, en "Odiel" (Huelva, 4-IX-57).

(9) Víctor García Hoz: *La orientación*, en "Escuela Española" (Madrid, 29-VII-57).

(10) *Ya tenemos el catecismo único*, en "Escuela Española" (Madrid, 22-VIII-57).

(11) Agustín Serrano de Haro: *Comentarios al nuevo texto del catecismo*, en "Escuela Española" (Madrid, 12-IX-57).

(12) Doctor Fernández: *Las colonias escolares y la montaña*, en "Madrid" (Madrid, 5-VIII-57).

(13) Manuela Ballester: *Un ensayo de vacaciones dirigidas*, en "Mundo Escolar" (Madrid, 15-IX-57).

(14) Marta: *Las vacaciones de los escolares*, en "Blanco y Negro" (Madrid, 14-IX-57).

gencias carentes de recursos. Y dice así: "Para concretar en hechos terminantes esta demanda caben recursos plurales. Uno de ellos sería el de cambiar de signo la fórmula protectora. Es decir, imponiendo como primera medida que las tasas por derechos de matrícula y las cuotas de permanencia en los Colegios Mayores perdieran su actual uniformismo, apenas quebrado por el recurso de las gratuidades, más simbólicas que reales y se estableciese su cuantía a partir de unos módulos en los que se estimara el porcentaje asignable para la enseñanza a la economía familiar. Para el estudio previo de una fórmula de tal índole, la estadística relativa al origen social de los estudiantes resultará valiosísima" (15).

BIBLIOTECAS Y LIBROS INFANTILES

La glosa de la actualidad de "El Magisterio Español" sobre las "Agencias de Lectura" comenta esta creación de la Comisaría de Extensión Cultural atribuyéndole "una indudable trascendencia para la labor educativa y cultural de las juventudes de España y para la "verdadera" lucha contra el analfabetismo, no en el sentido estricto y riguroso de la palabra, sino en el concepto más ambicioso de la extensión cultural en los ámbitos populares de la nación". Señala más adelante que la eficacia de estas "Agencias" dependerá sobre todo de su mejor utilización, y termina extrañándose de que no se dé ninguna intervención en la organización de ellas, ni siquiera como "cooperadora", a la Inspección provincial de Enseñanza Primaria (16).

En "Pueblo" encontramos unos comentarios de Juan Solano a los problemas que plantean las lecturas infantiles y elogios para la obra realizada por el padre salesiano Pascual Malo, director de la revista "Jóvenes" (17).

ENSEÑANZA MEDIA

Sobre la última reforma del bachillerato encontramos algunos comentarios sobre los que vamos a destacar el editorial de la revista "Enseñanza Media" que aplaude la reducción de asignaturas del nuevo plan y la racionalización del trabajo escolar ensambladas ambas cosas con el establecimiento de las "unidades didácticas" que "al englobar en las clases el estudio y los ejercicios prácticos bajo la dirección y responsabilidad inmediata de los mismos profesores, asegurarán la eficacia de las tareas docentes, a la vez que liberarán a los alumnos y... a los padres de los alumnos, de los odiados "deberes" en casa, rémora de una pedagogía tanto más cómoda cuanto más impudente e intolerable" (18). En la revista "Atenas" también se pone de relieve la tendencia del nuevo Bachillerato español, que en eso sigue la moda de los demás Bachilleratos europeos, de ir tomando poco a poco una orientación humanístico-formativa, lo cual exige mucha mayor eficacia de parte del educador (19).

Con la gracia suya peculiar, Carmen Castro, en su colaboración semanal de "A B C", publica un encantador artículo sobre la enseñanza que deberán preferir las niñas y contrapone las ventajas del Ba-

chillerato frente a esos otros programas educativos, que en los Colegios suelen llamar "Cultura General". "Todo plan de Bachillerato ofrece una selección de materias justa, una ordenación coherente de las mismas, una disciplina de estudio, una exigencia de control, exámenes. Siempre puede haber mejores selecciones —¿cabe dudarlo siquiera?—. Siempre puede haber docentes superiores a los "catedráticos" o sus ayudantes. Los exámenes son tan fastidiosos —para los examinadores, no se olvide— como una apendicitis. Yo ya me sé nuestros males "secundarios", y hartos me duelen las fallas. Pero sé también que ni males ni fallas son para aventados. No. No es tema apto para menores ese criticar al aire —sobre todo al aire de junio— al Bachillerato. Crea una atmósfera turbia que intoxica y —a tono con su sensibilidad— desmoraliza o perturba a los adolescentes", dice la autora (20).

Con referencia a problemas más específicos dentro del Bachillerato, como son la enseñanza del latín, o mejor dicho, de las lenguas clásicas, encontramos la colaboración que en "Actualidad española" publica Ramón Massó. Opina que "las lenguas clásicas deberán convertirse en un complemento necesario que perfeccione la formación humanística de los mejor dotados", pero no deben ocupar en el bachillerato un papel tan importante como en el del plan de 1938, sino que esa posición central debe adjudicarse al castellano y a nuestra literatura clásica (21). Por lo que se refiere a la enseñanza de la Religión, es interesante el artículo del P. Alvarez, O. P., que se lamenta de que en el Bachillerato la Religión sea considerada como una asignatura más. "Libros de orientación y no textos; reuniones de intimidad y no programas; diálogos y no exámenes...", esto es lo que prefiere el P. Alvarez para "explicar" esa "superasignatura" que es la Religión, según él (22).

Un editorial de "Arriba" comenta las nuevas medidas adoptadas para la selección del profesorado de Enseñanza Media a través de la creación del ayudante becario en los Institutos, que recibirá al final de su actuación un certificado de capacidad (23).

EXAMENES

En junio y en septiembre nunca faltan comentarios al tema de los exámenes. Vamos a referirnos a tres artículos recientes: El primero tiene un carácter más que nada médico y estudia la prueba de los exámenes como causa de trastornos psíquicos. (Es el primero de una serie y en él se anuncia una continuación demostrativa de que los exámenes escritos son menos nocivos que los orales.) (24).

En el segundo, el profesor Hernández Vista hace una crítica de los exámenes a través de una pequeña ficción literaria, que si bien le permite proponer una serie de medidas para suprimir los exámenes, le hace exclamar en las últimas líneas: "¿Es posible una Enseñanza Media sin exámenes? ¿No será eso una utopía de teorizante?" (25).

(20) Carmen Castro: *La niña será bachiller*, en "A B C" (Madrid, 22-IX-57).

(21) Ramón Massó: *Humanismo español en el Bachillerato*, en "La Actualidad Española" (Madrid, 12-IX-57).

(22) P. Alvarez, O. P.: *Hay algo que no funciona bien en la enseñanza*, en "La Nueva España" (Oviedo, 11-VIII-57).

(23) Editorial: *Selección del profesorado*, en "Arriba" (Madrid, 24-IX-57).

(24) Alfonso Alvarez Villar y Gabriel Narros Martín: *Los exámenes, causa de desequilibrios psíquicos*, en "Ya" (Madrid, 4-IX-57).

(25) V. E. Hernández Vista: *Los estudios y la vida* (La solución del señor García), en "Madrid" (Madrid, 16-VIII-57).

(15) Editorial: *Perspectivas de una encuesta*, en "Arriba" (Madrid, 22-IX-57).

(16) Editorial: *Agencias de lectura*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 21-IX-57).

(17) Juan Solano: *Lecturas infantiles*, en "Pueblo" (Madrid, 9-VIII-57).

(18) Editorial: *La reforma, en marcha*, en "Enseñanza Media" (Madrid, septiembre de 1957).

(19) José Vives, S. J.: *Reforma del bachillerato*, en "Atenas" (Madrid, agosto-septiembre de 1957).

Por último, Nicolás González Ruiz hace unas consideraciones sobre los exámenes de septiembre, que le resultan mucho más antipáticos que los de junio (26).

ENSEÑANZA LABORAL

El editorial del Boletín Pedagógico, que publica la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, es muy interesante porque comenta los resultados del concurso de lecciones modelo convocado por la Dirección General de Enseñanza Laboral. Según él, ya no puede concebirse la enseñanza como una demostración de la erudición científica y de las dotes retóricas del profesor. "El centro de gravedad —dice el editorial— ha pasado de la explicación profesoral a la dirección y orientación del aprendizaje de nuestros alumnos..." y más adelante: "El libro de texto, siempre útil y necesario, como un resumen de los conocimientos logrados por la Humanidad a lo largo de varias centurias, sólo alcanza la plenitud de su eficacia cuando va acompañado del *work-book*, libro de trabajo del alumno correspondiente" (27).

Sobre la cuestión de las salidas a que van a desembocar los Institutos Laborales, un largo y muy razonado artículo divide en cuatro las trayectorias previsibles para los alumnos de la Enseñanza Laboral: los agricultores y ganaderos en cuyas manos va a estar el día de mañana la tierra y el ganado de España, los alumnos de las Escuelas de Peritos Agrícolas, de Ingenieros Agrónomos y de las Facultades de Veterinaria, que ya tienen una vocación probada y una capacitación técnica inicial adquirida en los Institutos, el tercer grupo lo forman aquellos alumnos que deseen dirigir el derrotero de sus estudios profesionales hacia aquellas carreras de Ingeniero o Perito Industrial, de Caminos, Minas, etcétera, no relacionadas con el agro, y, por último, el grupo sobre el cual "radica el caballo de batalla de las críticas dirigidas a los Centros Laborales", el formado por los futuros estudiantes de una carrera universitaria de Letras, Leyes, Farmacia o Medicina. A todos estos grupos conviene la formación laboral, según el artículo que comentamos, y aunque a primera vista no parezca tan evidente los estudiantes del cuarto grupo se beneficiarán de ella, pues al llegar a la Universidad, poseerán "una conciencia agrícola y una visión de conjunto de las posibilidades y limitaciones del campo, aprendiendo a valorar exactamente la indispensabilidad de la Agricultura y Ganadería y la elevada función de ambas" (28).

De carácter más bien informativo, un artículo nos cuenta en qué consiste la formación profesional acelerada ejercida con obreros-estudiantes, jóvenes, que durante seis meses se capacitan para ejercer lo más eficazmente su oficio (29).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

El editorial de la revista "Enseñanza Media" que comenta el discurso del Ministro de Educación pronunciado ante el Pleno del Consejo Nacional de Educación se detiene sobre en el punto referente a la ordenación de la Enseñanza Técnica (30).

(26) Nicolás González Ruiz: *Epoca de exámenes*, en "Ya" (Madrid, 15-IX-57).

(27) Editorial: *Resultado de un concurso de lecciones modelo*, en "Boletín Pedagógico" (Madrid, junio de 1957).

(28) José Jaime Gómez: *¿Agricultores, técnicos, universitarios?*, en "Amanecer" (Zaragoza, 15-IX-57).

(29) José Manuel G. Páramo: *¿En qué consiste la Formación Profesional Acelerada?*, en "Faro de Vigo" (Vigo, 13-IX-57).

(30) Editorial: *Técnica y cultura*, en "Enseñanza Media" (Madrid, mayo-junio de 1957).

Un artículo trata de la escasez de hombres técnicos en España para poner en marcha su proceso de industrialización y considera injusto que en una empresa de la inteligencia, como es el estudio de la carrera de ingeniero, la resistencia económica haya sido un factor decisivo, y también injusto que las Escuelas Especiales limitasen el número de los ingenieros (31).

