NUMERO 149

# REVISIA DE LA COMPANSA DEL COMPANSA DEL COMPANSA DE LA COMPANSA DEL COMPANSA DE LA COMPANSA DEL COMPANSA DE LA COMPANSA DEL COMPANSA DE LA COMPANSA DEL COMPANSA DE LA COMP

Manuel Lora Tamayo: España en la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la Unesco, 109-113

Estudios. Adolfo Maíllo: Cuestiones actuales de educación y enseñanza, 114-118 - Isabel Díaz Arnal: Sociabilidad y socialización como metas educativas, 118-123 - Alfredo Carballo Picazo: Notas para un comentario de textos: 2. «Castilla», de Manuel Machado, 124-132

Crónica. Mary G. Santa Eulalia: Primer Congreso Nacional de la Infancia, 133-134

Información extranjera. Conversaciones Unesco francoespañolas para la revisión bitateral de los manuales escolares de Historia, organizadas por las Comisiones nacionales de la Unesco de España y Francia, 135-145

La educación en las revistas. 146-149

Reseña de libros. 150-152

Actualidad educativa. 153-173



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas.—Vocales: Luis Artigas Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emilio Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual Ibarra - Manuel M.º Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 9608 - MADRID 14

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
PI	tas.	Ptas.	Ptas.
España Iberoamérica Extranjero Núm. atrasado	30 40 40 40	Por 10 números:  España	Por 5 números:         España       105         Iberoamérica       160         Extranjero       190

IMPRENTA NACIONAL DEL BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA 34 MADRID 14

# España en la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la Unesco

Discurso\* del Ministro de Educación Nacional MANUEL LORA TAMAYO

# LOS NUEVOS RUMBOS DE LA UNESCO

Cada una de las Conferencias Generales que con perfecta regularidad ha venido convocando la Unesco desde su fundación, ha constituído un paso importante en la vida de nuestra organización. A través de todas ellas se ha conservado una misma Acta Constitucional, porque unos mismos han sido y siguen siendo los fines que perseguimos y el camino para llegar a ellos: la educación, como base de la comprensión entre los pueblos; la ciencia, para el bienestar material y moral de los hombres, que sin apoyarse en la verdad no podría ser firme; la cultura, como fomento de unos valores, cuyo disfrute enriquece la personalidad humana. Pero los que acudimos hoy a esta XII Conferencia tenemos la impresión de que venimos a estar presentes en un momento decisivo de la organización: los nuevos rumbos proyectados en las tareas de la misma, que reflejan el programa y consiguiente presupuesto, representan una innovación en las áreas que a la acción de la Unesco se ofrecen. Los métodos —que corrigen en parte los definidos en Montevideo y Nueva Delhi-buscan la eficacia de nuestra obra por nuevos derroteros. Por otra parte, la presencia de más de cien países representados en esta Conferencia amplia de tal manera las colaboraciones posibles, que se abren nuevas perspectivas a nuestra acción en una amplitud cada vez más universalizada.

La Delegación española contempla con satisfacción los campos propuestos, no tanto porque corrijan errores—aunque en algunos casos así crecimiento de la organización, hecho posible gracias al acierto de quienes nos precedieron, que nos permite incorporar a nuestra estructura básica las nuevas corrientes que, en el actual planteamiento del mundo, han de condicionar la difusión de la cultura en el futuro para lograr con ello, en reciprocidad, un mejor aprovechamiento de posibilidades.

sea-como porque son consecuencia de un feliz

La conveniencia de que la Unesco se articule cada vez más con las otras organizaciones internacionales y la necesidad de atender al desarrollo técnico y económico, como medio para difundir la participación de los pueblos en los bienes espirituales que tratamos de fomentar, nos mueve a dar nuestro asenso, en principio, a esta nueva concepción de la Unesco, como agencia de ejecución técnica de los proyectos de las Naciones Unidas y de otras organizaciones internacionales. Si determinadas funciones de éstas tienen un carácter eminentemente educativo, está perfectamente justificado que la Unesco, sea el instrumento encargado de su ejecución, en la parte que afecta a la educación, a la ciencia y a la cultura. Hemos de felicitarnos de la confianza que en ella depositan esos otros organismos.

# PRIORIDAD DE LAS TAREAS TECNICO-EDUCATIVAS Y DE ORGANIZACION CIENTIFICA

Nos encontramos ante un presupuesto que, según la última propuesta (doc. 12C/5 Add. et Corr.), se eleva aproximadamente a 41.000.000 de dólares. Pero tenemos que enfocar nuestro estudio del mismo, durante los días de la Conferencia, considerándolo en constante referencia a otra suma casi igual procedente del programa de Asistencia Técnica y del Fondo Especial de las Nacio-

<sup>\*</sup> Discurso pronunciado en París por el profesor Lora Tamayo, el 13 de noviembre de 1962, con ocasión de la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la Unesco.

nes Unidas. Visto así, los principios de unidad y de equilibrio que en la introducción al Proyecto de Programa y Presupuesto se formulan, nos parecen en primera aproximación muy recomendables, sobre todo cuando este último no ha de interpretarse como igualdad de importancia en objetivos y esferas, sino como una necesaria prevalencia de impulsos, que en cada coyuntura exige la propia unidad del conjunto prior.

En el seno de la Unesco, a través de la comunidad de ideales que aquí nos reúne, ha habido siempre una tensión entre los partidarios de aceptar las tareas técnico-educativas y de organización científica y los partidarios de poner por encima de todo los fines de cooperación intelectual internacional. Tratando de no perder este último carácter, al que sin duda coadyuva el primero, el nuevo programa de la Unesco acepta decididamente el aumento considerable de las actividades del primer tipo y, por consiguiente, la prioridad, por lo menos en cuanto al volumen, del programa operacional sobre el cultural.

Compartimos decididamente este criterio eminentemente realista y aun diriamos que, haciendo abstracción del tiempo en la rigidez administrativa de unos presupuestos bienales, progresaremos en el sentido de un equilibrio más armónico, sin exigirnos hoy que todo crecimiento del programa operacional lleve su inmediata compensasión en el campo cultural. La compensación estará en el amplio crecimiento de éste, que conseguiremos cuando un vasto desarrollo económico y social permita incorporar masas cada vez mayores de población a los bienes de la cultura.

En este orden de ideas, apoyaremos con gusto los esfuerzos de la Unesco por elevar el desarrollo de la educación y de la enseñanza en ciertas grandes áreas, cuyas ricas culturas originarias necesitan ser fecundadas por los medios técnicos que multipliquen sus posibilidades de difusión y las hagan beneficiarse en las experiencias de otros pueblos. Las proyectadas empresas para América latina, los pueblos árabes, el Africa negra y el Sudeste asiático tienen todas nuestras simpatías.

Pero no hay desarrollo técnico sin una ciencia que le preceda y le informe. Por eso contemplamos con gran interés la expansión de las actividades de la Unesco al campo de la investigación científica y de la enseñanza universitaria, las tareas proyectadas en materia de tecnología y de documentación e información científicas y la orientación del Departamento de Ciencias Sociales hacia los problemas del desarrollo económico y de la transformación de la sociedad que aquél trae consigo. Son éstos, campos en los que la Unesco tiene mucho que hacer—aunque sólo sea ayudando lo existente, proponiendo trabajos y coordinando esfuerzos— y, ante la magnitud de la temática, sospechamos que los créditos presupuestados resultarán insuficientes para el logro de los objetivos a que apunta.

# EL GRAN DESARROLLO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

Coincidente con las ideas y directrices que viene aplicando la Unesco, el Estado español lleva a cabo un inmenso esfuerzo de desarrollo de la enseñanza, de expansión de la cultura a medios cada vez más amplios y de estudios y planificación de estas necesidades.

# LA GRAN TAREA DE LA EDUCACION PRIMARIA

Algunos resultados numéricos ilustran sobre los niveles alcanzados. En su día, se remitió al Secretariado un amplio informe acerca de la lucha contra el analfabetismo, emprendida denodadamente en mi país. De él quisiera recoger sólo unos datos. La tasa ha descendido del 32,4 por 100, en 1930, al 9,2 por 100, en 1962, reducción alcanzada tanto por una intensificación durante los últimos años en la alfabetización entre la población adulta, como por el constante incremento en el número de escuelas primarias en funcionamiento. Este se ha elevado en un 158 por 100 en la enseñanza oficial (de 47.945 a 75.843) en el período comprendido entre 1935 y 1962, con un aumento proporcional en el alumnado.

El incremento en el número de escuelas primarias ha exigido una especial atención a los Centros de Formación del Magisterio. En la actualidad funcionan 108 escuelas del Magisterio oficiales, más 82 privadas con una matrícula total muy próxima a 45.000 alumnos, y es particularmente satisfactorio poder afirmar que en España no se observa crisis alguna en las vocaciones para el esforzado trabajo del Magisterio primario. Un dato elocuente es éste: en 1961 se anunciaron para su provisión 7.000 plazas de maestros y maestras, y se presentaron al concurso 2,7 candidatos por plaza, esto es, 18.900.

Claro está que nuevas masas de alumnos y nuevos maestros reclaman nuevos locales en los que desenvolver sus tareas. En esto, merced al Plan Nacional de Construcciones Escolares, los resultados alcanzados son muy alentadores. Desde 1957 hasta este momento se han construído de nueva planta 16.089 aulas y se encuentran en distinta fase otras 7.191, que en parte quedarán finalizadas en el año actual.

Deseo mencionar aquí la labor complementaria que en este orden primario viene realizando la Comisaria de Extensión Cultural, dedicada al estudio y producción, según las experiencias publicadas por la Unesco misma, de medios audiovisuales y de lectura para las personas que acaban de aprender a leer. Pero hemos de agregar que esos medios audiovisuales están siendo extendidos a otros campos de la enseñanza y disponemos ya de interesante material para la de grado medio.

### CRECIMIENTO DEL ALUMNADO

En los sectores de estas enseñanzas (general, profesional, artística, técnica, etc.), como en el de la Enseñanza superior, estamos enfrentados con los problemas derivados de un notable crecimiento en el alumnado. Nuestro Bachillerato general triplicó su matrícula en los últimos veinte años, durante los cuales se han iniciado una diversidad de Bachilleratos técnicos de modalidades agrícola, industrial, minera o pesquera y han florecido con vigor las Escuelas de Formación Profesional de distinto carácter, en buen número por iniciativa privada. De otra parte, la Enseñanza universitaria duplicó su alumnado en igual período de tiempo, y la técnica superior lo ha multiplicado por cuatro. Ello ha conducido a nuevas construcciones e instalaciones en Universidades y Escuelas de Ingeniería y nos lleva a iniciar en estos momentos el estudio de un plan quinquenal de construcción de centros de Enseñanza media en sus distintas modalidades, que ascendería a 13.000 millones de pesetas.

Este crecimiento actual y el previsible con el aumento de población, nos tienen planteados además, como en otros países, un serio problema por la escasez de profesorado, que en algunas especialidades se hace particularmente sensible. Para salvar esta situación, se orientará la formación de futuros profesores en estas direcciones, a través de becas especialmente primadas, dentro del amplio programa de ayudas al estudio que viene desarrollándose merced al llamado «Fondo de igualdad de oportunidades».

En el crecimiento de las cifras de población escolar, en sus diferentes grados, que venimos comentando, tiene su parte el aumento del alumnado femenino. Si en la Enseñanza primaria, los porcentajes son aproximadamente iguales en ambos sexos, en Enseñanza media la proporción de alumnado femenino, en relación al total, es sólo del 27 por 100; pero en la Enseñanza superior es del 20 por 100, lo que representa una relación muy estimable e indica que una gran parte de las mujeres que siguen estudios medios continúa estudios superiores. Una ley aprobada por las Cortes en 22 de junio de 1961, sobre los derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer, equipara plenamente la participación de ésta en los beneficios de la enseñanza, en todos los grados de estudio, y en el ejercicio de la función docente; igualación respecto del varón que se ha producido en todos los órdenes, aunque aquí citemos tan sólo aquellos que hacen referencia a la competencia de la Unesco.

# EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO

Con objeto de calcular previsoramente, con la mayor exactitud posible, las necesidades en materia de educación en los años próximos, se ha llevado a cabo un estudio, siguiendo las directrices del documento publicado por la Unesco en febrero de este año, sobre «Planeamiento integral de la educación en relación con el planeamiento económico y social». Fué discutido y aprobado en un Curso-Coloquio que, bajo este título general, se centraba en los objetivos de España para 1970, y tuvo lugar en Madrid en abril último con la eficaz cooperación de la Unesco, cuyos expertos y los de la OCDE colaboraron con nosotros inteligentemente.

# ESPAÑA Y LA UNESCO

Pero al mismo tiempo, España ha continuado aportando a otros países su experiencia en estos problemas y, también en colaboración con la Unesco, se ha desarrollado en diciembre de 1961 un curso de «Misiones de estudio sobre planeamiento educativo», con asistencia de un grupo de 40 altos funcionarios de los Ministerios de Educación de 14 países de Iberoamérica. Por lo que se dijo en la reunión final, al evaluar los resultados del curso, éste constituyó para muchos una experiencia interesante, de inmediata proyección sobre sus respectivos países.

Nuestra colaboración con la Unesco se ha desarrollado no sólo en éste, sino en otros varios aspectos de cooperación internacional, para la que el español está siempre sincera y generosamente dispuesto, asumiendo nuestra parte en la tarea común sin espectacularidad, pero con la mejor voluntad y comprensión.

Así, España ha podido prestar ayuda a la campaña de difusión de la enseñanza a la joven república del Congo con el envío de un nutrido grupo de maestros. En un plano superior, merece destacarse el trabajo en común realizado por historiadores españoles y franceses, designados por las respectivas Comisiones nacionales que han conducido a una declaración conjunta sobre revisión de manuales escolares de historia. Es un verdadero ejemplo de actividad en pro de una mayor comprensión internacional, de la que nos sentimos muy satisfechos. Dentro de este marco de relaciones bilaterales, mantenemos con Alemania un intercambio de textos escolares, y a la Comisión japonesa hemos enviado un nutrido grupo de dibujos y pinturas de niños de nuestras escuelas, esperando con interés y simpatía poder presentar en nuestro país, en justa reciprocidad, una exposición de los pequeños artistas de las escuelas japonesas.

Por otra parte, y en cuanto afecta al criterio que informó el *Proyecto principal sobre comprensión mutua entre Oriente y Occidente*, me complace informaros del Congreso Arabista celebrado en Córdoba y el Curso sobre Cultura Hispanomusulmana que acaba de clausurarse en Granada. La España cristiana, que transmitió y comunicó al resto de Europa la cultura científica de los árabes, evitando así que fuera perdida para el mundo occidental, se encontrará siempre en esa línea de acercamiento y buena inteligencia.

Aún deseo, en este orden de aportación nuestra a la cooperación internacional, presentaros al propio fin el Observatorio Astronómico recién instalado en sus iniciaciones instrumentales en el macizo del Teide, en la isla canaria de Tenerife. Su emplazamiento es óptimo por la transparencia de la atmósfera, que deja pasar hasta el 90 por 100 de la energía recibida y el 95,5 por 100 para determinadas longitudes de onda, el crecido porcentaje de horas con ciclo despejado, y la latitud, que hace visible todo el hemisferio norte y gran parte del hemisferio sur. Al interés de la Unesco por este orden de colaboraciones internacionales que sociedades científicas, como la Unión Astronómica Internacional, fomentan y persiguen, no escapa, sin duda, la potencial importancia de este nuevo centro.

No voy a seguir una enumeración minuciosa de lo realizado en estos años, que figura ya en los diferentes informes remitidos en ocasiones diversas y será estudiado oportunamente por el Comité de Informes; pero sí dejar constancia de algunas actuaciones de particular relevancia:

- a) Trabajos del Grupo de Historia que preparó, con la colaboración de 18 historiadores españoles, el volumen de los *Cahiers d'Histoire Mondiale*, dedicado a España.
- b) Aportación a la conservación de los monumentos de Nubia y a los trabajos de excavación en la Nubia egipcia y sudanesa, donde una misión de arqueólogos españoles presta generosamente su concurso.
- c) Confección del Catálogo de fuentes para la Historia de América en nuestros Archivos, que han seguido su curso, cubriéndose las etapas previstas
- d) Participación en la importante Convención sobre protección de bienes culturales en caso de conflicto armado, al cual nos hemos adherido, con el deseo de alcanzar una pronta y eficaz coincidencia.
- e) Colaboración en las exposiciones preparadas por la Unesco en España para favorecer su más amplia difusión.

Hemos enviado, siguiendo las prescripciones del Reglamento de la Unesco, nuestros informes periódicos sobre las Recomendaciones aprobadas por diferentes Conferencias Generales. La relativa a los Museos nos ha permitido replantearnos algunos problemas en el orden interno. El inmenso número de nuestros Museos de Bellas Artes y Arqueológicos, incrementado con algunos nuevos, como el de Santa Cruz en Toledo, que guarda una valiosa colección de cuadros del Greco, constituye para nosotros un gran esfuerzo económico, al que poco a poco, pero sin pausa, vamos haciendo frente. La creación reciente en Madrid, de un Instituto de Restauración de Obras de Arte, será una ayuda técnica importante para la conservación de nuestras riquisimas colecciones.

En este orden de ideas, es oportuno informaros de que en los últimos días hemos designado una Comisión especial para estudiar el planeamiento de un Museo de la Ciencia y de la Técnica, recogiendo la experiencia de los que existen en otras naciones, con la justa adaptación a nuestras di-

mensiones y posibilidades. La amplia difusión de cultura científica que un museo de este carácter ha de irradiar entra en los objetivos fundamentales de la Unesco y confiamos por ello en que no ha de faltarnos su ayuda y asistencia.

# ESPAÑA ANTE EL PROGRAMA DE LA UNESCO

Permitidme, antes de terminar, que, ante las nuevas direcciones de trabajo que nos brinda el programa, haga una breve referencia a la situación actual de España en algunos de los temas a que aquéllas apuntan.

### LA INVESTIGACION CIENTIFICA

Con carácter general, unas veces, y con determinadas concreaciones otras, a lo largo del programa, se reitera el criterio de mejora de la Enseñanza universitaria y ayuda al fomento de la investigación científica. He aquí dos importantes aspectos en los que España está empeñada desde los años últimos. No es momento éste de detenerme a explicaros lo que en orden a la investigación representa en España el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Es conocido de muchos de vosotros, y las organizaciones internacionales relacionadas con esta materia tienen con él sólidos contactos a través de sus miembros más destacados. Baste deciros, como rasgos de mayor relieve que, después de un período de formación en nuestras propias Universidades e Institutos y de prolongadas estancias en centros extranjeros de investigación, se ha llegado a configurar el tipo de investigador profesional, que en número muy próximo al millar, integran hoy diversos equipos de trabajo, y constituyen la mejor garantía de continuidad en el esfuerzo. Es bueno conocer también, como nota característica, que lo ha sido de eficaz rendimiento en el fomento nacional de la investigación, el amplio criterio que representa la dilatación de posibilidades de trabajo a cualquier lugar de España, en función exclusiva de capacidades personales y, en determinados casos, de concretas exigencias geográficas. Y, por último, el impulso que todo ello ha dado a la investigación aplicada que, hoy cuenta con 20 Institutos y centros experimentales, que absorbe la mitad de la cifra de investigadores consignada.

# LA DOCUMENTACION CIENTIFICA

Estamos, como veis, en línea con la nueva temática de la Unesco; y mejor lo apreciaréis si hago referencia a consecuencias de este impulso, que son hoy realizaciones logradas de eficiente transcendencia. En orden a Documentación e Información Científica, el Patronato «Juan de la Cierva», de investigación científica y técnica, ha

creado el Centro de Información y Documentación (CID) que, sobre la base de una amplia biblioteca de revistas, viene atendiendo un servicio de consultas bibliográficas, del que ya se sirven algunos países sudamericanos, complementado con servicios de microfilm y fotocopias; colabora con los Servicios Centrales de distintas naciones en la resolución de cuestiones particulares y se coordina con el Servicio Internacional de Preguntas y Respuestas de la OCDE, cooperando al propio tiempo con la edición en lengua española de los Technical Digest, ampliados, en su caso, por nuestra propia aportación nacional. La última realización, que perfecciona los Indices bibliográficos sobre Química, Ingeniería Mecánica y Electricidad, ya editados desde hace varios años, es la nueva publicación de Resúmenes de Quimica que aparece con carácter mensual y supone para nosotros, como podéis comprender bien, un máximo esfuerzo en equipos de traductores especializados, clasificación de fichas y tirada, que, sirviendo ya muy eficazmente a nuestros científicos y técnicos, aspiramos a ver recompensado con una pronta difusión en los países de nuestra lengua, para la que confiamos desde ahora en la atención que a Documentación e Información Científica concede el programa de la Unesco que contemplamos.

# CURSOS SUPERIORES DE ESPECIALIZACION CIENTIFICA

En orden a cursos de formación superior de especialidades, como secuela del desarrollo de la investigación técnica, unos y otro expresamente consignados en el programa, debemos decir que un criterio de máximo aprovechamiento de la formación especializada de nuestros investigadores nos ha llevado, muchas veces a demanda de la industria, a organizar cursos sistemáticos en los propios Institutos de Investigación, que hoy permiten la preparación de diplomados en Soldadura, Plásticos, Silicatos y Tecnología de Grasas, a través de unas enseñanzas no impartidas en Universidades ni escuelas de ingeniería, pero a las que hemos dado validez además como cursos monográficos para el doctorado en un ancho

flujo transmisor de conocimientos. De igual forma que habéis acogido el curso de formación de profesores en el campo de la Fitobiología, próximo a desarrollarse, estamos dispuestos a participar en vuestros programas especiales con la formación de técnicos en estas especialidades, para cuyo acceso recibimos solicitaciones de otros países, poniendo a la disposición de todos nuestros equipos instrumentales y humanos y la experiencia de varios cursos ya de Enseñanza organizada.

# FOMENTO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA EN LA UNIVERSIDAD

La atención al fomento de la investigación científica la centramos ahora, con independencia de la que reclaman los Institutos especiales, en el impulso y desarrollo de la genuinamente universitaria, incrementando, hasta donde nos es posible, las dotaciones en material de todo orden y favoreciendo los núcleos de trabajo en cada laboratorio o seminario con equipos de ayudantes y profesores adjuntos en condiciones de plena dedicación a la tarea. Es así como estimamos que la Enseñanza universitaria, en todo lo que ella ha de representar, puede subir de nivel y alcanzar esa mejora a que se aspira en la programación que estamos considerando.

\* \* \*

Ved, por todo lo que, desde la Enseñanza primaria a la superior y la investigación, dejamos expuesto y algo más que omito, para que mi intervención no se prolongue ya con exceso, de qué forma vamos configurando en España una política educativa, cultural y científica que se define como un punto importante en el programa actual del Gobierno, sin otra limitación en su desarrollo que la puramente económica, porque contamos con hombres y estructuras, y se abre ampliamente a las políticas científicas de los demás países, en un anhelo de hermandad, tradicionalmente español, que proclamamos, una vez más, ante este magnífico concierto de buenas voluntades que la Unesco nos brinda con su actuación.

# ESTUDIOS

# Cuestiones actuales de educación y enseñanza

ADOLFO MAILLO

Director del Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

# DE LA ETAPA ARTESANA A LA ETAPA TECNICA

Cualquier observador de la evolución que están sufriendo las disciplinas científicas comprueba, por lo que a la Pedagogía se refiere, un intenso cambio, más latente que patente, es cierto, consecuencia de nuevas perspectivas en el enfoque y nuevas exigencias en los métodos, objetivos y resultados de la educación.

En lo que respecta a los procedimientos, es fácil observar la creciente incorporación de ingredientes «técnicos», es decir, de medios generalizables y, en cierto modo, aptos para la «resolución en serie» de proyectos y operaciones, en tareas antes reservadas a la intuición personal y al acierto casual del pedagogo o del maestro. Es lo que podríamos denominar el tránsito en educación de la etapa artesanal a la etapa técnica.

Este proceso de transición se verifica tanto en el campo de la investigación pedagógica, que ha adoptado en los últimos años un cariz predominantemente experimental, como en el de las actividades docentes, cuya última manifestación es la «enseñanza programada», que ha dado lugar a la mecanización de una gran parte del proceso didáctico en las llamadas máquinas de enseñar, empleadas ya en gran escala en los Estados Unidos (1).

La técnica y sus aplicaciones han tenido hasta ahora «mala prensa». En torno a ella se ha creado una atmósfera desfavorable, inspirada en juicios valorativos y apriorísticos más que en análisis objetivos y realistas. No obstante, la verdad obliga a decir que tales censores apenas se han detenido a analizar serenamente la estructura de la Tecnología en sus creaciones características ni a reflexionar sobre sus efectos humanos y sociales. En la inmensa mayoría de los casos, los profetas de un apocalipsis cercano provocado por los engendros de la técnica han patentizado solamente una incapacidad notoria para asumir los cambios que ella ha originado, entre los cuales algunos dan ahora como resultado inmediato una «vida incómoda».

El mismo fenómeno podemos observar en el campo de la educación. La modestia de las dotes imaginativas de numerosos comentaristas les impele a cerrar contra todas las innovaciones, sin darse cuenta de que en la mayoría de los casos se trata de medios de satisfacer necesidades nuevas.

# NECESIDAD DE ESPECIALIZACION Y TAREAS INTERDISCIPLINARIAS

Sin entrar en el estudio detenido de la creciente tecnificación, y mucho menos en su valoración histórica, advirtamos una segunda característica en la evolución de la ciencia de la educación. Nos referimos a la amplitud que va adquiriendo por la anexión de territorios intelectuales nuevos o por la profundización de los tradicionalmente conocidos.

Desde los tiempos, ya lejanos, en que Herbart fundó la disciplina pedagógica, viene reconociéndose el papel primordial que desempeña la psicología, ya que el conocimiento del educando es parte fundamental de toda reflexión encaminada a fijar los caracteres y métodos del proceso educativo. Sin conocer al alumno de una manera científica y completa, la educación caminará a ciegas, incapaz de acomodar objetivos y procedimientos a las posibilidades de aquél. No otra era la causa de la esterilidad de buena parte de los esfuerzos de la enseñanza tradicional, en la que programas, libros y maneras didácticas partían de apriorismos gratuitos, ignorando las exigencias que impone la psicología del educando. Aprio-

<sup>(1)</sup> Véanse: Charles I. Foltz: The World of Teaching Machines, Electronic Teaching Laboratories, Washington, D. C., 1961. Artículos de Kenneth Komoski y Donald A. Cook en «Notas y documentos», publicación trimestral del CEDODEP, núm. 5. Martine Regnault: Les machines à apprendre, en «Sciences et Avenir», número 189, noviembre 1962; y Edward J. Green: The Learning Process and Programmed Instruction, Holt, New York, 1962.

rismos que todavía siguen imponiendo, por desgracia, su lamentable imperio en anchos espacios de nuestro docencia.

Mas una cosa es el estudio del niño o del joven sin otra mira que describirlo o explicarlo, a la manera como se hace al estudiar un árbol o un insecto, y otra muy distinta entregarse a trabajos de investigación o de aprendizaje pedagógico con el propósito de aprovechar este conocimiento en la formación de niños y adolescentes.

Esta es una psicología pedagógica, un tipo de «pedagogia aplicada», como lo son también la psicología industrial y la psicología médica. Por consiguiente, se trata, no de un mero «conocer por conocer», sino de un «conocer para hacer», en obediencia a una característica general de la cultura actual, a la que nos referimos después.

La extensión y complejidad de los trabajos de investigación en psicología pedagógica han dado nacimiento a una especialidad que gana cada vez más amplitud y prestigio. En efecto, en todos los países civilizados existen, con una u otra denominación, psicólogos escolares o Servicios de Psicología, que colaboran con los maestros y las autoridades escolares en la preparación y experimentación de pruebas de rendimiento y ayudan a los educadores a resolver problemas de adaptación familiar-escolar y a elaborar informes con fines de orientación profesional, etc.

Pero la especialización psicológica no es la única. La Didáctica y la Organización Escolar ofrecen hoy una problemática complicada y extensa, a tal punto que no sólo dan materia para una, sino para varias especialidades, tantas en Didáctica como materias contienen los programas, y aún quedan los problemas de Planificación, Organización, Administración y Supervisión de los Centros de Enseñanza, más que suficientes para una especialización llena de contenido.

Ese movimiento de especialización obedece a una tendencia general de toda clase de conocimientos. Para corregir los excesos de visión unilateral de las cuestiones a que daba lugar la progresiva especialización, como una etapa en la vuelta a una concepción unitaria de los problemas, todas las disciplinas intentan ahora coordinar y relacionar sus ámbitos de exploración, además de los resultados de sus tareas.

Ello patentiza, primeramente, la necesidad, cada vez más generalizada, de acometer el estudio de los problemas mediante «equipos» constituídos por especialistas de ciencias diversas, antaño encastillados cada uno en el dominio restricto y un poco olímpico de su disciplina, mirada con apego casi «patrimonial». La frecuencia con que actualmente se celebran Congresos, Seminarios, Symposiums y Mesas Redondas para discutir cuestiones examinadas con arreglo a los enfoques y técnicas de diferentes especialidades, a fin de proyectar sobre ellas una luz que permita esclarecerlas por completo, es una prueba evidente de lo que decimos.

La necesidad de cooperación entre profesionales de las ciencias afines, impuesta por la índole compleja de las cuestiones, se debe, en gran parte, al propósito eminentemente aplicativo y práctico de la ciencia actual. Es, sin duda, excesivo decir, como Marx, «que hasta ahora el conocimiento científico se preocupaba solamente de conocer la realidad: ahora aspiramos a modificarla», aunque Comte hubiera afirmado antes, con palabras distintas, pero con análogo designio: savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir. No obstante, es indudable que al resquebrajarse las viejas estructuras sociales, incapaces de resistir los embates conjuntos de las tres revoluciones, la política, la industrial y la tecnológica, y al suceder a la vieja sociedad estamental, tradicional y estática, la actual sociedad de clases y luego la sociedad de masas, fluida y dinámica, caracterizada por las «estructuras en movimiento», todos los problemas han cambiado, lo mismo en sus dimensiones y procedimientos de solución que en el ritmo con que urgen a los encargados de resolverlos, por la necesidad de satisfacer necesidades antes no sentidas.

Más que la turbadora multiplicación de los resultados de la investigación científica, que cada diez años duplica su caudal y obliga a que todas las semanas aparezcan en el mundo diez nuevas revistas dedicadas solamente a las pesquisas en ciencias naturales, es la readaptación de las estructuras económicas, políticas, sociales y mentales impuesta por las masas que irrumpen en los viejos cuadros históricos, lo que «complica» los problemas e imprime a su estudio y solución un ritmo febril.

Ante las tensiones de todo orden que ello origina, el antiguo «intelectual», formado en armonía con las posibilidades y aspiraciones de una cultura en gran medida ornamental, por «desinteresada», se encuentra sorprendido y escandalizado. Habituado al sosiego de su gabinete de estudio o al remanso feliz de empinadas tertulias de «exquisitos», que rizaban los rizos de una dialéctica sutil y elegante en un lenguaje superculto, ininteligible para el vulgo lejano, manejando solamente un abecedario de símbolos, apto para expresar y sentir «emociones» pero incapaz de apresar y expresar tanto los relieves y textura de las «cosas» como los hechos psicológicos que rebasaran el ámbito de un humanismo restricto y convencional, el intelectual cuando se cansa de protestar contra los «modernos», se siente dispuesto a solicitar la cooperación de gentes preparadas para acometer la solución de cuestiones mucho más complicadas y urgentes que las predominantemente estéticas y «contemplativas» a que él había dedicado su tiempo.

Pero, en verdad, no es el intelectual humanista y solitario quien solicita ayuda para la solución de los problemas, sino el «especialista» que ha venido a ocupar su puesto en el sistema de las actividades humanas. Ese especialista tan denostado y temido por Ortega y Gasset en La rebelión de las masas porque no entraba en ninguna de las dos categorías culturales que él admitía: la de los «sabios» y la de los ignorantes.

Pero ya sabemos que la sociología cultural del autor de *El espectador* era tan modesta como su sociología de los grupos humanos, en los que establecía sólo dos categorías: la de los que mandan y la de los que obedecen. Dicotomías que revelan una parva intuición de *Los temas de nuestro tiempo*.

# ANTE UNA NUEVA REALIDAD

El mundo del experto es el de la técnica. La nueva realidad que tiene delante el hombre de hoy es el «medio técnico», en oposición al «medio natural», en la terminología de Friedmann. Pero con ser parte importante la técnica, ella no basta a explicar el cambio más radical a que asistimos, que es el de un nuevo concepto de la realidad. Mientras en tiempos pasados el predominio de la Lógica y de las sutilezas a que conducía su ejercicio hacían consistir la realidad, principalmente, en una tupida trama de conceptos alambicados, que pavimentan todavía—y esa es la tragedia- el subsuelo mental de gentes que tienen que hacer frente no a las cuestiones de 1250, sino a las de 1962, el auge de la Física y el propósito «fáustico» de someter a la voluntad del hombre las posibilidades de la Naturaleza (en la que Denis de Rougemont ha llamado «la aventura occidental del hombre») dan en nuestros días a lo real un carácter más denso, compacto e inmediato, aunque su soporte sensible y ponderable -la materia- haya ido volatilizándose con el énfasis creciente de la idea de energía. No se trata, pues, de ningún tipo de materialismo, sino de una versión de la mirada mental, que se vuelve de las lejanías borrosas a las acuciantes proximidades en cuyo ámbito se debate el hombre para satisfacer las exigencias de cada día. Ello obedece, más que a una «desespiritualización» de la cultura -como creen los aficionados a la «primera vista» de las cuestiones—, a una especie de «apetito de objetividad» en el contacto intelectual con la realidad, probablemente originario, como antes indicamos, de la ruptura de los cuadros sociales y de la «economía» interna y funcional de los grupos humanos, así como por la paralela incorporación a la reflexión científica de estratos sociales que tenían de las ocupaciones humanas una visión más «esforzada» que la de los filósofos, artistas y literatos de otrora, herederos y sucesores de los «cleros» antiguos, entregados al dulce usufructo del otium cum dignitate de que habló Cicerón.

La mutación sobrevenida en este punto decisivo se refiere a la sustitución progresiva de un
mundo de «entes» y «principios» por otro de «objetos» y «fuerzas», en el que nuevos conceptos y
realidades, como la astrofísica, la astronáutica,
la desintegración atómica y la «expansión del
universo», vienen a añadirse a los medios técnicos creados por la modernidad para constituir
una población conceptual distinta de la antigua

en cuanto a su cualidad, pero no menos diferente por el ritmo y la abundancia con que los nuevos medios de información bombardean con ella las mentes de los hombres de hoy.