Un largo estudio del profesor mercantil José María Souto Vázquez recorre los problemas que plantean las Enseñanzas Mercantiles y los perjuicios de los Titulados en ellas. Comienza estableciendo los antecedentes históricos de la cuestión, desde que en 1850 se crearon en España las escuelas de Comercio hasta las más recientes reformas, y termina ofreciendo varias posibles soluciones. Acompañan a este trabajo no escasas notas a pie de página que recogen alusiones a este mismo tema de la enseñanza mercantil (32).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En torno a muy variados problemas universitarios encontramos los siguientes artículos: en el periódico "Pueblo" un breve comentario sobre el número de estudiantes que deben pasar por la Universidad y que, según el articulista, deben ser los más posibles (33). En "Signo" leemos un breve comentario sobre lo que significan los Campamentos de la Milicia Universitaria como contacto entre dos mundos "que se conocen y miran con indiferencia, pero que realmente no se comprenden: el del Ejército y el de la Universidad" (34). El periódico "Alerta", de Santander, recogiendo las ideas lanzadas por el profesor Jiménez Díaz en su conferencia de clausura de la Universidad "Menéndez Pelayo" sobre lo que él llama "enseñanza universitaria extramural", insiste en el deber que tiene la Universidad de recibir en su seno a instituciones como la Casa de Salud Valdecilla en las que se ejercita una seria labor docente (35). Pedro Caba expone sus ideas sobre la crisis y decadencia de la Universidad y atribuye ésta a la ausencia dentro de ella de auténticos "maestros" y "discípulos", a la excesiva especialización con detrimento de la formación completa y humanista del universitario (36).

Merece especial atención un artículo de López Medel sobre las directivas que se deben imprimir a la formación religiosa universitaria y para ello pasa revista a los diversos factores que en ella intervienen: maestros, alumnos, los padres de éstos, centros y aulas y exámenes. De la formación religiosa en la Universidad deben derivarse dos excelentes consecuencias, de una parte el fomento de un pensamiento religioso dentro del ámbito universitario, un pensamiento intelectual-religioso y una vida religiosa auténtica (37).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(31) *España necesita más hombres que desarrollen su actual proceso de industrialización*, en "Sur" (Málaga, 6-IX-57).

(32) José María Souto Vázquez: *El problema de las Enseñanzas Mercantiles*, en "Técnica Económica" (Madrid, junio-julio de 1957).

(33) *Puntualizaciones*, en "Pueblo" (Madrid, 21-IX-57).

(34) *Universitarios de uniforme*, en "Signo" (Madrid, 21-IX-57).

(35) *La enseñanza universitaria extramural*, en "Alerta" (Santander, 4-IX-57).

(36) Pedro Caba: *La Universidad en la calle*, en "Solidaridad Nacional" (Barcelona, 7-VIII-57).

(37) Jesús López Medel: *La formación religiosa universitaria*, en "Revista Calasancia" (Madrid, julio-septiembre de 1957).

reseña de libros

Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las lenguas clásicas

Es evidente la necesidad de una renovación en nuestros métodos de enseñanza de las lenguas clásicas. De tal renovación a fondo—más aún que de congresos o artículos de prensa—dependerá, sin duda, la pervivencia del Latín y del Griego en el Bachillerato y, acaso, pueda mejorar también el nivel humanístico de nuestra enseñanza y cultura medias.

España, país de vieja solera clásica, se resiente, quizá por ello mismo, de ciertos resabios atávicos de rutina o de una tradicional erudición humanística más preocupada a menudo por cuestiones históricas o de minuciosa doctrina gramatical antes que por una moderna y mesurada revisión de los sistemas y métodos de enseñanza al uso. Quizá influya en esto último nuestra no muy desarrollada preocupación social: así, no es extraño hallar sabios helenistas o latinistas de tan sólida preparación como de erudición notable, en tanto que abundan bastante menos los docentes poseedores de un agudo y necesario sentido social y pedagógico que les acerque plenamente a sus alumnos, haciéndoles grata y amena la materia y mostrándoles cómo el griego y el latín suponen algo más que unas declinaciones y la fría traducción de un texto, ya que son, por otra parte, un instrumento excelente de agilidad mental.

Muchos universitarios y opositores a cátedras de lenguas clásicas traducen muy bien a Tucídides y a Tácito, a Homero y a Virgilio, pero acaso no poseen una suficiente orientación bibliográfica, tanto en lingüística general como en filología clásica. Orientación que cada día se hace—y esto no puede ignorarse—más necesaria y urgente, si pretendemos renovar los sistemas de enseñanza de las lenguas griega y latina.

La REVISTA DE EDUCACIÓN—con muy acertado criterio—viene dando evidentes y constantes pruebas de su preocupación por diversos problemas sobre la enseñanza de las lenguas clásicas. Al invitárenos hoy, amablemente, a desarrollar en estas páginas el tema de una Bibliografía selectiva—el concepto de exhaustiva, además de pedantesco y excesivo, nos parece siempre incompleto, porque nada envejece tanto ni pierde antes su ca-

Esta Sección se divide en dos apartados: una bibliografía selectiva y valorada que dibuja el status quaestionis de una materia concreta, y algunas Reseñas independientes de obras de especial importancia.

racter de perfección como la bibliografía—, ofrecemos al estudioso de las lenguas clásicas docenas de fichas de obras y trabajos—españoles y extranjeros—que consideramos fundamentales, pese a que algunos de ellos se hayan publicado bastantes años atrás. Libros y artículos que hemos agrupado en los diferentes aspectos que más pueden interesar. Se han seleccionado los de carácter más amplio o introductorio, tanto en lingüística general como en filología clásica o sobre el humanismo y su valor formativo. Nos ha parecido asimismo de interés mostrar una breve panorámica del estado actual de los estudios clásicos dentro de los planes de enseñanza de España y del Extranjero. Y, ya en la parte que constituye el núcleo esencial de esta Bibliografía (la Metodología), hemos separado—para comodidad del lector—la de las dos lenguas clásicas en general y la del griego y del latín en particular, subdividiendo por su mayor abundancia—dentro de la lengua del Lacio—algunos aspectos de indudable interés: del latín en general, de la sintaxis, de la traducción, del vocabulario básico y del llamado "latín vivo".

A) SOBRE FILOLOGIA GENERAL Y TERMINOLOGIA LINGÜISTICA

- BÜHLER, K.: *Teoría del lenguaje*. Trad. de J. Marias. Madrid, 1950.
- DAUZAT, A.: *Essai de méthodologie lingüistique*. Paris, 1906.
- GRAINDEMIL, A.: *Comment enseigner la grammaire? par "l'instinct" ou par "la réflexion"?*. Paris, 1914.
- HAUDRICOURT, A. G.: *Méthode pour obtenir des lois concrètes en lingüistique générale*, en "Bulletin Société Lingüistique", Paris, 1940, XLI, págs. 70-74.
- LÁZARO CARRETER, F.: *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, 1953.
- MACARRONE, N.: *Principi e metodi nella linguistica storica*, en "Revue Lingüistique Romane", Paris, 1930, VI, págs. 1-30.
- MAROUZEAU, J.: *Lexique de la terminologie lingüistique*. Paris, 1933. (Obra meritísima de gran interés para la filología en general y para los estudios clásicos.)
- MEILLET, A.: *La Lingüistique*. Paris, 1915.
- MEILLET, A.: *Lingüistique historique et lingüistique générale*. I, II. Paris, 1921-1938.
- MEILLET, A.: *La méthode comparative en lingüistique historique*. Paris, 1925.
- MIGLIORINI, B.: *Terminologia linguistica*. 1934.
- SAUSSURE, F. DE: *Cours de lingüistique générale*. Paris, 1916. (Sigue siendo una obra fundamental sobre los principios de la lingüística.)
- SECHEHAYE, CH. A.: *Programme et méthodes de la lingüistique théorique*. Gêneve, 1908.
- SEVERINO, A.: *Manuale di nomenclatura linguistica*, en "Quaderni di cultura linguistica", Milano, 1937.
- TERRACINI, B. A.: *Questioni di metodo nella linguistica storica*. (Tirada aparte de "Atene e Roma", nueva serie, 1921, II, 38 págs.)
- TERRACINI, B.: *Influssi della linguistica generale sulla linguistica storica del latino*, en "Rivista di Filologia e d'Istruzione Classica", 1925, LIII, págs. 21-62.
- TERRACINI, B.: *L'héritage de la méthode comparative*, en "Acta Linguistica", Copenhague, 1940, I-II, páginas 1-22, 199-281.

- THOMSEN, W.: *Historia de la Lingüística*. Barcelona, 1945.
- VENDRYES, J.: *El lenguaje*. Barcelona, 1925.
- VOSSLER, K.: *Metodología filológica*, en "Boletín de la Universidad de Madrid", núm. 8, 1930, págs. 244-249.
- WARTBURG, W.: *Introducción a los problemas y métodos de la lingüística* [en alemán]. Halle, 1943.

B) SOBRE FILOLOGIA CLASICA Y HUMANISMO

- BASABE, E.: *La educación por los clásicos greco-latinos*, en "Atenas", X, 1939, págs. 35-46.
- BERNARDINI, A., y RIGHI, G.: *Il concetto di Filologia e di cultura classica nel pensiero moderno*. Bari, 1947. (Ofrece ideas y sugerencias de interés.)
- BIGNONE, E.: *Introduzione alla Filologia Classica*. Milano, 1951. (Es una verdadera enciclopedia para el estudioso de Filología clásica, si bien son de valor desigual las monografías que integran esta voluminosa obra.)
- BONNET, M.: *La Philologie classique*. Paris (s. a.)
- CANTARELLA, R.: *Introduzione allo studio della Filologia classica*. Napoli, 1938.
- CAYUELA, A.: *Humanidades clásicas*. Barcelona, 1940. (Abarca varios aspectos: histórico, cultural y metodológico.)
- COCCHIA, E.: *Studi critici di filologia classica e moderna*. Napoli, 1928.
- ELIOT, T. S.: *What is a Classic?* 1945.
- FESTA, N.: *Umanesimo*. 2.^a ed. Milano, 1940.
- FONTÁN, A.: *Humanismo*, en "Arbor", XIX, 1951, páginas 66-74.
- FUNCIÓN educativa de los estudios clásicos, en "Revista de Educación", núm. 44, 1.^a quinc. mayo 1956, páginas 82-88. (Se trata de la encuesta formulada por la Unesco sobre el problema de la significación, valor actual y porvenir de la cultura clásica y humanística.)
- GONZÁLEZ DE LA CALLE, P. U.: *Influencia de las literaturas clásicas en la formación de la personalidad*, en "Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos", 1920, XLI, págs. 205-232.
- INAMA: *Filologia Classica*. Milano (s. a.).
- KROLL, W.: *Historia de la Filología clásica*. Trad. de P. Galindo. Barcelona, 1928.
- MOLITOR, A.: *Renover les humanités*, en "Revue nouvelle", 15 juin 1956, págs. 569-584.
- MOMIGLIANO, A.: *Contributo alla storia degli studi classici*. Roma, 1955.
- PARKER, A. A.: *Valor actual del humanismo español*. Madrid, 1952.
- PINILLOS, J. L.: *Apuntes en torno a las humanidades y la ciencia*, en "Arbor", XX, 1951, págs. 1-27.
- ROSTAGNI, A.: *Classicità e spirito moderno*. Torino, 1939.
- TOVAR, A.: *Lingüística y filología clásica*. Madrid, 1944.
- UNESCO: *Humanisme et éducation en Orient et en Occident*. Paris, 1953.
- UNESCO: *La función de los estudios clásicos y humanísticos en la educación*. Paris, 1955.

C) SOBRE LAS LENGUAS CLASICAS EN NUESTROS PLANES ACTUALES DE ENSEÑANZA

- ARTIGAS, L.: *El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato*, en "Revista de Educación", número 63, 2.^a quinc. mayo de 1957, págs. 7-13.

- COBOS, R.: *El estudio del Latín en el Bachillerato. Resultados obtenidos y resultados por obtener*, en "Atenas", XXII, 1951, págs. 298-304.
- CONGRESO: *El primer — Español de Estudios Clásicos*, en "Estudios Clásicos", núm. 18, mayo 1956, páginas 385-414. (Es una crónica o resumen de sus tareas.)
- FERNÁNDEZ GALIANO, M.: *Sobre el pasado, el presente y el porvenir del griego en España*, en "Anales del Instituto Isabel la Católica", 1950, págs. 61-78. (Hay tirada aparte de este breve pero excelente trabajo.)
- FERNÁNDEZ GALIANO, M.: *El griego en el Bachillerato*, en "Revista de Educación", I, 1952, págs. 12-16.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M.: *La clase de Humanidades griegas en el Curso Preuniversitario*, en "Revista de Educación", X, 1955, págs. 114-119.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M.: *Las oposiciones a cátedras de Latín de Institutos*, en "Estudios Clásicos", III, 1955-56, págs. 226-27.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M.: *El griego en el examen Preuniversitario*, en "Estudios Clásicos", III, 1955-56, páginas 227-229.
- FONTÁN, A.: *El latín en los estudios españoles de Enseñanza Media*, en "Arbor", XVI, 1950, páginas 215-221.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *Los cuestionarios de latín*, en "Estudios Clásicos", II, 1953-54, págs. 229-231.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *Las pruebas escritas de latín en los exámenes de Grado*, en "Revista de Educación", VIII, 1954, págs. 165-168.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *La clase de Humanidades en el Curso Preuniversitario*, en "Revista de Educación", X, 1955, págs. 119-124.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *La cuestión del latín*, en "Estudios Clásicos", núm. 19, noviembre 1956, páginas 504-514.
- LÁSCARIS COMNENO, C.: *El griego y los estudiantes de Filosofía*, en "Revista de Educación", IV, 1953, págs. 170-171.
- MANTECA, M.: *El latín y el examen de Estado*. Madrid, 1951.
- MARÍN PEÑA, M.: *El latín en el Bachillerato*, en "Anales del Instituto Isabel la Católica", 1950, 45-59.
- MARÍN PEÑA, M.: *El latín en el Curso preuniversitario*, en "Estudios Clásicos", III, 1955, 64-68.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *¿Dos años de griego en el Bachillerato?*, en "Revista de Educación", II, 1952, páginas 9-12.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *El cuestionario de lengua y literatura griega y el griego en el Curso preuniversitario*, en "Estudios Clásicos", II, 1954, páginas 228-229.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *Problemas del griego y el latín en España*, en "Revista de Educación", XVI, 1956, núm. 46, págs. 72-77. (Resumen de las cuestiones tratadas en el I Congreso Español de Estudios Clásicos.)
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS: *Bibliografía de los estudios clásicos en España (1939-1955)*. Madrid, 1956.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS: *Primer Congreso Español de Estudios Clásicos*. Relación de miembros y programa. Madrid, 15-19 abril 1956. (Se dan los títulos de las comunicaciones y ponencias presentadas a dicho Congreso.)
- TOVAR, A.: *Preocupaciones sobre la enseñanza universitaria de la Filología Clásica*, en "Revista Nacional de Educación", núm. 11, 1941, págs. 7-15.
- TOVAR, A.: *Presente y futuro de los estudios clásicos en España*, en "Revista de Educación", núm. 18, febrero 1954, págs. 5 y sigs. (Hay tirada aparte de este trabajo.)

D) SOBRE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN LOS PLANES DE ENSEÑANZA EXTRANJEROS

- ARTIGAS, L.: *Crisis de las humanidades latinas en la enseñanza italiana*, en "Revista de Educación", XVI, núm. 45, 2.ª quinc. mayo 1956, págs. 15-17.
- BATTISTI, C.: *La crisi del latino*. Firenze, 1946.
- BEJARANO, V.: *El latín y el griego en el Bachillerato de Suecia*, en "Estudios Clásicos", núm. 20, febrero 1957, págs. 32-34.
- BÉRARD, L.: *Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire*. Paris, 1923.
- C. T.: *L'Incontro Nazionale sulla didattica del latino*, en "La Scuola Secondaria", Roma, oct.-nov. 1955, número 7.
- C. T.: *Conclusioni sulla didattica della lingua latina nella scuola media*.
- DÍAZ Y DÍAZ, M.: *Los estudios clásicos en la Enseñanza Media de la Alemania actual*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, págs. 158-160.
- ENSEÑANZA: *La—de las lenguas clásicas en Europa después de la guerra*, en "Arbor", XVI, 1950, páginas 77-81.
- ESCANCIANO, D.: *Los estudios clásicos en la Universidad de Fordham (Nueva York)*, en "Humanidades", III, 1951, págs. 133-136.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M.: *Algunas notas sobre la enseñanza en Francia*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, págs. 277-284, y II, 1953, págs. 52-56.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *La enseñanza del latín en la URSS*, en "Estudios Clásicos", III, 1955-56, páginas 165-167.
- MISSIR, L. A. M.: *Los estudios clásicos en Turquía*, en "Humanidades", IX, núm. 17, 1957, págs. 123-132.
- MUNITIZ, J. A.: *Recuerdos de una educación humanística inglesa*, en "Humanidades", I, págs. 269-272.
- PABÓN, J. M.: *La enseñanza de las lenguas clásicas en Europa*, en "Revista Nacional de Educación", número 1, 1941, págs. 43-49.
- PIERACCIONI, D.: *La enseñanza de las lenguas clásicas en Italia*, en "Estudios Clásicos", 1951-52, páginas 401-405.
- POLÉMICA: *La del latín y los idiomas modernos en el Bachillerato alemán*, en "Revista de Educación", número 32, junio 1955, págs. 255-259.
- RECIO, T.: *La cultura general y el latín en el Congreso de Universitarios de Europa*, en "Estudios Clásicos", núm. 17, febrero 1956, págs. 314-317. (Breve crónica de este Congreso: Trieste, 11-16 septiembre 1955.)
- REFORMA de la Enseñanza Media en Suiza, en "Estudios Clásicos", II, 1953-54, págs. 296-297.

E) SOBRE INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

- BABIN, J. et A.: *Du Français au Latin et aux langues vivants par l'analyse*. 2.ª ed. 1952.
- BÉZARD, J.: *Introduction à l'étude élémentaire du latin*. 4.ª ed. 1934.
- COUSIN, J.: *Les études latines*. Paris, 1954. (Muy útil para la iniciación en los estudios latinos.)
- GOW, J.: *Minerva. Introducción al estudio de los autores clásicos griegos y latinos*. Buenos Aires, 1946. (Pese a que la primera edición original se publicó en 1888, esta obra sigue siendo válida en lo esencial. Supone una orientación para quien quiera enfrentarse con los clásicos.)
- KRAHE, H.: *Lingüística indoeuropea*. Madrid, 1953.

- KRETSCHMER, P.: *Introducción a la lingüística griega y latina*. Trad. de S. F. Ramírez y M. F. Galiano. Madrid, 1946.
- MAROUZEAU, J.: *Introduction au Latin*. Paris, 1941.
- MEILLET, A.: *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. 7.ª ed. Paris, 1937.
- SANDYS, J. E.: *A companion to Latin studies*. Cambridge, 1921.
- TONCHIA: *Introduzione razionale al Latino per la Scuola Media*. Milano, 1942. (Del tipo de la obra francesa de Babin.)
- WIBLEY, L.: *A companion to Greek studies*. Cambridge, 1921.

F) SOBRE METODOLOGÍA

a) DE LAS DOS LENGUAS CLÁSICAS EN CONJUNTO.

- METODOLOGÍA de las lenguas clásicas en la Universidad Menéndez Pelayo, en "Revista de Educación", IX, 1954, págs. 121-124. (Resume las comunicaciones presentadas a esta Reunión (6-20-VIII-1954) por los profesores F. Galiano, H. Vista, Gil, Jiménez, Mondéjar, Obregón, Peña y R. Adrados.)
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *La Lingüística y la enseñanza de las lenguas clásicas*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, págs. 322-335.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas*, en "Estudios Clásicos", II, 1954, págs. 310-323.
- TURNER, J. H.: *Audiovisual Materials for the Teaching of the Classics*, en "The Classical Weekly", 16 noviembre 1956, págs. 49-62.
- WIGNY, P.: *Les humanités classiques et la tyrannie de la grammaire*, en "Revue générale belge", 15 diciembre 1956, págs. 217-227.

b) SOBRE COMENTARIO DE TEXTOS GRIEGOS Y LATINOS.

- ALVAREZ DE MIRANDA, A.: *Comentario al "Fedón", de Platón*, en "Revista de Educación", X, 1955, páginas 25-30.
- CARDENAL IRACHETA, M.: *Comentario a un texto de Boecio*, en "Revista de Educación", X, 1955, páginas 48-51.
- FANTINI, J.: *Iniciación teórico-práctica a la crítica textual*, en "Helmántica", I, 1950, págs. 169-185.
- GALLINARIS, L.: *Así presenté el poeta Virgilio a mis alumnos de Bachillerato*, en "Atenas", XXI, 1950, págs. 263-266.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *Comentario al libro primero de "Las Confesiones"*, de San Agustín, en "Revista de Educación", X, 1955, págs. 35-44. (Proyección didáctica de un estudio estilístico.)
- LÁSCARIS COMNENO, C.: *Comentario al libro primero de "Las Confesiones"*, de San Agustín, en "Revista de Educación", X, 1955, págs. 44-48.
- PASQUALI, G.: *Storia della tradizione e critica del testo*. Firenze, 1934. (Obra de gran valor y llena de sugerencias.)
- SCHMITZ, A.: *L'interprétation des auteurs anciens*, en "Les Etudes Classiques", Namur, XXV, núm. 2, abril 1957, págs. 192-206. (Aporta ejemplos sobre la interpretación de los clásicos.)

c) SOBRE EL GRIEGO.