A la distinta condición de los seres que integran la «población» del universo mental corresponden métodos de conocimiento y modalidades de la mirada psicológica acomodadas a las nuevas características del «medio técnico». Si hubiéramos de calificar tales métodos, el viejo y el actual, con una sola palabra diríamos que al antiguo modo de contemplar y manipular la realidad, esencialmente literario, ha sucedido otro que puede denominarse científico.

La cultura anterior al siglo xx puede caracterizarse, en general, como literaria, en cuanto las «letras humanas» constituían el curriculum esencial tanto en la formación de las élites sociales como en las manifestaciones más destacadas del pensamiento. La Teología y el Derecho, la Literatura y la Filosofía, el Arte y la Diplomacia se asentaban sobre cimientos y procedimientos «literarios», en los que la lógica deductiva y la utilización del lenguaje «figurado» —dando a la palabra un sentido muy general-constituían, al par, alfabeto, sintaxis y estética de un pensamiento enamorado, más que del «principio de realidad», del «razonamiento por analogía», menos dado a la observación de los objetivos inmediatos que a la construcción de «mundos» erigidos sobre el postulado del «como sí».

Sin aceptar el concepto de Ciencia y de Verdad que tenía, por ejemplo, un lord Kelvin, no ofrece duda que la ciencia natural está habituándonos a un nuevo método intelectual más objetivo, más preciso, más inclinado a la prueba rigurosa que a la brillante y gratuita conjetura.

A esa nueva manera se refiere Louis Armand cuando escribe: «La preocupación dominante hacia lo real hace que el pensamiento científico se introduzca en nuestro tiempo en campos cada vez más extensos y avanzados; a decir verdad, los puntos de contacto no cesan de multiplicarse a medida que las aplicaciones de la ciencia condicionan más la evolución social. Asistimos a una notable convergencia de todos los factores de progreso, y este fenómeno señala un giro decisivo en la historia del hombre, ya que se traduce en una aproximación entre los elementos constitutivos de lo que Teilhard de Chardin llamaba la noosfera. El contacto con lo real debe ser también la principal preocupación de la ciencia política y de la ciencia económica, más ligadas ambas cada día» (2).

# SOCIOLOGIA EDUCATIVA

Aunque insuficientes para una comprensión global del fenómeno a que nos referimos, los conceptos anteriores desembocan en la necesidad,

<sup>(2)</sup> LOUIS ARMAND: Plaidoyer pour l'avenir, Calman-Lèvy. París, pp. 22-23.

por una parte, de que la Pedagogía incluya territorios de conocimiento que antes ignoraba, y, por otra, de que cambie el enfoque con arreglo al cual estudia y define el contenido de la educación.

El auge actual de la sociología educativa se debe, principalmente, a la urgencia con que el pedagogo necesita incorporar, como supuesto de sus reflexiones, datos que en otra época hubieran sido considerados impropios de su ciencia. La evolución demográfica, la transformación de la economía y las exigencias profesionales en que se traducen las nuevas estructuras de la producción, las variaciones del mercado de trabajo, constituyen elementos de juicio que la Pedagogía actual no puede ignorar porque forman parte de aquella temática de partida sin cuyo análisis las reflexiones educativas actúan en el interior de un razonamiento vacío.

No se trata ya tanto de analizar el hecho educativo como una «cosa en sí», sino de nutrirlo y vigorizarlo con los postulados que le sirven de justificación y en obediencia a los cuales adquiere vigencia y sentido. El educador actual (3) necesita conocer el impacto que sobre las instituciones docentes, y sobre la educación como proceso de significación inesquivablemente social, tienen la evolución y la previsión de los contingentes demográficos que integrarán mañana el alumnado de aquéllas; necesita satisfacer básicamente, es decir, en su arranque psicoeducativo, las exigencias del mercado de trabajo, para que sus métodos no signifiquen un obstáculo al destino profesional de los muchachos, sino que, por el contrario, faciliten su porvenir mediante la adquisición de una preparación concreta y una flexibilidad mental gracias a las cuales puedan acomodarse después a la migración profesional impuesta por las mutaciones tecnológicas. (¿Se piensa en las rectificaciones didácticas derivadas de ese gran fenómeno tecnológico, la automación, que llama ya a nuestras puertas?) Pero esto en manera alguna se refiere a ningún tipo de «iniciación profesional».

Tampoco puede la reflexión pedagógica permanecer insensible a las necesidades que se derivan de la creciente difusión del saber, de la cada vez más amplia y firme promoción humana de grupos sociales antaño ajenos a la dinámica cultural, así como de los postulados en que cristaliza un poderoso movimiento de universalización de la información merced al empleo progresivo de los medios de comunicación de masas y a la incorporación al ecúmeno cultural de millones de hombres hasta ahora excluídos del comercio histórico.

# LA EDUCACION EN UN MUNDO QUE CAMBIA

Más que cambio de planes, con la consiguiente añadidura o supresión de materias —parches superficiales que no aciertan a sanar heridas profundas—, lo que necesita la enseñanza en todos sus grados es acomodar objetivos de formación y métodos didácticos a las exigencias de un mundo en transformación.

Como ha dicho Gastón Berger, «nosotros no nos vemos obligados a vivir en un mundo nuevo, que, por lo menos, podríamos describir, sino en un mundo móvil; es decir, que el concepto mismo de adaptación debe generalizarse para que pueda aplicarse a nuestras sociedades en aceleración. No se trata de que tomemos una forma nueva o que adoptemos una nueva actitud más conveniente que la antigua. Se trata de evitar que nos fijemos en una actitud, de hacernos flexibles, sociables, de permanecer tranquilos en medio de la agitación y de aprender a ser felices en la movilidad» (4). Y en otro lugar: «Si todo no está dicho de antemano, si el porvenir está abierto, si el mañana no hay que esperarlo, sino inventarlo, hay que realizar una adaptación reciproca entre el hombre y su medio: es el conjunto lo que hay que transformar» (5).

La serie de transformaciones que ha experimentado la sociedad obliga a la educación a replantear sus problemas. «Esta sociedad se ha transformado por completo a causa de la revolución industrial, especialmente en su segunda fase, ya en el siglo xx. Por esta razón debe ser textualmente «repensada». Más aún: como la evolución técnica continúa y acaso se acelere aún más, no puede imaginarse que al primer nivel de la revolución industrial (el del monopolio de los ferrocarriles, de la Marina, del estatuto colonial, de la alta burguesía, etc.) va a suceder otro tan estable (tan estable como creían los hombres de 1900). No. Se inicia la época del mundo en movimiento, y el pensamiento de Valery sobre el fin del mundo finito debe ampliarse: lo que comienza es la época de las estructuras en movimiento (6).

Esas «estructuras» constituyen complejos de realidades cuyo estudio y tratamiento corresponde, como antes indicábamos, a equipos interdisciplinares. Pero tales equipos serán, en gran parte, improductivos en la medida en que cada uno de sus componentes ignore el alfabeto de símbolos y, claro está, también los hitos fundamentales que delimitan los campos de estudio respectivos de los restantes miembros del equipo. El nexo común puede ser, en gran parte, el método científico, alfabeto básico de la cultura actual.

<sup>(3)</sup> Al hablar de educadores nos referimos, claro es, a todos los que ejercen misión formativa, cualquiera que sea su rango y el grado de enseñanza a que pertenezcan. Limitar la preparación pedagógica a los profesionales de la enseñanza primaria, como ocurre entre nosotros, es consecuencia funesta de un pensamiento que obedece a «categorías sociológicas» más que a «categorías lógicas».

<sup>(4)</sup> Gastón Berger en *Prospective*, núm. 5, pp. 126-127.

<sup>(5)</sup> GASTÓN BERGER: Op. cit., p. 227.

<sup>(6)</sup> Louis Armand: Plaidoyer pour l'avenir, p. 16.

La reflexión educativa ha de hacerse «científica» concretando de una manera realista sus objetivos, empleando métodos cada día más rigurosos, y en vez de embriagarse, como antaño, con los vinos de una dialéctica enamorada de espirales lógicas, cada vez más sutiles, debe afanarse primordialmente en estudiar la realidad de lo que «es»: lo que es el alumno, no en cuanto «el niño», sino en cuanto este niño concreto, cruce de energía e influencias, nudo de gérmenes y posibilidades, nunca aisladas, sino, por el contrario, enlazadas en conjuntos cuyos elementos se condicionan mutuamente, con unas posibilidades que es necesario desarrollar y encauzar para armonizarlas con sus inclinaciones, por una parte, y, por otra, con las oportunidades ofrecidas por el sistema de profesiones y los puestos de trabajo que ofrece la economía del país o la de los conjuntos supranacionales de que el país forma parte a efectos económicos y laborales.

No se ha de inferir de lo expuesto que la Pedagogía debe convertirse en una Física, previa la «cosificación» de sus temas de estudio. Nada sería más opuesto a la razón. La insuficiencia del principio de causalidad para afrontar el estudio de cualquier cuestión relativa a las Ciencias del hombre depone contra cualquier propensión al «fisicalismo» pedagógico, con motivo mayor si tenemos en cuenta que la educación, por actuar sobre el hombre en vías de desarrollo, pone de relieve con trazo vigoroso la necesidad de un método que tenga muy en cuenta, junto a la lógica de la causalidad lineal, los principios de complementaridad, circularidad y condicionamiento recíproco, que alejan astronómicamente a le reflexión pedagógica de cualquier veleidad «fisicalista»..., aun admitiendo para los accesos fenoménicos, es decir, «exteriores» del proceso educativo, la aplicación del método experimental.

(Terminará en el próximo número)

# Sociabilidad y socialización como metas educativas

ISABEL DIAZ ARNAL

Experto de la Comisión Médico-Pedagógica y Psico-social del Bureau International Catholique de l'Enfance

Recuerdo haber escuchado, hace poco más de año y medio, en unos de los Coloquios celebrados en el Ateneo sobre «Federación de Estados europeos», que la única forma de desarraigar la estructura monolítica de Estado aislado, despreocupado de los Estados colindantes, de sus necesidades y de su prosperidad, era la de fomentar eficazmente una educación social verdadera en los adultos; educación que no había de ser normas o slogans más o menos atrayantes sino una real evolución personal de cada uno, en sí y en relación con los demás, empeñados todos en algo común, que no excluía el reconocimiento de ese otro algo que agrupaba a los ciudadanos de otro Estado, educados como ellos para la vida social, y con deseo de colaborar con los primeros.

Confieso que no estaba muy impuesta en estos problemas, pero, sin embargo, me tentó la cuestión puesto que, en el fondo, se trataba de un problema de educación básica de la masa. Por ello, intervine preguntando al ponente (si mal no recuerdo, señor Azaola) si esa labor a desarrollar con los adultos no sería mucho más eficiente y potenciada si se aplicase ya en la educación ge-

neral de los niños normales el procedimiento de la dinámica de grupos que justamente se aplica ya desde hace algún tiempo en muchos países europeos y Estados Unidos. La afirmación categórica y corroboración de mi intervención subra-yó la respuesta y casi hube de exponer el contenido de la dinámica mencionada porque era ignorada por muchos, cuando es un instrumento valiosísimo para el desarrollo auténtico de la personalidad y asimismo para la integración plena y consciente del muchacho en la vida social. (Véase La dinámica de grupos y su contenido pedagógico, R. de E., núm. 125, año IX, vol. XLIII, diciembre, 1960. Madrid; pp. 53-60.)

Por otra parte, una experiencia muy reciente, realizada en el pasado curso académico por asistentes sociales finalistas de carrera, puso de relieve la importancia capital del trabajo social de grupo y su radical vinculación al aspecto educativo.

Sociable y socializado, términos ambos manejados y manoseados que vienen a confundirse no pocas veces, involucrando su verdadero sentido y dando lugar a equívocos lamentables. Un muchacho puede muy bien ser sociable y no estar maduro respecto de su socialización y, por el contrario, se puede estar socializado, es decir, estar integrado consciente y activamente en la vida social, aunque se sea más o menos sociable.

La socialización es una meta a la que debe tenderse siempre, pedagógicamente hablando; la sociabilidad se queda en el plano de las cualidades humanas, que, como tales, pueden poseerse en mayor o menor grado, pero que no tiene entidad para constituirse en meta a alcanzar. No obstante, cuando la primera (madurez social del individuo) resulta inaccesible como meta para un sector de sujetos con características diferentes de la generalidad—como desgraciadamente sucede—se favorece la segunda (la sociabilidad), como único recurso para acercarlos a la madurez relativa en la vida social. Pero esto último es ya una limitación.

En efecto, desde el punto de vista humano, la meta esencial de la acción educativa es el desarrollo de la personalidad y su capacidad de tratar con las demás personas de modo adecuado. Ahora bien, para conocer la personalidad de un individuo es necesario saber las relaciones del mismo con el ambiente en que vive y conocerlas en su manifestación actual y en su desarrollo genético.

Cualquier período de la edad evolutiva tiene importancia grande en el desarrollo futuro de un individuo por el hecho de que, tras una fase evolutiva, se halla otra no sólo en continuidad temporal, sino también en continuidad genética. La adolescencia, aún considerada como uno más de los períodos evolutivos, tiene, sin embargo, una característica que le es propia: «la de ser el último período que precede a la edad adulta, y, por lo mismo, la última oportunidad que se ofrece a padres y educadores de desarrollar y afirmar en los muchachos su responsabilidad de adultos», expresión elocuente del profesor Zavalloni en el Congreso Médico-Pedagógico de la POA en Roma, 1961.

Por si fuera poco, en la adolescencia la vida social toma una nueva dirección; en los sujetos normales, desarrollados armónicamente, se va madurando la sociabilidad. Nótese bien que decimos sujetos normalmente desarrollados porque es justamente el proceso de socialización, en su estructura y funcionalidad, el que establece diferencia neta entre quienes pueden y deben culminarlo y aquellos otros que no lograrán poseer sino una sociabilidad en el mayor grado posible.

# LA SOCIALIZACION: SU CONTENIDO Y CARACTERISTICAS

Entendida como el proceso a través del cual el individuo se inserta en una sociedad y se adecua a las formas y modo de vida de la misma, la socialización se construye durante todo el curso del

desarrollo. La expansión individual reasume en si todos los factores internos de la socialización. Se trata de una construcción y de una exploración de las relaciones sociales; de una actividad que depende siempre más de la experiencia pero que, sin embargo, está subordinada al grado de desarrollo del individuo. En definitiva, se trata de una expansión individual que conduce a una toma de contacto con los otros y a establecer relaciones sociales con ellos.

La observación empírica muestra que el comportamiento de los individuos en sociedad no puede ser debido solamente a factores físicos, ni a esquemas unívocos y constantes. El comportamiento de un sujeto cambia sobre todo con la edad, pero no simplemente en relación con el crecimiento físico; este cambio depende esencialmente de la actividad personal de un individuo con relación a otro. La actividad personal y la socialización responden, hasta cierto punto, a tendencias opuestas. Lo importante es establecer un equilibrio y una justa proporción entre estas dos tendencias.

La socialización depende del perfeccionamiento y de la conciencia de la capacidad y limites personales, de una parte, y de la exploración de toda una serie de componentes y relaciones, por otra. Por tanto, mediante el conocimiento derivado de la habilidad intelectiva y de la acción práctica, el individuo podrá construirse una perspectiva verdaderamente social.

No debe sorprender que esto tenga lugar en general más bien tarde; Nielsen ha buscado en vano, en sus investigaciones sobre la socialidad del niño, una toma de conciencia de los problemas sociales o una construcción de relaciones y de organización. El problema de organización social propiamente dicho parece advertirse más allá de los trece o catorce años.

El proceso de socialización implica la capacidad de adaptación. La realización de esta adaptación está en función no solamente de la acción espontánea del individuo, sino también de sus reacciones frente al mundo ambiental, incluyendo en éste los demás individuos y su actividad. Es preciso tener en cuenta los factores externos al desarrollo, los cuales podrán servir de ayuda o de obstáculo, según las circunstancias.

Hasta qué extremo se hayan sobrevalorado los factores de ambiente en el despertar de la vida social madura apuntada en la adolescencia son buena prueba las afirmaciones de Henri Wallon en el prefacio al número especial de *Enfance* (4-5-1958), el cual viene a decir que el estudio de la adolescencia, de algunos años a nuestros días, plantea una alternativa en la cual los términos tienden a eliminarse el uno al otro. ¿La adolescencia es de origen endógeno o exógeno?

En otras palabras, el período de la existencia que se intercala entre la infancia y la edad adulta responde a transformaciones específicas debidas a la intervención de factores que juegan un papel bien definido en la formación del individuo o es más bien un simple cuadro cronológico en el que vienen a inscribirse las experiencias que resultan de la situación ambiental en que el individuo se encuentrá.

Frente a esta divergencia hay que afirmar que el punto de vista socio-psicológico no debe excluir el biopsicológico; los dos puntos de vista no son antitéticos, sino más bien complementarios. La afirmación de la influencia de las condiciones sociales sobre los cambios psíquicos en el muchacho no implica la necesidad de negar estos mismos cambios, ni de reducirlos a simples mutaciones de su condición social.

Ello quiere decir que las leyes del desarrollo psíquico no pueden ser formuladas sino en relación con el dinamismo del desarrollo social de un individuo, del cual el mismo desarrollo psíquico sufre el influjo.

# LAS RELACIONES QUE CONDUCEN A LA SOCIALIZACION

Dejando aparte la serie de cualidades conocidas de todos que caracterizan la transición del adolescente en joven próximo a la madurez psícofísica, la vida de relación asume en este período una importancia particular. Sin embargo, no es raro encontrar aquí las mayores dificultades, sobre todo desde el doble punto de vista de las personas que viven fuera del ambiente familiar o escolar o de las pertenecientes al sexo contrario. Muchos muchachos se sienten totalmente incapaces de afrontar con éxito estas nuevas exigencias y acaban por retroceder a formas anteriores de evolución social o por desarrollar formas de conducta de compensación.

Fuertemente sensibles al estímulo social, ningún otro problema parece serles tan importante como el de introducirse en la vida del grupo social. La influencia de éste es muy intensa por responder al deseo del joven de ser aceptado socialmente y de conformarse a las exigencias del grupo mismo.

La necesidad de amistad es concomitante con el deseo de conocerse a sí mismo; el amigo es compañero también, y la amistad responde además a la exigencia de defenderse contra la incomprensión de los adultos; la de superar la instancia moral personal sustituyéndola por la instancia colectiva, esto es, por las reglas del grupo.

Un hecho de particular relieve es el siguiente: la agrupación juvenil impulsa al joven a la autonomía del ambiente familiar. Podrá investigarse por qué un muchacho abandona el seguro y ya experimentado mundo de la relación familiar para afrontar el mundo antagonista de los compañeros. Se trata de un traspaso de valencias afectivas, de una nueva dislocación del ser. Psicológicamente se ha comprobado cómo el muchacho, después del largo uso de la afectividad

producida por la convivencia familiar, va en busca de nuevo torrente afectivo.

No son raros los sujetos que viven durante este período apegados de tal modo al afecto de los padres que llegan a hacerlos inseguros en sus relaciones sociales, momento éste verdaderamente delicado en el proceso de socialización.

Otro rasgo característico es el espíritu de camaradería, que es un hecho social elemental mucho antes de ser un sentimiento; la camaradería existía también en los años precedentes en el ámbito de la escuela, pero ahora se experimenta un compañerismo nuevo: nace el sentimiento del empeño común.

La necesidad de aprobación, de conformidad, de reconocimiento y de participación son los factores que pueden llamarse primordialmente sociales por estar fundados en necesidades que están ellas mismas socialmente orientadas. Estos factores inducen a la formación de grupos sociales como clubs, equipos, organizaciones juveniles que cuadran perfectamente y favorecen la socialización del muchacho, Al participar activamente en estos grupos, desempeñando un papel determinado, asumiendo responsabilidades progresivas, respetando la libertad de los demás y experimentando el respeto de los demás hacia la suya, sin merma de su espontaneidad y sin menoscabo tampoco de la unidad del grupo, los muchachos adquieren muchos de los conceptos fundamentales y de los procedimientos que están en la base de un vivir social próspero.

Es necesario proveerle de ambiente favorable en el cual los sentimientos, los valores, los ideales, los hábitos y vínculos de significado ético-social se aprehendan antes que nada. La formación de valores, asociada con el comportamiento de los familiares, es el elemento fundamental de un proceso que durará toda la vida. Estos valores se captan a través del razonamiento y de la reflexión, pero sobre todo a través de la experiencia y de la acción. Responsabilidad que atañe a la familia y a la escuela en la parte que a cada uno corresponde es la de formar en los muchachos una personalidad socialmente adaptada, de modo que, saliendo del círculo familiar o escolar, puedan desempeñar el puesto que les compete en la comunidad de ciudadanos.

Sobre la base de datos experimentales, el muchacho que culmina el proceso de socialización comprende y asimila el que para poder vivir en una sociedad, según una línea de conducta racional, se necesita saber hacer uso de la propia libertad, saber respetar los derechos de los otros y, de modo particular, los de la comunidad.

Este es, en síntesis, el proceso de socialización del muchacho, que, comenzando a los dos meses de vida mediante la risa social ante la presencia humana como reacción específica, busca instintivamente el contacto de las personas cuando necesita ayuda, cuando quiere estar acompañado, al interesarle los mismos juegos o, más tarde, con el lenguaje, para buscar compañía intelectual, para, finalmente, ser capaz de agruparse y

vivir intima y plenamente la vida de convivencia totalmente adaptado e integrado en ella.

Es, ni más ni menos, la verificación normal de la tendencia a la unificación del ser como fin primordial del hombre como compuesto humano, proceso que tiene lugar por medio de etapas definidas: la de conservación durante la infancia, seguida de la expansión en la adolescencia y culminada por la adaptación en la juventud y edad madura.

Que el paso a través de estas fases se haga con un tipo de conducta social determinada—socialmente dependientes o independientes, socialmente limitado o ilimitados— no significa nada; las diferencias individuales tienen que destacarse siempre. Lo interesante es franquear sucesivamente la evolución progresiva hacia la socialización, hacia la vida social madura.

# LA SOCIABILIDAD COMO JALON ACCESIBLE EN LA ESCALA DE MADUREZ SOCIAL

Vista la panorámica anterior y el conjunto de elementos que son necesarios para la verificación natural de la madurez social, no podemos olvidar que en un gran sector de niños y muchachos esta socialización no será posible por diversas causas, todas ellas radicadas en la personalidad de los mismos. Aunque el factor ambiente sea favorable para que el sujeto pueda desarrollar sus posibilidades individuales en su evolución hacia la madurez, el sujeto no sabe aprovecharse de esas circunstancias porque no posee la capacidad o capacidades que le permitieran hacer uso de las mismas.

Y así como impulsó a las investigaciones psicológicas al establecimiento de pruebas de nivel mental y caracteriológico o de personalidad el hecho de presentar déficits en las diversas facultades anímicas, también la dificultad en el avance hacia la madurez normal en la vida social presentada por los individuos menos dotados o afectos de constitución psicopatológica ha hecho surgir las escalas de madurez social de Vineland, Bradway, Preston, con objeto de determinar los diversos grados de aquélla desde el primer año de vida hasta el final de la juventud.

Y del mismo modo que en las pruebas psicológicas el deficiente mental o inadaptado intelectual no sobrepasa el nivel mental de los doce años, aunque su edad física haya superado largamente la docena, también las pruebas de madurez social acusan la misma limitación referida a la conducta social. Se salvan las de los primeros años, que son respuesta instintiva y relación de utilidad directa personal, pero resultan inaccesibles las posteriores, en las que es necesario el uso de la reflexión, el hacerse cargo de una situación

ambiental para responder, o implica un despojarse de lo personal en favor de una postura altruista.

Y no es voluntaria la limitación; bien a pesar suyo, muchas veces, han de limitar su actuación, a causa de su déficit personal.

¿Cómo se va a pedir al deficiente mental una vida social madura, aunque tenga edad para ello, si no es capaz de ser consciente de sus propios límites y de su capacidad mental, y por lo mismo le es imposible adaptarse por sí mismo a las circunstancias y condiciones sociales?

Esa fluidez o elasticidad funcional para utilizar los actos de pensar, los contenidos mentales allí donde el interés de su persona lo reclame, les falta en mayor o menor grado; y los propios contenidos mentales son pobres y ligeros, por lo que su utilización personal tampoco es de gran valor. De ahí su dependencia prolongada de los demás, su aislamiento con respecto a las cosas y hechos, aun estando inmersos en ese mundo; su carencia de interés hacia lo de fuera y hacia su propio interior, que no son capaces de autodiscernir de manera acertada.

Sus agrupaciones son meramente externas, sin vínculos que liguen conscientemente; a lo sumo, el provecho o utilidad instintiva los liga en ciertos momentos y estabiliza un poco la agrupación, que se desmorona en cuanto ha de dejar algo de sí propio en favor de los otros, cuyas exigencias desconoce y no deja prevalecer sobre las suyas de buen grado.

Es infantil en su actuación social, marcado por el egocentrismo característico de esta etapa de la vida, en la cual no se puede pedir concepto de vida social organizada, como afirmábamos antes. Veleidoso y acompañado siempre de su abundante afectividad, que todo lo matiza y determina, cuando justamente la vida social requiere un freno y una autoinhibición del propio interés, cuando el de la convivencia lo exige.

La propia actividad profesional, que tanto beneficia al deficiente en su recuperación, ha de ser buscada y adaptada a él por los demás, teniendo en cuenta sus posibilidades psicofísicas y protegiéndole en el desempeño de sus actividades, por no saber él velar por sí mismo y menos hacerse cargo de cometidos de responsabilidad.

Pero esto no quiere decir que se le debe dejar en completa anarquía y alejado de toda norma que regule socialmente su actividad personal. No sólo no se debe, sino que hasta siente su necesidad y lo agradece el propio inadaptado. No es crear en ellos unas formas de actuar ficticias; es simplemente aprovechar lo que de instintivo existe en la conducta social, en sus primeros grados, y ejercitarlos con continuidad y paciencia para que al menos adquieran una autonomía personal hasta donde sea posible y se inicien en el trato social mínimo, más allá del cual no tendrán necesidad de desenvolverse en su vida.

# LA SOCIABILIDAD COMO CUALIDAD

Definida por el Diccionario como cualidad del hombre por la que se siente inclinado naturalmente a la sociedad o para la cual tiene disposición, es la sociabilidad el resorte por el cual el deficiente es susceptible de vivir una vida humana a pesar de la merma de sus capacidades mentales. La inclinación hace referencia a lo instintivo y primario, y estas manifestaciones tienen mucha pujanza en ellos.

Por tanto, aunque inconscientemente, la sociabilidad del hombre se muestra ya cuando, poco tiempo después de su nacimiento, sonríe a sus familiares y establece con ellos relaciones afectivas, que van siendo tanto más conscientes cuanto mayor es el grado de desarrollo. La aparición del lenguaje con su perfeccionamiento progresivo y método marca ya un jalón más elevado en el desarrollo de esa cualidad social; con el lenguaje, el niño pregunta y responde a los demás, habla a las cosas que le rodean, busca el contacto con otros niños o personas para satisfacer su curiosidad

Junto a la aportación del lenguaje, la de la marcha, por la cual, al desplazarse, el niño amplía la extensión de su ambiente y enriquece con ello ese contacto que se inició conscientemente cuando comenzó a hablar; ahora no sólo se relaciona con sus familiares, sino con distintas personas de las que hasta entonces le fueron habituales.

Y esa natural inclinación a la convivencia, la sociabilidad, es la que impulsa al chico a buscar compañeros en el juego y más tarde en el ambiente escolar, amigos en el trabajo y en el recreo que participen con él en aficiones y gustos. Y, finalmente, en la juventud y madurez, la sociabilidad se revelará bajo la forma de comprensión de los problemas de la sociedad en que está inserto, haciéndose cargo de ellos, estudiándolos y resolviéndolos desde ella, enmarcado en ella y ayudado por los demás en la resolución de los mismos para el logro de sus fines como persona.

Viene a ser, por tanto, la sociabilidad una exigencia natural por la que el hombre tiende a relacionarse con los demás en el espacio y en el tiempo y a convivir con ellos, manifestándose esa conducta social por medio de su inteligencia, carácter y temperamento, facultades que se van desarrollando y modificando en contacto con el medio ambiente social (escolar, familiar, profesional) y que paulatinamente le van configurando en su persona como miembro de una sociedad en la que tomará parte activa y en la que se encontrará perfectamente adaptado.

La sociabilidad del deficiente o inadaptado no presenta las características anteriores propias del normal, y esta divergencia puede observarse a través de la comunidad familiar o escolar en que desenvuelven su vida.

Ya en el ambiente familiar el deficiente que lo

es desde su nacimiento empieza a mostrar rasgos atípicos de conducta social al no sonreír o hacerlo tardíamente a las personas que le rodean de ordinario. El desarrollo de la marcha y del lenguaje se demoran hasta algunos años respecto del normal, y aun en el mismo presentan dificultades que pocas veces, y a costa de mucho trabajo, logran superar.

No corre el niño deficiente cuando los normales ya lo hacen, y, por tanto, no inspecciona lugares ni acciones ni disfruta del medio ambiente que se le ofrece. Tampoco habla a la edad en que el niño normal comienza a expresarse oralmente con su lenguaje infantil, defectuoso, pero rico en contenido y significación, y por ello es incapaz de escuchar a otros niños que, conviviendo con él, podrían enterarle de su pequeño mundo, pues no sintoniza afectivamente con ellos. Es lógico, pues, que el caudal de sociabilidad que aporta el lenguaje sufra notable descenso en el deficiente, al perderse las relaciones que pudieran establecerse entre él y los demás niños.

Pero si no es en el ambiente familiar donde se manifiesta la deficiencia del sujeto, sino más tarde, cuando se le ha introducido en la vida escolar, son también claras las deficiencias que presenta para vivir en ese ambiente. Por una parte, si frecuenta una escuela ordinaria, al no advertir su deficiencia se observa en seguida la desigualdad entre él y sus compañeros, por ser incapaz de competir con ellos en términos iguales, debido al déficit mental que presenta.

No puede medirse con ellos ni en conversaciones ni en trabajos; las palabras del deficiente no son escuchadas por los normales, porque no tienen para ellos interés alguno. Y éstos, a su vez, no le hacen depositario de su intimidad a aquél porque no la aprehende ni estima.

Por otra parte, las relaciones afectivas entre ellos—normales y deficientes— son también laxas, pues esa vivacidad de sentimientos que los primeros poseen se halla muy apagada en el segundo. Y no es que el deficiente no ría o llore (por el contrario, lo hace con frecuencia y a veces con gran aparato), pero no tienen sus actitudes alegre o triste una base anímica. un fondo consciente en que basarse. En la escuela ordinaria el deficiente o inadaptado intelectual queda aislado porque no puede formar grupo con los demás.

Si la escuela es especial ya se da una mayor homogeneidad, forman un todo más compacto que el que pudiera formarse en la ordinaria, pero con características peculiares: en primer lugar, no hay esa relación verdadera que se da en la convivencia normal de intimidad y conocimiento mutuo de problemas, gustos, etc., y no la hay porque son incapaces de hacerse cargo de los mismos y porque su mundo interno no goza de la riqueza de vivencias que el normal posee.

Es, pues, una sociabilidad particular por la cual actúan y se desenvuelven cada uno por separado, aunque formen una unidad espaciotemporal conservando, no obstante, su propio mundo. Es rela-

ción mecánica, más bien automática, pues siendo comunes las actividades escolares y las de internado, en su caso, ninguno de los deficientes se siente incomprendido ni advierte necesidad de relación alguna más íntima. Y esta especie de aislamiento o despego de ellos entre sí está justificada naturalmente por la debilidad mental que les afecta y la labilidad afectiva por que atraviesa su estado anímico.

La causa de las divergencias reseñadas respecto de la sociabilidad no es otra que las manifestaciones patológicas que presentan los tres factores básicos en la producción de la conducta social: inteligencia, temperamento y carácter. En efecto, esas demoras en las relaciones afectivas, en los desarrollos motor y del lenguaje, no son sino la expresión de una pobreza intelectual, en mayor o menor grado, por la cual se restringen en gran manera las posibilidades de la cualidad de sociable.

Si observamos el temperamento podemos comprender fácilmente la poca o nula colaboración que prestan al establecimiento de relaciones sociales, ya familiares, escolares o sociales en general. Es un temperamento anómalo, cuyos trastornos se traducen en reacciones diferentes; desde el esquizoide, autista, que origina una separación o aislamiento del mundo exterior, hasta la variabilidad alternante del cicloide, que impide la relación firme a causa de los cambios, pasando por el temperamento viscoso, que persevera en un estado de ánimo determinado o se apega a una persona con tal intensidad que no da lugar a la flexibilidad necesaria en una comunidad de personas que conviven asiduamente.

Se da, pues, la paradoja de que el deficiente, siendo el que más necesita de la sociedad, tiende menos hacia ella porque no la comprende ni estima. Falla la comprensión consciente de las relaciones sociales y asimismo la unión afectiva que las ligaria; por eso el deficiente, no comprendiendo ni sintiendo naturalmente esta convivencia, no reacciona adecuadamente a ella y es incapaz de adaptarse por sí mismo a la sociedad en que nive.

\*

Ahora se ve clara la diferencia entre socialización y sociabilidad que apuntábamos al principio. La primera sí es meta educativa completa, porque encierra todo un contenido ideal de perfección humana hacia el cual tienden las facultades todas, pero sobre todo la inteligencia, la comprensión racional.

La segunda ya no goza de esas características; mas como Dios, en su providencia infinita, nunca abandona a sus criaturas, esta cualidad de la sociabilidad supone un recurso poderoso para ejercitar a los que no poseen la integridad normal de desarrollo en una vida verdaderamente humana, aunque no sea tan compleja como la del normal. No olvidemos, sin embargo, que no será nunca interiorización de conceptos o problemas, por sencillos que sean, sino habituación para realizar actos sociales dirigida desde fuera y mecanizada después por la repetición. No obstante, felicitémonos de esta posibilidad educable que aleja al deficiente de una vida totalmente vegetativa y desprovista de sentido humano.