- BASABE, E.: *Cómo enseñé el primer curso de griego*, en "Atenas", XII, 1941, págs. 374-376.
- CAYUELA, A. M.: *El vitalismo en la enseñanza del griego*, en "Humanidades", VIII, 1955, págs. 71-82.
- CAYUELA, A. M.: *Interés actualísimo del griego*. Reflexiones sobre su aprendizaje, en "Humanidades", VI, 1954, págs. 43-60.
- FANTINI, J.: *Indicaciones didácticas y metodológicas para dominar el griego*, en "Humanidades", II, 1950, páginas 170-181.
- GARCÍA HUGHES, D.: *Metodología en la enseñanza del griego*, en "Atenas", XI, 1940, págs. 101-102.
- GIL, L.: *La enseñanza de la traducción del griego*, en "Estudios Clásicos", II, 1954, págs. 324-340.
- MEUNIER, J.: *Pour une nouvelle méthode d'initiation au grec*, en "Phoibos", 1950-51.
- PIERAS, R.: *La enseñanza del griego*, en "Atenas", XX, 1949, págs. 209-210.
- PLAUT, I.: *Méthode naturelle de Grec. Débutants*. 4.ª ed. 1951. (Destinado a niños de once años, en Francia. Es un método personal y renovador, en el que se han recogido textos realmente vivos y graduados, acompañados de dibujos que fijan el concepto y despiertan el interés del alumno.)
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *La selección de textos en la clase de griego*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, páginas 194-207.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *Enseñanza del griego*, en "Alcalá", núm. 6, 1952. (Reproducido en "Estudios Clásicos", 1951-52, págs. 336-338.)
- GONZALO MAESO, D.: *Sobre el estudio del latín*, en "Norma", 2.ª ép., núm. 11, Granada, marzo-abril 1957, págs. 4-6.
- GUILLÉN, J.: *El latín es muy fácil*, en "Helmántica", II, 1951, págs. 215-232. (Sobre la necesidad de reformar la enseñanza del latín.)
- GUILLÉN, J.: *¿Qué debe hacerse pedagógicamente para mejorar y perfeccionar la enseñanza de la lengua latina?*, en "Memoria de la III Asamblea de Seminarios", Valladolid, 1951, págs. 3-40.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *La enseñanza del latín. El profesorado*, en "Revista de Educación", II, 1953, páginas 235-241.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *La enseñanza del latín y referencias a la del español*, en "Revista de Educación", IV, 1953, págs. 13-20.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *La enseñanza del latín. Profesores y métodos*, en "Revista de Educación", IV, 1953, págs. 262-267.
- HERNÁNDEZ-VISTA, V. E.: *El profesorado en la enseñanza del latín*, en "Revista de Educación", V, 1953, páginas 323-327.
- MARÍN PEÑA, M.: *El latín, factor de deformación mental*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, pág. 406. (Ataca ciertos métodos de enseñanza.)
- MARIOTTI, S.: *Prime lezioni di Latino*, en "Atene e Roma", II, 1952, págs. 49-51. (Preconiza un método interesante: el de mostrar al alumno que, tras de las formas, están las ideas; tras de la gramática, el idioma, y tras de éste, la vida y la cultura.)
- MAROUZEAU, J.: *La linguistique et l'enseignement du Latin*. 2.ª ed. Paris, 1929.
- RUBIO MARTÍNEZ-CHAÓN, P.: *Metodología del latín*. 1950. (El autor sólo pretende mejorar el método tradicional.)
- ZULUETA, A.: *Didáctica del latín...*, en "Atenas", XXV, 1954, págs. 131-133.

d) SOBRE EL LATÍN.

1) En general:

- ARGOMÁNIZ, V.: *Insistiendo sobre el método en la enseñanza del latín*, en "Revista de Educación", número 54, 1.ª quinc. enero 1957, págs. 1-2.
- BOROVSKIJ, J. M.: *La langue latine dans l'école secondaire*, en "Bull. de l'Acad. des Sciences de l'URSS", 1952.
- BOURGUET, P. DE: *Le Latin: Comment l'enseigner aujourd'hui*. Paris, 1947. (Dice el autor: "La gramática engendra hastío".)
- FORNACIARI, M.: *Latinorum*. Guía práctica para los padres cuyos hijos estudian latín. Trad. de C. Matons. Barcelona, 1952. (Es una obra ágil, amena, excelente, tan interesante o más que para los padres para los profesores.)
- FRANCESCATO, G.: *Due note sull'insegnamento del latino*, en "La Scuola Secondaria", núm. 7, Roma, octubre-noviembre 1955.
- GAITE CAMPO, M.: *Enseñanza del latín*. Algunas observaciones en torno al método tradicional. Discurso... Palencia, 1934.
- GALINDO ROMEO, P.: *Pedagogía y metodología del latín*, en "Universidad", Zaragoza, 1927, IV, páginas 857-878.
- GARCÍA ALVAREZ, J.: *I Reunión de Estudios sobre metodología del Latín en la Enseñanza Media*, en "Estudios Clásicos", núm. 21, mayo 1957, págs. 142-149. (Crónica de la misma: Madrid, 13 al 20 enero 1957.)
- GARCÍA CALVO, A.: *Orientaciones para la preparación al examen de latín*, en "Estudios Clásicos", II, 1954, páginas 341-351.
- GARCÍA DE DIEGO, V.: *Observaciones sobre la metodología del latín en el Bachillerato*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, págs. 124-128.
- 2) Sobre sintaxis latina:
- FANTINI, J.: *De usu exemplorum in syntaxi Linguarum classicarum docenda*, en "Palaestra", LXI, 1940, págs. 43-45.
- KROLL, W.: *La sintaxis científica en la enseñanza del latín*. Trad. de A. Pariente. Madrid, 1935.
- MAGARIÑO, A.: *Sinopsis de oraciones latinas*. (Auxiliar del traductor.) Madrid, 1941.
- MAROUZEAU, J.: *L'ordre des mots en latin*. Paris, 1953.
- SBORDONE, F.: *Ai margini della sintassi latina*. Napoli, 1955.
- SILVANI, A.: *La sintassi latina esposta in 30 tavole sinottiche*. Milano, 1938.
- 3) Sobre la traducción y el uso del diccionario en latín:
- ALCÁNTARA, R.: *Más sobre el diccionario latino*, en "Revista de Educación", núm. 62, 1.ª quinc. mayo 1957, págs. 65-67.
- BOESCH, P.: *Lateinisches Übungsbuch für schweizerische Gymnasien*. Zurich, 1940. (Es un manual modelo, en el que se intercalan temas de traducción para principiantes sobre instituciones romanas; de gran utilidad.)
- BURGOS, M.ª A.: *La enseñanza del latín y la tiranía del diccionario*, en "Revista de Educación", núm. 60, 1.ª quinc. abril 1957, págs. 1-2.
- ECHAVE-SUSTAETA, J.: *Ciencia y arte de la traducción*, en "Helmántica", V, 1954, págs. 29-40.

GONZÁLEZ DE LA CALLE, P. U.: *Varia. Notas y apuntes sobre temas de letras clásicas*. Madrid, 1916. (El capítulo V versa sobre: La técnica de la traducción de autores clásicos.)

HUERTA TEJADAS, F.: *Guía de traducción latina*. Madrid, 1946.

JIMÉNEZ DELGADO, J.: *La traducción latina*, en "Revista de Educación", XI, 1955, págs. 100-108. (Aboga por el uso dirigido del diccionario.)

MALCOVATI, E.: [Artículo que recomienda la versión en latín, en contra de la tesis de Pasquali], en "Atene e Roma", II, 1952, págs. 9-11.

MAROUZEAU, J.: *La traduction du Latin*. Paris, 1931.

MICÓ PASTOR, R., y ARBELOA RADA, A.: *Teoría y práctica de la traducción latina*. Madrid, 1944.

PASQUALI, G.: [Artículo sobre la utilidad de la versión de la lengua nativa al latín], en "Atene e Roma", julio-agosto 1951. (Es artículo luminoso, sanamente apasionado y muy persuasivo.)

PERRÉ: *Latin et Culture*. 1948. (Sobre la traducción y lectura "corrida".)

RODRÍGUEZ, J.: *El uso del diccionario en el estudio del latín*, en "Estudios Clásicos", II, 1954, páginas 352-363.

RUBIO MARTÍNEZ-CHACÓN, P.: *La traducción de latín*. Logroño, 1954.

VALENTÍ FÍOL, E.: *La traducción en la metodología del latín*, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, páginas 26-35.

4) Sobre vocabulario latino y "vocabulario básico":

BASSI, I.: *I pronomi, le preposizioni e le particelle della lingua latina*. Milano, 1921. (Es una "gramática de palabras", de utilidad desde el punto de vista del vocabulario básico latino.)

BRÉAL-BAILLY: *Les mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie*. Paris (s. a.). (Obra clásica en Francia. Comprende unos 4.800 términos.)

CHEVALIER: *Cahier de vocabulaire latin*. Paris (s. a.).

ECHAVE-SUSTAETA, J. DE: *Vocabulario básico latino*. Barcelona, 1953. (Sigue, en parte, el antecedente de Wordmald.)

ECHAVE-SUSTAETA, J. DE: *La enseñanza del vocabulario latino*, en "Revista de Educación", núm. 51, 2.ª quinc. noviembre 1956, págs. 1-2.

ECHAVE-SUSTAETA, J. DE: *La enseñanza del vocabulario latino*, en "Revista de Educación", núm. 59, 2.ª quinc. marzo 1957, págs. 67-69.

ELSE, G. F.: [Un proyecto de vocabulario básico de latín, fundado en la frecuencia y carácter etimológico], en "The Classical Weekly", XLV, núm. 15, marzo 1952.

GONZALES LODGE: *The Vocabulary of High School Latin*. New York, 1909. (Vocabulario estadístico del latín.)

LEITSCHUCH-HOFMANN: *Lateinische Wortkunde*. Bamberg, 1941. (Vocabulario de latín básico.)

MARÍN PEÑA, M.: *Problemas escolares. La adquisi-*

ción del vocabulario latino, en "Estudios Clásicos", I, 1950-52, págs. 263-273.

MATHY, M.: *Vocabulaire de Base du Latin*. Paris, 1952.

MATHY, M.: *Carnet de Vocabulaire Latin*. 2.ª ed. Paris, 1955.

MATHY, M.: *La enseñanza del latín y el vocabulario básico*, en "Revista de Educación", núm. 46, 1.ª quincena junio 1956, págs. 35-38.

SCOTT-HORN-GUMMERE: *Using Latin*. New York, 1948. (Aborda el problema del vocabulario.)

WORDMALT: *Latin Basic Vocabulary*. 1949. (Publicado por la Orbilian Society. Recoge el sentido de 2.570 palabras.)

5) Sobre el "latín vivo":

El Congreso Internacional para el Latín vivo, celebrado en Aviñón en septiembre de 1956, ha dado nueva actualidad a este tema, que ya se suscitó en el I Congreso Español de Estudios Clásicos que tuvo lugar en Madrid, unos meses antes, en abril del pasado año. Creemos, por ello, de interés cerrar las páginas de este artículo con una selección bibliográfica sobre el "latín vivo".

BERNINI, F.: *Latino vivente. Avviamento al conversare latino*. 2.ª ed. Torino, 1940.

BINI: *L'uso vivo della lingua latina*. Firenze (s. a.).

BORNEQUE-LEGROS: *La Classe en Latin*, avec 20 gravures, cartes et plans. 10.ª ed. Paris, 1936.

CAPELLANUS, PH. G.: *Guía de la conversación latina*. Trad. por el Prof. Jiménez Delgado. Barcelona, 1936.

COGNASSO, L.: *Colloquia Latina*. Manuale di conversazione per le Scuole medie. Torino, 1936.

COGNASSO, L.: *Il Latino per l'uso moderno*. Torino, 1936.

JIMÉNEZ DELGADO, J.: *El latín, lengua viva*, en "Helmántica", V, 1954, págs. 275-281.

JIMÉNEZ DELGADO, J.: *Lingua latina, lingua universalis*. (Comunicación leída en el Congreso de Aviñón: 2-6 sept. 1956. Esta impresa en latín.)

HERNÁNDEZ, H. H.: *El latín clásico enseñado como lengua viva*. Madrid, 1927.

MIR, J. M.: *Nova et Vetera*. Barcelona, 1949.

MIR, J. M.: *I Congreso Internacional en pro del Latín vivo*, en "Estudios Clásicos", núm. 19, nov. 1956, páginas 478-480. (Crónica o resumen de sus tareas.)

PLAUT, I.: *Méthode naturelle de Latin. Débutants*. (s. l.-s. a.). (Expuesto en el citado Congreso de Aviñón.)

PREMIER Congrès International pour le Latin vivant. Avignon, 1957. (Sobre dicho Congreso, celebrado del 2 al 6 de septiembre de 1956.)

SÁNCHEZ VALLEJO, F.: *I Congreso Internacional para el Latín vivo*, en "Humanidades", VIII, núm. 16, páginas 267-274.

TEMPINI: *Manuale di conversazione latina*. Torino (s. a.).

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA.

LUIS ALONSO SCHÖKEL, S. I.: *La formación del estilo. Libro del profesor*. Santander, Editorial "Sal Terrae", 1957 (3.ª edición), 322 págs.

En el número 58 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, página 55, hablé con júbilo de la significación de la bibliografía pedagógica española de un libro como el del P. Alonso Schökel sobre la formación del estilo, dirigido al alumno. Hoy llega a mis manos el dedicado al profesor sobre el mismo tema. A la altura de la tercera edición, resolvió el autor separar en dos volúmenes la exposición de su método para la adquisición de un estilo literario. Método contrastado por él mismo en fecundo magisterio, pleno de felices hallazgos, sabrosas advertencias y oportunas orientaciones.

Naturalmente, los dos libros se auxilian y complementan. Forman entre los dos un conjunto orgánico, agudamente distribuido. El libro del profesor ordena los supuestos científicos para analizar el estilo y eslabona los ejercicios de composición literaria, sus temas y desarrollo, seguidos de los procedimientos más idóneos para juzgarlos y corregirlos. Lo ilustran un buen repertorio de ejemplos de los mismos alumnos del autor.

En el del alumno ya dijimos en estas páginas que se concentra un buen número de ejemplos literarios de polivalentes modalidades. Es un buen repertorio antológico, de autores contemporáneos casi siempre, para su examen y discreta imitación. La formación de un estilo personal, tras de reminiscencias y asimilaciones ajenas, puede coronar un esfuerzo inteligente.

Falta en estos volúmenes, y lo anuncia el autor, un estudio estilístico del ritmo poético; nos ofrece un guiño de lo que será este libro futuro: sus líneas generales son ampliamente comprensivas de todos los aspectos de la técnica poética, histórica y actual —¿existe poesía fuera del poema?, nos preguntamos frente a los detractores, deshumanizados y abstractos, de cualquier intento de estudio analítico en este campo—. El sugestivo esquema propuesto por el autor para su próximo libro, doctrinal más que metodológico, tan lejos de las preceptivas fósiles como de las especulaciones desangeladas, nos hace prever una poética a la altura de nuestro tiempo. Y otra brillante aportación a la bibliografía especializada del Padre Alonso Schökel.

Pero volvamos al libro del profesor para la formación del estilo de sus alumnos, no ya promesa, sino acuciante realidad, de urgente consulta en la práctica pedagógica del arte de escribir. Más allá de las redacciones escolares de carácter elemental y en el punto donde la composición literaria,

con práctica frecuente y ágil dirección, puede alumbrar la génesis de un estilo original y propio. Si se consigue que el alumno aprenda a expresarse por escrito sin recurrir a frases tópicas y descoloridas, sin premiosidad, repeticiones ni excesos, con naturalidad y precisión, habremos conseguido mucho. No cabe ya negar eficacia a una metodología de la técnica de escribir bellamente, desde la palabra y la frase, hasta las mayores complejidades de la construcción sintáctica. Cuestión aparte será la formación de un artista literario sin más. La educación estilística ayudará, pulirá, pero no suplirá la creación estética.

En la corrección de ejercicios de los alumnos, diestramente señalada por el P. Alonso Schökel, según los resultados de larga experiencia, cabe señalar algunas sugerencias. A mi juicio, entre la libertad preconizada por los anglosajones para no coartar la espontaneidad del discípulo ni abrumarle con excesivas correcciones, y la regularidad meticulosa de los franceses al servicio de una sintaxis rectilínea y racional, podemos situar la metodología española del arte de escribir. Personalmente, no suelo corregir en mis alumnos más que las incorrecciones gruesas, o que puedan inducir a interpretaciones equívocas o absurdas. Gran parte de nuestros escolares entienden la composición literaria como hinchazón palabretera, donde pululan términos altisonantes, cuyo uso no se conoce muy bien, y entre los que sobrenadan frases hechas. La poda sensata es el método más recomendable en estos casos. Como advierte el Padre Schökel, el estilo es una selección y una búsqueda: el arte no está en poseer las palabras, sino en saberlas usar con medida, oportunidad y exactitud. Dentro de la natural sencillez caben cierta elegancia y amenidad. Ni puede confundirse la concisión precisa con el laconismo telegráfico de algunos ejercicios anémicos, donde se repiten mecánicamente las fórmulas lingüísticas más simples. Pero... ¡mucho cuidado con las correcciones que puedan suponer simpatías estilísticas del profesor! Por eso creo que debemos ser más bien parcos y muy precisos al corregir.

En el somero bosquejo bibliográfico auxiliar del profesor, se citan los modernos estudios estilísticos de la benemérita Biblioteca Románica Hispánica, dirigida por Dámaso Alonso. Pueden agregarse los trabajos de Blecua, Gullón y Casaldueño sobre la poesía de Jorge Guillén, el de Amado Alonso en torno a la prosa modernista de Larreta en *La gloria de Don Ramiro*, y algunos Anejos de la *Revista de Filología Española* o de la de *Literatura*, ambas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El orden del libro viene exigido por sus fines prácticos y para la mayor eficacia de su empleo. Empieza con la materia prima y desarticulada del lenguaje, la teoría y práctica del vocabulario; su enseñanza y los peligros que hay que sortear en ella para evitar pedanterías o especialización excesiva en determinada edad. Además del excelente, y bien recomendado, *Diccionario ideológico*, de Casares, el profesor debe manejar el llamado *Vox*, de Gili Gaya, rico en precisiones gramaticales y sinonimia, y los histórico-estimológicos de García de Diego y Corominas.

Sigue el análisis del trabajo del estilo, las posibilidades de la enseñanza en la formación de un estilo propio, con prácticas especiales en cada una de las facetas. La primera de las analizadas es la descripción, muy importante como elemento constitutivo básico de todas las formas elocutivas, desde la narración estética a la severa exposición científica.

La descripción pura y simple, a pesar de su aparente sencillez, requiere unas dotes especiales de orden, precisión y meticulosidad, rara vez asequibles a los discípulos más jóvenes. La descripción, analizada como mecanismo expresivo general, con sus imágenes, comparaciones y desvalorización de tópicos, o dichos congelados, y los procedimientos aptos para su renovación —"en literatura lo que vale para todo no vale para nada"—, tiene en cada caso la adecuada ejemplificación.

El género narrativo, fundamental en la estimación del niño y del joven, suscita un interés intelectual y emotivo; requiere ejercicios especiales depurativos de la observación y selección de elementos; se fijan los valores convenientes para estimular el interés y se determinan los caracteres de los personajes de dos formas, indirectamente o en acción.

Como base literaria auxiliar para el profesor, pueden añadirse a los varios libros mencionados por L. A. Schökel, algunos títulos importantes, bien de consulta o de frecuente manejo: *Antología de cuentos* de la Literatura Universal, de Menéndez Pidal, o la de *Leyendas*, recogida por García de Diego; los simpáticos repertorios reunidos por el catedrático de Literatura Angel Lacalle, titulados *El libro de las leyendas* y *El libro de las narraciones*; *Las gestas castellanas contadas a los niños* por Angel Cruz Rueda; *Los mejores cuentistas españoles* seleccionados por Pedro Bohigas; Azorín en sus libros *Cavilar y contar*, *Cuentos*, etcétera.

En el estilo de ideas, propio no solamente de los graves tratados científicos, sino de la variedad protética del moderno ensayo, es donde más habremos de buscar la precisión y la claridad. La sensibili-

zación de las ideas en formas descriptivas y la dramatización positiva de esas ideas, darán interés y vivacidad al estilo. Habrá que eliminar los peligros de la intelectualización excesiva y de los juegos conceptistas prodigados.

De otro orden son los escollos que surgen en el campo de las emociones y sentimientos, donde se da un estilo más vago, impreciso; donde se aspira más a provocar y despertar un estado de ánimo que a definirlo directamente. Nostalgias, evocaciones, presentimientos son acordes favoritos del simbolismo literario. Los jóvenes que terminan el Bachillerato, y especialmente las alumnas de la misma edad, acogerán estos ejercicios con la mayor simpatía.

Muy importante, en mi opinión, es el capítulo dedicado a lo cómico. Veo en él, con el P. Alonso Schökel, el contrapeso del intelectualismo exagerado y frío, además de los valores catárticos de distracción espiritual y formativos de avivar el ingenio, desarrollar la agilidad mental y aguzar el don de observación, encontrando insólitas relaciones entre los seres. Por mi parte, también he utilizado las greguerías de Gómez de la Serna, junto a los juegos verbales de Quevedo, para estimular la agudeza de los alumnos. Y se adiestran en separar de la sátira burlesca, productora de la risa intencionada, los puros valores cómicos, desinteresados. Procede no habituarles a lo cómico de signo acre, sarcástico, sino a lo suavemente irónico, para que puedan elevarse quizá al humor trascendental que anima las más grandes creaciones del ingenio humano, empezando por el *Quijote*. Conviene hacer notar las diferencias entre el chiste verbal epidérmico, con sus variadas modalidades, y lo cómico de ciertas situaciones, tipos, etcétera. Base literaria de consultar para el profesor en este apartado es la extensa *Antología del humorismo*, con estudio introductorio de Wenceslao Fernández Flórez, recientemente publicada (Barcelona, Ed. Labor, 1957).

La concepción general, el enfoque del conjunto de la obra o trabajo, es la coronación de toda labor de estilo, aunque no pertenezca propiamente a él. La intuición del autor, sus facultades de síntesis y análisis, juegan el papel más importante en este punto. La construcción meticulosa de planes, bocetos y esquemas sobre ejemplos nacionales y extranjeros, presentados por el profesor y comentados en clase, darán buen fruto.

Con la fórmula *naturalidad y belleza*, resuelta con arreglo a los indispensables cánones de *modernidad*, concluye el P. Alonso Schökel la exposición de su método. Sistema para lograr un *estilo literario*

propio a fuerza de trabajo y aprendizaje. Los profesores tendrán con él un guía valioso que les ahorrará bastantes esfuerzos y tanteos. De todas formas, su labor personal es insustituible y podrán contrastar, e incluso innovar, modos y matices en la experiencia pedagógica de cada curso.

Cualquiera que sea la opinión sobre la eficacia real de la enseñanza de un arte de escribir, no cabe desconocer la calidad de una obra como *La formación del estilo* (en su doble vertiente, del profesor y del alumno), ni silenciar su positiva utilidad en las inexcusables prácticas literarias de la Enseñanza Media. — ALBERTO SANCHEZ.

EMILE WOLTER, S. C. J.: *Initiation à l'observation systématique des élèves. La méthode d'Albert Huth*. Université Catholique de Louvain. Editions Nauwelaerts. Lovaina, 1957, 126 págs.

Conocida es la actividad del Instituto de Psicología Aplicada y de Pedagogía de la Universidad Católica de Lovaina, en el que el Profesor Buyse lleva a cabo investigaciones diversas en orden a la aplicación a la ciencia pedagógica de los métodos experimentales.