# Notas para un comentario de textos «Castilla», de Manuel Machado\*

# ALFREDO CARBALLO PICAZO

Profesor adjunto de Gramática general y Crítica literaria Secretario de la «Revista de Filología Española», CSIC

Ejercicio de comentario de textos, casi un comentario de texto.— ¿Qué es un comentario de textos? ¿En qué se diferencia del análisis estilístico? En el vértice, los dos caminos -comentario, análisis-se encuentran y hacen uno. En la realidad, el análisis exige un ataque feliz, una intuición de la que el comentario—nivel más bajo, intención pedagógica— puede prescindir. Después del análisis y del comentario, el texto conserva toda su inocencia, su poder de atracción. Aquí he intentado el primer asedio a una poesía, Castilla, de Manuel Machado. Recuerdos de clases lejanas -monotonía de lluvia tras los cristales»-: el profesor dicta despacio los versos; un compañero -¿qué habrá sido de él, de aquel niño?- los repite enfáticamente. Ahora, de nuevo: Castilla. Ahora objeto de un cerco trabajoso; de nuevo, belleza viva en espera de lectores.

1 El ciego sol se estrella en las duras aristas de las armas, llaga de luz los petos y espaldares y flamea en las puntas de las lanzas.

\* En el número anterior de la Revista, correspondiente al pasado mes de noviembre de 1962, nuestro colaborador don Alfredo Carballo Picazo iniciaba unas «Notas para un comentario de textos». En un enfoque general del problema, el profesor Carballo estudiaba la tarea del comentario desde los sucesivos enfoques de la fonética, la métrica, la semántica y la retórica. Ahora, en esta segunda entrega, el autor aplica la metodología ya expuesta a los treinta y cuatro versos del poema «Castilla», de Manuel Machado. Nuestro próximo número comentará el soneto de Quevedo que termina en el endecasílabo «polvo serán, mas polvo enamorado».

5 El ciego sol, la sed y la fatiga.
Por la terrible estepa castellana,
al destierro, con doce de los suyos
—polvo, sudor y hierro—, el Cid cabalga.

Cerrado está el mesón a piedra y lodo...

10 Nadie responde. Al pomo de la espada
y al cuento de las picas el postigo
va a ceder... ¡Quema el sol, el aire abrasa!

A los terribles golpes de eco ronco, una voz pura, de plata 15 y de cristal, responde... Hay una niña muy débil y muy blanca en el umbral. Es toda ojos azules y en los ojos lágrimas.

Oro pálido nimba
20 su carita curiosa y asustada.

—Buen Cid, pasad... El rey nos dará muerte, aruinará la casa, y sembrará de sal el pobre campo que mi padre trabaja...

25 Idos. El cielo os colme de venturas... ¡En nuestro mal, oh Cid, no ganáis nada!

Calla la niña y llora sin gemido... Un sollozo infantil cruza la escuadra de feroces guerreros,

30 y una voz inflexible grita: «¡En marcha!»
El ciego sol, la sed y la fatiga.
Por la terrible estepa castellana,
al destierro, con doce de los suyos
—polvo, sudor y hierro—, el Cid cabalga.

Castilla apareció en Alma, 1900 (1). Manuel Machado vivía en París desde la primavera del 99.

<sup>(1)</sup> No existe un trabajo definitivo sobre Manuel Machado. A la bibliografía que menciona Federico de Onís en su Antología de la poesía española e hispanoamericana y Cuadernos de literatura, tomo I, pp. 79-81, pueden añadirse pocas referencias: M. Pérez Ferrero: Vida de Antonio Machado y Manuel, Madrid, El Carro de las Estrellas, 1947; D. Alonso: Ligereza y gravedad en la poesía de Manuel Machado, en «Poetas españoles contemporáneos», Madrid, Gredos, 1952; Emilio Orozco Díaz: Poesía juvenil y juventud poética en la obra de Manuel Machado. (Notas al primer libro de versos de Manuel Machado), «Nuestro Tiempo», 1955, núm. 16, pp. 17-29.

[125] 125

Paris y 1899: affaire Dreyfus de nuevo, tertulias literarias, amistad con Moréas, trabajos en la casa Garnier, noches en vela (2). Verlaine y simbolismo (3). Alli, en París, en el hotel Vaugirard, frente al Luxemburgo, Manuel escribe versos y versos. Sus versos —dirá el poeta en 1938— no transparentan el hechizo de la ciudad. «Adiós al estilo barroco y al ingenio sutilizante y frío. Adiós a la escuela sevillana, de que yo me creía descendiente directo, con toda su resfriada elegancia» (4). Una tarde ocurre algo extraordinario, extraordinario, claro, en el quehacer poético de Manuel Machado: comprende que ha escrito, por primera vez, unas líneas absolutamente suyas. «Desde aquella tarde en que —ya sabía yo que alguien me esperaba— me encontré a mí mismo en el tranquilo remanso de mi cuartito, tuve unos meses de casi continua producción. Nada, empero, o casi nada de mi vida parisiense pasaba a mis versos. Era España la que yo llevaba dentro y desde allí la veía mejor que nunca» (5). Escribe Castilla. ¡Qué importancia tan decisiva concede Manuel Machado en su obra a Alma! «No sólo el primero fué, sino el único, ya que los que siguieron [los libros] bien pueden caber en las distintas secciones de que aquél se componía, y no le añaden, fuera de la cantidad y el reflejo del curso de mi vida, sino algunas calidades técnicas, hijas de la experiencia y el manejo del oficio» (6).

# EL TEMA CASTELLANO. **EL TEMA HISTORICO**

Castilla atrae a la generación del 98 por su pasado histórico y como esperanza nacional. Castilla —grave, serena— atrae a Unamuno, a Maeztu, a Baroja, a Azorín, a los Machado... No merece la pena detenerse en algo tantas veces visto Lain, M. Romero, etc.—. El modernismo, por el contrario, manifiesta «desinterés por Castilla» (7). Los modernistas permanecen fieles a la tierra nativa: Valle-Inclán, Galicia; Juan Ramón Jiménez, Manuel Machado, Andalucía... Las cosas no son tan simples, pero Díaz-Plaja no va descaminado.

(2) «París era todavía la ciudad del affaire Dreyfus en política, del simbolismo en poesía, del impresionismo en pintura, del escepticismo elegante en crítica.» Antonio Machado, en Poesia española. Antologia (contempo-ránea), de Gerardo Diego, Madrid, Signo, 1934, pp. 151-2.

(3) Sobre Verlaine y Manuel Machado, véase Dámaso Alonso: Art. cit., pp. 54-55.

(4) MANUEL MACHADO: Unos versos, un alma y una época, Madrid, 1940, p. 59.

(5) Idem, p. 63.

Encontramos rara vez el tema Castilla en la poesía de Manuel Machado. Andalucía tiraba cordialmente de su alma -soleares, ojos negros de mujeres, manzanilla gustada despacio, guitarras-. Y Paris. Y Madrid (8). No, no había sitio, en sus primeros versos, para la Castilla esteparia, inhóspita, esquiva al requiebro. Reconoce, sí, la importancia de Castilla. A Zorrilla termina con énfasis:

> Joya de luz fundida, ¡como España! en el crisol ardiente de Castilla (9).

Nada más. Buscaremos inútilmente en esos versos de difícil facilidad ecos de Castilla, «miserable, ayer dominadora», como decía Antonio. La musa de Manuel iba por otras rutas. ¡Cuántas veces lo repitió!

Mi elegancia es buscada, rebuscada. Prefiero a lo helénico y puro lo chic y lo torero. Medio gitano y medio parisién -dice el vulgocon Montmartre y con la Macarena comulgo (10).

Ama más —y vagamente—:

la agilidad, el tino, la gracia, la destreza, más que la voluntad, la fuerza y la grandeza (11).

El poeta, buen vividor de su tiempo, escucha todas las voces, pero sólo lleva a sus versos notas repetidas hasta los últimos momentos:

Mi propia obra es sólo una polifonía de gustos de mi tiempo lentos o subitáneos que dió a veces el son a mis contemporáneos. Oí la voz de todo, de la paz, de la guerra, el silencio del campo, que la cigarra asierra... (12).

Machado vive las amarguras del 98, la miseria. la vergüenza de España, pero el poeta prefiere irse con la música—sensual, refinada— a otra parte. Lo dice él mismo:

En un pobre país viejo y semisalvaje, mal de alma y de cuerpo y de facha y de traje, lleno de un egoísmo antiartístico y pobre -los más ricos apilan Himalayas de cobre, y entre tanto cacique tremendo, ¡qué demonio!, no se ha visto un Mecenas, un Lúculo, un Petronio-, no vive el Arte... O, mejor dicho, el Arte mendigo, emigra con la música a otra parte (13).

<sup>(6)</sup> Idem, p. 75. «Pasé muchos años buscándome sin hallarme. Buscándome a través de clásicos y de román-ticos, y ya casi en la madurez, recién cumplidos los treinta, me encontré un día, en París, con el poeta más español y más andaluz de mi tiempo. Era yo mismo.» Manuel Machado habla de economía, amor y arte con Manolo Machado, «Estafeta Literaria», núm. 14, 10 de octubre de 1944.

<sup>(7)</sup> GUILLERMO DÍAZ-PLAJA: Modernismo frente a 98, Madrid, Espasa-Calpe, 1951, p. 224.

<sup>(8)</sup> Dámaso Alonso: Art. cit., pp. 78 y sigs.
(9) Cito por la edición de Poesía (opera omnia lyrica), Barcelona, Ediciones Jerarquía, 1940, p. 299; corresponde a Dedicatorias, 1910-1922. Gerardo Diego ha destacado
—creo que excesivamente— la prelación de Manuel respecto de su hermano Antonio en el descubrimiento poético de Castilla: «Dejando aparte la cuestión de la cola-boración teatral, y ateniéndonos a la obra anterior de Manuel, encontramos que él y no otro fué el verdadero descubridor de Castilla como tema poético con tratamiento impresionista, antes de Antonio y aun antes de Azorin. Hay tanto del uno como del otro y de sus respectivas maneras de enfocar la virgen Castilla medieval en el delicioso poema de Manuel, justamente célebre.» Soria en la poesía de Antonio Machado, Soria, Cátedra de Antonio Machado, primer cuaderno, 1960, p. 20.

<sup>(10)</sup> Edición citada, p. 101. Retrato, en «El mal poema», 1909.

<sup>(11)</sup> Idem, p. 101.

<sup>(12)</sup> Idem, p. 308. Nuevo auto-retrato, en «Phoenix». (13)Idem, pp. 102-3. Prólogo-epilogo, en «El mal poe-

El 15 de noviembre de 1912 escribe a Rubén Darío: «Trabajemos nosotros, maestro, por el Arte puro y santo. Y el día que todos cumplan con su deber y misión como nosotros la nuestra, se habrá encontrado la única vía de salvación y de vida posible» (14). Y el poeta se va con su música a París. En 1899, y alli, fecha Adelfos.

Mi voluntad se ha muerto en una noche de luna... Mi ideal es tenderme, sin ilusión ninguna... ¡Que la vida se tome la pena de matarme ya que yo no me tomo la pena de vivir! (15).

Apatía, desilusión, nostalgia de lo que ha sido a medias, recuerdos, melancolía indefinible. Espíritu del 98, pero ¡qué lejos de la voz agria de Unamuno, de la protesta de Antonio Machado! Manuel cae en un aparente conformismo. Alma es un ejemplo. Entre el modernismo y el 98, áreas intercambiables, Machado se inclina hacia el modernismo. Fué Manuel Machado —apuntaba, por ejemplo, Laín—poeta de su tiempo, quiero decir, poeta modernista. Apeteció la belleza rara e infinita; fingió para sí un alma de árabe español, y con ella soñó paraisos exóticos, añoró áureas arboledas desconocidas, y lloró, con cierto desmayo artificioso, la incapacidad del espíritu humano para poseer y expresar la plena belleza que sospecha y quiere» (16). Muñoz Cortés, en un artículo publicado en Arriba, 15 de noviembre de 1945, echaba de menos en el libro clásico de Laín Entralgo sobre el 98, el nombre de Manuel Machado. Y Manuel -don Manuel, por entonces yase dió por aludido y expuso claramente su criterio en otro artículo aparecido, en Arriba, en diciembre del 45: El 98 y yo (para alusiones). Aunque la cita sea larga, creo de mucho interés copiar algunos párrafos: «Es, sí, muy cierto que yo pertenezco plenamente a la generación del 98... en cuanto fué aquélla una generación principalmente estética; es decir, artística y literaria, que hizo una revolución literaria y artística; principalísima, casi exclusivamente estética, sin perjuicio -claro está- de las remociones de fondo que implican siempre los verdaderos trastornos de la forma. También es cierto que yo fuí el primero en poner, por entonces, sobre el tablero, los temas españoles — netamente españoles — con mis glosas de Berceo, del Arcipreste y, sobre todo, del famoso poema «que fizo Per Abad», destacando la figuAl menos en su poesía, Machado no es un poeta típico de la famosa generación. Encontraremos pocos recuerdos de una España que no sea Andalucía—cante hondo, flamenco:

Cantares. Cantares de la patria mía... Cantares son sólo los de Andalucía. Cantares... No tiene más notas la guitarra mía (17).

Andalucía y un Madrid populachero y un París decadente. Títulos: Los dias sin sol; el jardin gris; Mariposa negra; Otoño, melancolia; Encajes; Felipe IV, rey sin gloria; Estatuas de sombra... La fugacidad de las cosas y de los hombres, el cansancio de vivir. Poesía de interior o de jardines sombríos, al atardecer, de hojas caídas, solitarios; amores que no dejan cicatriz en el alma
—«¡siempre amores!, ¡nunca amor!»—; color:
cárdeno, gris, triste blancura, verdinegra sombra;
sabor amargo. Nihilismo.

Nada sé, nada quiero, nada espero, nada (18).

Colombina. Pierrot. La luna. Trilogía de porqués en cuadros de Watteau (19). ¿Dónde el pincel fuerte de Antonio, la reciedumbre castellana? En su lugar, miniaturas, figulinas, Versalles... El verso en espiral, saltarín, tímido, con gracia insinuante, con musiquilla pegadiza. Ecos de Rubén, del Rubén de princesas y de otoños (20). El poeta no ha dicho toda la verdad. Es disculpable su equivocación en 1938. «En mí se ha dado la historia de España como una corriente que pasará por mi corazón» (21). «Aunque nacido al arte en aquel fin de siglo para España tan depresivo y pesimista, yo canté siempre, a mí modo, que no

ra de Alvar Fáñez y, por encima de ella y de lo demás, la de Myo Cid y su Castilla eterna. Pero ahí quedó el tema para «más señores» y yo no continué por ese camino, si bien la nota sentimental y lírica adoptó en mí, frecuentemente, la forma hondamente castiza de los cantares del pueblo... Yo, que a ninguno cedía en el amor a España y, no era tampoco del todo indiferente a su dolor y disgusto, no les seguía en este último camino con demasiado ardor.»

<sup>(14)</sup> DICTINO ALVAREZ, S. J.: Cartas inéditas de Manuel Machado a Rubén Dario, en «Indice de Artes y Letras», año XII, núm. 118, octubre de 1958, p. 14.

<sup>(15)</sup> Edición citada, pp. 7-8.

<sup>(16)</sup> Recuerdo de Manuel Machado, «ABC», 14 de diciembre de 1947. Véase Dámaso Alonso: Art. cit., pp. 92 y sigs. Federico de Onís, en su Antología, p. 245, opina: «De hecho sería él, mejor que ningún otro de los poetas españoles, quien representaría en toda su amplitud el movimiento modernista: por el dominio de la técnica poética francesa, perfectamente fundido con las formas más tradicionales y populares españolas; por el uso de los temas y la emoción simbolista, por el impresionismo de sus descripciones, por su primitivismo arqueológico, por sus transcripciones pictóricas, por su sentimiento de lo pequeño, lo vulgar y lo decadente, por su hiperestesia y su abulía, por su interpretación aristocrática de lo popular.»

<sup>(17)</sup> Edición citada, p. 18. Alma. José M.\* Cossío: Recuerdo de Manuel Machado, «Arriba», 30 de noviembre de 1947: «Su fidelidad a su tierra fué constante, y no sólo las cualidades que nunca hubiera estado en su mano modificar le adscriben a la poesía andaluza, y más concretamente sevillana, sino sus temas, el ambiente todo de su poesía a Andalucía corresponde.»

<sup>(18)</sup> Edición citada, p. 13. Otoño, en «Alma».

<sup>(19) «</sup>Estas poesías de Machado son deliciosas nonaditas, donde la guerra aérea y el humor conllevan una nostálgica sentimentalidad, terriblemente triste.» Dámaso Alonso: Art. cit., p. 56.

<sup>(20)</sup> Manuel Machado insistió en su gran amistad con Rubén muchas veces; fué, accidentalmente, secretario suyo; le llamaba «maestro»; «nos quisimos como hermanos», dice en *Rubén y yo*, «Arriba», 5 de febrero de 1946. Véase Dámaso Alonso: *Art. cit.*, pp. 58 y sigs.

<sup>(21)</sup> M. MACHADO: Obra cit., p. 102.

es cantar sino decir lo mejor que puedo, las verdaderas glorias netamente españolas» (22).

Castilla es una excepción en Alma. El poeta celebra la compasión, la ternura del héroe camino del destierro, su mesura. Habla, de paso, en otras ocasiones -pocas - del Cid.

> Yo, poeta decadente, español del siglo veinte, que los toros he elogiado v cantado las golfas y el aguardiente... y las noches de Madrid, y los rincones impuros, y los vicios más obscuros de estos biznietos del Cid (23).

Lo mismo en Internacional (24) y Madrid canta (25). También pasa, fugaz, por sus versos la figura de Alvar Fáñez. El Cid se destaca de un mundo de galanes, de marquesas, de hetairas, de Antonios y Cleopatras, de pajes Gerineldos y Colombinas; y la meseta —la terrible meseta o estepa— extraña junto a los jardines grises, los parques solitarios. Versalles. Castilla, si, quiebra la línea de Alma; es un tributo al 98 en un cuadro modernista. Apatía, desilusión, rasgos del 98; también del modernismo. Sólo Castilla, en Alma, nos acerca al espíritu de la Edad Media; el poeta, «en un pobre país viejo y semisalvaje», tiene poco que hacer; lo mejor -él lo ha dicho- es que se vaya con la música a otra parte. Por ejemplo, a Paris.

# CASTILLA Y ALGUNAS CRITICAS

Miguel de Unamuno saludó la aparición de Alma con un artículo en Heraldo de Madrid; prologó Alma. Museo. Los cantares. Madrid. Pueyo. 1907. ¿Qué opina don Miguel de Castilla? «¿Habéis leido una revelación del alma de Castilla, de esta alma toda «polvo, sudor y hierro» —en la primera redacción me parecía mejor, en vez de hierro, sangre (26) - más estupenda y más poética, que la Castilla de Manuel Machado? Por esa composición, que merece pasar a las antologías, debe vivir Machado para siempre en la poesía española, me decía una vez Guerra Junqueiro, el poeta de Portugal» (27). Y más adelante: «Después de este rudo pasaje del venerable vagido de nuestra naciente poesía nacional, leed su renovación por Machado, el estupendo cuadro que sobre este

antiguo motivo ha trazado, y decidme si alguna vez la poesía cumplió más noble resurrección. Y la versión es algo nuevo, completamente nuevo, enteramente original» (28). Menéndez Pidal recorta el elogio: «una bien sentida variación del episodio de la niña burgalesa que despide al Cid» (29). Dámaso Alonso prodiga los adjetivos laudatorios: «¿Quién podría haber pensado que se nos iba a abrir en el mismo volumen esa otra ventana luminosa y heroica que se llama Castilla?... Genial intuición... Son hoy muchos miles, muchos, los españoles que se saben de memoria este poema. Son muchos los que por él han abierto las páginas del viejo Poema del Cid. Son muchos los que ya pueden situar, sobre negror de historia desconocida, la figura lumínica de un héroe de España. No; el poeta no debe nunca proponerse un fin pedagógico o patriótico (cuando Machado se lo propuso, no acertó). El poeta debe escribir lo que le bulle por dentro. Pero ocurre que a veces un poema escrito así produce una sacudida en las células más sensibles de la conciencia de un pueblo, y se convierte en una obra nacional. Y esto es lo que ha sucedido con el poema Castilla, de Manuel Machado» (30).

### AL MARGEN DEL TEXTO

El adjetivo ciego aparece destacado, en primer término; el sol nunca ve; por la dureza de la luz cegadora, inflexible, no ve, ahora más, donde hiere. La unión de adjetivo y nombre suma dos contrarios: el sol, pura luz, junto a ciego, símbolo de oscuridad, de sombra densa, compacta. Predomina el valor enfático, descarga de un violento impulso; el adjetivo resalta lo afectivo. Continúa la alegoría: el sol se estrella; el adjetivo ciego, expresión de violencia, justifica el estrellarse; la luz se rompe en haces cambiantes: choca contra las duras aristas y enciende relámpagos.

Otro adjetivo: duras en la misma línea violenta. Antes, los ojos; ahora, el tacto. Las aristas, siempre ingratas, parecen intensificadas por el adjetivo: duras. Y un nuevo término llaga destaca aún más ese clima desagradable. Llaga de luz los petos y espaldares. El sol cae por todas partes: inunda a los caballeros, por delante -petos-, por detrás-espaldares-, y su fuerza es tal, que agrieta el hierro en carne abierta, lacerada. Heridas de luz reverberante, cegadora. El fuego que enciende a los guerreros, remata en la punta de las lanzas, visibles desde lejos, compañía fantasmal.

<sup>(22)</sup> Idem, p. 103.

<sup>(23)</sup> Yo, poeta decadente, en «El mal poema», 1909, p. 105.

<sup>(24)</sup> Internacional, en «El mal poema», p. 108.

Madrid canta, p. 132. (25)

<sup>(26)</sup> «¿Cómo es posible que don Miguel de Unamuno prefiriera otra versión, polvo, sudor y sangre, el Cid ca-balga, que, según Machado, no había existido nunca?» Dámaso Alonso: Art. cit., p. 69.

<sup>(27)</sup> Prólogo citado, p. XII.

<sup>(28)</sup> Idem, pág. XIII. Públicamente se ocupó Unamuno varias veces de Machado: El «Alma» de Manuel Machado, en 1901; prólogo de Alma, etc.; Manuel Machado y yo, fechado el 5 de enero de 1914 (véase MIGUEL DE UNAMUNO: Mi vida y otros recuerdos personales, I, 1889-1916, Buenos Aires, Losada, 1959, pp. 134-138); Otro arabesco pedagógico, en «Inquietudes y meditaciones», Madrid, Afrodisio Aguado, 1956. (29) Poema de Mio Cid, edición de R. Menéndez Pidal,

Madrid, La Lectura, 1923, p. 69.
(30) Dámaso Alonso: Art. cit., pp. 96-97.

Detengámonos un poco en el léxico. Ciego, se estrella, duras, aristas, armas, llaga, petos, espaldares, flamea, puntas, lanzas. Ambiente bronco, sin concesiones a la ternura, al sentimentalismo. Y a esa circunstancia corresponden adjetivos y nombres y verbos. Intensificación física, palpable: la luz se estrella, hiere las armas, se presenta como en penacho de fuego que ondea a medida que el cortejo avanza.

El poeta sólo se ha referido a las cosas; todavía no ha presentado a los protagonistas de la difícil aventura. Bueno: Castilla es protagonista también; Machado, en otra poesía, nos presenta al sol como un guerrero más (31). Las circunstancias en que han de vivir los desterrados exigirán heroismo, sacrificio. Dos adjetivos; ocho nombres; tres verbos. Los dos adjetivos, antepuestos; la economía verbal refleja el curso de la acción con sobriedad, con avance seguro, firme: se estrellallaga-flamea; orden lógico, orden intensificador. Las palabras corresponden especialmente a dos campos, la vista, el tacto. Tacto: duras, se estrella, puntas, aristas; ciego, sol, llaga de luz, flamea: vista. Los versos corren —los dos primeros, encabalgados— con un orden de palabras racional -sólo los adjetivos antepuestos—; la perífrasis llaga de luz distiende, metafóricamente, el ritmo. Los versos tienen, pues, un valor descriptivo, descripción agobiadora. Todo está determinado. Los artículos anuncian, aquí y allá, el carácter concreto, realisimo del escenario, aunque el poeta no haya dicho dónde ocurre la acción. Todo es lógico, concluso, sin posibles escapes: la conjunción y cierra la breve enumeración.

Los versos 5-8 desempeñan el papel de un acorde monótono, insistente. A la triada: el cielo solla sed-la fatiga, corresponde polvo, sudor y hierro, aquí sin artículos, fundidos los elementos en un bloque. La naturaleza humanizada, el ciego sol: las cualidades propias de seres vivos: la sed, la fatiga. La naturaleza: polvo; sustantivos referidos a los hombres: sudor, hierro (armas). La falta de artículo apunta a la calidad, a la esencia más que a lo concreto, individual, y esta alusión viene reforzada por el empleo de la materia por el objeto: hierro por armas. Los tres elementos de la serie expresan circunstancias amargas, negativas: el ciego sol-el fuego violento, la sed angustiosa, la fatiga mortal. El poeta procura dilatar la aparición del héroe y pospone el sujeto; después de determinaciones circunstanciales, preposicionales y absolutas. Y esos doce suyos se identifican con polvo, sudor y hierro. El único adjetivo de posición variable en los versos 5-8 precede al nombre -castellana, objetivo, le sigue naturalmente—; intensificación de la cualidad, de cualidades espantosas. En total, 15 nombres-adjetivosverbos; sólo un verbo: cabalga; nueve nombres: predominio de lo descriptivo, de lo estático sobre lo dinámico, la acción. Los nombres corresponden a la misma línea que los versos 1-4: sol, sed, fatiga, estepa, destierro, polvo, sudor, hierro. NinEl ritmo lógico de 1-4 ha desaparecido en 5-8. Aquí, una enumeración nominal, incisiva: el ciego sol, la sed y la fatiga. El mismo orden entrecortado en 6-8: los complementos circunstanciales detienen la entrada en acción del héroe. Tiene más importancia el ambiente que el personaje. Selección de términos, selección fonética también. La abundancia de -rr- destaca la nota desagradable: terrible, destierro, hierro. Los versos 6-8, encabalgados.

Interrumpe bruscamente el paisaje desértico una venta. Pero la aparición de este elemento, señal de la presencia del hombre, no cambia las circunstancias. El participio cerrado y a piedra y lodo advierten la inutilidad de esa venta. En previsión de la llegada del Cid, el mesón está cerrado: 'ha sido cerrado'. Nadie insiste en el carácter negativo. La pequeña puerta, postigo, sin embargo, no resistiría el pomo de la espada -singular por plural—ni al cuento de las picas. Obsérvese la abundancia, en sílaba acentuada salvo un caso, de p: piedra, responde, pomo, espada, picas, postigo. Y la perifrasis incoativa, va a ceder, con encabalgamiento abrupto. La acción violenta se distiende: el sujeto postigo se encuentra en el extremo del verso anterior. Al ritmo entrecortado de 9-10 sucede el lento de 10-12; el verbo al final como en 8: cabalga. En 12 el quiasmo verbo+sujeto, sujeto+verbo, verbo+artículo+nombre, artículo+nombre+verbo, vuelve la dureza del ambiente. En 9-12, con más frecuencia de verbos —cinco— los términos continúan la línea negativa: cerrado, a piedra y lodo, nadie, quema, abrasa.

En 13-15 se oponen dos fuerzas de signo contrario: la dureza-la ternura. Nombres y adjetivos expresan la oposición: terribles golpes, eco roncovoz pura, de plata y de cristal. Prácticamente con los mismos elementos: nombres y adjetivos. La dureza: terrible, golpe, ronco; la suavidad: pura, plata, cristal. Métricamente el orden es casi idéntico: 13 se prolonga en un complemento preposicional; 14 se continúa en un complemento preposicional también. Obsérvese la mayor frecuencia de adjetivos: terribles, ronco, pura, de plata y de cristal. Se demora así el espacio confiado a cada elemento de la oposición. Las vibrantes tremolan en el aire abrasado y abrasador: terribles, ronco. El tañido de cristal, al, casi un tintineo; la repetición de la sílaba eco ronco, en un conjunto especialmente expresivo; el surgir de la a en la parte que corresponde a la niña: pura, plata, cristal; ninguna a en la parte que corresponde a los gue-

guna concesión a la ternura, al sentimentalismo. El poeta utiliza hábilmente el vocabulario para contrastarlo con versos de sentido distinto. En el plano personal, el héroe se destaca de los acompañantes: con doce de los suyos, complemento; el verbo concuerda con el Cid, el héroe singular. Luego dirá: la escuadra de feroces guerreros, compañía sin relieve. Parece como si el Cid cabalgase solo por el erial extenso, llano, abrasado por el sol. Machado opone por medio de dos adjetivos a uno y otros: buen Cid; feroces guerreros.

<sup>(31)</sup> Mariposa negra, en «Alma», p. 12.

rreros (32). El verbo al final del período 13-15 retrasa la contestación.

Después de una breve pausa, el poeta introduce a la niña en escena con un verbo impersonal. El artículo un justificado por la mención primera descriptiva, consecuencia también de la naturaleza del verbo. Los adjetivos, matizados por los adverbios muy, muy, en 16 y separados del nombre en el verso 15— intensifican el violentísimo contraste: débil, blanca. Débil se opone a terrible, a ronco; blanca, a ningún nombre o adjetivo; no hace falta: comprendemos que los guerreros van sucios, llenos de polvo, pegado a la cara. Hasta ahora no habían aparecido colores, adjetivos de color: el fuego del sol cegaba los ojos. Blanca, azules, pálido. El umbral, frontera de dos mundos brutalmente opuestos, permite la graduación, el matiz. De nuevo el poeta identifica (antes: doce de los suyos = polvo, sudor y hierro) a la niña con los ojos; toda con valor adverbial. La niña es toda ojos. Asombro, sorpresa, miedo. Azules: limpieza en la mirada, inocencia. La supresión del verbo es-es toda —y del verbo hay-hay lágrimasresponde a esa economía que hemos visto otras veces, a la intención descriptiva. El total de palabras de 13-18 (nombres, adjetivos) se reparte así: seis adjetivos; diez nombres -de ellos, dos adjetivados-; tres verbos.

Los versos 13-18, insisto, enfrentan dos mundos: la fuerza bruta, indomable, la ternura infantil. Las lágrimas, al final de 18, expresan el climax. 19-20 continúan la descripción de la niña en el umbral, figura inocente en un retablo primitivo. Al blanco cegador de los reflejos de la luz en las aristas y en las puntas de las lanzas, al temblor de llama, opone Machado el nimbo de oro pálido, estático. Oro: amarillo pálido. Continúa el color suave, de matices delicados. En dos versos, tres adjetivos descriptivos - pálido, curiosa, asustada-. El terror y la sorpresa se reflejan en la carita, diminutivo lleno de afecto, que empequeñece la figura de la niña—sólo cara—frente a las siluetas de los guerreros a caballo. Los adjetivos aquí, como en ronco, pura, débil, blanca, azules, describen objetivamente las cosas; la afectividad se descarga en carita.

La niña acorta las distancias entre los dos mundos, el suyo y el de los indomables guerreros, con un adjetivo buen que predispone al Cid en su favor. Si el Cid es bueno, no atraerá la desgracia sobre la indefensa, pobre criatura. El imperativo pasad pierde así, gracias a ese buen,

carácter de mandato. Los tres futuros—dará, arruinará, sembrará— no siguen un orden lógico. Repite el orden de 1-4: tres verbos, el último copulado con y. El carácter dinámico del período, la rapidez de los castigos, justifica la mayor frecuencia de verbos: ocho, en seis versos. Urge la acción y el poeta expresa el apremio con las formas verbales, una tras otra; alternan los modos y los tiempos: imperativo (pasad, idos), futuros (dará, arruinará, sembrará), subjuntivo optativo (colme), presente de indicativo (trabaja, ganáis). La adjetivación ha quedado, prácticamente, reducida a un ejemplo; pobre, de valor afectivo. Obsérvese, desde el punto de vista fonético, la paronomasia: pobre, padre.

Después de alegar una razón tras otra, el imperativo salta impulsivo: idos. De nuevo cambia el tono: el cielo os colme de venturas. Y un último motivo: la inutilidad de la desgracia.

Acentúa el tono menor, apagado el sollozo, no llanto abierto, sin gemido. La niña llora débil, calladamente. Por ello tendrá más importancia la brusca acción de los guerreros. Vibra en el aire quieto, de fuego, el sollozo infantil. Volvemos al mundo áspero: feroces guerreros, voz inflexible, grito. Frente al sollozo, el grito; frente al mundo férreo de los soldados, la ternura indefensa de la muchachita obra el milagro. Y la escuadra del Cid—los doce de los suyos—reacciona caballerosamente, se pierde en el polvo.

La adjetivación matiza los nombres básicos: sollozo, guerreros, voz. El puesto de los adjetivos refleja ese carácter: sollozo infantil-feroces guerreros. El ritmo equilibrado de 27 se precipita en 28-29, en busca de la conclusión: 30. Período dinámico: cuatro versos, cuatro verbos, en presente histórico. Y un final rotundo, repetición bien expresiva: polvo, sudor y hierro, el Cid cabalga. Machado deja ahí la poesía. Podemos pensar—tal vez el poeta lo quisiese— que el Cid no ha dejado todavía de cabalgar por la estepa terrible de Castilla.

EL TEMA. LOS APARTADOS. LA METRICA

La poesía tiene, en total, 34 versos. Tema: la compasión del Cid. Varios apartados dividen la marcha: 1-5, descripción de una circunstancia geográfica a través de los efectos en unos guerreros sin nombre, encendidos por el sol, que despierta la sed y fatiga los cuerpos y las almas. El verso 5, redoble angustioso, cierra ese apartado o abre el siguiente. El ciego sol, la sed y la fatiga, enumeración lógica, consecuente con los versos 1-4: el sol se estrella, llaga de luz y flamea. Número: tres. Tres: armas, petos-espaldares, lanzas. 6-8: continúa la descripción de la circunstancia, pero en un mundo específico: la meseta castellana. Casi un personaje; mejor: un personaje

<sup>(32)</sup> Comentando Manuel Machado unos versos de su soneto dedicado a Fra Angélico (Apolo), escribía: «Hacedme gracia del asonante campanada blanca, hecho adrede con el fin de contribuir a la sensación de albor y de candor que se persigue, y cuyo empleo es ya viejo. Quién no recuerda el verso de Espronceda hecho por el mismo procedimiento:

las altas casas con su blanca luz.