El autor de este librito, doctor en Ciencias Pedagógicas, ha emprendido, bajo la dirección del citado profesor, un trabajo de sistematización y divulgación de los estudios que, en orden a la sistematización de la observación de los alumnos en la escuela primaria y en los Centros de Segunda Enseñanza, ha hecho durante veinticinco años el doctor Albert Huth, profesor de Psicología Aplicada de la Universidad de Munich, autor de numerosas obras que todavía desconocemos en España.

Tal intento es doblemente provechoso. En primer lugar, porque la influencia de los métodos americanos ha hecho creer a no pocas gentes que no hay otro camino de conocimiento del alumno que la aplicación de los "tests", y es saludable ver que psicólogos de la talla de Huth afirman que la observación supera en resultados a la experimentación "porque el "test" sólo puede proporcionarnos un corte transversal de la personalidad, en tanto que la observación sistemática nos da de ella, en cualquier momento, un corte longitudinal".

Por otra parte, el doctor Huth, saliendo del terreno de las recomendaciones generales sobre la excelencia de la observación del alumno para su mejor conocimiento y educación, nos proporciona un cuadro completo y práctico que

los maestros y catedráticos pueden aplicar sin dificultad. Pues se trata de que ellos mismos, y no ningún profesional de la Psicología o la Psicotecnia, vayan realizando anotaciones sobre la conducta y el trabajo escolar del niño, al objeto de redactar sobre cada uno la correspondiente *Ficha Escolar*.

Para ello, Huth propone que el educador lleve siempre consigo un *Carnet de Observaciones*, donde anote las particularidades del comportamiento del niño. A la terminación del período escolar correspondiente —uno o dos cursos, según los casos— sintetiza el conjunto de notas recogidas en la *Ficha*, que entregará a su sucesor. De este modo, el Director de cada Centro docente reúne, al fin de la escolaridad del alumno, un *dossier* que puede proporcionar mucha luz a quienes hayan de realizar la orientación profesional.

La obra de Wolter no teoriza apenas. Proporciona, con absoluta claridad, la doctrina indispensable para que se comprenda el esquema de observaciones del doctor Huth y puedan llevarse *Carnet* y *Ficha* con pleno conocimiento de causa. El esquema es muy completo, ya que abarca los siguientes aspectos: el desarrollo corporal, las influencias del medio, las diversas funciones psíquicas, los conocimientos, las capacidades, los intereses, la atención y el comportamiento durante el trabajo, la conducta social y los rasgos característicos. Cada uno de estos apartados se subdivide en varios epígrafes, de manera que puede obtenerse una especie de "trato psicológico" del escolar, hartamente preciso que la simple "impresión", en ocasiones llena de prejuicios.

Un detalle significativo y que nos parece muy acertado es que el doctor Huth no aconseja, antes prohíbe, la notación numérica de cada aspecto, que estima, con razón, expuesta a numerosos errores. Una amplia bibliografía de los escritos del profesor Huth y otra, de carácter general, que comprenden 214 títulos, completan esta concisa y útil monografía.

Sería de desear que fuera traducida al español y que, tras algunos ensayos y adaptaciones, en su caso, fuera adoptada la *Ficha Escolar* de Huth para la observación sistemática de niños y adolescentes, alumnos de Centros de Enseñanza. Pues igualmente obliga en los Institutos y Colegios el conocimiento científico del muchacho, que es también allí *educando*, aunque nuestros hábitos necesiten para verlo así un esfuerzo de acomodación, acostumbrados, como estamos, a concebir la segunda enseñanza como una carrera de obstáculos que es preciso superar cuanto antes.—ADOLFO MAILLO.

actualidad educativa

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO (*)

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: 1. Por Decreto de 14-VI-57 (BOE 17-VII-57) se establecen medidas transitorias para la expedición de *Certificado y Diploma de Psicología de la Escuela de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de Madrid*. Quienes durante un plazo mínimo de cinco años, anteriores a la fecha de este decreto, hayan ejercido alguna actividad profesional en el campo de la Psicología y posean el título de estudios superiores (para el Diploma) o de bachiller, maestro, perito industrial o equivalente (para el Certificado) podrán solicitar excepcionalmente el Diploma o Certificado de la Escuela de Madrid.

2. Un Decreto de 26-VII-57 (BOE 23-VIII-57) establece la especialización de *Fisioterapia* para los Ayudantes Técnicos Sanitarios. Sus enseñanzas comprenden dos cursos de ocho meses de duración, divididos en dos cuatrimestres cada uno. Los dos primeros meses del curso inicial tendrán carácter de selección de alumnado. A la terminación de cada curso, los alumnos se someterán a un examen teórico-práctico. Podrán cursar estos estudios los titulares del Diploma de Ayudante Técnico Sanitario, de menos de treinta y seis años de edad.

3. El MEN ha dispuesto el curso de la disciplina de *Historia de los sistemas filosóficos* en el segundo curso de estudios comunes de la Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. de Granada (O. M. 19-VI-57, BOE 23-VIII-57). Otra O. M. de 24-VI-57 deja en suspenso la división en los cursos 3.º y 4.º de la Licenciatura de Ciencias Geológicas, de la asignatura de *Geografía Física*, Sección de Ciencias Naturales, Fac. Ciencias de la Universidad de Madrid (BOE 23-VIII-57).

4. Los *catedráticos de la Universidad de La Laguna* que por concurso u oposición sean nombrados para ocupar cátedra en otra universidad, están autorizados, si lo solicitan, por la D. G. de Enseñanza Universitaria para posesionarse de su nuevo destino ante el Rectorado de La Laguna, continuando adscritos a esta Universidad durante tres cursos siguientes, a no ser que, por corresponder posesionarse al catedrático sucesor, hubieran de cesar antes (O. M. 21-VI-57, BOE 1-VIII-57).

5. El MEN ha autorizado a la Universidad de Madrid para con-

(*) Abarca disposiciones aparecidas en el *Boletín Oficial del Estado* del 1-VII-57 al 20-IX-57, ambos inclusive.

ferir el título de *Doctor "Honoris causa"* al Prof. Henri Gaussen, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Toulouse (O. M. 6-VIII-57, BOE 11-IX-57).

ENSEÑANZA MEDIA: 1. Por Decreto de 23-VIII-57 (BOE 18-IX-57) se regulan los *Centros de Patronato de Enseñanza Media*, para que su acción docente quede coordinada a las distintas instituciones sociales que colaboran en la educación de la juventud española. Los Centros de Enseñanza Media podrán ser de Patronato por el régimen de colaboración entre diversas entidades para su organización o funcionamiento o por su acción benéfico-social, y se clasificarán, según su naturaleza, en a) *Centros oficiales de Patronato*, cuando el Estado intervenga en él, en el gobierno inmediato y en la docencia; b) *Centros no oficiales de Patronato*, en los cuales el Estado participa en éste y en el nombramiento de cargos directivos; y c) *Centros de Patronato benéfico-social*, en los que no es necesaria la existencia de un órgano colegiado de gobierno.

2. Se convoca el *tercer concurso* para provisión de 18 plazas vacantes en el grupo A) del *Cuerpo de Inspectores numerarios de Enseñanza Media* del Estado (O. M. 27-V-57, BOE 13-VII-57).

3. Una Orden de 16-VII-57 aprueba el *reglamento de las Secciones filiales y de los Estudios nocturnos del Bachillerato*, en la que se refunde el contenido del Decreto de 26-VII-56 (BOE 13-VIII-56) por el que se establecían las normas generales de funcionamiento de estas Secciones en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

4. El MEN ha promulgado una Orden de 1-VI-57 (BOE 9-VII-57) por la que se dan normas para la implantación del *nuevo Plan de estudios del Bachillerato y adaptación de los anteriores*. La Orden comprende el establecimiento del nuevo plan de estudios, la extinción del plan de 1953, adaptación al plan nuevo y disposiciones generales.

5. Por O. M. de 3-VI-57 (BOE 2-VII-57) se adaptan las *clases del Bachillerato* al régimen establecido por el Decreto de 31-V-57. La Orden abarca normas sobre las tasas y su exención, reducción y exención de las tasas, normas adicionales y finales.

6. En BOE de igual fecha se aprueban los *cuestionarios de Bachillerato para el plan 1957*, según Decreto de 2-V-57 (O. M. 5-VI-57).

7. El MEN ha promulgado *nuevas normas sobre cuestionarios y textos de aplicación en el Bache-*

rato (O. M. 4-VI-57, BOE 20-VII-57). Las normas afectan a textos, cuestionarios y programas, condiciones materiales de los libros, presentación de originales, precio de venta, reediciones, medios auxiliares, vigencia, etc.

8. En igual BOE se dictan normas sobre *incompatibilidad, repetición y prelación en las enseñanzas del Bachillerato* (O. M. 20-VII-57); *condiciones materiales de los textos* para los cursos primero y quinto del Bachillerato (O. M. 4-VII-57); y *exámenes de alumnos libres* en poblaciones con más de dos Institutos Nacionales de Enseñanza Media (O. M. 10-VI-57).

9. Por O. M. de 11-VI-57, se ha resuelto con carácter general, que para la *expedición de título Bachiller Superior* no se exija Certificado de estudios extendido por la Secretaría General de la Universidad correspondiente, sino el expedido por el Instituto de Enseñanza Media en donde radique el acta de calificación del alumno en las pruebas del grado superior de Bachillerato (BOE 11-VII-57).

10. Los *Centros no oficiales de Enseñanza Media de funcionamiento provisional* en virtud de concesión anterior y que no hayan sido clasificados definitivamente por el MEN, podrán continuar funcionando durante el curso 1957-58 en las condiciones del anterior, siempre que cumplan con las condiciones exigidas por la Ley respecto del número necesario de profesores licenciados y se dediquen exclusivamente a alumnos de un mismo sexo (O. M. 1-IX-57, BOE 4-VII-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: 1. *Ley de 20-VII-57 (BOE 22-VII-57) sobre ordenación de las Enseñanzas Técnicas*. Esta Ley comprende disposiciones generales (ámbito de aplicación, Junta de Enseñanza Técnica, centros docentes y especializados, títulos, enseñanzas, personal docente, régimen del Centro y sostenimiento de la Enseñanza Técnica), la Enseñanza Técnica de grado superior, la Enseñanza Técnica de grado medio, centros no estatales de Enseñanza Técnica, régimen de Protección escolar, y disposiciones transitorias y finales. Por Decreto de 13-IX-57 (BOE 17-IX-57), quedando bajo dependencia del MEN las *Escuelas especiales de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, la Escuela de Ayudantes de Obras Públicas y las secciones de Ingenieros y Ayudantes de las Escuelas oficiales de Telecomunicación*. Se constituye una comisión para estudiar y proponer las medidas que faciliten este traspaso.

2. Por resolución de la D. G. de Enseñanzas Técnicas (BOE 24-VII-57) se complementa la O. M. de 28-V-57 sobre *régimen transitorio de las asignaturas a cursar por los alumnos de la carrera de*

Comercio en el curso 1957-58 por enseñanza oficial, agregándose a las disciplinas ya fijadas las de Historia 2.º curso y Literatura universal, especialmente hispánica.

3. Por O. M. de 24-VII-57 (BOE 2-VIII-57) se fusionan en uno solo los dos cursos comunes a todas las especialidades de la carrera de Perito Industrial.

4. A partir del curso 1957-58, se establecen las enseñanzas de Auxiliares de Empresas en el Instituto Español de Tànger, con categoría de Sección y con arreglo a las normas y plan de estudios determinados por Decreto de 16-III-56 (BOE 6-IV-56), O. M. 24-VII-57, BOE 12-IX-57.

5. Se conceden exámenes de ingreso en las Escuelas de Peritos Agrícolas a los aspirantes comprendidos en O. M. de 15-X-56 (O. M. 5-VII-57, BOE 18-VII-57).

6. Por O. M. de 24-VII-57 (BOE 26-VIII-57) se establece una nueva distribución de asignaturas en la carrera de Ingeniero de Industrias Textiles, cursada en la Escuela Especial de Ingenieros de Tarrasa.

7. Se prorroga la vigencia de las relaciones de libros de textos aprobados para Escuelas de Comercio por O. M. de 26 y 30-V-55, referentes a las asignaturas del Plan de estudios de 23-VII-53, en trance de liquidación, al mismo tiempo que se autoriza a la utilización de las obras ajustadas a los cuestionarios aprobados para las disciplinas del nuevo plan de 23-VII-53 (O. M. 29-VII-57, BOE 31-VIII-57).

8. Se fijan las remuneraciones del profesorado de Religión y Formación del Espíritu Nacional de los centros dependientes de la D. G. de Enseñanzas Técnicas (O. M. 8-VII-57, BOE 1-VIII-57).

ENSEÑANZA LABORAL: 1. Una O. M. de 2-IX-57 (BOE 6-IX-57) aprueba los cuestionarios y orientaciones metodológicas del primer curso de las enseñanzas de aprendizaje correspondientes al grado de Oficial Industrial. El Plan de estudios para alumnos de catorce años, comprende un total de 44 horas: *Aritmética y Geometría* (6 horas), *Física y Química* (6), *Tecnología general* (3), *Dibujo geométrico industrial* (6), *Taller del oficio* (15), *Redacción y Lectura* (2), *Religión* (2), *Formación del Espíritu Nacional* (1) y *Educación física* (3). Las normas metodológicas orientan en el sentido de que esta enseñanza aspira a formar hombres destinados al trabajo manual inteligente.

2. Por Decreto de 23-VIII-57 (BOE 18-IX-57) se aprueban los planes de estudio de los Bachilleratos laborales de las modalidades Industria, Marítima y Agrícola-Ganadera, adaptados para la enseñanza femenina. En el mismo BOE se inserta otro Decreto de

igual fecha sobre coordinación y desarrollo de los estudios del Grado de Iniciación Profesional Industrial.

3. Se han aprobado asimismo los cuestionarios para el concurso-oposición para seleccionar profesores numerarios de II. LL., según O. M. de 26-VII-57, BOE 7-VIII-57. También se aprueban los cuestionarios y normas metodológicas para la enseñanza de Religión en el Bachillerato Laboral elemental (O. M. 14-V-57, BOE 1-VII-57). Igualmente, la D. G. de Enseñanza Laboral convoca concurso para seleccionar los libros de texto de Formación religiosa del Bachillerato Laboral elemental (BOE 23-VII-57).

4. Por Decreto de 23-VIII-57 (BOE 20-IX-57) se establece que los estudios del primer curso del grado de Aprendizaje industrial estén integrados por las siguientes materias: *Aritmética y Geometría*, *Elementos de Física y Química*, *Tecnología general*, *Dibujo geométrico industrial*, *prácticas de Taller o Laboratorio*, *Redacción y Lectura*, *Religión*, *Formación del Espíritu Nacional* y *Educación física*.

5. Por O. M. de 18-VI-57 (BOE 10-VII-57) se regula la aplicación de las aportaciones de las corporaciones locales para contribuir al funcionamiento de los centros de Enseñanza Media y Profesional.

ENSEÑANZA PRIMARIA: 1. La D. G. de Enseñanza Primaria ha dictado normas para aquellos alumnos no videntes que deseen cursar la carrera de Magisterio (O. M. 19-VI-57, BOE 16-VIII-57).

2. Se ha convocado por O. M. de 27-V-57 un concurso para premiar originales de libros elementales de lectura. Estos libros serán de cultura elemental adecuados a las necesidades de los adultos recién alfabetizados o que necesiten impulsar la utilización de las técnicas instrumentales de la cultura (BOE 4-VII-57). Otra O. M. de 18-VI-57 (BOE 30-VII-57) resuelve concursos de métodos para la enseñanza de la Lectura y la Escritura.

3. Se constituye en Madrid el Patronato Municipal Escolar que abarca a las escuelas actuales de carácter municipal convertidas en Escuelas nacionales (O. M. 8-VI-57, BOE 13-VII-57).

4. La D. G. de Enseñanza Primaria ha convocado concurso para premiar un guión de película educativa, adecuada a las actividades de alfabetización y de educación fundamental. Los guiones tendrán carácter técnico-literario; contendrán íntegramente el diálogo, la descripción de la acción y los escenarios en los que se desarrolle ésta (O. M. 23-VII-57, BOE 8-VIII-57).

5. Por O. M. de 22-V-57 (BOE 30-VII-57) se modifican los artícu-

los 47 y 48 del Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos.

BELLAS ARTES: 1. Por Decreto de 14-VI-57 (BOE 17-VII-57) se concede validez oficial a las enseñanzas musicales de la Escuela Municipal de Música de Pontevedra, con el grado de Conservatorio elemental. Otro Decreto de igual fecha concede idéntica validez, con el grado de Conservatorio elemental, a las enseñanzas cursadas en el Conservatorio de Música creado por el Ayuntamiento de Vigo.

2. La D. G. de Bellas Artes ha dispuesto la convocatoria de los concursos nacionales de Pintura, Arquitectura - Escultura, Grabado, Arte Decorativo, Literatura y Música correspondientes al año actual (O. M. 6-VII-57, BOE 2-VII-57).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS: 1. Se han creado Bibliotecas públicas municipales en Orduña, Guernica y Valmaseda (Vizcaya), en Cañete y Tragacete (Cuenca), en Guadix Granada y Abarán (Cuenca). Estas nuevas bibliotecas dependerán del Centro Coordinador de Bibliotecas de la provincia correspondiente (O. M. 26-IV-57, BOE 26-VIII-57).

2. La D. G. de Archivos y Bibliotecas ha dado normas (O. M. 19-VII-57, BOE 18-IX-57) para la creación de "Agencias de lectura": centro de carácter permanente y servicio público, compuesto de dos elementos bibliotecarios distintos y complementarios. Un lote de libros de carácter fijo (obras fundamentales de estudio, consulta sobre toda clase de materias, de 30 a 50 libros seleccionados por el Servicio Nacional de Lectura) y un lote de carácter circulante de obras generales para niños y adultos: viajes, biografía, ensayos, novela, poesía, iniciación técnica, etc. (O. M. 19-VII-57, BOE 18-IX-57).

3. Se incorpora al Servicio Nacional de Lectura la Biblioteca Pública Municipal de Tarrasa (O. M. 31-V-57, BOE 29-VIII-57). Asimismo, por resolución de la D. G., se hacen públicos los cuestionarios para ejercicios de las oposiciones a ingreso de Auxiliares de Archivos, Bibliotecas y Museos (BOE 5-VII-57), y se nombran los tribunales que han de juzgar estas oposiciones (O. M. 9-IX-57, BOE 13-IX-57).

PROTECCIÓN ESCOLAR: 1. Por O. M. de 9-VII-57 (BOE 15-VII-57) se amplía y rectifica la de 7-V-57 sobre becas y bolsas de viaje. Igualmente se dictan normas para la concesión de becas y otros beneficios a favor de maestros nacionales de primera enseñanza (O. M. 16-VIII-57, BOE 27-VIII-57) rectificada en BOE de 28-VIII-57.

SUBSECRETARÍA: 1. Se nombra tribunal que ha de juzgar los ejercicios de oposiciones a Jefes de Negociado de 3.ª clase, turno libre, del MEN (BOE 9-VIII-57).

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA: 1. Por O. M. de 17-VIII-57 (BOE 24-VIII-57), se aprueba el *Reglamento del B. O. del MEN*. La Orden se refiere a la nueva estructuración del Boletín como publicación bisemanal y a la de Colección Legislativa.

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

DOTACIONES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Análisis matemático* primero y segundo, Fac. Ciencias Santiago (O. M. 8-VI-57, BOE 10-VIII-57).

ANALOGÍAS. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Físico Química de los procesos industriales* (doctorado en Química industria), Fac. Ciencias y Química-Física 1.º y 2.º, y *Electroquímica, Química Técnica y Metalurgia* (O. M. 21-VI-51, BOE 23-VII-57).

VACANTES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Economía política y Hacienda pública*, Fac. Derecho Sevilla (O. M. 21-VI-57, BOE 25-VII-57); *Historia universal de las Edades Moderna y Contemporánea e Historia general de la Cultura* (Moderna y Contemporánea), Facultad Filosofía y Letras Valladolid; *Historia de América prehistórica y Arqueología americana*, Facultad Filosofía y Letras Sevilla; *Historias de las religiones*, Fac. Filosofía y Letras Madrid; *Geografía* (2.º Cátedra), Fac. Filosofía y Letras Zaragoza (OO. MM. 13-VII-57, BOE 10-VIII-57).

OPOSICIONES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Hacienda pública y Derecho fiscal* (2.º Cátedra), Facultad Derecho Madrid (BOE 10-VII-57); *Química-Física* (1.º y 2.º) y *Electroquímica*, Fac. Ciencias Oviedo; *Electricidad y Magnetismo*, Fac. Ciencias Barcelona; *Física-Química de los procesos industriales* (doctorado en Química industrial), Fac. Ciencias Madrid; *Filología griega*, Fac. Filosofía y Letras Barcelona (2.º Cátedra), y Valladolid (*Lengua y Literatura griegas*); *Estadística Matemática y Cálculo de probabilidades* (Matemáticas especiales 1.º y 2.º), Facultad Ciencias Granada; *Termodinámica* (Física general, antigua Física experimental), Fac. Ciencias Murcia y Sevilla; *Paleografía y Diplomática*, Fac. Filosofía y Letras Sevilla (BOE 13-VII-57); *Dermatología y Venereología*, Fac. Medicina Santiago; *Geografía*, Fac. Filosofía y Letras Murcia, Valladolid y Oviedo; *Física teórica y experimental* (Física general, antigua Física experimental), Facultad Ciencias Valladolid; *Química orgánica* 1.º y 2.º y *Bioquímica*, Facultades Ciencias Valladolid y Sevilla (Cádiz); *Hacienda pública y Derecho fiscal*, Fac. Ciencias políticas Madrid; *Química analítica* 1.º y 2.º, Fac. Ciencias Oviedo (BOE

22-VII-57); *Derecho administrativo*, Fac. Derecho Salamanca, Santiago y Zaragoza; *Derecho civil*, Facultades Derecho La Laguna y Santiago; *Análisis matemático* 1.º y 2.º (Matemáticas especiales), Facultades Ciencias La Laguna, Murcia y Salamanca; *Derecho internacional público y privado*, Fac. Derecho Granada y Murcia (BOE 23-VII-57); *Derecho político*, Fac. Derecho Murcia y Santiago; *Historia del Derecho español*, Fac. Derecho La Laguna (BOE 10-VIII-57); *Hacienda pública y Derecho fiscal*, Facultad Ciencias políticas, Económicas y Comerciales Madrid (BOE 26-VIII-57); *Filología Latina* (Lengua y Literatura Latina), Fac. Filosofía y Letras Murcia y Oviedo (BOE 15-VII-57); *Psiquiatría*, Facultad Medicina Salamanca (BOE 27-VIII-57).