Y más adelante admite las transfusiones entre distintas áreas: sonido, color, etc. «¿Hay realmente sonidos colorados y colores sonoros? Yo creo que sí, nosotros creemos que sí, y utilizamos estas transfusiones como elemento de arte.» La guerra literaria (1898-1914), Madrid, Imprenta Hispano-Alemana, 1913, p. 45.

en el drama del destierro. Nuevas determinaciones: los guerreros marchan camino del destierro, son doce y con ellos, el Cid, protagonista. En 8 tres palabras - recuérdese: ciego sol, sed, fatigadesnudas, sin artículo, seco redoble, cierran el apartado II. Polvo: geografía; sudor, hierro: desterrados.

9-12. De la pura geografía pasamos al encuentro con los hombres, un mesón ofrecido a los guerreros como un oasis. Angustiosa espera en un clima hostil, de fuego. Cierra el apartado una descarga, quiasmo: ¡Quema el sol, el aire abrasa! Varias parejas, en 9-12, anuncian ese número dos. Piedra-lodo, pomo-cuento, espada-picas. Hasta el verso 12 el tono es siempre el mismo: duro, desagradable. En 14—prolongación del 13—se quiebra la linea: frente al eco ronco, la voz pura, de plata, redoble suave; frente al polvo, sudor y hierro, tres adjetivos: pura, plateada, cristalina. 13-20: descripción del otro protagonista, la niña, mínimo obstáculo en la marcha de los guerreros. Las parejas de elementos reaparecen: débil-blanca, ojos azules-lágrimas, curiosa-asustada. Ha cambiado radicalmente el tono. Estamos en un mundo indefenso, tierno, pronto al llanto; ha cambiado el color; al ruido monótono, metálico, sucede la voz infantil.

21-26. El monólogo sustituye a la descripción. Del 27 al 34, ocho versos, dos heptasílabos. La rá, sembrará de sal. Sube la voz de la niña del «buen cid, pasad» ha llegado al idos restallante, enérgico; luego el deseo afectuoso y el argumento definitivo, verso 26. Climax de la poesía. ¿Qué hará el Cid? ¿Y los guerreros, abrasados de sed, molidos por la fatiga? La solución, más generosa por las circunstancias —ciego sol, etc.— llega al final, ya que 27-30 prolongan el auténtico «suspense». La puntuación intensifica los momentos dramáticos: el postigo va a ceder... Una voz pura, de plata y de cristal, responde... Buen Cid, pasad... Y sobre todo, en 27: calla la niña y llora sin gemido. En 21, la detención de la voz está explicada por la forma asindética. Hay una alternativa: pasar-no pasar. En el segundo caso, ocurrirá lo que la niña anuncia. Insisto: dos mundos opuestos: calla-llora, grito; sollozo infantil-niña, escuadra de feroces guerreros-voz inflexible. El imperativo ¡En marcha! nos devuelve a la geografía inconcreta: los guerreros se pierden en la circunstancia; pequeños, ahogados por esa circunstancia. El encuentro con la niña ha sido un episodio inútil para ellos.

Descripción-monólogo: pequeño poema líricoépico, sabia, artificiosamente construído. Monólogo: seis versos de 34. Técnica de planos: lejanía, 1-8; primer plano, 9-30, lejanía: 31-34. Con visión impresionista, avanzan los guerreros y el Cid en el escenario. Los personajes aparecen también en planos distintos: Castilla, el Cid-la niña, Castilla. Poema circular, cerrado, redondo.

La métrica refleja también los cambios: mezcla de heptasílabos y endecasílabos. En la parte descriptiva, antes de la intervención de la niña, doce versos, sólo aparece un heptasílabo. La proporción varía de manera radical con la niña en escena: 13-20, ocho versos, cuatro heptasilabos. En el monólogo, 21-26, seis versos, dos heptasílabos. Del 27 al 34, ocho versos, dos heptasílabos. La proporción, aproximadamente: 1-12, 8 por 100; 13-20, 50 por 100; 21-26, 33 por 100; 27-34, 25 por 100. El máximo de heptasílabos corresponde al monólogo de la niña. Obsérvese que los endecasílabos inician y cierran esas palabras de ritmo fluctuante.

La estructura de Castilla recuerda la típica del poema machadiano, de Antonio: rima asonante única en los versos pares; versos de 11 y de 7 caprichosamente combinados y en número ilimitado, sin distinguir estrofas (33). «Ese poema, como el romance, es todo él una sola estrofa, y su unidad se marca no por el metro, sino por la rima, la asonancia única.» Según Tomás Navarro Tomás, «la combinación libre de 11 y 7, con asonancia en los pares, que Bécquer y algunos de sus contemporáneos habían practicado bajo forma de cuartetos, se desligó de esta forma estrófica y adquirió propia disposición de silva arromanzada en Lo que son los poetas y en otras composiciones de Darío. Adoptaron este mismo sistema Jaimes Freyre en Lo fugaz, y Antonio Machado en la mayor parte de Campos de Castilla (34). «Los mismos argumentos que Zubiría aduce para la predilección de Antonio por la silva arromanzada, valen para su hermano: «Esta forma que, por un lado, participaba de la balanceada alternancia de las rimas del romance—la más perfecta, según Machado—, por el otro, al hacer uso de los metros de la silva (7 y 11 sílabas), evitaba los riesgos y peligros inherentes a la unidad métrica del romance—la monotonía, el cancaneo, por ejemplo— al diluir su uniformidad octosilábica, con lo cual, además, se ganaba mucho en flexibilidad, pudiendo entonces la andadura del poema oscilar desde la equilibrada brevedad del heptasílabo hasta la contenida elegancia del endecasílabo. Ese nuevo ritmo tenía que resultarle a Machado más ventajoso que el del romance, porque siendo, a ratos, corto, y, a ratos, largo, podía representar, con más exactitud, las variantes en el tempo emocional del poeta; servir, por decirlo así, como una especie de sistole y diástole de su respiración espiritual. Además, por la alternancia caprichosa de los metros, la distancia entre las rimas dejaba de ser fija, pudiendo de ese modo el poeta encoger o estirar esa distancia según un ritmo interior emocio-

Resulta difícil distinguir en Castilla el efecto de la alternancia 7-11. En la parte épica, el endecasílabo alarga la narración, la uniforma. El poeta señala el comienzo de un apartado —13 y siguientes-con el heptasílabo; no existe correspondencia entre los versos de la niña y el hep-

 <sup>(33)</sup> Ramón de Zubiria: La poesía de Antonio Machado, Madrid, Gredos, 1955, pp. 200 y sigs.
 (34) Métrica española, Syracuse University Press, 1956,

<sup>(35)</sup> ZUBIRIA: Obra cit., pp. 201-202.

tasílabo, pero la variación 7-11-11-7-11-7-11 destaca el cambio de tono, de circunstancia poética; el poema se adelgaza radicalmente; le falta la seguridad heroica. En el monólogo: 11-7-11-7-11-11-11, los endecasílabos reflejan ese matiz enfático.

Manuel Machado concedió gran importancia a la rima. En 1938 decia: «Para mi, la rima no es sólo el elemento poético que opera, en orden a la memoria y a lo que pudiéramos llamar temporalización del poema, sino también a su personalización. Es, a veces, el poema todo» (36). En el discurso de ingreso en la Academia, declaró Machado su preferencia por la rima consonante: «No creo en el fondo que haya otra, pues la asonante, empleada sobre todo por el pueblo, no es sino la persecución —que se queda en el camino de la más completa y perfecta, a la que siempre tiende, si lo observamos bien» (37). Pero la asonancia, si es única —como en este caso, a-a, como en el Poema de Mío Cid-tiene una ventaja: funde los versos en unidad superior.

Obsérvese la proporción de encabalgamientos y cómo este recurso prolonga los heptasilabos. De 13 a 20, encabalgamiento continuo, ritmo apresurado. Momentos de extraordinaria emoción: el sollozo infantil cruza la escuadra de los guerreros. Se repite el encabalgamiento. Hemos aludido ya a este punto.

# EL VIEJO MODELO

Conviene comparar la poesía de Machado con los versos correspondientes del texto medieval. El viejo juglar fué más conciso en la enumeración de circunstancias y no insistió tanto en el contraste héroe-niña, fuerza-ternura. Nada dice del ambiente—sol, sed—; refiere el temor y la pesadumbre de los que contemplaban, a escondidas, el paso del desterrado sin atreverse a ayudarle por las amenazas del rey Alfonso,

... que nadie nol diessen posada, e aquel que gela diesse sopiesse vera palabra que perdiere los averes e más los ojos de la cara e aun demás los cuerpos e las almas (25-8).

Después, sin la abrumadora angustia del ambiente de la poesía de Machado, el juglar refiere el encuentro del Cid con la niña:

31 El Campeador adeliñó a su posada; así cobo llegó a la puorta, fallóla bien çerrada, por miedo del rey Alfons, que assí lo pararan: que si non la quebrantás, que non gela abriessen [por nada.

- 35 Los de mio Çid a altas vozes llaman los de dentro non les querien tornar palabra. Aguijó mio Çid, a la puerta se llegaua, sacó el pie del estribera, una feridal dava; non se abre la puerta, ca bien era cerrada.
- 40 Una niña de nuef años a ojo se parava: «¡Ya Campeador, en buena çinxiestes espada! El rey lo ha vedado, anoch dél entró su carta, con grant recabdo e fuertemientre sellada. Non vos osaríemos abrir nin coger por nada;
- 45 si non, perderiemos los averes e las casas, e aun demás los ojos de las caras. Çid, en nuestro mal vos non ganades nada; mas el Criador vos vala con todas sus vertudes
- Esto la niña dixo e tornós pora su casa. 50 Ya lo vede el Çid que del rey non avie graçia. Partiós de la puerta, por Burgos aguijaua (38).

Machado se inspira en el viejo poema, pero añade y renueva la tradición. Añade, en los versos 1-8, las circunstancias físicas—polvo, sudor, hierro, soledad— de la marcha por Castilla; renueva, en el verso 9 y siguientes, el encuentro y el diálogo, casi monólogo, entre la niña y el héroe. En el *Poema* encontramos un dato que Machado olvida consignar: el Cid se dirige a su posada, a una posada familiar, donde, otras veces,

(38) Por el carácter didáctico de este artículo, creo conveniente copiar dos modernizaciones del texto medieval: la de Pedro Salinas y la de Alfonso Reyes. Hay más—de Luis Guarner, de Francisco López Estrada, etcétera—; he escogido una en verso; otra, en prosa. Convendría que los alumnos, los pequeños, prosificasen textos poéticos sin excesivo servilismo al modelo. Versión de Pedro Salinas (Poema de Mio Cid, puesto en romance vulgar y lenguaje moderno por Pedro Salinas, Madrid, Revista de Occidente, 1926, pp. 1819):

Se dirige Mío Cid adonde siempre paraba; cuando a la puerta llegó se la encuentra bien cerrada. Por miendo del rey Alfonso acordaron los de casa que como el Cid no la rompa no se la abrirán por nada. La gente de Mío Cid a grandes voces llamaba, los de deñtro no querian contestar una palabra. Mío Cid picó el caballo, a la puerta se acercaba, el pie sacó del estribo, y con él gran golpe daba, pero no se abrió la puerta, que estaba muy bien cerrada. La niña de nueve años muy cerca del Cid se para: «Campeador, que en bendita hora ceñiste la espada, el rey lo ha vedado, anoche a Burgos llegó su carta. con severas prevenciones y fuertemente sellada. No nos atrevemos, Cid, a darte asilo por nada, porque si no, perderíamos los haberes y las casas; perderíamos también los ojos de nuestras caras. Cid, en el mal de nosotros vos no vais ganando nada. Seguid y que os proteja Dios con sus virtudes santas.» Esto le dijo la niña y se volvió hacia su casa. Bien claro ha visto Ruy Diaz que del rey no espere gracia De alli se aparta, por Burgos, a buen paso atravesaba.

Alfonso Reyes (Poema del Cid, texto y traducción. La prosificación moderna del poema ha sido hecha por Alfonso Reyes. Madrid, Colección Universal, 1919, pp. 21 y 23) vertió el texto medieval así: «El Campeador se dirigió a su posada; llegó a la puerta, pero se encontró con que la habían cerrado en acatamiento al rey Alfonso, y habían dispuesto primero dejarla romper que abrirla. La gente del Cid comenzó a llamar a voces, y los de adentro, que no querían responder. El Cid aguijó su caballo y, sacando el pie del estribo, golpeó la puerta, pero la puerta, bien remachada, no cedia. A esto se acerca una niña de unos nueve años: «—¡Oh, Campeador, que en buena hora ceñiste espada! Sábete que el rey lo ha vedado, y que anoche llegó su orden con prevenciones muy severas, y autorizada por el sello real. Por nada en el mundo osaremos abriros nuestros bienes y casas, amén de los ojos de las caras. Oh, Cid: nada ganarías en nuestro mal. Sigue, pues, tu camino, y válgate el Criador con todos sus santos.» Así dijo la niña, y se entró en su casa. Comprende el Cid que no puede esperar gracia del rey y, alejándose de la puerta, cabalga por Burgos.»

<sup>(36)</sup> MANUEL MACHADO: Obra cit., pp. 73-4.

<sup>(37)</sup> Idem, p. 73. Compárese con la opinión, contraria de Antonio Machado.

había descansado. De ahí la extrañeza al encontrar el postigo cerrado. Ha prescindido el poeta, en una economía de hábil efectivismo, de los otros habitantes del mesón: «los de dentro». «Los de mío Cid» se adelantan al héroe. Primero, llaman; luego, ante la inutilidad de las palabras, el Campeador se acerca y golpea con el pie la puerta. En Machado, pomo de espada y cuento de las picas. El juglar insiste: «non se abre la puerta, ca bie nera cerrada»; puntualiza los años de la niña -nueve-; calla, lógicamente, las circunstancias que Machado señala para despertar fácil sentimentalismo: la calidad de la voz, la pequeñez del cuerpo, la blancura del rostro, el azul de los ojos, la silueta difuminada en el umbral. «Sólo una niña —diría Azorín—, los niños son inocentes, ha tenido el valor de hablar a Rodrigo; le ha dicho palabras de misericordia y de amor» (39). En el poema, la niña habla más que en Castilla; llama al Cid Campeador; recuerda el epíteto característico del héroe; los castigos anunciados por el rey son menos rigurosos: pérdida de bienes, de casas, la ceguera (40». En Castilla, la muerte, la ruina, la sal en el pobre campo. Un verso salta del poema a Castilla intacto, juvenil: «¡Cid, en nuestro mal vos non ganades nada!», y otro, con escasos cambios: «mas el Criador vos vala con todas sus vertudes santas». Machado extrema lo sensiblero: el llanto de la niña, el silencio roto por el llanto entrecortado. En el poema, el héroe actúa movido por caridad hacia la niña, pero en diferente grado que en Castilla: el sollozo infantil en Machado, convence a los guerreros, termina por convencerles; en el poema, el héroe, por la firme actitud de la niña, comprende la irreparable desgracia, la terca voluntad del rey Alfonso.

Más de siete siglos entre los versos del Cid y los de Machado; entre el Cid y Castilla, una viva, firme tradición poética. Machado se inspira en el texto medieval, pero lo modifica: acentúa unos rasgos, olvida otros, cambia términos. El espíritu ha quedado a salvo en un lenguaje contenido, sobrio, salpicado de imágenes y metáforas impresionistas.

<sup>(39)</sup> La cabeza de Castilla, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1950, p. 77.

<sup>(40)</sup> MENÉNDEZ PIDAL: La España del Cid, tomo I, Madrid, Plutarco, 1929, p. 299.

# Primer Congreso Nacional de la Infancia

MARY G. SANTA EULALIA

La Comisión Católica de la Infancia anunció a primeros de este año la organización de un Congreso Nacional, el primero convocado para tratar de la infancia en España. A él invitó a cuantas entidades y particulares velan por la niñez entre nosotros.

Se celebró, en la fecha prevista, entre los días 28 de octubre y 3 de noviembre y han intervenido en él más de seiscientas personas venidas de los ambientes pedagógicos, médicos, religiosos, jurídicos, etc. de todo el país.

Se habían propuesto varios objetivos previos a la celebración de esta reunión. A saber: una revisión del estado actual de las necesidades del niño español; la realización de contactos entre individuos e instituciones que desarrollan tareas en pro de la infancia y el planeamiento de una acción de conjunto.

Hoy por hoy, hay muchos lagunas de ignorancia sobre el estado de nuestros menores. Ni siquiera se ha podido facilitar a la prensa el número de niños que necesitan educación especial ni la cantidad precisa de establecimientos abiertos exclusivamente para ellos dentro del área nacional.

Por muchos otros desconocimientos totales o parciales urgía que se confrontasen en una asamblea puntos de vista antiguos y modernos, que se hiciese intercambio de realidades y experiencias y que se llamase la atención de la opinión pública hacia un hecho indudable, y que ha puesto de relieve don Víctor García Hoz, en su exposición el día de la clausura. El hecho es que el niño, en la sociedad, se encuentra, en general, en situación precaria; está menos atendido de lo que se cree y se debe.

# INAUGURACION

Se inauguró oficial y solemnemente el Congreso con una misa oficiada por el Nuncio de Su Santidad, monseñor Riberi, en la iglesia de los Jerónimos, el domingo 28, a las ocho de la tarde. El obispo auxiliar de Madrid-Alcalá, don José María García Lahiguera, leyó un telegrama de la Secretaría de Estado del Vaticano bendiciendo a los congresistas y saludó a los presentes, felicitándoles por disponerse a emprender estudio tan vasto e interesante.

Acudieron al Congreso distinguidos extranjeros, entre ellos, el señor Sicault, director para Europa de la UNICEF, quien intervino en la primera sesión plenaria manifestando que el organismo mundial donde presta sus servicios, había realizado una encuesta de la que se desprendía que no menos de 800 millones de niños padecen hambre, enfermedades y falta de protección moral en todo el mundo.

Asimismo asistieron los señores Delgrange, presidente de la Oficina Internacional Católica de la Infancia; Mulock Hower, secretario general de la Unión Internacional de Protección a la Infancia; Ruiz-Guiñazú, miembro de la Unión Argentina de Protección a la Infancia; reverendo padre Enrique Giraldo, en nombre de la Confederación Interamericana de Educación Católica, de Bogotá; el reverendo padre Carlos Hurtado, S. J., secretario de la Comisión Interministerial de Protección de Menores, de Chile; sor Asunción Jamerlán, delegada oficial de Filipinas, y señorita Dora Sarasola, representante del Uruguay.

Personalidades de la vida nacional, como los ministros de Trabajo y Justicia, el director general de Prensa, la señorita Pilar Bellosillo, etc., presidieron alternadamente diversas sesiones del Congreso.

# DOSCIENTAS TRECE COMUNICACIONES

Se recibieron hasta doscientas trece comunicaciones, que fueron clasificadas en los cuatro grandes grupos a estudiar: Necesidades generales, Necesidades biológicas, Necesidades educativas y Necesidades religiosas. El mayor número, un centenar, se dirigieron al primer apartado. Después, seguían en proporciones menores las biológicas y las educativas. Las necesidades religiosas quedaron en último lugar, respecto a cantidad.

Las doscientas trece comunicaciones desmenuzaban todos los problemas que rodean a la infancia, asociándola, incluso, con el desarrollo económico. Insistían en la conveniencia de cuidar el ambiente para que no obre como elemento disgregador sino formativo. Se referían a aspectos jurídicos de candente actualidad, como la adopción y la delincuencia. En el capítulo de las necesidades biológicas, la máxima atención se concentró en los temas de alimentación y crecimiento. Entre los pedagógicos, varios se dedicaron a necesidades psíquicas de los niños y la repercusión en ellos del afecto y la comprensión. Algunas versaron sobre las necesidades de educación especial de deficientes y de niños privados de ambiente familiar normal.

Durante la semana los congresistas se reunieron en sesiones de trabajo seguidas de sesiones plenarias en las que se fué informando de los puntos tratados en los grupos especializados. Visitaron la exposición montada como complemento del Congreso y fueron recibidos en las siguientes instituciones madrileñas: Colegio de San Luis Gonzaga, de enseñanza especial para adolescentes; Colegio de la Inmaculada Concepción, de la Organización Nacional de Ciegos; Hogar Infantil «Rosa», de Auxilio Social; Hospital Asilo de San Rafael y los Servicios de Sanidad Infantil y Mater-

nal. También les fueron mostradas las instalaciones de la Institución Santa María Goretti, de reeducación de niñas; el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica; la Casa del Niño «Regina Angelorum»; Colegio del Niño Jesús del Remedio; Servicio de Poliomielitis y Pabellón Infantil del Hospital del Rey, de la Dirección General de Sanidad; Colegio del Sagrado Corazón de Jesús; Casa de Familia «San José y San Isidro», del Consejo Superior de Protección de Menores y el Colegio de San Fernando, de la Diputación Provincial de Madrid.

# CONCLUSIONES APROBADAS

En las reuniones de trabajo se acoplaron las comunicaciones afines; se expusieron y se discutieron, algunas vivamente, y, por último, se trazó un esquema de conclusiones cuya redacción definitiva se aprobó en la sesión plenaria de la jornada final.

El Congreso estimó de utilidad, en el terreno de las Necesidades generales, la organización de un servicio de Información y Documentación sobre la infancia española; la unificación de lo legislado sobre asistencia escolar, trabajo y protección de menores, espectáculos, publicaciones infantiles y otras disposiciones que afecten al niño. Recomendó la adopción de medidas para que la legislación sobre la infancia se cumpla con eficiencia. Pidió que se atendiera a la profilaxis sanitaria y social y a la educación primaria y fundamental, como medio insuperable de eficacia para solucionar todos los problemas de la niñez.

# EN EL CAMPO DE LA SANIDAD

Para cubrir las necesidades biológicas, considera el Congreso precisa una planificación precedida de una oportuna encuesta que permita el desarrollo del programa sanitario esbozado en la Ley de Sanidad Infantil y Maternal, de 1941; cuadros de personal más numeroso, mejor dotado económicamente, cuidadosamente formado y seleccionado. Coordinación de esfuerzos entre las distintas Instituciones que atienden al primer período de la infancia del niño; creación de un programa sanitario, pedagógico y social que se extienda a la segunda infancia, o edad pre-escolar, así como ampliación de servicios médico-escolares en el medio urbano y rural, para la edad escolar.

La creciente aparición de niños y adolescentes deficientes psíquica o físicamente, exige una preocupación de prevención, asistencia, readaptación y rehabilitación.

Se aconseja difundir amplios programas de educación sanitaria, aprovechando las actividades de instituciones ya existentes, para desterrar el riesgo de las enfermedades evitables en la ciudad y en el campo.

Resaltó la importancia de una adecuada formación cultural y emocional para el matrimonio, atención y seguridad maternal antes del nacimiento, intensificación de los lazos materno-infantiles, evitar la fatiga y sobrecarga escolar, procurar un ambiente familiar

tranquilo y sueño reparador, huyendo tanto de la superprotección como del abandono o la indiferencia. Completar la personalidad mediante ejercicios de educación física y juegos y deportes. Promover una política de urbanización conforme con las necesidades de la niñez.

# MAYOR PREOCUPACION POR PUBLICACIONES INFANTILES

El Congreso pidió que antes de redactarse las posibles modificaciones a la Ley de Educación Primaria actual, se tengan en cuenta las opiniones y criterios de personas especializadas en problemas de menores.

Propone que se supriman nombres inadecuados de las instituciones benéfico-asistenciales. Recomienda que se dedique atención especial a la dotación de centros docentes, remuneración justa, material apropiado, especialmente audio-visual.

Se solicita la creación de una cátedra de Cine Infantil en la Escuela Oficial de Cinematografía. Se piensa en estimular la actividad editorial hacia las publicaciones para niños, adjudicando premios a la literatura más adecuada, y proponiendo a los editores de prensa infantil que en sus páginas predomine siempre la exaltación del amor y la verdad. Se sugiere la posibilidad de fundar una revista escolar formativa y recreativa, como complemento de los instrumentos bibliográficos de la escuela.

Se aspira a que centros, entidades y organizaciones no estatales dedicadas a la misión educativa, puedan beneficiarse con el uso de los medios audio-visuales de que dispone la Comisaría de Extensión Cultural, del Ministerio de Educación Nacional.

# PROGRAMAS DE FORMACION RELIGIOSA

El Congreso espera la implantación en las Escuelas Oficiales Primarias, de Asociaciones Católicas de padres y madres, mediante las que se logre una cooperación con los educadores religiosos. Propone a la jerarquía la publicación de unos deberes fundamentales de los padres católicos que se añadan al catecismo y se exijan en el examen parroquial previo a la boda. Solicitará una subvención para Centros docentes oficiales destinada a libros y material de carácter didáctico-religioso. Ruega a las jerarquías la publicación de programas escolares de formación religiosa y de Doctrina Social de la Iglesia. Invita a la formación de maestros y catequistas seglares y estima la importancia de prestar atención a la educación de deficientes y tutelados y de las masas todavía alejadas de la Iglesia, procurando su vinculación a la parroquia.

Hasta aquí, los acuerdos del Primer Congreso Nacional de la Infancia, llaves posibles de la puerta que abra un futuro más favorable que el presente a las futuras generaciones de españoles y teorías que, llevadas a la práctica habrán de reducir la cifra pavorosa de 800 millones de niños desamparados del mundo.

# INFORMACION EXTRANJERA

# Conversaciones Unesco francoespañolas para la revisión bilateral de los Manuales de Historia

organizadas por las Comisiones Nacionales de la Unesco de España y Francia

De conformidad con las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la Unesco, con objeto de fomentar la paz y la comprensión entre los países que forman parte de la misma, las Comisiones nacionales española y francesa decidieron trabajar conjuntamente para llegar a establecer, de mutuo acuerdo, unas recomendaciones dirigidas al personal docente de grado medio en ambos países, sobre la redacción de los manuales escolares de Historia que se emplean en los diferentes centros franceses y españoles y el desarrollo de la enseñanza de dicha materia en los mismos.

A este fin tuvo lugar una reunión previa en Madrid los días 4, 5 y 6 de abril de 1961, en la cual tomaron parte los siguientes representantes por ambas comisiones:

Por parte de España, los señores Maravall, Rumeu de Armas, y Ezquerra, y por parte de Francia, los señores François, Lapeyre y Defourneaux.

Estos delegados llegaron a un pleno acuerdo sobre los principios y el procedimiento a seguir para llegar al fin deseado.

Tal acuerdo se formuló en los siguientes puntos:

- 1) No se trata de llegar a conseguir la redacción de manuales comunes de Historia. Cada país debe tener los suyos propios, conservando proporciones y puntos de vista que han de ser forzosamente diferentes.
- 2) Tampoco se trata de realizar un estudio crítico completo de los manuales de Historia, sino de examinar cómo son presentados en los manuales los períodos de más estrecha relación entre ambos países.
- 3) Se trata de restablecer o de aclarar la verdad histórica, ya que algunos hechos históricos son mal presentados en los manuales (generalmente en perjuicio del país vecino) porque son mal conocidos o mal explicados. Sólo recurriendo a la constante revisión que la ciencia lleva a cabo en nuestros conocimientos, podremos llegar a una visión más exacta y más clara y obtener puntos de vista comunes.
  - 4) Se tratará de señalar en los manuales:
  - a) Los errores de hecho.
  - b) Los olvidos lamentables.
  - c) Las interpretaciones capciosas.
- d) Los vocablos desafortunados, cuyo empleo en los manuales puede ser debido a apasionamiento, ironía o deseo de destacar sobre los demás.
- 5) Es de desear que se llegue a conclusiones comunes. Si esto resulta imposible en alguno de los puntos, se hará constar el desacuerdo en el informe, explicándose las causas del mismo.

- 6) Los trabajos de la Comisión encargada de la revisión bilateral de los manuales, serán publicados en cada país, y el informe será difundido por los medios más apropiados, entre:
  - a) Los autores de manuales.
  - b) Las editoriales.
  - c) Los profesores de los diferentes centros.
- 7) La revisión se llevará a cabo en los manuales de enseñanza de tipo medio en general (enseñanza para los alumnos de once a dieciocho años).
- La revisión abarcará los períodos históricos siguientes:
  - a) Siglos xvi y xvii (de los Reyes Católicos a 1715).
  - b) Siglo xvIII.
  - c) De 1789 a 1823.

Se acordó también que la primera reunión tuviera lugar en Madrid, tratándose en en de los períodos y temas siguientes:

- a) De los Reyes Católicos a la abdicación de Carlos V.
- b) Reinado de Felipe II.
- c) De la muerte de Felipe II a 1659 (Tratado de los Pirineos).
  - d) Reinado de Luis XIV.
  - e) Renacimiento y Barroco.
  - f) Reforma y Contrarreforma.

En cumplimiento, pues, de este acuerdo, establecido en la citada reunión de representantes de las Comisiones nacionales de la Unesco francesa y española, se formó una Comisión mixta de historiadores de ambos países, para proceder a la revisión de los mencionados manuales escolares.

Las reuniones de esta Comisión mixta han tenido lugar en Madrid, del 7 al 11 de noviembre de 1961.

La Delegación española estuvo formada por los siguientes señores:

Don José Antonio Maravall Casesnoves, de la Real Academia de la Historia y catedrático de la Universidad de Madrid.

Don Antonio Rumeu de Armas, catedrático de la Universidad de Madrid y vicepresidente de la Asociaciación Española de Ciencias Históricas.

Don Manuel de Terán Alvarez, catedrático de la Universidad de Madrid.

Don Miguel Artola, catedrático de la Universidad de Salamanca.

Don Felipe Ruiz Martín, catedrático de la Universidad de Valladolid.

Don Ramón Ezquerra Abadía, catedrático del Instituto de Enseñanza Media Cervantes, de Madrid.

Don Antonio Domínguez Ortiz, catedrático del Instituto de Enseñanza Media Padre Suárez, de Granada.

Doña Elisa Bermejo, profesora de instituto y colaboradora del CSIC.

La Delegación francesa comprendía los siguientes señores:

M. Louis François, inspector general de Instrucción pública y vicepresidente de la Comisión nacional de la Unesco.

M. Pierre Vilar, director de investigaciones de la Escuela de Altos Estudios.

M. Jean Sermet, profesor de la Facultad de Letras de Toulouse.

M. Defourneaux, profesor del Instituto Francés de Madrid y de la Facultad de Letras de Toulouse.

M. Edouard Bruley, presidente honorario de la Sociedad de Profesores de Historia y Geografía.

M. Jean Defrasne, profesor agregado de Historia del Liceo de Besancon.

Los textos de las recomendaciones, aprobados por unanimidad en su versión española y francesa, se publican a continuación, según la versión española.

# PRIMERA PARTE

I

# La historia de España en los manuales escolares franceses

(Siglos xvi y xvii) \*

OBSERVACIONES DE CARÁCTER GENERAL

Al tratar de una revisión de manuales en lo referente a la historia de España en los siglos xvi y xvii, tal como se presenta en los textos franceses, se percibe que el enfoque que se le da no trae consigo tan sólo omisiones o errores que se puedan corregir con simples rectificaciones, sino que suscita una cuestión de fondo. El primer inconveniente que se halla es la forma en que los programas franceses abordan la historia española, a la que se concede escaso lugar. Sólo dos de sus principales aspectos de los siglos xvi y xvii poseen entidad propia en los programas: el descubrimiento y conquista de América y el reinado de Felipe II. En el resto, España sólo se cita en relación con otros países o sucesos y de forma incompleta y fragmentaria, disminuída en su importancia histórica, u omitida. Incluso su período cultural más importante queda reducido a una breve mención.

Se trata precisamente de una época en que España ejerce una preponderancia indiscutida, que se extiende por espacio de siglo y medio y, si se omite su estudio, no puede comprenderse plenamente la historia europea de ese período. Sin el factor de la «Monarquía Hispánica», la política internacional se reduce a una serie confusa de guerras y tratados sin directrices claras. En ese mismo tiempo, la cultura española conoce su época de mayor esplendor, con notorio influjo en la cultura europea.

La Monarquía española ha sido una construcción política completa. Ha tenido una marcada continuidad

\* Los manuales franceses analizados fueron los siguientes: Aubert-Durif-Labal-Lohrer, Tapié-Bruley, Isaac-Alba, Jarry, Girardet-Jaillet, Arondel-Bouillon-Rudes. en su organización, en sus instrumentos de acción, en su política, en su economía y en su cultura. Es un hecho concreto la preocupación por lo humano y el carácter espiritual que ha constituído una de sus directrices políticas más constantes. Ofrece una personalidad propia entre los pueblos europeos, al igual que Italia, Holanda o Inglaterra y, por lo tanto, merece similar atención. El alumno no puede percibir esa unidad y la importancia europea de la Monarquía española con una historia fragmentada, silenciada, disminuída o enfocada, en ocasiones, con escasa comprensión.

PERÍODOS TRATADOS DE MODO INSUFICIENTE O INCOMPLETO

# a) Reyes Católicos.

Se le dedica, sin excepción, muy escasa atención a este período y queda sumergido, sin destacar, en la historia de otros Estados o monarcas coetáneos, sin que se señale su importancia para la historia española y europea, puesto que bajo esos reyes España, además de realizar su unidad, asciende rápidamente a la categoría de gran potencia, y su reinado es el origen del Estado moderno, punto de partida del imperio español y base y fundamento del poderío de la Casa de Austria. Tampoco se indica, en general, su aportación a la creación del ejército moderno, modelo para los demás durante mucho tiempo. No se considera la personalidad y la obra de los Reyes Católicos, además de ignorar su honda y unánime estimación en la conciencia nacional española y en los políticos europeos del tiempo. En alguno manuales sólo se alude a aspectos negativos. Nunca se menciona a un estadista de la talla del Cardenal Cisneros.

# b) Carlos V.

Tampoco este reinado posee el relieve que merece por su extraordinaria importancia, apareciendo siempre enfocado en el reducido aspecto de sus relaciones con Francia y, aun así, con extremada concisión, a pesar de centrarse en su personalidad la historia de su época. Carlos V no era «inmensamente ambicioso», como lo presentan algunos manuales franceses, ni lo era más que los demás príncipes de su tiempo. Su política se explica por la defensa de los intereses de sus estados y de un ideal imperial y católico que le lleva a combatir la disidencia religiosa y la amenaza islámica.