ENSEÑANZA MEDIA: *matemáticas*, Institutos Algeciras, Avilés, Calatayud, Huelva, Huesca, Orense, Palma de Mallorca (fem.), Pamplona (fem.), Ponferrada y Tortosa (O. M. 15-VI-57, BOE 15-VII-57); *Dibujo*, Instituto "San Isidro" Madrid (BOE 8-VIII-57); *Ciencias Naturales*, Instituto "Isabel la Católica" Madrid (O. M. 5-VIII-57, BOE 15-VIII-57); turno libre *Lengua griega*, Institutos Huesca, León (masc.), Lérida, Málaga (femenino), Murcia (fem.), Murcia (masc.), Pontevedra y Sevilla (femenino); *Francés*, Institutos Avilés, Ceuta, Granada (fem.), Jaén, Lérida, Murcia (fem.), Las Palmas, Pontevedra, Soria y Zamora; *Dibujo*, Institutos Avilés, Bilbao, Logroño, Lugo (masc.), Pontevedra, Santiago (masc.), Soria y Vitoria (O. M. 11-VII-57, BOE 17-VIII-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Profesores especiales *Francés*, Escuelas Peritos Industriales (BOE 19-VII-57); *Contabilidad*, Escuela Comercio Barcelona (BOE 14-IX-57).

ENSEÑANZA PRIMARIA: Profesoras Adjuntas, grupo de materias Sección *Letras*, Escuelas Magisterio Almería, Burgos, Huelva, Palencia, Salamanca y Santiago (O. M. 24-VI-57, BOE 23-VII-57); Profesoras numerarias *Lengua y Literatura españolas*, Escuelas Magisterio (maestras) Badajoz, Baleares, Barcelona, Córdoba, Cuenca, Madrid y Orense (O. M. 15-VI-57, BOE 29-VII-57); Prof. adjuntos grupo materias Sección *Letras*, Escuelas Magisterio Badajoz, Ceuta, Coruña, Lérida, Lugo, Murcia, Pontevedra y Santiago (O. M. 24-VI-57, BOE 29-VII-57); Ingreso en el Magisterio Nacional Primario (O. M. 3-IX-57, BOE 7-IX-57).

CONCURSO-OPOSICIONES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: ADJUNTAS: dos plazas *Química orgánica y ampliación de Química orgánica*, Fac. Ciencias Madrid (O. M.

22-VI-57, BOE 15-VII-57); cuatro plazas: 1) *Historia de la Filosofía antigua, Historia de la Filosofía medieval, Historia de la Filosofía moderna y contemporánea, Historia de la Filosofía española y Filosofía de la Historia*; 2) *Lengua hebrea, Historia del pueblo de Israel, Lengua y Literatura rabínicas y Exégesis lingüística bíblica*; 3) *Historia de América en la Edad moderna e Historia de América en la Edad contemporánea*; 4) *Arqueología*, Fac. Filosofía y Letras Madrid (O. M. 22-VI-57, BOE 16-7-57); *Derecho romano* (2.º cat.) y *Derecho administrativo* (1.º cat.), dos plazas Fac. Derecho Madrid (O. M. 22-VI-57, BOE 16-VII-57); dos plazas *Geografía Física y Geología aplicada y Química orgánica y Química general*, Fac. Ciencias Barcelona (O. M. 22-VI-57, BOE 18-VII-57); *Derecho natural y Filosofía del Derecho*, Fac. Derecho Granada (O. M. 22-VI-57, BOE 19-VII-57); tres plazas: 1) *Anatomía descriptiva y topográfica y Técnica anatómica*; 2) *Microbiología y Parasitología*; 3) *Patología y Clínica quirúrgicas*, Facultad Medicina Santiago (O. M. 22-VI-57, BOE 19-VII-57); *Histología y Embriología*, Fac. Medicina Valencia (ídem); tres plazas: 1) *Pediatría y Puericultura*; 2) *Terapéutica física*; 3) *Anatomía descriptiva y topográfica y Técnica anatómica* (2.º), Fac. Medicina Valladolid; dos plazas: 1) *Higiene y Sanidad y Microbiología y Parasitología*; 2) *Patología y Clínica médicas*, Fac. Medicina Zaragoza; *Derecho Canónico*, Fac. Derecho Valladolid; dos plazas: 1) *Química-Física*; 2) *Química analítica*, Fac. Ciencias Granada; *Geografía y Etnología*, Fac. Filosofía y Letras Granada (OO. MM. 22-VI-57, BOE 22-VII-57); proyector para *Anatomía patológica*, Fac. Medicina Granada (O. M. 17-VII-57, BOE 9-VIII-57); *Bioquímica* 1.º y 2.º, Fac. Farmacia Madrid (O. M. 29-VII-57, BOE 9-VIII-57); *Oftalmología*, Fac. Medicina Valencia (O. M. 15-VII-57, BOE 10-VII-57); dos plazas: 1) *Historia moderna y contemporánea de España e Historia general de España*; 2) *Historia de América*, Fac. Filosofía y Letras Valladolid; *Física matemática y ampliación de matemáticas* para la Sección de Física, Fac. Ciencias Zaragoza (OO. MM. 17-VII-57, BOE 10-VIII-57); *Profilaxis dental y Ortodoncia*, Escuela de Estomatología, Fac. Medicina Madrid (O. M. 19-VII-57, BOE 10-VIII-57); cuatro plazas: 1) *Derecho internacional público y privado*; 2) *Derecho civil*; 3) *Derecho mercantil*; 4) *Derecho político*, Fac. Derecho Oviedo (O. M. 20-VII-57, BOE 10-VIII-57); *Derecho canónico*, Facultad Derecho Salamanca (BOE 26-VIII-57).

El movimiento de Cátedras relativo al resto de Concursos y Tribunales, se publicará en el número próximo.

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

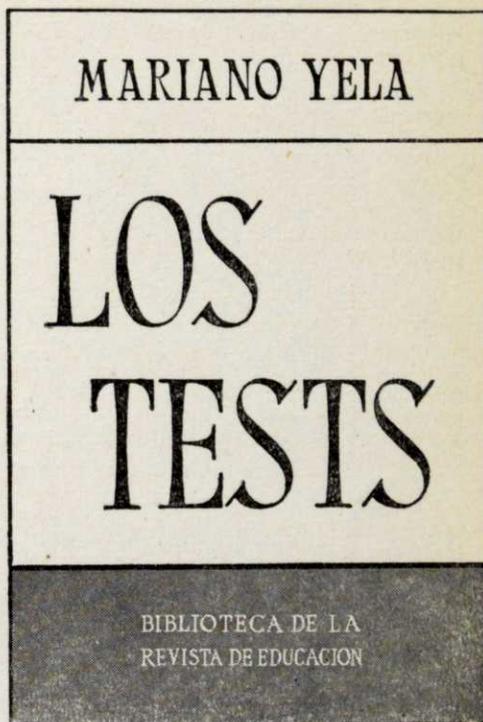
OBRAS PUBLICADAS:

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

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

ACABA DE APARECER:



Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

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

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

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

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

OTRAS PUBLICACIONES

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

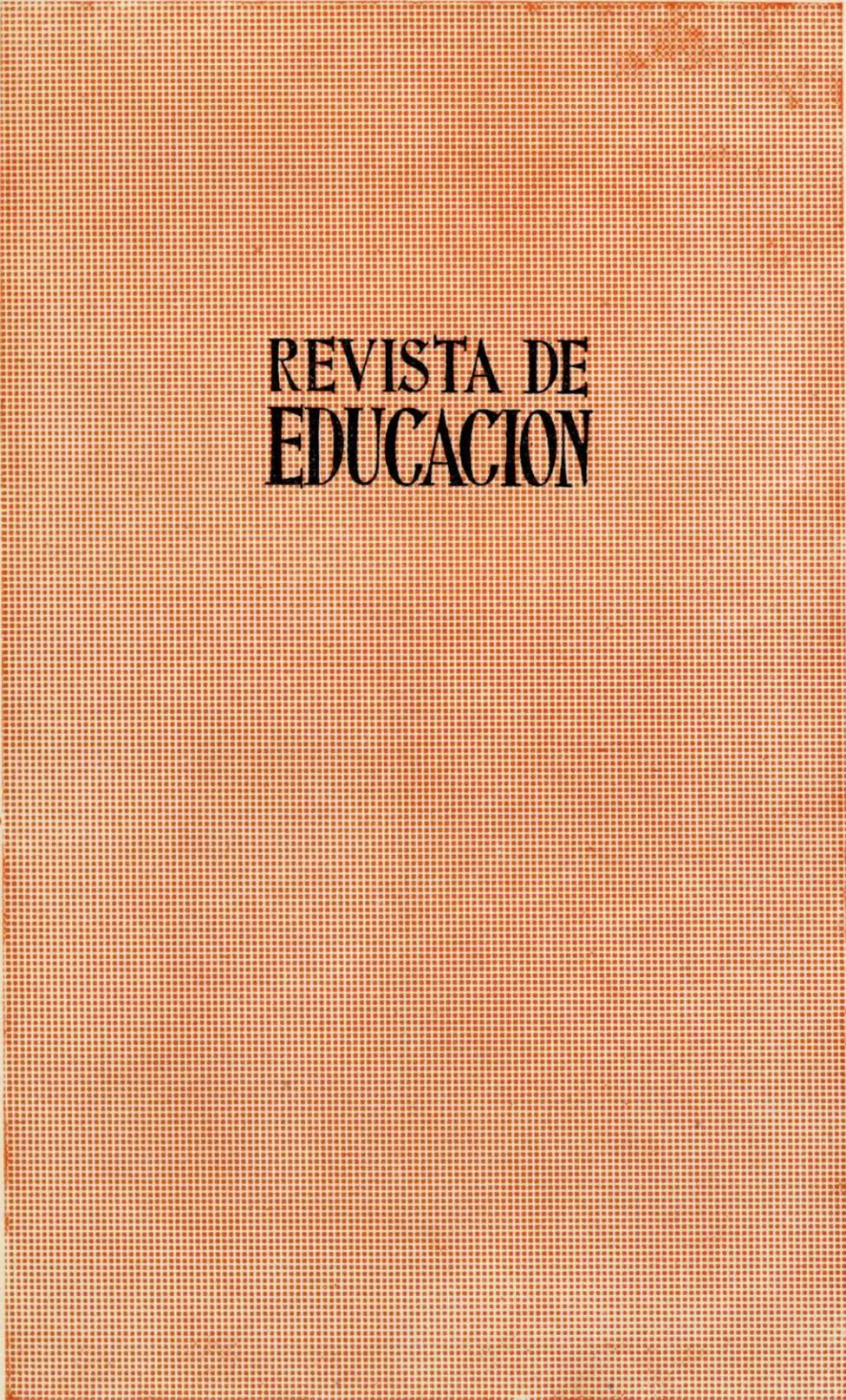
JOSE MARIA LOZANO IRUESTE: *La convalidación de estudios extranjeros y eclesiásticos en el Derecho español (Doctrina y procedimiento).* Madrid, 1956. 175 págs., 29,75 ptas. *Resume y comenta toda la legislación vigente en materia de convalidación de estudios cursados en el extranjero o en Universidades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

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

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

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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



**REVISTA DE
EDUCACION**

Precio del ejemplar: 12 pesetas.