# c) Siglo XVII.

En este tiempo la historia española queda reducida a unas breves alusiones con motivo de la Guerra de los Treinta Años, Paz de los Pirineos y guerras del reinado de Luis XIV. Se omite que hasta las derrotas militares de hacia 1640, España conservaba su categoría de gran potencia, aunque ya comenzase a debilitarse materialmente. La figura de Olivares, rival algún tiempo afortunado de Richelieu, tiene bastante relieve para no omitirse totalmente.

# d) Guerra de Sucesión.

En los manuales sólo se habla de ella dentro de la política de Luis XIV. Se prescinde de su significado para España y no se destaca bastante el apoyo que la mayoría del pueblo español dió a Felipe V, y que contribuyó decisivamente a su triunfo.

### e) Cultura española en los siglos XVI y XVII.

La exposición de la cultura española de esta época queda, en general, también fragmentada y con omisiones importantes. En algunos manuales se habla de ella en la lección del Renacimiento; en otros en la lección sobre Felipe II; a veces se cita la pintura en el cuadro de la pintura europea del siglo xvII.

Sería de desear que la aportación cultural de España sea recogida en el capítulo destinado al Humanismo y al Renacimiento y, más adelante, ampliamente estudiada en un capítulo especial consagrado al Siglo de Oro, que se puede delimitar entre los alrededores de 1560 y 1660.

# 1. Humanismo y Renacimiento

En el campo de las letras, los manuales franceses, en general, omiten señalar la existencia en España de un pensamiento humanista de gran riqueza y temprana fecha con *Luis Vives* y *Antonio de Nebrija* (autor de la primera gramática de una lengua vulgar), el movimiento cultural de la *Universidad de Alcalá* y su obra de la *Biblia Poliglota* impresa en ella (1514).

Todos los manuales franceses citan la Celestina y algunos Garcilaso, Fray Luis de Granada, etc.

En lo que concierne a las ciencias, la tradición heredada de la Edad Media que había proporcionado a través de los árabes un temprano conocimiento de la ciencia antigua—Escuela de traductores de Toledo— unida a la ampliación de los conocimientos que depararon los grandes descubrimientos, provocaron en España una floración de naturalistas y el perfeccionamiento de algunas ciencias y técnicas como la cosmografía, la náutica y la metalurgia.

El arte del Renacimiento en España no se reduce a El Escorial y al Greco, que representan únicamente la coronación de un proceso, el cual comienza en la época de los Reyes Católicos—estilos isabelino y plateresco—, conduce más tarde a un arte clásico del pleno Renacimiento—por ejemplo, el palacio de Carlos V en la Alhambra de Granada—y acaba por encontrar su fórmula propia con Juan de Herrera, el creador de El Escorial.

# 2. El Siglo de Oro

España conoce entonces un desarrollo literario sin igual, del que son exponente varios nombres que pertenecen a la literatura universal: Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Calderón, etc. Crea y configura determinados géneros literarios: la comedia de costumbres, la novela picaresca, la poesía culterana y conceptista, el análisis psicológico—por ejemplo, el tipo de Don Juan, creación de Tirso de Molina—, todos los cuales ejercerán una profunda influencia en la formación del clasicismo francés. No se recoge en esta enunciación la mística (Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz) porque su cita no falta en ninguno de los manuales franceses.

La actividad científica está ante todo representada por la Universidad de Salamanca y su escuela de economistas, así como por Vitoria, creador del Derecho internacional, y por la filosofía de Suárez, uno de los precursores del pensamiento moderno, que Descartes consolidará

El arte de esta época sería incomprensible sin referirse al Barroco, que es a la vez un estilo y una forma de pensamiento vinculados a la religiosidad española. Alcanza sus más significativas realizaciones en la escultura religiosa, de gran realismo y labradas en madera policromada, con gran fuerza expresionista. La pintura española debería necesariamente ser presentada como la más importante de su tiempo y como habiendo proporcionado al Arte universal alguna de sus figuras más destacadas (el Greco, Ribera, Velázquez, Zurbarán, Murillo...). Una alusión a los polifonistas españoles, de renovada actualidad, sería conveniente.

PERÍODOS CUYO ENFOQUE REQUIERE ALGUNAS CORRECCIONES

Además de las rectificaciones que entraña el mayor desarrollo de los puntos que han sido ya enunciados, son de recomendar las siguientes:

# a) Felipe II.

Afortunadamente la «Leyenda Negra» no se refleja ya en los juicios sobre Felipe II, pero la imagen que se presenta de él es la estereotipada del monarca misántropo, trágico, enclaustrado en El Escorial, intolerante y papelero. Su intolerancia está en la misma línea que la de muchos de sus contemporáneos, como Isabel de Inglaterra y Calvino. En cuanto al celo burocrático que le dió carácter, no es un demérito, pues informó un sentido estadístico de la administración que no tiene paralelo en la época.

La afirmación de diversos autores de que Felipe II pretendió la hispanización sistemática de todos sus Estados, carece de fundamento. Lo que hizo fué utilizar las fuerzas armadas y el dinero de España en empresas que resultaron superiores a los intereses de ésta. La estructura de la Monarquía española fué la de una confederación de Estados autónomos, cuya organización peculiar y administración fué respetada.

Al mencionarse la Inquisición, se habla a veces de grandes matanzas en masa y no se definen exactamente los autos de fe. No es exacto lo primero, pues los autos de fe recaían sólo sobre contadas personas, individualmente consideradas. Al hablarse de la cuestión de los Países Bajos, en algunos textos se menciona la represión, pero no se aclara que la insurrección no era contra los españoles, que no dominaban el país, sino contra su propio rey, impulsada por ambiciones nobiliarias e inspirada por el factor nacionalista que empieza a desarrollarse en la época. También algunos textos omiten la cesión de los Países Bajos a los archiduques Isabel Clara y Alberto, germen de la nacionalidad belga.

No siempre se alude, al hablar de la paz de Château-Cambrésis, a la preocupación religiosa de Felipe II, que contribuyó al acuerdo, fruto de una recíproca moderación, ni a su boda con Isabel de Valois, por lo que resulta inexplicable su pretensión ulterior de colocar en el trono francés a su hija Isabel Clara.

No siempre se destaca en la debida forma la participación española en la Reforma católica.

No existe tampoco una apreciación exacta del proceso económico, pues sólo se habla de los aspectos negativos, sin destacar que, desde el siglo xv, en España se produce un desarrollo económico que fué la base de su posterior acción político-militar.

# b) América.

Durante siglos ha existido una leyenda negra sobre la colonización española, apoyada en las apasionadas imputaciones de Las Casas y defendida por los enemigos sucesivos de la Monarquía española y del cristianismo, lo que ha transformado unos argumentos

polémicos de circunstancias en tópicos historiográficos. Todavía sucede hoy que, en algunos manuales franceses, las citas de Las Casas, en lugar de servir para poner de manifiesto la grandeza moral de los escrúpulos de algunos españoles, dan lugar a que se fije en la mente de los niños la sola imagen de matanzas de indios, trabajos forzados en las minas, avaricia de los conquistadores. Cuando hechos de esta naturaleza llegan a ser concretamente establecidos, no tienen por qué ser ocultados. Pero importa que no sean presentados como particulares de la colonización española o como particularmente característicos de tal colonización. Esta, como todo fenómeno de expansión humana, tiene un aspecto material en que se muestra la violencia de toda explotación; pero sus aspectos positivos -progresos materiales que se obtienen, esfuerzos para organizar y moralizar-son de la mayor importancia y deben ser bien subrayados: resultados científicos del Descubrimiento; papel esencial de los españoles en los progresos de la navegación y de la exploración (Balboa, a quien se debe el descubrimiento del Océano Pacífico; Elcano, que fué el primero en dar la vuelta al mundo y demostrar prácticamente la redondez de la Tierra; Urdaneta, que descubrió las islas del Océano); introducción de plantas y de animales europeos en América y americanos en Europa; aparición de una nueva población de mestizos; esfuerzos para una asimilación de los indios a la cultura europea, bajo la forma de la cristianización y de la unidad lingüística; instituciones políticas y jurídicas sólidas (a diferencia de toda colonización de mera explotación mercantil); fundación de ciudades, de Universidades, de imprentas; en fin y sobre todo, existencia en España de una reflexión moral y de una legislación social, nacidas del fenómeno colonial y obra de Las Casas y de otros; concepción del derecho de gentes en Vitoria; Leyes de Indias—hechos que no tienen equivalente alguno en las colonizaciones más tardías realizadas por otros países—, lo que hace particularmente injusta toda tendencia a entenebrecer, incluso involuntariamente, la obra americana de España.

II

# La historia de Francia en los manuales españoles de enseñanza media

(Siglos xvi y xvii) \*

La concepción que inspira la redacción de los manuales de historia para la enseñanza media está en función, evidentemente, de los programas oficiales que rigen en cada país. Desde este punto de vista, existe una diferencia fundamental entre los planes de enseñanza de francés y español. En Francia, desde la clase de sixième a la de première y, finalmente, en la de filosofía (1), es decir, durante siete cursos escolares, el programa de historia, distribuído en períodos cronológicos sucesivos (Antigüedad, Edad Media, tiempos modernos, época contemporánea), comprende

para cada uno de ellos la Historia universal, en cuyo marco la historia de Francia, a partir de la época en que aparece, ocupa un lugar más importante que el de los demás países. En la enseñanza media española, la historia no figura más que en el programa de dos cursos: en el cuarto y en el sexto años de bachillerato, que corresponden a troisième y première del plan de la enseñanza secundaria francesa.

En el programa de cuarto año figura la «Historia universal y de España», desde los tiempos prehistóricos hasta nuestros días; el programa de sexto año desenvuelve la «Historia del arte y de la civilización», igualmente, desde los orígenes hasta la actualidad. Una parte proporcionalmente muy importante se deja en uno y otro programa a España y su cultura, lo que obliga a que las partes consagradas a otros países sean muy reducidas y su historia propia no sea ordinariamente evocada más que en la medida en que se relaciona con la historia de España.

En cada uno de esos programas, a los tiempos modernos corresponde un desarrollo relativamente importante: diez lecciones sobre las cincuenta y dos que comprende el total del curso en cuarto año, y ocho sobre treinta y seis en sexto año. Pero como este período corresponde precisamente a la época en que España ha desempeñado un papel principal en la historia del mundo, el lugar que le es reservado justamente en el programa de historia reduce en consecuencia mucho la extensión dedicada en él a los otros países: sobre diez capítulos consagrados a los siglos xvi y xvii en los manuales de cuarto curso, cinco tratan únicamente de historia española, cuatro de hechos generales de la civilización (grandes descubrimientos, renacimiento, reforma, cultura y arte barrocos) y un solo capítulo está dedicado expresamente a la historia de los países no españoles, bajo el título La época de Luis XIV, donde se desenvuelve no solamente la historia de Francia en el siglo xvII, sino también la revolución inglesa y el movimiento intelectual y artístico en toda Europa en la época del clasicismo. Respecto al siglo xvi francés, no es aludido más que de manera marginal, con ocasión de las luchas entre la Corona de Francia y los Habsburgos y del desarrollo de la Reforma.

Es evidente que una tal compresión de la materia histórica, ante la necesidad de dar a los alumnos, en el plazo de un solo año escolar, una visión general del desenvolvimiento de la Historia universal, impone a los autores de manuales limitaciones que no es fácil superar. En ellos no caben muchas exposiciones de carácter explicativo ni largas citas de textos o documentos. La diferencia con los manuales franceses desde este punto de vista es considerable, y de ello resulta una importante consecuencia en relación al contenido de los manuales para la enseñanza de la historia en uno y otro país; los desenvolvimientos de cierta extensión que los manuales franceses consagran a determinados aspectos de la historia de España (por ejemplo, el reinado de Felipe II) dejan espacio para apreciaciones o juicios de valor que pueden chocar al lector español; en cambio, la sucinta exposición de los manuales españoles -con frecuencia reducida a algunos nombres, hechos y fechas—corre un riesgo menor de incurrir en aquel inconveniente.

Sin duda corresponde al profesor de historia, que en el plan español dispone de seis horas por semana en cuarto año y de cuatro horas en sexto año, dar mayor amplitud, a través de sus explicaciones, a aquella estricta línea esquemática, llenando ciertas lagunas que aparecen en los manuales. Hay también en esto

<sup>\*</sup> Los manuales españoles examinados han sido los siguientes: Para cuarto curso, J. Vicens Vives, Alvaro Santamaría, José L. Asian Peña. Para sexto curso, E. Bague-J. Vicens Vives, C. Pérez Bustamante, José L. Asian Peña.

<sup>(1)</sup> La enumeración de los cursos en Francia se hace en sentido inverso a la de España, es decir, que el alumno comienza en sexto curso y continúa hasta primero, después del cual figura el curso de Filosofía con carácter de especialización.

una diferencia a señalar entre los manuales españoles y franceses, dando estos últimos a los alumnos, bajo una forma que busca ser atractiva, un libro de lectura que pueda completar e ilustrar ciertos puntos de la labor magistral, mientras que los primeros vienen a ser, en manos de los alumnos, como un resumen destinado a recordarles los puntos esenciales explicados por el profesor.

A título de comparación con los manuales franceses, se puede observar que uno de los más difundidos entre éstos, el del profesor Alba, para el curso de troisième, que trata precisamente de los tiempos modernos, comprende 540 páginas, de las cuales 383 están consagradas a los siglos xvi y xvii, mientras que en el más amplio de los manuales españoles examinados, el de Asian Peña, que tiene 304 páginas, los dos siglos son estudiados en 60 páginas, con una natural preponderancia de la historia española.

## a) DE LOS REYES CATÓLICOS A LA ABDICACIÓN DE CAR-LOS V.

No se habla de Francia más que en función de las guerras de Italia y de la rivalidad de los Valois y de los Habsburgo. La esquemática exposición de los diferentes manuales no suscita más que un reducido número de observaciones. En relación con el origen de las guerras de Italia, si hay que señalar los derechos de la Casa de Anjou sobre Nápoles, no habría que olvidar la mención de los derechos reivindicados por Luis XII sobre Milán, en virtud de la herencia de los Visconti. Si las victorias del Gran Capitán, Gonzalo de Córdoba, merecen ser exaltadas, un capitán francés como Bayard y un hecho como la victoria de Francisco I en Marignan (1515) no deben ser omitidos.

La rivalidad de Francisco I y de Carlos V se comprende mal si no se muestra el cerco con que amenazan a Francia las posesiones del emperador. Más que de una rivalidad en la hegemonía, se trata, desde el lado francés, de una preocupación defensiva.

Los grandes descubrimientos y los comienzos de la colonización de América tienen, naturalmente, un lugar muy importante en los manuales españoles. En cambio, no se cita ningún navegante francés, ni siquiera Jacques Cartier, que descubrió el Canadá, y no se señalan las consecuencias de los grandes descubrimientos como fuente de nuevas rivalidades entre las naciones europeas.

Antes de abordar cuestiones comprendidas en otros apartados, se impone una observación: el programa oficial sitúa el estudio de la Guerra de los Treinta Años en la lección 26, que lleva este título: Reforma protestante y restauración católica. Luchas religiosas. De ello resulta que en los manuales que siguen al pie de la letra las indicaciones del programa oficial la lucha entre Habsburgos y Borbones, durante la primera mitad del siglo xvII, se estudia antes que los reinados de Carlos V y Felipe II (lección 17); la paz de Westfalia se trata antes que la de Cateau-Cambrésis, y Richelieu y Mazzarino son mencionados, en relación con su política exterior, antes que la coronación imperial de Carlos V. En esas condiciones es difícil comprender las relaciones entre Francia y España durante todo ese período.

# b) FELIPE II.

Los pasajes referentes a las relaciones con Francia son sumamente breves. Debe procurarse no presentar la paz de Cateau-Cambrésis como resultado únicamente de las victorias militares españolas. Hay que señalar la intervención española en las guerras de religión como un hecho incuestionable, pero en relación a la candidatura de la infanta Isabel al trono de Francia, después del asesinato de Enrique III, habría que referirse a la «Ley Sálica» para valorar sus derechos al trono. La consabida frase de Enrique IV «París bien vale una misa» no es una declaración de cinismo, sino una manifestación de humor, que revela el temperamento y el sentido político del bearnés.

### c) DE LA MUERTE DE FELIPE II A 1659.

Este período, que corresponde al declinar del poderío español, no es suficientemente presentado en el conjunto de un capítulo, ya que los manuales tratan de la política exterior de España y su intervención en la Guerra de los Treinta Años en el capítulo de la reforma. Los inconvenientes de esta dicotomía se llevan al extremo en uno de los manuales, en el que los tratados de Westfalia y sus consecuencias sobre el estado de Europa son mencionados en ese capítulo, mientras que la paz de los Pirineos figura en el relativo a los últimos Habsburgos españoles; en este lugar se hace alusión a la política del Conde-Duque de Olivares, pero no se habla de su más enérgico adversario, Richelieu. Habría que subrayar el papel decisivo del cardenal en el fortalecimiento del poder real en Francia, la significación de la batalla de Rocroi en la historia del imperio español y, en consecuencia, las razones que, hacia mediados del siglo xvII, hacen pasar la preponderancia de España a Francia.

# d) LUIS XIV Y SU REINADO.

Los manuales reúnen en un solo capítulo, como les invita a hacerlo el programa oficial, todo lo que concierne a la Europa del siglo xvII, con excepción de la Guerra de los Treinta Años. Por esa razón las indicaciones sobre Francia necesariamente son muy breves, sobre todo en relación al papel que entonces desempeña entre los Estados.

Habría que mencionar, además de Luis XIV, a sus principales colaboradores, y especialmente a Colbert, cuya actividad fué considerable y de gran interés sus concepciones económicas (mercantilismo). El espacio que se concede a la política religiosa de Luis XIV no es suficiente, ni sus motivos quedan claramente explicados.

Las guerras de Luis XIV son atribuídas a la insaciable ambición del rey, pero no se indica hasta qué punto la política exterior francesa está dominada por la cuestión de la sucesión al trono de España. Si se hace alguna alusión a la Guerra de Devolución, no se mencionan las dos guerras siguientes, ni los tratados de Nimega y de Ryswick, habiéndose incluído de antemano los temas de la Guerra de Sucesión de España y de la Paz de Utrecht en el capítulo precedente, consagrado a los últimos Habsburgos de España.

# e) REFORMA Y CONTRARREFORMA.

Aunque los manuales escolares toman una posición adversa a la reforma protestante, calificando de erróneas las tesis y proposiciones de los reformadores, sin embargo, los autores estudiados hablan de la crisis religiosa con un tono muy moderado, exponiendo sus orígenes con imparcialidad (necesidad de una reforma de la disciplina, influencia del humanismo, inquietudes religiosas de la burguesía, etc.). Los juicios formulados sobre los reformadores (Lutero) son muy mesurados. A veces incluso las tesis luteranas y las católicas se exponen paralelamente sin formular juicios de valor.

En cambio, no se pone suficientemente de relieve el papel de Calvino en la reforma protestante. Nada se dice sobre las persecuciones sufridas por los calvinistas en Francia. Las referencias, siempre breves, a las guerras de religión resultan muy correctas. Sin embargo, no es justo atribuir la responsabilidad únicamente al fanatismo de los discípulos de Calvino. La noche de la «Saint-Barthélémy» merece alguna alusión. El edicto de Nantes es citado, pero no se subraya su significación en un tiempo en que la tolerancia religiosa no tiene lugar en ningún país de Europa.

Un amplio espacio se consagra a la reforma católica y al esencial papel que en ella desempeña España (Concilio de Trento, Compañía de Jesús). Por el contrario, ninguna indicación se hace sobre el renacimiento católico en Francia a comienzos del siglo xvII, sin que aparezcan en ninguna parte los nombres de San Francisco de Sales y de San Vicente de Paúl, ni se aluda a la renovación de la vida monástica y a la influencia de «Port-Royal».

# f) RENACIMIENTO Y BARROCO.

Naturalmente, es en los manuales de sexto curso donde estas cuestiones se desarrollan con mayor amplitud. Los manuales de cuarto curso se limitan a algunas breves indicaciones.

### RENACIMIENTO

# 1. Manuales de cuarto año.

No se dedica ningún comentario a resaltar la originalidad que presenta el renacimiento en Francia. Sería, sin embargo, indispensable citar entre los humanistas franceses a Budé, Montaigne y Rabelais, y señalar la creación del Colegio de Francia (1530). Los palacios del Loira tienen un estilo particular que caracteriza el primer renacimiento francés, y Pierre Lescot, con su obra original en el Louvre, anuncia el arte clásico.

# 2. Manuales de sexto año.

La cuestión es examinada en éstos con algún mayor detenimiento, añadiendo nuevos nombres: Ronsard y la Pléiade, en el orden literario; Lescot, Goujon, Germain, Pilon y Clouet, en el orden artístico. Uno de los manuales señala la continuidad existente entre la civilización del otoño de la Edad Media y la del Renacimiento. Sorprende no encontrar una sola línea referente a Francia en el parágrafo titulado El arte del Renacimiento fuera de Italia. Al renacimiento italiano, por el contrario, se le concede una considerable extensión, cosa que es justa, pero ya que se reconoce «la originalidad e independencia del renacimiento francés respecto al italiano», no es admisible dejar de conceder algún espacio al arte francés del siglo xvi.

# EL ARTE BARROCO

Los manuales españoles muestran cierta confusión ante el arte francés del siglo XVII, que bien consideran como una simple expresión del arte barroco vigente por entonces en Europa, bien como una reacción académica, «un estilo noble, correcto y frío». Sin embargo, más allá de clasificaciones que siempre son discutibles, el arte francés merece una especial consideración por su diversidad y su originalidad.

La arquitectura francesa se expresa plenamente en los palacios de grandes fachadas, caracterizadas por el equilibrio de sus proporciones. Luis XIV, que da su nombre al estilo, crea las Academias de Escultura, Pintura y Arquitectura, que hacen triunfar en el arte francés el ideal clásico.

Perrault construye la columnata del Louvre; Mansart, el palacio de Versalles, comenzado por Le Vau, que simboliza la gloria del Rey Sol, con su fastuosa decoración interior, ejecutada bajo la dirección de Le Brun, y con sus jardines, dibujados por Le Nôtre.

Entre los escultores conviene citar a Puget, con su estilo atormentado, y señalar las obras más sobriamente ejecutadas por los artistas que trabajaron en Versalles.

La pintura revela un gusto por el claroscuro, cuyos representantes son G. de la Tour y los hermanos Le Nain. El clasicismo triunfa con la mitología pagana de Nicolás Poussin, que es además el creador del paisaje histórico. Claudio Lorrain es un paisajista de talento, y Felipe de Champagne y Le Brun nos han dejado excelentes retratos.

\* \* \*

Del examen que hemos realizado en común resulta que los manuales españoles ciertamente dan prueba de imparcialidad en sus juicios sobre Francia y los principales protagonistas de su historia. Pero hay que lamentar que el reducido espacio concedido a la historia en la enseñanza secundaria española conduzca a comprimir de tal manera las referencias consagradas a Francia, como a otros países extranjeros, que no pueda darse de ella más que una imagen demasiado esquemática.

### CONCLUSIONES

De todos modos, convendría que los manuales espanoles no olvidaran o en todo caso senalaran con mayor precisión:

- 1. El papel de Francia en los grandes descubrimientos, papel secundario ciertamente respecto al de España y Portugal, pero suficientemente importante para llegar a la instalación de los franceses en las orillas del río San Lorenzo (1535-1540) y a la fundación del Canadá.
- 2. La posición del reino de Francia respecto al imperio de Carlos V y después respecto a la Monarquía española y a la Casa de Austria. La Monarquía francesa consideró que la seguridad y grandeza del reino dependían de la disolución de la alianza entre la Monarquía española y los Habsburgos del imperio central y de su debilitamiento respectivo.
- 3. La importancia del edicto de Nantes, que pone fin a un largo período de guerras de religión en Francia y consagra una política de tolerancia.
- 4. La participación de Francia en el desarrollo del Renacimiento. En ella es considerable la influencia de Italia; pero esta influencia llega a producir un estilo nacional nuevo que se manifiesta en la escultura y sobre todo en la arquitectura («châteaux» del Loira, de Fontainebleau, palacio del Louvre en París).
- 5. En la literatura hay que señalar a la vez una inspiración enriquecida por el estudio de la Antigüedad y aparición de la lengua francesa moderna: los poetas de la Pléiade, Rabelais, Montaigne, pertenecen al patrimonio de la cultura universal.

# SEGUNDA PARTE

Rectificado el primitivo acuerdo sobre la distribución de las épocas a considerar, en una segunda reunión, celebrada en París del 9 al 14 de abril de 1962, se sometió a revisión el período que va de 1715 a 1914. Después de varias sesiones se llegaron a establecer los acuerdos siguientes:

1

# La historia de España en los manuales escolares franceses

# (1715-1914) \*

Sujetas al programa oficial, todas las obras examinadas se reducen a contestar a las preguntas formuladas en el cuestionario. La libertad de los autores queda de hecho constreñida a dar contenido a esas respuestas. Las ventajas indiscutibles que para la segunda enseñanza tiene la existencia de normas oficiales llevan consigo, en cambio, no pequeños inconvenientes; entre ellos, el apuntado: que los autores no pueden exponer las líneas de la evolución histórica conforme a ideas personales. Han de sujetarse a las que les son dadas, y con ello resultan insalvables ciertos defectos de concepción que no son propiamente suvos.

Sin embargo, la extensión que el plan de estudios francés reconoce a la historia permite a los autores de manuales de esta disciplina unas posibilidades en la exposición de la materia de cada curso muy superiores a las de sus colegas españoles. El hecho mismo de esta detallada exposición sirve para poner de manifiesto con mayor claridad la casi constante falta de referencias a la historia española, que sólo surge de manera ocasional y siempre con grandes intervalos.

El hecho de que España no ocupe en estos siglos una posición preeminente en Europa no parece motivo suficiente para que el espacio dedicado a narrar su historia sea reducido a proporciones muy inferiores en relación a las que se dedican a países de influencia histórica, en el mejor de los casos, similar a la española. Las referencias concretas a estas omisiones se señalarán al tratar de los respectivos períodos.

# I. SIGLO XVIII.

# a) La política exterior de la Monarquia ilustrada.

Los diversos manuales aluden de manera rápida y siempre ocasional a los distintos momentos de intervención española en los grandes conflictos bélicos. Si las referencias a la política española de revisión del tratado de Utrecht pueden considerarse en general suficientes, a pesar de su brevedad, no ocurre igual por lo que respecta a los problemas de la unión borbónica (pactos de familia) y al enfrentamiento de ambas monarquías con Inglaterra. Las consecuencias de este

planteamiento se reflejan, por ejemplo, al mencionar la entrega de la Luisiana a España, citada por diversos autores que ni siquiera han incluído a nuestro país entre los beligerantes. En este campo de la historia moderna es conveniente destacar también la participación de España, junto a Francia, en la independencia de los Estados Unidos de América.

# b) La obra reformista de la Monarquia ilustrada.

En los manuales analizados la evolución interna de los Estados europeos, con excepción de Inglaterra, no cuenta sino con un único capítulo para todos ellos, dedicado al Despotismo ilustrado. La importancia concedida a cada una de las monarquías ilustradas resulta enteramente desproporcionada, y, en todo caso, responde únicamente a la importancia política posterior de los países estudiados, con lo que queda desfigurada la auténtica realidad del siglo xvIII. En tanto las reformas de Austria, Prusia y Rusia son estudiadas con cierta extensión, el proceso español sólo merece muy breves líneas. Sería de desear se señalase la recuperación demográfica y económica de España durante el siglo xvIII, recuperación que la mantendrá entre las grandes potencias hasta el triunfo de la revolución industrial. Igualmente deberían mencionarse las grandes realizaciones de los ministros ilustrados, como la repoblación interior, la creación de una marina, la liberalización del comercio con América, la reforma de la enseñanza, la aparición de industrias reales, la renovación industrial o los interesantes censos y catastros que pusieron a España, en este aspecto, entre los países más avanzados del movimiento de la ilustración. Las Sociedades Económicas de Amigos del País y las figuras de Feijoo, Jovellanos y Moratín, representantes del espíritu crítico y reformador de la Ilustración, merecer ser citadas en el capítulo dedicado a la cultura del siglo xvIII.

Considerar a España al margen de la evolución económica de los países occidentales, tal como lo hace uno de los manuales, es una inexactitud cuando se habla del período anterior a la expansión continental de la revolución industrial.

# II. DE 1789 A 1848.

# a) Revolución e Imperio.

La participación española en la política francesa, a la que se mantuvo tan estrechamente unida desde 1795, aparece mencionada de manera fragmentaria. Si se cita su papel en la primera coalición, no se menciona en cambio el tratado de San Ildefonso, que establecía la alianza franco-española (el manual de D'Hoop es la única excepción). La cesión de Trinidad a los británicos en Amiens y la participación española en Trafalgar no son comprensibles al no explicar el hecho inicial de la lealtad española a la alianza francesa. De esta batalla, en el mejor de los casos, no se dice nada de la participación española, aparte de citar la existencia de una flota conjunta, ni de las consecuencias que la derrota tuvo para España.

La guerra de la Independencia motiva una exposición en la que la preocupación por evitar un juicio condenatorio de ciertos aspectos de la política imperial —por ejemplo, las abdicaciones de Bayona—lleva a los autores a confusas explicaciones acerca de los orígenes de la guerra. Hay autor que aún se hace eco de la tesis regeneracionista defendida por el propio Napoleón

<sup>\*</sup> Los manuales franceses examinados por la Comisión española fueron los siguientes: 3º: Aubert, Durif, Labal, Lohrer: Histoire XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Isaac, Alba: Les temps modernes. Girardet, Jaillet: Histoire XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Jarry: Les siècles XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Jarry: Les siècles XVIe, XVIIe et XVIIIe Arondel, Bouillon, Rudel: XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Tapié, Bruley: Les temps modernes, 1492-1789. — 2º: Monnier, Jardin: Histoire 1789-1848. Isaac, Alba, Michaud, Pouthas: De la révolution de 1789 à la révolution de 1848. Tudesq, Rudel: 1789-1848. D'Hoop: Histoire contemporaine, 1789-1848. Coquerelle, Genet: Les débuts de l'époque contemporaine, 1789-1848.—1e: Duroselle, Gerbet: Histoire, 1848-1914. Isaac, Alba, Bonifacio, Michaud, Pouthas: De 1848-1914. Girard, Bonnefous, Rudel: 1848-1914. Genet: L'époque contemporaine, 1848-1914. Jarry, Mazin: L'Europe et le monde de 1848 à 1914. D'Hoop et Hubac: Histoire contemporaine, 1848-1914.

El desarrollo de la guerra, aparte la inclinación de algunos autores a minimizar la derrota de Dupont en Bailén, debería destacar con mayor insistencia los hechos decisivos de la lucha: su carácter de guerra nacional (sólo citada en un texto), la concepción estratégica de la guerra de guerrillas, que determina una lucha de desgaste que agotará al imperio (esta última idea es señalada por dos de los textos), así como el impacto del ejemplo español en Europa.

Las frecuentes referencias al fanatismo religioso y a la participación de frailes en la lucha dan una imagen deformada de la guerra al hacer del sentimiento religioso—que indudablemente existe— el factor decisivo en la resistencia española. Algunos de los textos literarios, seleccionados para ilustrar el capítulo de las campañas napoleónicas en la Península Ibérica—trozos de Ségur y Blaze, por ejemplo—, son una clara muestra de la tendencia referida. Sin embargo, lo cierto es que en las Juntas provinciales primero, en la Junta Central más tarde y, finalmente, en las Cortes de Cádiz asumieron todas las funciones de gobierno las clases cultas e ilustradas.

Es especialmente sensible la ausencia de toda referencia a las Cortes y Constitución de Cádiz, que sólo uno de los autores menciona con una atribución errónea. El problema europeo de las revoluciones liberalburguesas aparece necesariamente como la imitación por parte de grupos ideológicos afrancesados de las transformaciones acaecidas en Francia, en lugar de presentarlas como respuestas propias a los problemas que se plantean en todo el ámbito de la ilustración europea.

# b) 1815-1848.

Para esta época los manuales sólo tocan dos puntos: la intervención francesa de 1823 y la independencia de las colonias americanas. La revolución española de 1820, claramente inspiradora de movimientos análogos en otros países, es pretexto tan sólo para referir la intervención francesa, en lugar de presentarla como la primera en la serie de revoluciones nacionales contra el sistema de la Santa Alianza, papel que se reserva, impropiamente, a las revoluciones de 1830.

La independencia de Hispanoamérica está tratada con alguna extensión. Convendría evitar el oscuro cuadro que presentan algunos manuales de la situación de América en el siglo xvIII, que da una idea inexacta del nivel económico, social y cultural, que había alcanzado una gran mejora en aquella época. Se cita como causa principal el descontento de los criollos, deseosos de libertad política y comercial e influídos por las revoluciones de Estados Unidos y Francia. Generalmente no se alude a las transformaciones sociales y económicas de las colonias, que determinaron el acceso al poder de una minoría influyente, en cuya formación juegan un papel básico las ideas de la ilustración y de la revolución liberal española. El estudio de la cultura en las ciudades hispanoamericanas, durante la segunda mital del siglo xvIII, permite comprobarlo así.

Se alude al fracaso de la primera fase insurreccional y al apoyo que los independistas recibieron del exterior en el segundo período, pero no se hace ver que aquélla fué una guerra civil en la que se enfrentaron fundamentalmente grupos americanos.

La única mención a España en lo que resta de este período se reduce a unas breves líneas al tratar de la guerra Carlista y la formación de la Cuádruple Alianza.

En la lección destinada a exponer la situación de Europa entre 1830 y 1848, España ocupa cuatro líneas, en tanto que Prusia e Italia cuentan con media página, Austria con una y Rusia con dos.

Sería necesario, en el cuadro que se presenta de Europa en víspera de 1848, mencionar como fenómenos importantes de este período, el hecho de que la crisis sucesoria planteada a la muerte de Fernando VII, será la ocasión para un enfrentamiento decisivo entre los liberales y los partidarios del Antiguo Régimen (primera guerra Carlista). Vencedora en el terreno militar, la burguesía establece un régimen constitucional, dentro del cual se enfrentarán conservadores y liberales, y confirma, merced a la venta de los bienes de la Iglesia y el Estado (desamortización), una posición preeminente en la sociedad española.

### III. DE 1848 A 1914

La historia de España de esta época no se recoge en los manuales examinados, salvo en tres breves menciones: la candidatura Hohenzollern al trono español, en relación con los orígenes de la guerra francoprusiana; la guerra con Estados Unidos, al tratar de la historia de este país, y las conferencias de Algeciras, al estudiar el problema de la penetración francesa en Marruecos.

Constituye una exigencia mínima, en tanto se mantenga el presente programa, el pedir se dedique en la clase de première un capítulo a tratar de la historia española de 1848 a 1914, máxime si se tiene en cuenta que a Italia se le dedican dos capítulos (Unificación y período 1870-1914), que Rusia, Estados Unidos y Extremo Oriente se estudian en otras tantas lecciones, Inglaterra en dos capítulos y Alemania en tres.

En este capítulo debería mencionarse que el régimen liberal-burgués se ve enfrentado en 1868 con una gran crisis político-social que conduce a la primera República, fórmula radical superada poco después por la obra restauradora de Cánovas, que abre un gran período de estabilidad político-social (la Restauración). La guerra con Estados Unidos y la independencia de Cuba y Filipinas provocarían un gran impacto en la conciencia española (generación del 98) y determinarán la crisis de los partidos históricos que sustentaban el régimen restaurado. Los movimientos regionalista y socialista se desarrollan durante este período, tratando de transformar el régimen político (constitucionalismo centralista) y social.

Es evidente que la extensión del programa no puede permitir la multiplicación indefinida de sus capítulos, por lo cual tal vez fuese posible incluir estas referencias en un cuadro general de la Historia europea entre 1870 y 1914.

En conclusión, pueden señalarse las siguientes recomendaciones para una revisión de los textos franceses en sus referencias a España entre 1700 y 1914:

Primera. La Ilustración española debe ser destacada con suficiente relevancia en el cuadro de la Ilustración europea. Junto a la recepción de las corrientes culturales de la época, hay un importante proceso de reelaboración que no deja de tener su originalidad y determina un renacimiento del pensamiento y la literatura. Sería deseable la cita de los mencionados nombres de Feijoo, Jovellanos y Moratín.

Segunda. La obra reformista de la Monarquía ilustrada española probablemente es, en el conjunto del

siglo xvIII, de las que alcanzan mayores resultados y conduce a una restauración económica que se refleja en la recuperación política y militar de España. La población española a final de esta época es prácticamente igual a la de Inglaterra. La obra de ministros como Floridablanca, Campomanes y Aranda debe ser recordada.

Tercera. La Ilustración y el movimiento reformista mencionados, tuvieron en América amplia repercusión, originando un desarrollo económico y cultural de gran transcendencia y sin el cual resulta incomprensible el posterior movimiento de la emancipación.

Cuarta. El sistema de ideas de las clases ilustradas y las formas del sentimiento patriótico que el reformismo político ha suscitado, unidos a una enérgica reacción popular, dan su carácter a la resistencia contra Napoleón.

Quinta. La Constitución de Cádiz (de 1812) es uno de los textos fundamentales en la etapa inicial del constitucionalismo europeo. Debe señalarse su influencia en los movimientos liberales europeos de 1820, lo que determinará su adopción como ley constitucional en Nápoles, Piamonte, Portugal y algunos países de Hispanoamérica.

Sexta. Temas y autores de la cultura española del Siglo de Oro (el Romancero, Calderón, el mito de D. Juan, etc.) fecundan el romanticismo europeo.

Séptima. En el campo político, durante la segunda mitad del siglo xix, habría que señalar la significación europea del pensamiento de Donoso Cortés y, sobre todo, la Constitución de 1876, obra de Cánovas del Castillo y fórmula política de conciliación sobre la que se pudo organizar la España Moderna.

Octava. En el campo cultural, durante la misma época, son representativos el novelista Pérez Galdós, Unamuno y los escritores de la generación del 98. La obra científica de Cajal debe ser tenida en cuenta, como creación de la moderna neurología, por cuya razón le fué concedido el premio Nobel de 1906.

El arte español de este período se ve reducido, en el mejor de los casos, a la simple mención de Goya. Se ignora, en absoluto, la arquitectura española del siglo xvIII, sin tener en cuenta que posee caracteres originales que la distinguen de las demás escuelas europeas. La diferencia esencial estriba en que la riqueza ornamental no se limita a los interiores, como en Francia e Italia, sino que decora las fachadas con profusión desconocida en estos países. Representativos del estilo son, entre otros, los Churriguerra y Pedro Ribera. Figura importante de la reacción neoclásica es el arquitecto Juan de Villanueva, autor del Museo del Prado. En pintura, al hablar de Goya, sería necesario valorar el sentido y riqueza de su obra, y destacar su importante papel en la historia de la pintura universal, como fuente de la que surgen las más diversas corrientes: impresionismo (por su influencia en los pintores franceses y españoles del siglo xix), expresionismo y surrealismo. Habría también que citar a Fortuny (por sus relaciones con los impresionistas franceses) y a Sorolla, principal representante de esta tendencia en España. En cuanto a la música convendría incluir a Granados y Albéniz.

Novena. La inclusión de un capítulo, o en su caso de un epígrafe, para desarrollar el estudio del siglo xix español—en el que se destaquen particularmente los puntos indicados—, se considera conveniente para la mínima información de un bachiller francés.

II

# La historia de Francia en los manuales escolares españoles

(1715-1914)

En relación con los siglos xVIII y XIX, el análisis de los manuales españoles permite señalar las mismas dificultades observadas en la primera parte de este informe, referente a los dos siglos precedentes. Los programas españoles imponen el estudio de la Historia universal en un solo año escolar, correspondiente al cuarto curso de Bachillerato español, que equivale al curso de troisième en Francia. Se completa este estudio con un año de Historia de la civilización en sexto curso, que corresponde al nivel del curso de première. Pero esta Historia de la civilización, también universal en el tiempo y en el espacio, no hace más que repetir los temas precedentes, insistiendo particularmente sobre las nociones de Historia del arte.

El plan oficial de estos programas de historia tiene un carácter detallado e imperativo. Los mismos autores de los manuales se quejan de ello y alguno habla de la imposibilidad de conseguir que los temas del cuestionario oficial se correspondan con una conveniente dinámica de los hechos históricos. Esos temas traen consigo, como ya se observaba en la primera parte de este informe, alteraciones cronológicas que pueden engendrar confusiones en la mente de los escolares.

Por último, las dimensiones de los manuales son muy limitadas porque su precio de venta así lo exige. En tales condiciones, el espacio reservado al período 1715-1914, que vamos a examinar oscila, en las obras que hemos consultado, entre 49 y 63 páginas, de las cuales de 15 a 20 están dedicadas a Francia, proporción muy considerable en relación al total, pero espacio de todos muy reducido para dos grandes siglos de historia. Una vez más, pues, lo que llama la atención del historiador francés al entrar en conocimiento de los manuales españoles no es tanto lo que se dice como lo que no se dice.

Es cierto que el número de horas reservadas a la Historia en las clases en que se enseña (seis horas semanales en cuarto curso y cuatro en sexto) permite sin duda a los profesores españoles desenvolver exposiciones más amplias que las que se contienen en los manuales, y confiamos en ellos respecto a la mayor amplitud que den a sus explicaciones.

Sin embargo, en tales condiciones, la discusión bilateral sobre los textos llega a hacerse difícil.

La Comisión española ha pedido, al ocuparnos del Siglo de Oro, numerosas adiciones en los manuales franceses, que de todos modos presentan capítulos enteros y numerosos textos escogidos sobre Felipe II, sobre el Descubrimiento de América o sobre las grandes obras espirituales. En su momento hemos aceptado esas sugestiones. En justa correspondencia, serían de desear complementos adecuados sobre la historia francesa en los textos españoles, por ejemplo, para ese siglo xVIII, época de la más grande influencia intelectual francesa, que no puede reducirse a los esqueléticos esquemas de los citados manuales sobre Montesquieu o Voltaire (dejando aparte olvidos completos en el campo artístico, como la omisión del éxito de la artesanía parisiense, de la Regencia al Directorio).

Sin embargo, más que de proposiciones precisas que, en el estado actual de los programas, pueden carecer de toda eficacia, preferimos recoger algunas observaciones importantes sobre los peligros que una excesiva brevedad de la exposición histórica puede hacer correr a la exactitud de las imágenes nacionales que se pretenden perfilar. Y es la exactitud de tales imágenes la que condiciona la comprensión de un país por los jóvenes escolares del país vecino. Sobre esto debe poner su máximo interés en su trabajo crítico una comisión bilateral como la presente.

#### SIGLO XVIII

El programa agrupa en sólo dos capítulos la historia del siglo xviii hasta 1789. El segundo de estos capítulos está reservado a España. El primero, pues, debe tratar a la vez de todos los aspectos del siglo xvIII en todos los países. No cabe, pues, sorprenderse de que lo concerniente a Francia sea necesariamente muy reducido. No se puede, sin embargo, al tratar de la Regencia, destacar tan sólo la inmoralidad, la especulación, las ruinas; del reinado de Luis XV, la inmoralidad y el déficit; del reinado de Luis XVI, presentar un rey de cortos alcances, una reina frívola, unas finanzas en quiebra. No cabe tampoco reducir la política exterior a los desastres coloniales. Ciertamente todos estos hechos son exactos: el descrédito del poder real, las derrotas y las pérdidas coloniales, los dispendios de la Corte y el déficit financiero, han jugado su papel en la preparación de la revolución. Pero habría que señalar también que el período 1726-1776 cuenta entre los más brillantes del desarrollo demográfico y económico de Francia, así como su florecimiento cultural. La burguesía se enriquece gracias a los beneficios coloniales sobre el azúcar, el ron de las islas, los esclavos de Africa, etc. Numerosas ciudades francesas conocen entonces un tiempo de gran riqueza y brillo artístico. El pensamiento y el arte francés dan su tono a Europa. Hasta en política exterior, la anexión pacífica de Lorena y de Córcega, un año antes del nacimiento de Napoleón, tienen una importancia real en el proceso de la unidad nacional.

Este aspecto positivo del siglo debe ser destacado en algunas líneas que podrían ser rescatadas fácilmente de las que se conceden a ciertos tópicos y a la referencia de algunas anécdotas que nada añaden de valioso en el análisis objetivo y serio de la realidad histórica—por ejemplo, la afición de Luis XVI por la cerrajería, o las intrigas y dispendios de madame de Pompadour.

Sobre todo, parece indispensable explicar con precisión la situación de Francia en vísperas de 1789: vitalidad de la nación, malestar político y contrastes sociales. El déficit financiero traduce la crisis del poder y es tanto más lamentable cuanto que la riqueza privada en su conjunto se ha incrementado considerablemente. Los privilegios jurídicos de que gozan la nobleza y el clero no corresponden a su función económica. Las pesadas cargas fiscales y señoriales que agobian a la agricultura, provocan un malestar rural que hay que añadir a la miseria de algunos trabajadores urbanos. La burguesía se pone a la cabeza del movimiento de reforma del Estado, de libertad civil y de igualdad ante la ley y el impuesto. Cuenta con el apoyo de la mayor parte de la nación. Este hecho social es esencial y no se aprecia bien el alcance de la Revolución francesa si se reduce en Francia el siglo xvIII a ruinas, desastres, debilidades reales o a una propaganda «filosófica» disolvente.

Todo ello supone una mala preparación de las mentes para entender con precisión la filosofía de la ilustración. Sujetándose al programa, los manuales conceden a ésta un espacio aparte que cuantitativamente puede ser aceptable, si se tiene en cuenta la brevedad de los volúmenes y que tiene un buen complemento en los manuales de Historia de la Cultura. La síntesis que se consigue en algunos párrafos es estimable en su ajustada brevedad. El lugar que corresponde a Francia está netamente destacado; pero como se hace observar en uno de los manuales, si los filósofos franceses son más radicales que los representantes de la Ilustración en otros países, es esto debido a las condiciones sociales particulares de Francia. En consecuencia, sería necesario analizar estas últimas. El historiador francés, más que ver aumentar las referencias a filósofos franceses, desearía que se encuadraran éstos cronológicamente, entre la ideología inglesa a comienzos de siglo y el ulterior desenvolvimiento de la filosofía alemana. Incluso en Francia se dan con demasiada frecuencia los nombres de Bayle, Fontenelle, Montesquieu, Rousseau, como si se tratara de contemporáneos. De hecho, no aparece con suficiente claridad que Francia ocupa en ese período una posición de vanguardia, pero en un movimiento conjunto del pensamiento.

#### LA REVOLUCIÓN FRANCESA

Se consagra un capítulo a la Revolución francesa y al imperio napoleónico, y el espacio que se concede a las guerras hace que el movimiento interno de la Revolución se resuma muy brevemente.

Refiriéndonos a la Revolución, no es enteramente exacto hablar de la pérdida de prestigio de la Monarquía: la institución monárquica y la persona del rey siguen siendo muy populares en 1789 y sólo a través de los acontecimientos revolucionarios se irá borrando esa popularidad. Tampoco es suficiente aludir a la inconsciencia y a la frivolidad de la nobleza: existió una aristocracia con un conservadurismo consciente y sería posible citar algunos grandes nobles liberales (La Fayette).

De la misma manera, si el 14 de julio, el 10 de agosto, las matanzas de septiembre, el terror, la guillotina, son por lo general mencionados, omitir otros hechos lleva a dar una idea incompleta del fenómeno revolucionario. La noche del 4 de agosto es fundamental para la destrucción del antiguo régimen social; la Declaración de Derechos es el texto ideológico básico para la afirmación de los principios de 1789 (libertad, igualdad, soberanía del pueblo); finalmente, la Fiesta de la Federación consagra la unidad nacional francesa, voluntariamente confirmada.

En política exterior importa poner de relieve los lazos esenciales entre la guerra y la revolución: la adhesión popular a la «patria en peligro», la importancia simbólica de la batalla de Valmy, la explicación de la Dictadura del Gobierno revolucionario por dificultades interiores y exteriores.

Al insistir sobre los excesos de la Revolución, se corre el riesgo de oscurecer sus aspectos positivos: en el plano jurídico, con la supresión de los privilegios; en el social, con la nueva distribución de la propiedad territorial en virtud de la venta de los bienes nacionales; en lo político, por la nueva concepción popular de la nación que será recogida, contra Napoleón mismo, por otros pueblos europeos. Otros elementos, si son menos brillantes, no dejan sin embargo de tener importancia: administración unificada, simplificación fiscal, organización escolar y desarrollo científico. Estos olvidos pueden dar lugar a que las mentes de los jóvenes no comprendan lo que será la Francia del siglo xix ante ella misma y ante los ojos de los otros países, ni tampoco la influencia que el ejemplo fran-

cés ha ejercido sobre los movimientos liberales y nacionales europeos.

Napoleón y la intervención francesa en España

Francia ejerce entonces una gran influencia en Europa, pero conviene no atribuir a una influencia francesa, con carácter exclusivo y directo, ideas y reformas que responden en el momento a problemas comunes al Occidente europeo—problemas que en España suscitan fórmulas con frecuencia originales—. En ese sentido la obra de las Cortes de Cádiz (1810-1812) no debe presentarse como una mera reproducción del ejemplo francés.

Desde el punto de vista de la comprensión recíproca entre España y Francia hay que reaccionar contra la tendencia a confundir un hecho nacional español, como es la resistencia al invasor francés, con una actitud ideológica contra todas las ideas de la Revolución. No se trata de disimular los sufrimientos impuestos al pueblo español por la ocupación napoleónica. Una revisión bilateral de manuales no tiene por objeto correr un velo sobre las violencias de la Historia. Pero en la medida incluso en que la intervención de los «Cien mil hijos de San Luis» (1823) exige ser aludida, puede servir de prueba para confirmar que no hay identidad entre Francia y la Revolución y España y el Antiguo Régimen.

SIGLO XIX

Respecto a todo el siglo XIX (hasta 1914, límite de nuestro examen) los inconvenientes de una exposición demasiado breve, se hacen sentir más gravemente en la parte de los manuales españoles consagrada a Francia.

El espacio reservado a los reinados de Luis XVIII, Carlos X y Luis Felipe es muy reducido, y más aún al tener que ocuparse en ellos de las revoluciones de 1830 a 1848. Esta última que establece el sufragio universal y se articula en un vasto movimiento europeo, tiene evidentemente gran importancia. Pero el joven lector español corre el riesgo de no guardar más impresión que la de un país en revolución continua, siendo así que ésta se reduce a unos breves momentos y que la estabilización de la sociedad fran-

cesa campesina y burguesa se alcanza precisamente a través de esta época.

El segundo Imperio, que marca en Francia un período de expansión económica y actividad exterior (anexión de Saboya, desarrollo colonial), apenas si está mejor tratado, aunque dos manuales señalen que Francia pasa entonces por una fase de apogeo, sin explicar el sentido que hay que dar a esta palabra.

El drama de 1871, que tan fuertemente influyó sobre toda una generación, resulta por completo desatendido.

Por último, al no señalarse el advenimiento de la tercera República, los alumnos pueden perfectamente ignorar qué tipo de Gobierno reinaba en Francia en las fechas en que se sitúa la formación del imperio colonial francés y el estallido de la guerra de 1914. Es francamente insuficiente observar tan sólo que la República vivió agitada sin cesar por las luchas entre los partidos y que tuvo un carácter laico muy acentuado. Francia conoce entonces, en efecto, un importante desarrollo económico y social. Es una de las principales potencias económicas del mundo y la segunda potencia colonial y militar. Si se omiten estos hechos, es difícil justificar la victoria de Francia y de los aliados en la guerra de 1914.

No se trata de pedir largas exposiciones sobre la historia política de la tercera República. Pero algunas palabras sobre la riqueza francesa, con sus inversiones en el extranjero, sobre las leyes sociales, sobre la política educativa, tal vez alguna alusión sobre los puntos débiles, como la demografía, por ejemplo, son necesarias para preparar a los jóvenes alumnos y hacerles comprender la etapa final de su programa de estudios: victoria de 1918, crisis entre las dos guerras, caída y restablecimiento de la sociedad francesa.

Al final del trabajo consagrado al período 1715-1914, las dos Delegaciones constatan el espíritu de comprensión que ha presidido sus debates y subrayan la importancia de la Historia para una más justa apreciación de las relaciones entre los pueblos. Formulan por ello el deseo de que el espacio concedido a la Historia en la enseñanza secundaria española sea mayor, a fin de que las exposiciones de la historia francesa sean menos esquemáticas y permitan un conocimiento mutuo más profundo entre dos naciones vecinas y amigas.

## LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

#### CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

En la Revista Calasancia, el padre escolapio Ramón M. Nogués publica un estudio sobre las cuestiones relativas a la educación, tratados con bastante amplitud en la Encíclica Mater et Magistra de Su Santidad Juan XXIII. Según el autor, los tres temas educativos que desarrolla el Papa son fundamentalmente:

- 1.º La socialización de la enseñanza.
- 2.º La formación profesional más completa.
- 3.º La extensión de la enseñanza de la doctrina social de la Iglesia.

Respecto del primer punto, a la hora de dar un criterio práctico, la Encíclica dice claramente: «Por lo cual, creemos que la socialización puede y debe ser realizada de modo que se obtengan las ventajas que trae consigo y se aparten o se frenen los reflejos negativos.» Según el padre Nogués, este criterio de carácter general debe basarse «en la sana concepción del bien común por parte de los que gobiernan y de una relativa libertad de acción de la que deben gozar los organismos intermedios que persiguen fines sociales».

En el tercer punto, la Mater et Magistra distingue los dos aspectos clásicos de instrucción y educación. Exhorta a que la doctrina cristiana de la Iglesia sea conocida, asimilada y llevada a la realidad social en la forma y en la medida que las circunstancias permitan o reclamen, y para ello recomienda todos los medios de difusión actualmente en uso. Por otra parte, la enseñanza de la docrina social de la Iglesia se hará a través de una educación activa y con espíritu de sobriedad y sacrificio (1).

El director de la regista Educadores publica un estudio en dicha revista acerca de la psicología y técnica del estudiar. El proceso del estudio eficaz tiene sus exigencias, que no pueden ni deben improvisarse. El autor hace una serie de consideraciones sobre las funciones psíquicas implicadas en el acto de estudiar que le abren el camino para descender al arte o técnica del aprovechamiento en el estudio.

Como el profesor Ercilla dice, conviene no uniformar los paradigmas según los cuales juzgamos a los demás por puras manifestaciones externas. Ante dos estudiantes que no estudian, casi nunca será la misma la razón de por qué se conducen así, es decir, casi siempre tropezaremos con distintas motivaciones y habremos de proceder también a su remedio por caminos distintos y a veces muy diversos.

Estudia a continuación las relaciones motivaciónaprendizaje y la conveniencia de que el estudio se considere como un proceso para que sea eficaz. Una de las tareas principales que incumbe al maestro es la de enseñar a estudiar y comenta un método de enseñanza de los que han tenido mejor fortuna: el método Robinsón.

En capítulo aparte analiza otros factores importantes que afectan no sólo a la persona del estudiante, sino también a su ambiente a la hora de hacer el estudio eficaz o no.

En resumen, el autor considera que la psicología del estudiar ha significado mucho más que la pura técnica del cómo estudiar. Ha significado, además, por ejemplo, el adentrarnos en esta doble problemática: por qué estudiar y para qué estudiar, que son campos de motivación. La motivación en el estudio preside efectivamente toda una serie de actividades coordinantes que exceden en extensión y en profundidad al hecho exclusivo del Estudiar, considerado en sí mismo. Educar resulta motivar, con todas sus consecuencias; y el ámbito parcial y concreto de la actividad del estudio no es sino un caso de aplicación. «Si lográsemos hacernos con las fuentes de la motivación tendríamos los educadores mucho camino andado.»

Hay además una técnica también del estudiar y es conveniente y aun necesario tener en cuenta estos factores técnicos, sin los cuales queda entorpecida la eficacia del estudio, aunque esté bien motivada. Una gama amplísima que puede ir desde el estado de salud hasta las condiciones materiales de sitio y ambiente en que se estudia pueden ayudar o hacer fracasar las mejores disposiciones internas.

«La psicología del estudiar—dice el profesor Ercilla—queda así en la encrucijada misma de la psicología con la pedagogía, participando por igual del arte y de la ciencia de ambas disciplinas, para orientación de los educadores, que debemos ayudar a los educandos, auxiliados por conocimientos científicos y por la solicitud y los cuidados del arte de la educación.»

Una abundante y especializada bibliografía añade valor a este interesante estudio (2).

La revista *Garbi*, de la Antigua Escuela del Mar, de Barcelona, ha dedicado su número de aniversario, en los cuarenta años de su fundación, a un tema monográfico: las analogías y diferencias que se presentan entre los niños y las niñas que vienen frecuentando dicha escuela. Los datos han sido obtenidos a través de una encuesta llevada a cabo por profesores de la misma. Dicha encuesta consta de tres partes:

#### A) CUESTIONARO GENERAL

- 1.º ¿A qué edad puede decirse que se nota una diferenciación entre niños y niñas?
- 2.º ¿Cuál es la primera cosa por la cual se nota esta diferencia?
- 3.º ¿Qué proceso de analogías y diferencias sigue la evolución?
- 4.º En cada clase—grados paralelos—, ¿qué características presentan el niño y la niña en el juego y en la vida intelectual?

El cuestionario se ramifica ahora en dos partes:

#### B) DIFERENCIAS Y ANALOGÍAS EN EL JUEGO

- 1.º ¿Qué juegos podemos considerar afines a las niñas y cuáles a los niños?
- 2.º ¿Son éstos los que se adaptan al juego de las niñas o éstas las que lo hacen al de los niños?
- 3.º Si esto se realiza, ¿cuándo y cómo se manifiesta?
- 4.º ¿Existe una verdadera diferenciación en sus juegos?

<sup>(1)</sup> Padre Ramón M. Nogués: Educación en la «Mater et Magistra», en «Revista Calasancia». Madrid, octubrediciembre de 1962.

<sup>(2)</sup> José de Ercilla: Psicología y técnica del estudiar, en «Educadores». Madrid, noviembre-diciembre de 1962.

#### C) DIFERENCIAS Y ANALOGÍAS EN LA VIDA INTELECTUAL

- 1.º ¿El interés instructivo se manifiesta de la misma manera en unos que en otros?
- 2.º ¿Hay diferencia de capacidad intelectual en niños y niñas de la misma edad?
  - 3.º ¿Se adaptan por igual a las diversas materias?
  - 4.º ¿Estas son igualmente captadas por ambos sexos?
- 5.º Si existe una rivalidad intelectual entre ellos, ¿a qué edad empieza?

Por último se estudia el interés, recepción y realización artística (dibujo, música...) en niños y niñas en diversas edades.

Después de una exposición pormenorizada de los datos obtenidos en la encuesta, se ordenan en forma resumida las consecuencias de ella deducidas y se llega a conclusiones de gran interés para los educadores (3).

En la revista *Vida Escolar*, el profesor Adolfo Maillo publica un artículo acerca de la educación realista como educación para el futuro.

«Pese al auge actual de una matemática y una lógica fundadas en axiomas que se admiten como verdaderos para edificar sobre ellos cadenas de razonamientos, las ciencias caminan muy a la vera de la realidad, procurando no distanciarse de ella sino lo suficiente para que el entendimiento adquiera la perspectiva indispensable a sus funciones de comprobación y elaboración mental de los hechos. La ciencia se siente impelida a esta nueva especie de realismo, en primer lugar a causa de las necesidades impuestas por la progresiva especialización de sus objetivos y tareas, y en segundo lugar por el carácter práctico y utilitario que exigen de la actividad intelectual tanto el principio de eficiencia, postulado esencial de la ciencia moderna, como la necesidad de que la cultura se emplee no sólo como instrumento para entender el mundo, a la manera que ocurría en otras épocas, sino también como herramienta de modificación de la realidad en servicio a las necesidades de los hombres.»

«¿En qué medida—se pregunta el autor—intenta transformar los programas ese apetito de realidad que acabamos de atribuir a la cultura de hoy?» A base de ejemplos demuestra a continuación cómo el concepto de asignatura atraviesa por una profunda crisis y cómo lo más importante hoy son los objetos de estudio, es decir, los temas que solicitan la atención de los hombres de ciencia, o, como en nuestro caso, de los encargados de transmitir a otros las nociones elementales de la cultura. La consecuencia práctica es que «un reflejo vitalizador de ese realismo didáctico debe proyectarse sobre la totalidad de las materias del programa, cualesquiera que sean su estructura, ámbito y objetivo».

Es evidente que la característica esencial del mundo moderno es el cambio, y será conveniente que el maestro adopte y, en la medida de lo posible, haga adoptar a los niños aptitudes anímicas capaces de permitirles una adaptación eficaz a las realidades venideras. «La vivencia del cambio, como realidad actual predominante, no siempre grata, y en no pocas ocasiones trágica, debe llevar al maestro a un permanente autoanálisis de sus métodos y sus objetivos, a una reflexión enérgicamente realista de sus instrumentos y manera de pensamiento y de acción, para alejar de la escuela toda inercia, todo mecanismo, toda rutina, toda parálisis mental y efectiva, único modo de que pueda am-

(3) Garbi (Antigua Escuela del Mar): La vida infantil en nuestra escuela. Barcelona, número monográfico de aniversario, enero-marzo de 1962. plificar el horizonte vivencial de sus alumnos, disponiéndolos a vivir en un mundo que cada día ensancha más y más sus perspectivas» (4).

#### ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Vida Escolar*, el maestro Enrique Asensi Bartolomé publica la descripción del trabajo de la mañana en una escuela de niños de maestro único, interesante como ejemplo de programa minuciosamente organizado, en el que se expresa desde el saludo que los niños han de dirigir al maestro hasta las actividades de los escolares durante el recreo (5).

En la Revista Calasancia, el Padre escolapio Enrique Díez publica un artículo sobre los niños difíciles para la educación, que divide en oligofrénicos, delincuentes y difíciles. Prescindiendo de los dos primeros grupos, porque ambos requieren un tratamiento especial, se ciñe al de los terceros, a los que les caracterizan estas tres condiciones: insubordinación, indisciplina e inadaptación. Estudiadas las causas de estas desviaciones psicológicas, se recomienda la formación de un clima psicológicamente sano e imprescindible para el desarrollo normal del niño, que éste debe encontrar en la escuela. Tres elementos forman ese clima: aceptación, claridad y estabilidad (6).

En el Boletín de la Asociación de Antiguos Alumnos del Magisterio, Luis Ortega Herraiz hace unas reflexiones sobre los coloquios celebrados en el Palacio de la Magdalena en el mes de agosto pasado, durante el curso sobre La educación escolar elemental y básica del hombre europeo.

Se recogen algunos aspectos de las lecciones dadas en aquel curso para ver cómo hemos de entender una educación con vistas a la unidad de Europa y cómo ha de soslayarse el enfrentamiento de esta educación con la que se viene considerando en España educación tradicional.

Parece evidente que el niño ha de tomar consciencia paulatinamente de la realidad en que ha de vivir, es decir, de la Europa futura. La base de la educación europea sea el civismo, y para darle esta formación cívica habrá que europeizar todas las asignaturas. La unidad europea choca con obstáculos diversos, y entre ellos son muy grandes los obstáculos psicológicos. La labor de hacer que estos obstáculos se vayan limando debe iniciarse seriamente en la escuela y continuarse en los demás grados de la enseñanza. Contra el peligro de que se pueda caer en un nacionalismo europeo habrá de entenderse esta integración europea como una vinculación más fuerte entre los pueblos que componen Europa, pero no con ánimo de aislarse de otros grupos humanos, sino de servir mejor a una solidaridad ecuménica. «Acaso estas consideraciones -dice Luis Ortega—puedan parecer algo teórico y lejano al pensar en la escuela. Pero lo cierto es que en ella se pueden crear estas vivencias primarias y esas ideas elementales tan necesarias para dotar a los españoles de una mentalidad propicia a la unidad europea» (7).

<sup>(4)</sup> Adolfo Maíllo: Educación realista, educación para el futuro, en «Vida Escolar». Madrid, noviembre de 1962.

<sup>(5)</sup> ENRIQUE ASENSI BARTOLOMÉ: Sesión de la mañana en una escuela de niños de maestro único, en «Vida Escolar». Madrid, noviembre de 1962.

colar». Madrid, noviembre de 1962.
(6) Enrique Diez, Sch. P.: Niños difíciles, en «Revista Calasancia». Madrid, octubre-diciembre de 1962.
(7) Luis Ortega Herraiz: El tema de Europa y la

<sup>(7)</sup> LUIS ORTEGA HERRAIZ: El tema de Europa y la educación escolar, en «Somos», Boletín de la Asociación de Antiguos Alumnos del Magisterio. Madrid, octubrediciembre de 1962.

En la revista Escuela Española, Juan Rodríguez Ruiz publica una colaboración ofreciendo algunas ideas para avudar a la Enseñanza primaria a situarse en órbita con arreglo a las necesidades de hoy. Según el autor, son tres las escalas que han de estructurarse sustancialmente:

- 1.ª Fijación del tiempo que ha de ocupar de modo obligatorio la educación primaria.
- 2.ª Elaboración de un plan de estudios adaptados a nuestros días.
- 3.ª Precisación de manera concreta y terminante del valor cultural, académico y profesional de esta etapa (8).

Franco Díaz Peñalver, en El Magisterio Español, publica un artículo aconsejando que se dedique mayor atención a los sentidos de los niños que frecuentan la escuela primaria, refiriéndose principalmente al sentido de la vista. «Se impone—dice el autor—una rectificación en la atención real prestada a nuestros discípulos, de modo que repercuta en una mayor dedicación al cuidado de los sentidos, aconsejando la visita al especialista para que recete las gafas apropiadas si, por ejemplo, encontramos alguna anomalía en los ojos que precise corrección... En las escuelas maternales y de párvulos se manejan tiras y discos de cartulinas de diferentes colores, bastoncitos, plastilina, macitos para ser introducidos en orificios de distintos diámetros, tiras de lija, diapasón, etc... Pero después, cuando las escuelas de párvulos cierran sus puertas al niño, porque ya ha llegado a una nueva fase de su enseñanza, ¿qué hacemos con sus sentidos, y principalmente con el de la vista?» El autor aporta los siguientes datos, que deberían hacernos pensar seriamente en la importancia que tiene la atención prestada a la vista infantil en la escuela: cada año aumenta en 6.000 el número de niños bizcos, y existen en España 120.000 niños que padecen este estrabismo, que se puede corregir con un tratamiento científico a base de ejercicios, gafas y cirugía (9).

#### ENSEÑANZA MEDIA

En la revista Educadores, Manuel Fernández Pellitero, director del Escolasticado Marista de Miraflores (Burgos), publica un estudio en el que da una serie de soluciones y consejos en torno a los problemas sexuales y morales que constituyen las crisis tipo de la pubertad. Padres y educadores deben considerar al adolescente como portador de valores trascendentales y capaz de relaciones humanas. Divide su estudio en diversos capítulos, que comienzan por diagnosticar el momento de maduración, por plantear el problema de las compañías y amistades y por exponer los diferentes caminos de desviación. Después de precisar cuáles son las crisis de culpabilidad más graves ofrece una serie de soluciones y perspectivas. Acompaña al artículo una bibliografía seleccionada sobre el tema (10).

En el editorial de la revista Hogar se muestra conforme con la actitud de la Dirección General de Enseñanza Media de no modificar los planes de estudio del Bachillerato. Es precisamente en este curso cuando van a terminar sus estudios los primeros alumnos que en su día lo iniciaron con el actual plan, y por lo tanto se carece aún de perspectiva para ver cuáles hayan podido ser sus resultados.

También defiende el editorial de Hogar una cierta libertad en la ordenación de los programas de enseñanza en los respectivos centros docentes. «La idea que del Bachillerato -dice-tiene el hombre medio es la de una sistematización de conocimientos básicos, para poder tener ideas concretas sobre la generalidad de las materias, suficientemente asimilados para no ser olvidados cuando al terminarse tales estudios el muchacho o muchacha decidan la orientación futura de su vida. Claro está que para lograr tales objetivos no parece necesario, ni quizá conveniente, el que se llegue a una exhaustiva ordenación estatal; bastaría, en todo caso, el que se fijara aquel programa mínimo, dejando a los centros docentes, estatales o no, su desarrollo en pública y leal competencia» (11).

En el diario Arriba, Alonso Fueyo aborda también el problema del Bachillerato y sus posibles modificaciones necesarias. Cree el mencionado autor que no es posible vaticinar éxito a la reforma que se anuncia mientras no se aborde resueltamente el problema desde la totalidad de un plan de ordenación cultural, con una visión unificadora de la enseñanza en general. El grado medio constituye un eslabón de la cadena que enlaza a la escuela con la Universidad; por eso toda modificación habrá que plantearse en conjunto. «La escuela nacional y el Magisterio - dice Alonso Fueyo - exigen una atención preferente, que les haga cobrar un rango y una consideración mayor en la sociedad. De ahí que sea previo a cualquier intento de reforma el planteamiento de estos tres puntos concretos básicos: prolongación de la instrucción primaria hasta los catorce años, cinco cursos de enseñanza media sin división de ramas (letras o ciencias) y supresión del examen de cuarto curso, de révalida, que apenas tiene en cuenta el expediente del escolar, es decir, su historia» (12).

También en el diario Arriba se publica una entrevista con el director general de Enseñanza Media, en la que éste confirma que en enero empezará a funcionar en España un Bachillerato radiofónico, con posible tensión a la prensa y televisión, con el cual se pretende cubrir la enseñanza media entre los alumnos libres. Las razones que han inducido a esta novedad son principalmente de carácter numérico: «De los 620.000 estudiantes de Bachillerato del curso pasado, 270.000 fueron alumnos libres. La enseñanza libre puede estar justificada en muchísimos casos. Pero en España, a lo sumo, hay alguna razón para una cifra de alumnado que ronda los 70.000. El resto, es decir, 200.000, tienen que estudiar por libre por la sencilla razón de que no hay aulas, ni dinero para el desplazamiento a un centro de estudio o para pagarse el colegio, a pesar de las numerosas becas que se conceden» (13).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Nuestro colaborador López Medel publica en las páginas especiales sobre enseñanza del diario Arriba un interesante comentario. La llamada crisis de la Uni-

<sup>(8)</sup> JUAN RODRÍGUEZ RUIZ: Para una estructura de la Enseñanza primaria, en «Escuela Española». Madrid, 22 de noviembre de 1962.

Franco Díaz-Peñalver: Y de los sentidos... ¿qué?, en «El Magisterio Español». Madrid, 28 de noviembre de 1962.

<sup>(10)</sup> MANUEL FERNÁNDEZ PELLITERO: Problemática afectiva de la pubertad, en «Educadores». Madrid, noviembrediciembre de 1962.

<sup>(11)</sup> EDITORIAL: No modificar planes, en «Hogar».

Pamplona, noviembre de 1962.
(12) Alonso-Fueyo: Bachillerato y congestión de programas, en «Arriba». Madrid, 18 de noviembre de 1962.

<sup>(13)</sup> PEDRO PASCUAL: En enero comenzará en España el Bachillerato radiofónico, en «Arriba». Madrid, 29 de noviembre de 1962.

versidad—dice el autor—no es sino reflejo de la subversión de valores de nuestro tiempo. «Sin duda alguna, al estar la Universidad asentada en pleno descampado social, es ella la primera en recibir el impacto de la problemática que afecta a las estructuras sociales todas. Los muchachos que la pueblan proceden de unas familias a las cuales institucionalmente afecta el primer golpe de la técnica y mundo contemporáneo. Pero hay que tener también en cuenta que muchos de los problemas universitarios son puramente metodológicos, didácticos, pedagógicos» (14).

En el diario Arriba, Angela C. Ionescu ha llevado a cabo un «Concejo abierto» sobre la Universidad. Después de conocer el juicio que diversas personas relacionadas con la vida universitaria han expuesto a lo largo de varios días sobre estos problemas, la autora trata de resumir las opiniones; han opinado catedráticos y profesores adjuntos de las Facultades de Ciencias, Medicina, Derecho y Filosofía y Letras, alumnos de las tres primeramente citadas, representantes del SEU, de la Asociación Católica de Padres de Familia y dos médicos. Los propósitos y conclusiones que a través de esta campaña de Arriba se deducen son éstos:

1.º Se desea una Universidad más actual, una Universidad que forme al hombre integralmente, una Universidad que no sea ignorada por la sociedad.

2.º También se pide una Universidad más real, en la que haya mayores relaciones entre el profesor y alumno, en la que los profesores sean seleccionados por sus cualidades pedagógicas, que cuente con mayor número de profesorado y en la que el estudiante sea orientado y aconsejado por un profesor «tutor».

3.º Son unánimes las opiniones que reconocen que la Universidad ha de estar mejor dotada, que son necesarios más elementos de enseñanza, más libros, mejores, más baratos y más material en general. Muchos abogan por una mayor comunicación con las corrientes europeas.

4.º Por último, hay muchos que opinan que es necesaria una estructuración diferente y mejor de la Universidad. Para ello se apuntan algunas soluciones: ampliación del escalafón, modificación del sistema de oposiciones, asignación de una tarea específica a los profesores adjuntos, aumentar el número de catedráticos y de auxiliares, contrato temporal de profesores, establecimiento de Universidades privadas, reducción del número de alumnos en las clases, etc. (15).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

<sup>(14)</sup> Jesús López Medel: El universitario y la crisis de la Universidad, en «Arriba». Madrid, 29 de noviembre de 1962.

<sup>(15)</sup> ANGELA C. IONESCU: Propósitos y conclusiones del «Concejo abierto» sobre la Universidad, en «Arriba». Madrid, 5 de diciembre de 1962.

# RESEÑA DE LIBROS

PIERRE AUGER: Tendencias actuales de la investigación científica. Unesco, 1961, 268 págs.

En 1960 el secretario general de las Naciones Unidas y el director general de la Unesco, encargaron al profesor Pierre Auger, eminente fisico y ex director del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Unesco, que preparara un informe sobre las tendencias actuales de la investigación científica, la difusión de los conocimientos y su aplicación con fines pacíficos. En el curso de su trabajo, el asesor especial contó con la asistencia y ayuda que pusieron a su disposición el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Unesco, y con la colabo-ración personal del señor Y. de Hemptinne, especialista del programa, agregado a dicho departamento.

El secretario general de las Naciones Unidas y el director general de la Unesco, convocaron conjuntamente a un Comité Consultivo especial, compuesto de representantes designados por las Naciones Unidas, la OIT, la FAO, la Unesco, la OMS, la OACI, la OMM y el Organismo internacional de la energía atómica. Este Comité, que tenía la misión de orientar al asesor especial, en la preparación de la encuesta y del informe, celebró tres reuniones en la sede de la Unesco en París.

El plan general de la encuesta se basa en una división funcional de la investigación científica y no en una clasificación meramente académica de las ciencias. Esta división, acordada por el Comité Consultivo Especial, responde a las necesidades del hombre moderno y a la estructura institucional de la investigación científica, adoptada con mayor frecuencia tanto en el plano nacional como en el internacional. El informe consta de tres partes:

La primera, que es la más extensa, aborda el tema de las tendencias principales de la investigación científica y aplicación de los conocimientos científicos con fines pacíficos. Para su desarrollo se han establecido seis capítulos, en los que se estudian las ciencias esenciales. Haciendo un rápido repaso a cada capítulo, iremos mencionando las materias estudiadas en cada uno de ellos.

I. El primero comprende «Las ciencias fundamentales». Estas ciencias, llamadas fundamentales, son: las matemáticas, las ciencias físicas, las ciencias químicas y las biológicas. Dentro de las secciones que se dedican a cada una se analizan, teniendo en cuenta las últimas direcciones y tendencias, las diversas partes en que se dividen estas ciencias fundamentales. Hay que señalar que se han incluído en el examen los

últimos campos descubiertos en los dominios de estas ciencias.

Como son, por ejemplo, en las ciencias matemáticas, la automática; en las ciencias físicas, la física atómica, la óptica y la electrónica; en las ciencias químicas, la química nuclear; en las ciencias biológicas, la radiobiología.

II. En el capitulo II se examinan las ciencias del espacio y de la tierra. El estudio de los fenómenos naturales que conducen a la formulación de las leyes que rigen las interacciones entre las diversas formas de la materia y de la energía, no pueden realizarse por completo en los laboratorios por grandes y bien equipados que estén, debido a las masas que intervienen y a las dimensiones requeridas. Es, pues, indispensable profundizar la investigación de la física y de la química en el seno de esos medios, ya se trate del sol, de las aguas, de la atmósfera o de los espacios ultraterrestres. Las investigaciones conducen así al estudio de los fenómenos que se producen en dichos medios, buscando su interpretación más exacta con los fenómenos observados en el laboratorio. De esta manera, una continua reciprocidad vincula las ciencias llamadas de la tierra o del espacio con las ciencias físicas y naturales.

III. En este capítulo se tratan las ciencias médicas. Si nos paramos a estudiar las tendencias últimas de la investigación médica, se comprueba que no hay apenas esferas de importancia en las que no puedan preverse grandes progresos para un futuro próximo. Para la humanidad ha representado grandes adelantos descubrimientos de la ciencia médica como, por ejemplo, el origen microbiano de las enfermedades transmisibles, la quimioterapia, los antibióticos, etc., todo lo cual ha hecho que la medicina pasase, en menos de un siglo, de su etapa casi prehistórica a su estado actual.

Otro factor importante y fundamental que ha influído en la investigación, es el cambio de actitud, es decir, de una preocupación exclusiva por la persona enferma, se ha pasado a un interés mayor por el mantenimiento de la salud de la persona sana.

Dada la gran complejidad de las materias a tratar, este capítulo se limita a dar ciertas indicaciones generales sobre las investigaciones más necesarias como, por ejemplo, la quimioterapia, antibióticos, la moderna cirugía y el estado actual de las investigaciones sobre el cáncer.

IV. El capítulo IV versa sobre las ciencias de la alimentación y de la agricultura. La investigación en las ciencias de la agricultura, la silvicultura, las pesquerías y, en general,

todas las ciencias que tratan de la alimentación, son muy importantes y trascendentales. Esta importancia se debe a las posibilidades que existen en ellas de mejorar la producción mundial de alimentos. Organismos internacionales como la FAO, tratan sobre estos temas y presentan unos informes sobre el estado de la agricultura y la alimentación mundial, revelando que la producción mundial no sigue el ritmo de crecimiento de la población.

V. La materia tratada aquí se refiere a las investigaciones sobre los combustibles y la energía. Este apasionante capítulo estudia las enormes posibilidades que aún hay por perfeccionar, se empiezan a columbrar en los recursos de la Naturaleza. Podemos señalar que en la actualidad se efectúan investigaciones sobre las propiedades físicas y químicas del carbón, y se estudian nuevos métodos de producción, preparación y utilización de los carbones. Continúa el estudio sobre la energía hidroeléctrica, nuclear, solar y eléctrica.

VI. Este último capítulo se refiere a la investigación industrial. Se dedica especial interés a la exposición de la metalurgia. Las diferentes facetas que se pueden observar en la creciente industria moderna, son examinadas aquí, teniendo siempre en cuenta las últimas tendencias que han surgido en ellas. Con esto finaliza la primera parte.

La segunda parte de este interesantísimo volumen se ocupa de las tendencias generales en la organización de la investigación científica y la difusión de los resultados. En primer lugar, se empieza por estudiar el elemento humano en toda investigación y su clasificación en diferentes categorías. Después son objeto de análisis los instrumentos con los que el hombre se sirve en toda ocupación. A continuación, las instituciones de investigación científica, para acabar hablando de la coperación científica internacional y de los resultados de la investigación científica.

La tercera y última parte está consagrada al examen de las medidas que podrían ser adoptadas por las Naciones Unidas, los organismos especializados y el Organismo internacional de Energía Atómica, con el fin de favorecer la concentración de todos los esfuerzos en torno a los problemas más urgentes, teniendo deliberadamente en cuenta las necesidades de los diferentes países. Primero se enumeran los distintos tipos de medidas que podrían considerarse, y a continuación se exponen las sugerencias de orden general para el desarrollo de la investigación científica, la difusión de los conocimiento científicos y su aplicación con fines pacíficos. Se acaba dando unas recomendaciones especiales sobre determinados temas científicos.

Finaliza el presente volumen con un apéndice en el que se incluyen diferentes textos, sobre participantes, organismos consultados, etc., para llevar a cabo la obra.

Publicado el informe en julio de 1961, ha tenido un éxito inmediato reflejado en los comentarios, tanto de la Prensa científica como en los grandes periódicos mundiales.— ALFONSO ESTEBAN ALONSO.

JONH VAIZEY: Educación y Economía. Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales. Serie Investigaciones y Ensayos, Volumen 1. Ediciones Rialp, S. A. Madrid, 1962, 215 págs.

Esta obra es un exponente ilustrativo de la aplicación del pensamiento económico al campo de la educación. Está referida en particular a los problemas educacionales implícitos en el desarrollo de la economía.

Presenta una interpretación pragmática de los condicionamientos de la educación: un análisis económico de la misma, planteándose como «inversión de capital a largo plazo» y en términos económicos de «rendimiento», «producción» y «acumulación» del potencial humano. Desde este punto de vista, la educación es estudiada como un caso especial de planeamiento de tales fuerzas. La planificación con miras al aprovechamiento racional de estos recursos se presenta como condición indispensable en la utilización de la educación como medio de desarrollo económico. A este respecto, se vierten juicios originales sobre política de sueldos y salarios y sobre costos de los servicios educativos en planes de rápido desarrollo.

Los puntos de vista adoptados permiten plantear una revisión de los fines mediatos e inmediatos de la educación en la civilización tecnológica, reconsiderar el alcance de la gratuidad de la enseñanza como principio, desarrollar un criterio de apreciación de la ayuda externa para los planes de expansión educacional v sostener la tesis de que la educación no es sólo una ocupación, sino una inmensa industria, una empresa productiva. Aun considerando la relatividad de los índices que es dable obtener, se afirma que las estimaciones objetivas a través de estudios estadisticos permiten establecer que la productividad de la educación es más elevada que la productividad del capital físico, afirmándose que la inversión en gastos escolares produce por término medio una ganancia mayor que la mayoría de las demás inversiones.

Se proporcionan datos estadísticos recientes y referencias a estudios so-

bre la administración de los potenciales tecnológicos y científicos de países como Rusia, Inglaterra, Italia, Estados Unidos y otros.

Integran esta obra 12 capítulos, referidos los seis primeros, de modo general, a la interpretación del fenómeno educativo desde el punto de vista económico, a través de las siguientes consideraciones:

- a) La importancia del tema del hombre y su educación en la trayectoria del pensamiento económico desde Adam Smith a Alfredo Marshall y Carlos Marx.
- b) La educación como forma, a la vez de consumo e inversión; criterios de política educativa en materia de financiación de la educación pública.
- c) La Educación como inversión productiva; el «capital humano», tercer factor de producción, tan importante como el capital real del país la cuantía de la educación o capital intelectual de una nación, como índice del producto de la educación; el complejo problema de la medición de ese producto sin la existencia de una técnica para evaluar la combinación factorial: capital humano, costos y beneficios; la educación como fuerza igualadora en las sociedades industriales.
- d) Los gastos en educación en Inglaterra, Estados Unidos y Francia; crecimiento de la enseñanza superior y expansión de la enseñanza oficial.
- e) Sostenimientos de la educación: pago de honorarios.
- f) La Productividad de la educación y su cálculo; concepto de gasto productivo y ahorro en relación con los costos de la educación; ventajas del planeamiento a largo plazo en relación con formas coherentes de desarrollo a menor costo.

Los capítulos 7.º, 8.º, 9.º y 10 abordan el estudio del factor humano como fuerza de trabajo. Se desarrollan en ellos los siguientes puntos:

- a) Previsión y análisis de las necesidades del trabajo humano en el planeamiento educativo tomando como ejemplos: Rusia y su educación profesional, Italia y la organización escolar por grupos de ocupaciones, Inglaterra y el control de la formación de científicos; estudio de la situación y educación de la mujer empleada en Estados Unidos.
- b) Estructura y cambios de sueldos en los Estados Unidos e Inglaterra.
- c) Condicionamiento del éxito escolar y del grado de aprovechamiento; informe Crowther; necesidad de proporcionar educación general cada vez más extensa y a niveles cada vez más elevados que facilite los cuadros calificados técnica y mentalmente de acuerdo a una gama ocupacional que deviene cada vez más amplia con el progreso técnico.
- d) El aprovechamiento de los recursos humanos existentes y sus escasas habilidades y la adopción, como corolario, de una política de

sueldos de estricta austeridad, es una exigencia implícita en los planes de desarrollo de la educación en países de economía pobre.

En el capítulo 11 se analizan comparativamente los planes de desarrollo de la educación propuestos en dos países pobres; Nigeria y Pakistán

El capítulo 12 resume el concepto de educación y sus fines en una sociedad altamente tecnificada, en función de los puntos de vista sustentados.—R. E.

ENRIQUE CERDÁ: Cuestionario SN 59.
Editorial Herder. Barcelona, 1962,
un juego completo, 21 cuestionarios y 21 hojas resultados, un
manual y dos claves de corrección.

El cuestionario SN 59 es un instrumento rápido y eficaz para determinar objetivamente perturbaciones neuróticas. Es útil en la clínica, en la industria y en los medios escolares superiores y, en general, en cualquier circunstancia en que se desee o se precise detectar sujetos neuróticos.

Tanto desde un punto de vista estrictamente clínico y práctico, como desde el ángulo de la investigación, cada vez es más importante el uso de técnicas de exploración de la personalidad, con el fin de poder evaluar la existencia o no existencia de componentes neuróticos.

Aunque en nuestro país todavía no se ha generalizado la creación de centros de orientación y consejo psicológico, el personal facultativo y directivo de estos establecimientos sabe muy bien que es relativamente frecuente la visita de alumnos que plantean problemas que a menudo son de índole exclusivamente neurótica y no somática. El SN 59 puede ser en estos casos un cómodo instrumento que revalorice una impresión subjetiva y que permita orientar a los casos que lo requieran hacia la consulta de un psicoterapeuta. Asimismo, este cuestionario detecta cuándo una actitud es falsa, encubriendo sus propios defectos, ante un examen o en cualquier momento en que el sujeto deba ser sometido a un minucioso examen médico.

El cuestionario SN 59 consta de 59 cuestiones o preguntas. Puede administrarse —individual o colectivamente—en quince minutos. Su evaluación es objetiva y se realiza mediante una clave de forma mecánica en menos de dos minutos. Es sencillo y consta de:

a) Manual (en el que se exponen las características del test, el proceso de su construcción y validación y se dan las normas para administrarlo y evaluarlo. Figuran también aquí numerosas tablas estadisticas.

- b) Cuestionarios.
- c) Hojas de resultados y
- d) Claves de corrección.

Las claves se obtuvieron—según su autor—de una normalización compuesta por 240 personas. Existen claves femeninas, para hombres y para niveles culturales superiores e inferiores.

En el sector de la psiquiatría y neurología, el SN 59 es de suma utilidad, ya que permite discriminar entre unos y otros pacientes, su grado de neurotismo con las consecuencias pronósticas y terapéuticas que se derivan de la intensidad de un trastorno. El psiquiatra puede obtener así un control objetivo de su impresión sobre el caso.

Con el cuestionario SN 59, Editorial Herder inicia una nueva sección indicada a la publicación de tests.—M. J. Sepúlveda.

GONZALO ABAD GRIJALBA: Informe a la nación. Unesco. París, 1962.

Paris. En el Informe a la Nación del ministro de Educación del Ecuador, doctor Gonzalo Abad Grijalba, que acaba de aparecer, se presenta el plan de desarrollo general escolar en los próximos cinco años. Empresa noble y ambiciosa la de llegar en un lustro a proporcionar maestro, escuela, manuales y asistencia social a todos los niños, en un país que presenta graves deficiencias en este orden de cosas. Sin embargo, conociendo la escasez de los recursos. el autor del informe ha sacado fuerzas de flaqueza y ha lanzado su campaña entendiendo que la educación asegura la formación de la personalidad en el campo cultural, desenvuelve las capacidades técnicas y es la única que puede procurar el elemento intelectual y la mano de obra necesaria para la industria y la agricultura. La enseñanza es así factor más importante de progreso material y moral.

Los servicios técnicos del Ministerio y los expertos de la Asistencia Técnica de la Unesco, en estrecha colaboración, han ido recorriendo las provincias y las aldeas, han reunido datos y han ido extrayendo ideas sobre lo que el país necesita. Han de construirse unas diez mil aulas nuevas; sería necesario acoger en las clases a 300.000 niños más que en la actualidad para que ninguno carezca de educación en esa fecha fijada de 1966; la enseñanza técnica y la profesional han de ser extendidas al máximo; los estudios generales secundarios e incluso la universidad precisan de un apoyo decidido y entusiasta.

¿Cómo puede ningún país pretender mejorar con la necesaria rapidez su condición económica con porcentaje de iletrados que llegan hasta el 40 por 100? ¿Qué rendimiento puede esperarse de una escuela desertada por más del 70 por 100 de sus alumnos? Sólo veintiún niños concluyeron el sexto año de estudios de cada cien que ingresaron en el primer grado en 1954-55. No es problema de un Gobierno, sino asunto que interesa a la nación entera, al mantenimiento de la soberanía y de las libertades, al deseo de salir vencedores de todas las dificultades presentes.

Para un lector europeo, y serán muy pocos los afortunados que puedan conocer el informe del doctor Gonzalo Abad Grijalba, la primera impresión es que en el campo de la educación han tomado cuerpo ideas trascendentales sobre su planeamiento, como base indispensable para proponer soluciones científicas adecuadas. Durante mucho tiempo las agencias de prensa nos han ido transmitiendo raudales de noticias sobre los sucesos políticos de América latina. Cuando más algunas referencias breves a sus problemas culturales, demasiado escuetas para tener un conocimiento claro de la realidad. Este plan en sus 280 páginas constituye una exposición de las deficiencias y dificultades, una explicación de su origen. No faltaron en la historia pedagógica del Ecuador ni la competencia de los ministros, ni buenos educadores, ni magníficos deseos, ni la decisión de elevar el nivel de la cultura popular, por medio de la escuela y de campañas contra el analfabetismo.

Faltaron, eso si -porque han surgido más tarde-, las técnicas modernas de evaluación, las encuestas repetidas sobre el emplazamiento que deben tener las aulas, los pormenores sobre los motivos de la deserción escolar, la aplicación adecuada de la estadística a la organización de la enseñanza y, en fin, la atención a las realidades geográficas y al crecimiento más que acelerado de la población. Quizá sea bajo este orden de cosas donde el estudio del actual ministro de Educación resulte más instructivo, tanto para el Ecuador mismo como para las demás naciones latinoamericanas que como consecuencia de la reunión celebrada en Santiago de Chile, bajo los auspicios de la Unesco, la CEPAL, la OEA, la OIT y la FAO se proponen reexaminar sus planes de educación.

¿Cómo asegurar en las condiciones limitadas de la economía ecuatoriana el financiamiento de un plan valorado en sacrificios suplementarios en 1.974 millones de sucres? Va dirigida la exposición del ministro a senadores y diputados, a las corporaciones municipales y provinciales, a la opinión pública. Sus términos son una expresión objetiva de la urgencia del caso y ponen al legislador frente a las responsabilidades que le incumben. Una escuela bien dotada cuesta dinero en Ecuador, América latina y en todas partes, pero no hay otro remedio sino ampliar las sumas destinadas a la enseñanza si se quiere que los distintos grados funcionen en la forma debida. Hay además que capacitar al profesor, instaurar una verdadera supervisión, desarrollar la enseñanza secundaria, general y técnica, y contribuir a la renovación de las universidades.

Gonzalo Abad no opina que para que la escuela sea eficiente basta con aumentar los presupuestos, nombrar un mayor número de maestros y otras medidas análogas. Eso es indispensable, pero sin olvidar la verdadera organización de la enseñanza, la extensión de experiencias aplicables más tarde a la escala nacional, la renovación de los manuales y otra serie de decisiones y trabajos de tipo puramente pedagógico.

Los capítulos del documento hablan de la transformación de los colegios industriales, y a tales fines está prevista la asistencia técnica externa. Si todas las partes interesadas contribuyen al éxito de la empresa, lo que exige destinar a estas atenciones el 4 por 100 del producto bruto de la renta nacional, aún será indispensable la participación de los organismos internacionales: la Unesco, el Fondo Especial y el Banco Internacional de Fomento, sin olvidar la contribución que pueda dar la Alianza para el Progreso. El porvenir nacional y el interés mismo de todas las naciones, exigen que el Ecuador y América latina cubran rápidamente los déficit actuales de sus sistemas de enseñanza para ponerlos de acuerdo con las necesidades de nuestro tiempo.

Ello en principio es, ante todo, un problema de voluntad nacional. Es indudable que al Ministerio y a las autoridades incumbe la responsabilidad principal, pero la opinión pública que conoce la situación, sus causas y posibles remedios, ha de estar persuadida de que este asunto le afecta directamente. La existencia del informe hará difícil que puedan soslayarse por más tiempo las decisiones políticas y administrativas recomendadas, y el ministro ha fijado su pensamiento en la disyuntiva «tenemos que educar o perecer».-E. C. R.

## ACTUALIDAD EDUCATIVA

# 1. España

MODIFICACION
DE LAS PRUEBAS DE GRADO
Y DE MADUREZ
EN EL BACHILLERATO

El Boletin Oficial de las Cortes Españolas número 756 publica un proyecto de ley sobre «Modificación de la Ley de Ordenación de la Ensefianza Media en cuanto a las pruebas de grado y de madurez».

En el preámbulo del proyecto de ley enviado a las Cortes por el Consejo de Ministros, a propuesta del MEN, se dice que se aspira a conseguir los siguientes fines:

Primero. Que al examen de grado elemental sólo tengan que someterse:

- a) Aquellos alumnos que pretendan iniciar estudios del Bachillerato superior.
- b) Los que, por otras razones, deseen obtener el título de bachiller elemental.

Segundo Que el título de bachiller superior pueda ser obtenido por dos vías, a elección del alumno:

- a) Sometiéndose al examen de grado superior al final del sexto curso.
- b) Sometiéndose a las pruebas de madurez al terminar el curso preuniversitario, sin necesidad de haber pasado por el examen de grado superior.

Tercero. Acomodar la estructura del curso preuniversitario y de las pruebas de madurez a esta nueva ordenación.

La parte dispositiva del proyecto de ley dice lo siguiente:

Artículo 1.º Los artículos 79, 81, 83, 93 y 94 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, quedarán redactados del modo que se transcribe a continuación, añadiéndose a dicha ley un nuevo artículo, con el número 107 bis y la redacción que luego se indica.

«Art. 79. El primer grado del Bachillerato:

- a) Durará cuatro cursos.
- b) Se acomodará en los métodos pedagógicos a la mentalidad de sus escolares.
- c) Comprenderá las materias cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos han de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título.
- d) No podrá comenzarse antes del año natural en que el alumno cumpla los diez de su edad.

Al terminarlo, los alumnos practicarán las pruebas exigidas por el Estado para la colación del título de bachiller elemental, si desean obtener éste, que será necesario para iniciar los estudios del Bachillerato superior.»

«Art. 81. El Bachillerato superior:

- a) Durará dos cursos, a partir del año en que el alumno cumpla, por lo menos, los catorce años de edad.
- b) Se acomodará en los métodos a la mentalidad propia de sus escolares.
- c) Comprenderá materias de cultura general comunes a todos los alumnos, aunque permitirá a éstos una opción vocacional respecto de algunas asignaturas de Ciencias o de Letras que sean para ellos instrumento de especial formación. La aprobación de tales asignaturas no concederá derecho a título diferenciado, ni limitará a los escolares, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales.

Al terminarlo, los alumnos practicarán las pruebas exigidas por el Estado para la colación del título de bachiller superior. Sin embargo, los que hayan de seguir el curso preuniversitario podrán optar por obtener ese título mediante las pruebas de madurez a que se refiere el artículo 94 de esta ley, sin necesidad de someterse previamente a las pruebas de grado superior.»

«Art. 83. Los alumnos que tengan aprobados integramente los cursos del Bachillerato superior y que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Técnicas Superiores o en otros centros superiores para los que así se establezca, seguirán un curso preuniversitario para completar su formación.

El curso comprenderá materias comunes a todos los alumnos, que serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarias y en la práctica de los idiomas modernos estudiados. Además, los de Letras se ejercitarán en la traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias perfeccionarán su formación en las disciplinas de esta rama.»

«Art. 93. Las pruebas del grado de bachiller superior versarán sobre todas las materias comunes y las electivas que el alumno haya cursado en los dos años del plan de estudios del Bachillerato superior.

El título de bachiller superior será

expedido por el rector de la Universidad correspondiente.»

«Art. 94. Los alumnos que hayan obtenido la declaración de aptitud y en el curso preuniversitario realizaran pruebas de madurez, que sustituirán al examen de ingreso en la Universidad previsto en el artículo 18 de la ley de Ordenación Universitaria, de 29 de julio de 1943, y que versarán sobre las materias enunciadas en el artículo 83 de la propia ley.

La aprobación de la prueba común y de la específica de Letras o de Ciencias dará acceso a cualquier Facultad universitaria y al curso selectivo de las Escuelas Técnicas Superiores.

Los alumnos que hayan pasado favorablemente las pruebas de madurez tendrán derecho al título de bachiller superior si no lo hubieran obtenido ya anteriormente mediante las pruebas propias de ese grado.»

«Art. 107 bis. Los Tribunales de las pruebas de madurez estarán constituídos de modo igual para los alumnos de todas las clases de enseñanza.

Habrá Tribunales independientes para la prueba común, para la específica de Letras y para la de Ciencias.

Tanto los Tribunales titulares como los suplentes constarán de tres miembros:

Presidente : Un catedrático de Universidad.

Vocal: Un catedrático de Universidad.

Vocal: Un inspector oficial de Enseñanza Media.

Los tres miembros de cada Tribunal deberán ser o haber sido titulares de alguna de las disciplinas que el propio Tribunal haya de juzgar.»

Art. 2.º Queda autorizado el MEN para aclarar e interpretar las disposiciones de esta ley y para dictar las normas necesarias a su ejecución.

NOTA DEL MEN SOBRE LOS PROBLEMAS DE LOS PROFESORES ADJUNTOS

En relación con una serie de comentarios publicados recientemente sobre los profesores adjuntos de Universidad, el MEN, con el deseo de precisar el carácter de este profesorado y el alcance de la mejora económica últimamente establecida, hace pública la siguiente nota:

«La reciente disposición por la que se establece una remuneración adicional de 60.000 pesetas anuales a los profesores adjuntos de Universidad que se dediquen integramente a sus cometidos en la docencia y la investigación ha sido objeto de ciertos comentarios desfavorables aparecidos en la Prensa diaria, en uno de los cuales llega a calificarse de «absolutamente misérrima» esta gratificación, agregándose que exigir por ella una jornada completa de trabajo en la Universidad «representa un abuso tan grave o más que el que se cometa explotando a un asalariado del comercio o de la industria».

Quienes, con tanta inmoderación como injusticia, se manifiestan contra esta mejora, que supone un aumento de más del 400 por 100 a los profesores adjuntos efectivamente dedicados a sus tareas universitarias, y que asciende al 75 por 100 de la gratificación que por igual concepto cobran los catedráticos de dedicación exclusiva, no ignoran, sin embargo, que la vigente ley de Ordenación Universitaria establece el grado de profesor adjunto como una transición al de catedrático, con una permanencia inicial de cuatro años, prorrogable como máximo a ocho; esto es, que en modo alguno puede considerarse al adjunto de Universidad, en su actual Estatuto, como permanente. Se pretende con ello, por una parte, retener en la Universidad a quienes, con la necesaria vocación, aspiren a posiciones más definitivas en la docencia y la investigación, facilitándoles la adquisición de los conocimientos y práctica necesarios, y, por otra parte, evitar que los que no alcancen estos objetivos permanezcan como una rémora en las filas de un profesorado que se iría así seleccionando a la inversa.

La provisionalidad de los profesores adjuntos se viene manteniendo desde su creación por la ley de Ordenación Universitaria, en 1943, con resultados satisfactorios en general, puesto que la mayoría de los catedráticos de Universidad ingresados desde entonces y buen número de los de Escuelas Técnicas e Institutos, así como los investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, empezaron como profesores adjuntos, lo que no habría podido suceder si estas plazas se hubieran bloqueado por una ocupación permanente. También se han forjado en ella excelentes profesionales, a quienes el prestigio de la docencia superior ha ayudado considerablemente en sus carreras.

Pero no todos los que a través del profesorado adjunto alcanzaron una posición sólida, e incluso brillante, en la vida han renunciado a sus puestos en la Universidad en favor de los que empiezan, y no faltaron quienes, terminados sus ocho años de servicio, hicieron nueva oposición o se acogieron a situaciones de interinidad para continuar como adjuntos, pese a la mínima retribución, que evidentemente sólo podía ser un complemento más a las recibidas en otras ocupaciones. Dejando a salvo

las situaciones de este tipo que puedan estar justificadas por razones verdaderamente atendibles, lo cierto es que en la mayoría de los casos la semipermanencia del adjunto se ha convertido en una manifestación más del multiempleo, contrariando el espíritu de la ley de Ordenación y entorpeciendo con frecuencia el normal desarrollo de la vida universitaria.

Es lógico que a quienes se encuentran en estas situaciones no se les pueda ya atraer al servicio exclusivo de la Universidad con una gratificación adicional de 60.000 pesetas, y al mismo tiempo es consolador, porque demuestra que perciben de por donde sea, sueldos superiores a 6.500 pesetas mensuales; pero tampoco es a ellos a quienes interesa atraer, corriendo el riesgo de que tal «misérrima» suma se convierta en un ingreso más que no mejore en nada sus servicios. Hay que dar por descontado que la Universidad no puede suplir lo que sería necesario para compensar económicamente el ejercicio libre de un profesional acreditado. Esto es así no sólo en el nuestro, sino en otros muchos países, incluyendo los más adelantados: quien toma el camino de la docencia o la investigación ha de hacerlo no para procurarse un pedestal, sino con una firme vocación y dispuesto a sacrificar la prosperidad económica por otras satisfacciones de orden más elevado.

Es a los que comienzan con este espíritu su carrera docente universitaria a quienes se intenta atraer con la gratificación que comentamos, la cual complementa un sueldo—cuya insuficiencia nadie discute y que se impone, de todas formas, revisar con otros problemas de los adjuntos—, asegurando a los jóvenes profesores una retribución que, en todo caso, no es inferior a la de entrada en muchas otras profesiones.»

#### BECAS Y PENSIONES «JUAN MARCH» PARA 1962-63

El Consejo de Patronato de la Fundación «Juan March» ha publicado la convocatoria de ayudas a la investigación, becas de estudios en España y pensiones de Literatura y Bellas Artes para el año 1962-63.

De acuerdo con las normas establecidas se crean nueve ayudas de investigación, para ser atribuídas a los españoles que se comprometan a realizar en el plazo de dos años, a partir del 1 de febrero de 1963, un trabajo de investigación comprendido en uno de los siguientes grupos: Aplicaciones técnicas e industriales, dos ayudas; Ciencias Matemáticas, una ayuda; Ciencias Químicas, una ayuda; Ciencias Naturales y sus aplicaciones, una ayuda; Ciencias Naturales y sus aplicaciones, una ayuda; Ciencias Sociales, una ayuda; Ciencias Sociales,

una ayuda; Ciencias Filosóficas, una ayuda; todas ellas estarán dotadas con 500.000 pesetas cada una.

Para ser beneficiario de estas ayudas basta con ser español y ofrecer, por los trabajos y méritos anteriores, garantía suficiente de que realizarán la investigación propuesta. No podrán concurrir quienes hubieran sido favorecidos con alguna ayuda en las anteriores convocatorias. En el desarrollo de su investigación, los concursantes podrán actuar individual mente o bien valiéndose de los colaboradores bajo su dirección que estimen pertinentes.

Los peticionarios deberán remitir al Consejo de Patronato de la Fundación los documentos siguientes: instancia en la que consten el nombre, apellidos, nacionalidad y domicilio del concursante y de sus colaboradores y la designación específica del grupo en que deseen ser clasificados, según impreso que facilitará la Fundación; Memoria de la investigación propuesta, con enunciado, plan de actuación y medios para realizar el tema; curriculum vitaet, acompañado de cuatro fotografías recientes, tamaño carnet, firmadas al dorso.

El plazo de presentación de la documentación terminó el 15 de diciembre de 1962 y se hizo en las oficinas de la Fundación (Núñez de Balboa, 68, Madrid). Los fallos se comunicarán antes del 1 de febrero de 1963.

De igual manera, la Fundación «Juan March» ha creado setenta y cinco «Becas de estudios en España», destinadas a los españoles que se comprometan a realizar en el plazo de un año, a partir del 1 de febrero de 1963, un trabajo comprendido en los grupos siguientes: Estudios Técnicos e Industriales, quince becas; Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas, quince becas; Ciencias Naturales y sus aplicaciones, diez becas; Ciencias Médicas, quince becas; Ciencias Jurídicas, Sociales y Económicas, diez becas; Ciencias Sagradas, diez becas. Las dotaciones de estas becas serán para los estudios técnicos e industriales, 150.000 pesetas; para Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas, 100.000 pesetas, y para las restantes, 75.000 pesetas cada una. Los trabajos deberán presentarse totalmente terminados antes del 1 de febrero de 1964.

Finalmente, la Fundación concede también pensiones de Literatura y Bellas Artes, para las que asigna una cantidad total de 1.400.000 pesetas. La fijación del número de pensiones y su cuantía será fijada por los respectivos Jurados, si bien ninguna pensión será inferior a 50.000 pesetas ni superior a 150.000.

Las pensiones se dividirán en dos grupos, dotados cada uno con 700.000 pesetas, y podrán optar, dentro de los respectivos grupos, los españoles que se dediquen al cultivo de las Letras o de las Bellas Artes.

#### EL PLAN NACIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Por su interés excepcional, se reproduce en estas columnas de la actualidad educativa española las declaraciones del director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas, publicadas en la revista Documentación Administrativa, de la Secretaría General Técnica de la Presidencia del Gobierno.

«—¿Cuâles son los aspectos de más interés del Plan Nacional de Construcciones Escolares?

-Considero que es difícil decidir qué aspectos del Plan Nacional de Construcciones Escolares son los más interesantes. Depende del interés particular o preparación de cada persona. Para unos, este interés radicará en sus aspectos técnicos; para otros, en los financieros, administrativos o de cualquier otra indole. No obstansi debe destacarse que tal vez constituye en el ámbito de la educación española, y quizá en el mundo, el primer ejemplo de planeamiento a escala nacional sobre bases estrictamente reales de un programa de construcciones escolares tan am-

Desde el análisis de la realidad escolar de España, precisando en cada uno de sus Ayuntamientos, de sus entidades menores, mediante censos cuidadosísimos, cuántas escuelas existían, el estado de sus edificios e instalaciones y cuántas se precisaban para dejar completamente atendido el censo escolar, hasta los aspectos técnicos mediante la utilización de proyectos tipo seleccionados en concursos nacionales adecuados a las características climatológicas y económicas de las distintas regiones españolas, pasando por los aspectos financieros y administrativos, todo fué cuidadosamente elaborado en una paciente labor de Gabinete.

-¿Existe en el mundo algún precedente de este Plan?

—No tengo conocimiento de que ningún país haya elaborado y desarrollado un plan sistemático del volumen del nuestro.

Algunos países están preparando programas de construcciones escolares, en parte inspirados en el nuestro, y la Unesco ha hecho reunir a los jefes de los departamentos de Construcciones Escolares de diez países para estudiar nuestro Plan.

-¿Cuál es su situación en estos momentos?

—En el momento actual, a casi cinco años del comienzo del Plan, se encuentran totalmente terminadas y en pleno funcionamiento quince mil cuatrocientas treinta y cuatro aulas, y en diferentes fases de construcción otras siete mil quinientas noventa y nueve, sin incluir las consignadas en los planes del año 1962, que están

siendo en estos momentos examinados y aprobados. Finalizado el actual
ejercicio económico se habrá alcanzado con toda seguridad el objetivo
del Plan; es decir, construir veinticinco mil aulas y asegurar la escolaridad a todo niño en el período de
enseñanza obligatoria, aparte de renovar siete mil escuelas existentes
instaladas en locales inadecuados
para la enseñanza. Se habrá, pues,
facilitado escuela nueva a un millón
de niños españoles.

—El aumento de los presupuestos de educación en todo el mundo, ¿exige alguna medida de organización racional de los gastos de instrucción pública?

—Evidentemente, las inversiones en educación deben responder a un planeamiento integral de todo el sistema educativo. Así se ha puesto de manifiesto en el Cúrso-Coloquio sobre esta materia, que se ha desarrollado, organizado por el Ministerio de Educación Nacional, durante todo el mes de abril. Los planes en educación deben coordinarse con los planes de desarrollo económico y ajustarse las inversiones dentro de los distintos niveles educativos a los resultados que se pretende alcanzar con el desarrollo económico.

—¿Merece la educación del hombre que se dedique a ella parte importante de nuestras inversiones?

—Indudablemente, toda inversión en la educación y formación del hombre es rentable, no ya sólo en el aspecto puramente económico, sino en cuanto a que permite conseguir una Sociedad más estable y perfecta. Esto es un hecho comúnmente admitido y que incluso se ha demostrado con expresiones e indices numéricos.

—¿Cómo pueden mostrarse al capital español las ventajas de invertir en materia de educación?

-El capital español está comprendiendo que las inversiones en educación son las más rentables y condicionan necesariamente la expansión económica. Importa ahora que esta convicción general se manifieste en actos concretos. La construcción de escuelas para los hijos de sus productores, la formación y perfeccionamiento profesional de éstos mediante clases complementarias, talleres anejos, etc., la instalación de bibliotecas en las empresas, especialmente de carácter circulante, son algunas de estas formas concretas de inversión en educación.

-¿Qué relación existe entre educación y economía?

La relación entre educación y economía es estrecha. Todos los economistas coinciden en que uno de los factores esenciales en todo proceso económico es el educativo. Si no se le presta una atención especial, el proceso económico quedará estran-

gulado por falta de capacidad en el elemento humano encargado de realizarlo.

—¿Se ha difundido en el extranjero el Plan Nacional de Construcciones Escolares?

-Nuestro Plan Nacional de Construcciones Escolares ha tenido una amplia difusión en el extranjero. Ha sido presentado en numerosas conferencias y reuniones internacionales. A título de ejemplo puedo citarle la conferencia general de la Unesco, celebrada en diciembre de 1960, París; las conferencias internacionales de Instrucción Pública, que se reúnen en Ginebra todos los años. Como director del Plan español hemos sido invitados a presidir la reunión de Arquitectura Escolar de Milán (1961), y la OCDE nos ha pedido que expongamos en el próximo mes de septiembre en Frascati, en la reunión de directores generales del Proyecto Regional Mediterráneo, las características de nuestro Plan, conferencias de la OCDE, Organización de Estados Americanos y muchísimas otras, aparte de haber sido también motivo de discusiones en las reuniones internacionales convocadas por las Asociaciones de Arquitectos. A principios del próximo mes de julio será también presentado en una conferencia internacional sobre Construcciones Escolares, que ha convocado la Comisión Nacional de la Unesco del Reino Unido, a celebrar en Londres.

—¿En qué consiste el programa de renovación de los edificios de las escuelas del Magisterio?

-Paralelamente al Plan Nacional de Construcciones Escolares se ha procedido a una renovación y puesta a punto de los edificios de las ciento ocho escuelas oficiales del Magisterio para ponerlos en condiciones de formar a los futuros maestros. Conforme a este Plan se han construído de nueva planta cuarenta y tres escuelas del Magisterio, se han realizado importantes obras de reparación en otras dieciocho, se encuentran en distintas fases de construcción veintidós más y se está tramitando la construcción de otras ocho. La inversión total realizada hasta el momento en este Plan de renovación de Escuelas Normales asciende a cuatrocientos veinticinco millones.»

> NORMAS PRORROGADORAS DE LIBROS DE TEXTO EN LAS ESCUELAS DE COMERCIO

Por expirar al término del presente curso académico de 1962-63 muchas de las autorizaciones concedidas por el MEN, al amparo de la Orden ministerial de convocatoria del concurso de fecha 8 de julio de 1958 (BOE. 29.7.58), a los libros de texto de las distintas disciplinas de la carrera de

Comercio, la Dirección General de Enseñanzas Técnicas ha dictado nuevas normas a las que los autores o editores habrán de someterse para la prórroga de las referidas autorizaciones.

Según esta reglamentación, los libros de texto aprobados para la carrera de Comercio del vigente plan de estudios de 16 de marzo de 1956 (BOE. de 6 de abril) tendrán que ser sometidos siempre a un nuevo examen por el Ministerio dentro de los seis meses inmediatamente anteriores a la fecha de su caducidad para que, si su contenido corresponde al desarrollo de la ciencia y de la metodología en el momento, reciban nueva aprobación, previo el cumplimiento de los trámites reglamentarios.

Los autores o editores presentarán su solicitud durante el mes de enero del año en que expire la autorización concedida en cada caso, acompañada de tres ejemplares de la obra si ésta hubiese sido editada de nuevo; en caso contrario bastará que se haga referencia a la fecha de la última edición ya obrante en la Sección correspondiente del Departamento.

Asimismo se acompañará recibo del abono de derechos en la Habilitación General del Ministerio por importe del décuplo del precio señalado para la obra, de conformidad con lo prevenido en el Decreto de 23 de septiembre de 1959 (BOE. 26.9.59).

No se podrán utilizar libros de texto cuya última autorización date de más de cuatro años. Esta prohibición debe entenderse referida a la fecha del comienzo del curso académico en que los textos hayan de ser empleados.

#### ACCESO DE LOS BACHILLERES LABORALES A LOS ESTUDIOS SUPERIORES

El Boletín de las Cortes número 756 (noviembre 1962) publica un proyecto de ley del MEN por el que se pretende regular el acceso de los bachilleres laborales superiores a las Facultades universitarias y Escuelas Técnicas de Grado Superior. El proyecto de ley establece que los alumnos que tengan aprobadas las asignaturas correspondientes al Bachillerato Laboral Superior en cualquiera de sus modalidades podrán obtener el título de bachiller laboral superior mediante un examen de reválida que se realizará de acuerdo con las normas señaladas en la legislación vigente.

Ahora bien, los alumnos que habiendo aprobado las asignaturas del Bachillerato Laboral Superior de las modalidades Agrícola-ganadera, Industrial-minera o Marítimo-pesquera deseen ingresar en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria o Escuelas Técnicas Superiores, realizarán, en lugar del examen de reválida antes señalado, una prue-

ba de madurez de contenido análogo al curso preuniversitario, que será reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional.

Por otra parte, los alumnos que poseen en la actualidad el título de bachiller laboral superior en cualquier modalidad, excepto de la Admistrativa, o que lo obtengan en el futuro, podrán ingresar también en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria y en las Escuelas Técnicas Superiores superando la prueba de madurez, de contenido análogo a la del curso preuniversitario.

Los bachilleres laborales superiores, cualquiera que sea su modalidad, que deseen seguir estudios en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, deberán seguir el curso preuniversitario de Letras y aprobar el correspondiente examen.

#### SEMINARIOS DE INVESTIGACION EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE FILOSOFIA

La Sociedad Española de Filosofía e Historia de la Ciencia ha ampliado este año el curso de Preología, mantenido en el Instituto «Luis Vives», de Filosofía, durante los cinco años anteriores, y ha organizado cuatro Seminarios de investigación sobre los supuestos teóricos en la biología, la neurología, la economía y la preología.

Un primer objeto de estos Seminarios es la formación de grupos de personas interesadas que, trabajando en colaboración, pueden no sólo asimilar, sino también corregir y ampliar, el pensamiento de los ponentes. El objetivo general de los cursos es estudiar sistemáticamente los fundamentos de algunas ramas del saber científico y ver la manera de relacionar más directamente estos conocimientos especiales con las leyes que condicionan todo fenómeno evolutivo.

Los cuatro Seminarios estudian otros tantos aspectos de procesos evolutivos. En el de Neurología, dirigido por el señor Rábano, se considera cómo el sistema nervioso apoya la formación y desarrollo del pensamiento partiendo de estructuras celulares especializadas. En el de Biología, dirigido por el señor Cordón, se presentarán aspectos de la teoría general sobre evolución biológica de la que es autor, y que tienen implicaciones importantes en la teoría del conocimiento. El curso de Economía, a cargo del señor Pérez Sádaba, se ocupará de los problemas teóricos a que lleva el manejar un mayor número de factores humanos en el estudio de lo económico. Finalmente, en el curso de Preología, que dirige el señor Barraclough Valls, se investiga la posibilidad de inferir niveles de evolución superiores al del hombre, apoyándose en principios muy generales de evolución y proceso.

Las sesiones tendrán lugar todos los martes y viernes, en el Instituto «Luis Vives», de Filosofía, a las ocho de la noche.

#### CONVOCATORIA DE PREMIOS

Premio Fastenrath. - En el BOE. de 3.11.62 se anuncia el concurso para la concesión de este premio. Su tema es «Crítica literaria, ensayo o cualquier otro género de amena literatura» no comprendido en los otros epígrafes, cuya enumeración figura en dicho Boletin. Los autores de las obras que se presenten al concurso han de ser españoles, y dichas obras han de haber sido publicadas dentro del período comprendido entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 1962. El plazo de admisión de obras quedará cerrado el día 10 de enero de 1963, a las seis de la tarde.

Premio Rivadeneyra.—También el mismo BOE. publica el anuncio de convocatoria del concurso de la Fundación Rivadeneyra, dotado con dos premios, uno de 30.000 y otro de 20.000 pesetas, susceptible el primero de ser aumentado hasta 40.000, y se concederán a los dos mejores trabajos comprendidos en el tema «Estudio sobre cualquier tema de lingüística o de Literatura española».

El plazo de admisión de trabajos quedará cerrado el día 30 de septiembre de 1965.

Premio de Estudios Sindicales.—El Centro de Estudios Sindicales convoca un concurso de trabajos inéditos sobre los temas «Criterios sociales ante la política de desarrollo económico español» y «Participación del sindicalismo en la construcción de la nueva Europa», al que podrán concurrir los diplomados en estudios sindicales de Madrid, Barcelona y Valencia.

Se establecen dos premios para cada uno de los temas citados, el primero de 4.000 pesetas y el segundo de 2.500. Los originales deberán presentarse en la Dirección del Centro de Estudios Sindicales, por triplicado, escritos a máquina y con una extensión máxima de cincuenta folios. El plazo de presentación expira el 15 de diciembre próximo.

#### REGLAMENTO DE OPOSICIONES A CATEDRATICOS DE LAS ESCUELAS TECNICAS

Por orden del MEN se ha aprobado con fecha 29.10.62 (BOE. 19.11. 62) el texto refundido del Reglamento de oposiciones para ingreso en los Cuerpos de Catedráticos de las Escuelas Técnicas. Consta de cuatro títulos y unas disposiciones transitorias. Por su especial interés se reproducen en extracto las líneas fundamentales del nuevo Reglamento:

#### I. Convocatoria y condiciones

1. El ingreso en los Cuerpos de Catedráticos numerarios de las Escuelas Técnicas de Grado Superior y Medio se hará mediante oposición, que se celebrará en Madrid.

Los catedráticos de las Escuelas Técnicas vendrán obligados a dedicar a sus tareas docentes y académicas el tiempo mínimo que determinen las disposiciones vigentes. En consecuencia, la función de catedrático será incompatible con cualquier otro empleo cuyo horario de trabajo impida el cumplimiento de dicha obligación, que en las respectivas convocatorias se consignará de modo expreso.

2. La convocatoria expresará la denominación de la cátedra o cátedras vacantes, materias que la integran, el Centro a que correspondan y las condiciones que se exijan para ser admitidos a los ejercicios.

Son condiciones necesarias:

- 1. Ser español.
- 2.º Mayor de veintitrés años y no hallarse imposibilitado físicamente para el ejercicio de la docencia.
- 3.\* No hallarse incapacitado para ejercer cargos públicos.
- 4. Adhesión a los principios fundamentales inspiradores del nuevo Estado.
- 5.\* Título de doctor por Escuela Técnica Superior o por Universidad —o de arquitecto o ingeniero obtenido según la legislación vigente antes de promulgarse la ley de 20 de julio de 1957— para los aspirantes al Cuerpo de Catedráticos de las Escuelas Técnicas de Grado Superior.

Título de arquitecto, ingeniero, licenciado, aparejador o perito y, en su caso, intendente o actuario para los aspirantes al Cuerpo de Catedráticos numerarios de las Escuelas Técnicas de Grado Medio.

- 6.ª Ejercicio mínimo de dos años de práctica docente o investigadora de las materias científicas (sólo práctica docente para las cátedras de Escuelas Técnicas de Grado Medio) y de cinco años en la respectiva profesión en las tecnológicas. Para las cátedras de Escuelas Técnicas Superiores dicha práctica habrá de ser realizada después de la terminación de estudios que habiliten para la obtención de títulos correspondientes a Facultades universitarias y Escueles Técnicas Superiores y en Centros oficiales de dicho Grado. Para las cátedras de Grado Medio se realizarán a partir de la terminación de estudios que permitan obtener cualquiera de los títulos que capacitan para concurrir a la oposición en Escuelas Técnicas de Grado Medio.
- 7.º Los aspirantes femeninos deberán acreditar haber efectuado el Servicio Social o estar exentas de la realización del mismo.
- 3. Los aspirantes habrán de tener adquiridos todos los derechos y reunir las condiciones que se establecen en el número anterior, precisa-

mente en la fecha de expiración del plazo señalado para la presentación de instancias.

#### II. Tribunal calificador

#### 1. Composición del Tribunal

El Tribunal encargado de juzgar los ejercicios de la oposición estará compuesto por un presidente y cuatro vocales, nombrados por el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con las siguientes normas:

El presidente, entre miembros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, directores de Institutos de carácter oficial en relación con la enseñanza técnica, miembros del Consejo Nacional de Educación o Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y cuando las cátedras correspondan a las Escuelas de Arquitectura y Aparejadores, también de la Real Academia de Bellas Artes, rectores de Universidades y directores de Escuelas Técnicas Superiores. Si se trata de Escuelas Técnicas de Grado Medio, la elección de presidente podrá recaer además en catedráticos de Universidad o de Escuelas Técnicas Superiores.

El primer vocal, entre personas de méritos relevantes en las materias que integran la cátedra convocada a oposición, a propuesta en terna del Consejo Nacional de Educación.

Los tres vocales restantes se designarán, en la forma que sigue, entre catedráticos de Escuelas Técnicas del Grado correspondiente que tengan a su cargo cátedra igual, análoga o de la mayor afinidad posible con la que se trata de proveer.

El segundo y tercero de las ternas que para cada uno de ellos proponga la Junta de Enseñanza Técnica.

El cuarto, entre catedráticos de la Escuela a que pertenezca la cátedra vacante objeto de la oposición, a propuesta en terna de la Junta de Profesores. Cuando la convocatoria anuncie varias plazas cada Escuela formulará su terna de entre los catedráticos del Centro.

Todas las ternas se formularán por orden alfabético.

Se designarán también un presidente y cuatro vocales suplentes, en igual forma y con las mismas circunstancias que los titulares.

5. Es obligatorio para los catedráticos formar parte de los Tribunales de oposición, y sólo se aceptarán las renuncias debidamente justificadas.

# 2. Recusaciones, renuncias y sustituciones

- 6. El nombramiento del Tribunal o de alguno de sus miembros, cuando sea contrario a las disposiciones vigentes, se podrá impugnar por los interesados, mediante recurso de reposición, en un plazo de quince días, a contar desde el siguiente a su publicación en el BOE.
  - 7. En el mismo plazo, los miem-

bros del Tribunal que consideren que pueden ejercer sus cargos por motivo justificado enviarán al Ministerio las renuncias para la resolución que proceda.

Cuando por circunstancias no previstas dentro del citado término la renuncia de un vocal se produzca con tal proximidad al comienzo del ejercicio que el suplente no pueda concurrir al acto, el presidente podrá demorar hasta diez días hábiles el primer ejercicio de la oposición.

8. Las sustituciones no podrán hacerse después de la constitución del Tribunal.

Si ocurriesen bajas por enfermedad u otra causa podrán seguir actuando los Tribunales hasta con tres jueces como mínimo. Si se produce la baja del presidente le sustituirá el vocal primero, en el caso de que no pertenezca al Escalafón de catedráticos de Escuelas Técnicas. De lo contrario asumirá la presidencia el vocal-catedrático de mayor categoría escalafonal.

El juez que hubiese dejado de presenciar algún ejercicio cesará en sus funciones.

En el acta de constitución se consignarán las alteraciones que se hubieran producido con respecto a la orden de nombramiento del Tribunal titular, y el presidente dará cuenta al Ministerio, en cada caso, de las vacantes de vocales que ocurran durante los ejercicios, expresando las causas que las hayan determinado.

#### 3. Dietas y gastos de viaje

9. Los miembros del Tribunal que residan fuera de Madrid percibirán dietas y gastos de viaje de acuerdo con el Reglamento de Dietas y Viáticos de los funcionarios públicos y con cargo al presupuesto del Departamento.

Todos los miembros del Tribunal percibirán los derechos de examen que establece dicho Reglamento.

#### III. Constitución del Tribunal y desarrollo de la oposición

#### 1. Citación de opositores y constitución del Tribunal

10. Una vez que obre en su poder el expediente que le remitirá el Ministerio, el presidente del Tribunal tomará las medidas pertinentes para que la oposición se realice a la mayor brevedad posible, debiendo tener en cuenta que en ningún caso podrá exceder de un año el tiempo comprendido entre la publicación de la convocatoria y el comienzo de los ejercicios.

Previo acuerdo con los restantes vocales citará a los opositores por convocatoria que se publicará en el BOE. con quince días de antelación para que realicen su presentación en la fecha, hora y lugar que se señale.

Se constituirá el Tribunal dentro de los cinco días anteriores al en que la presentación tenga lugar, y en dicho intervalo de tiempo preparará el cuestionario para el tercer ejercicio y acordará la forma de realizar el cuarto.

El cargo de secretario se ejercerá por el vocal de inferior categoría en el Escalafón de catedráticos. Este levantará acta detallada de cada reunión del Tribunal, sea pública o privada, que llevará las firmas del presidente y del secretario. Las reuniones de constitución del Tribunal y de votación se firmarán por todos los miembros del Tribunal.

#### 2. Desarrollo de la oposición

11. Los ejercicios de la oposición se desarrollarán sucesivamente. Los orales serán públicos y todos eliminatorios si el Tribunal lo acuerda por unanimidad. Al final de cada ejercicio, salvo en el último, se hará pública relación de los opositores declarados aptos para el siguiente, con indicación del número de votos que obtuvieron.

12. En el momento de su presentación al Tribunal los opositores entregarán los trabajos profesionales y de investigación, en su caso, y una Memoria por triplicado sobre el concepto, método, fuentes y programas de las disciplinas que comprende la cátedra, así como la justificación de otros méritos que puedan alegar. A continuación el Tribunal les notificará el cuestionario del tercer ejercicio y la forma de realización del cuarto. Dicho cuestionario tendrá un elevado nivel y procurará recoger los últimos adelantos de la ciencia y de la técnica en las materias propias de la cátedra, cuando se trate de Escuelas Técnicas Superiores. El número de temas no será inferior a diez ni superior a veinticinco.

Transcurrido el plazo de diez días desde la presentación se iniciará el primer ejercicio. Durante dicho período de tiempo el Tribunal estudiará y permitirá a los opositores el examen de los trabajos y Memorias.

13. El primer ejercicio consistirá en la exposición oral por el opositor, en el plazo máximo de una hora, de sus méritos profesionales y de investigación.

Dentro de las veinticuatro horas siguientes a la en que finalice el ejercicio — o en el término que fije el Tribunal si considera necesario ampliarlo— los restantes opositores podrán entregar al presidente del mismo nota escrita acerca de su opinión sobre la labor realizada por el actuante.

14. El segundo ejercicio consistirá en la exposición, durante una
hora como máximo, de una lección
elegida por el Tribunal de entre tres
sacadas a la suerte del programa
contenido en la Memoria del opositor. Podrá prepararla, una vez incomunicado, utilizando los medios de
que disponga, durante el plazo máximo de tres horas.

15. El tercer ejercicio consistirá en la exposición por escrito, en el plazo máximo de tres horas, de un tema que elegirá el opositor de entre tres sacados a la suerte del cuestionario entregado por el Tribunal, que realizará sin previa preparación.

- 16. El cuarto ejercicio será de carácter práctico y el Tribunal regulará su desarrollo según la naturaleza de la disciplina, pudiendo incluso fraccionarlo si lo estima conveniente.
- 17. Los escritos correspondientes a los ejercicios tercero y cuarto se leerán públicamente al terminar cada uno de ellos.
- Si la lectura no pudiera hacerse en el mismo acto se depositará en sobre lacrado firmado por el opositor, el secretario del Tribunal y con la rúbrica del presidente. El sobre quedará bajo la custodia del secretario hasta que se verifique la lectura en la sesión o sesiones posteriores.
- 18. El opositor que no asista puntualmente a los actos en que haya de tomar parte, según los llamamientos del Tribunal, será excluído de la oposición.

Esta exclusión será declarada por el Presidente a la media hora de haber incurrido el opositor en falta.

Se exceptúa el caso de imposibilidad por causa suficientemente justificada antes del acto de que se trate o durante la media hora que acaba de expresarse, pudiendo entonces el Tribunal suspender los ejercicios por un plazo que no exceda de ocho días hábiles o continuarlos, aplazando para el último lugar los del opositor u opositores a quienes afecte la imposibilidad.

19. Si a las oposiciones no se hubiese presentado más que un opositor y éste excusase su asistencia por causa justa, la facultad del Tribunal para conceder la suspensión de los ejercicios será discrecional, pero sin que pueda hacerse más de una vez ni por tiempo que exceda de quince días hábiles.

20. Los opositores podrán protestar de cualquier acto posterior a la constitución del Tribunal en que a su juicio se haya faltado a las disposiciones de este Reglamento, pero no será admitida protesta alguna si no se presenta por escrito dirigido al presidente del Tribunal dentro de las veinticuatro horas siguientes a la realización del hecho que la motiva.

El Tribunal acordará en la primera sesión que celebre lo que proceda sobre las protestas presentadas y admitidas, haciéndolo constar en el acta correspondiente.

Las protestas admitidas serán elevadas a la resolución del Ministerio con el informe del Tribunal, si éste estimase procedente suspender la oposición a causa de dichas protestas. En los demás casos, las protestas, el informe y la resolución del Tribunal se unirán al expediente de las oposiciones, con el que se elevarán a la Superioridad cuando hayan terminado los ejercicios.

Igualmente serán remitidas al Ministerio para la resolución que proceda las protestas presentadas contra los actos de la última sesión que se celebre.

## IV. De la votación y elección de cátedras

21. La votación será pública y nominal y se necesitarán tres votos conformes, cualquiera que sea el número de votantes, para que haya propuesta para la cátedra o cátedras.

Si ninguno de los opositores obtuviese dicho número se procederá a segunda y tercera votación, y si tampoco en ésta los lograse nadie se declarará no haber lugar a la provisión de la cátedra o cátedras.

22. Cuando sea una sola plaza objeto de la oposición, el Tribunal hará, desde luego, la propuesta en favor del aspirante que haya alcanzado mayor número de votos dentro de la condición establecida por el número anterior.

En otro caso, reunido el Tribunal el día siguiente de la votación y convocados los opositores por ella designados, el Presidente los irá llamando por el orden que ocupen en la lista formada en virtud de dicha votación para que elijan cátedra entre las vacantes, ya por sí, ya por persona autorizada al efecto.

Si algún opositor no concurriese al acto de la elección de cátedras ni las designase en instancia o por persona debidamente autorizada, el Tribunal acordará para cuál ha de ser propuesto, apelando si fuera necesario a la votación entre jueces.

Hecha la elección por los interesados o por el Tribunal en el caso previsto en el párrafo anterior, cada opositor será propuesto para la cátedra elegida.

23. En el término de tres días hábiles después de la propuesta será elevada ésta al Ministerio de Educación Nacional, con el expediente de las oposiciones, por el Presidente del Tribunal.

Los opositores propuestos por el Tribunal aportarán ante el Ministerio de Educación Nacional, dentro del plazo de treinta días hábiles a partir de la propuesta de nombramiento, los documentos acreditativos de las condiciones de capacidad y recuisitos exigidos en la convocatoria y además, a efectos de la incompatibilidad establecida en el número 1, lo siguiente:

- a) Declaración jurada de los cargos o empleos que ostente.
- b) Certificación de los Organismos o Empresas en los que presta sus servicios en el que conste que su horario de trabajo no coincide con el tiempo mínimo que se exige en el número 1 de este Reglamento.

Quienes dentro del plazo indicado, salvo caso de fuerza mayor, no presentasen su documentación, no podrán ser nombrados catedráticos, perdiendo todos los derechos que pudieran derivarse de su actuación en las oposiciones. El nombramiento en propiedad del opositor que sea propuesto por el Tribunal quedará supeditado al desempeño efectivo de la cátedra durante el plazo de un año y se le otorgará con la antigüedad de la fecha en que se hizo cargo de las enseñanzas.

24. El orden de ingreso en el Escalafón estará determinado por la fecha de la propuesta del Tribunal. Entre los de la misma promoción conservarán el que tenga en la propuesta.

Si coincidieran propuestas de igual fecha, la prelación se fijará por la hora en que el Tribunal finalice la sesión en que aquélla fué acordada, a cuyo efecto este dato constará con la mayor exactitud posible en el acta correspondiente. En último extremo se atenderá a la fecha de entrada de la propuesta en el Registro General del Ministerio.

#### DISPOSICIONES TRANSITORIAS

- Las cátedras cuya provisión se hubiese regulado mediante concursooposición en las respectivas disposiciones orgánicas y que estuviesen vacantes en la fecha de la promulgación de la ley de 20 de julio de 1957, siempre que su contenido no estuviese sujeto a modificación fundamental por la reforma del plan de estudios, se convocarán por dicho procedimiento y por una sola vez entre quienes el día anterior a la citada fecha tuviesen derecho a concurrir. El concurso-oposición se realizará, en cuanto al desarrollo de los ejercicios, de acuerdo con las prescripciones del presente Reglamento.
- 2. Cuando no existan titulares de materia igual, análoga o afín con la de la cátedra que se trata de proveer en Escuelas de Grado Medio, en la terna del vocal segundo y tercero podrá incluirse a catedráticos del Escalafón de Grado Superior que tengan a su cargo disciplinas en las que concurran aquellas circunstancias.

Hasta tanto existan por lo menos seis catedráticos en las Escuelas Técnicas de Peritos Agrícolas, la propuesta del vocal del Centro que haya de formar parte del Tribunal para la provisión de sus cátedras vacantes se realizará por la Junta de Profesores de la Escuela Superior correspondiente entre sus propios catedráticos.

En las mismas circunstancias, cuando se trate de la Escuela Técnica de Peritos Topógrafos, la terna para el nombramiento del citado vocal se formulará por la Junta de Enseñanza Técnica entre catedráticos del Escalafón de Escuelas Técnicas Superiores.

En las Escuelas de nueva creación, mientras no se disponga del profesorado titular mínimo indicado, el vocal del Centro se designará en la terna que formulará la Junta de Enseñanza Técnica entre catedráticos del Escalafón del Grado correspondiente.

#### CURSOS EN LA ACADEMIA PROFESIONAL DEL SEU

La matrícula en la Academia de Santo Tomás de Aquino, del Sindicato Español Universitario, centro adscrito oficialmente a la Escuela Superior de Comercio de Madrid, se encuentra abierta para los estudios de profesor mercantil en sus oficinas, situadas en la plaza de España, de siete y media a nueve de la noche.

En el presente curso, la Academia de Santo Tomás de Aquino imparte las enseñanzas de Análisis Matemático (primero y segundo cursos), Estadistica Metodológica, Matemática Financiera, Contabilidad aplicada (primero y segundo cursos), Organización y Revisión de Contabilidades, Análisis e Integración de Balances, Contabilidad pública, Técnica de Empresas, Organización y Administración de Empresas, Economía, Legislación Fiscal, Tecnología Industrial e idiomas alemán e italiano.

Un nuevo proyecto de ley del MEN pretende modificar determinados artículos de la ley de Ordenación Universitaria. Según el proyecto, el apartado d), número 1, del artículo 58 de la ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 quedaría redactado en los siguientes términos:

«Para tomar parte en las oposiciones (a cátedras) será requisito indispensable la posesión del título de doctor en Facultad Universitaria o Escuela Técnica Superior.

Queda derogado el último párrafo del número 8 del artículo 6.º de la ley de Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1957.»

# TRANSFORMACION DE LAS FACULTADES DE MINAS EN ESCUELAS DE PERITOS

Por una orden del MEN se dispone que en el curso académico 1962-63 se transformarán en Escuelas de Peritos de Minas y Fábricas Mineralúrgicas y Metalúrgicas las actuales Facultades de Minas de Almadén, Bilbao, Huelva, León, Linares, Manresa y Mieres. La transformación surtirá efectos desde 1 de octubre próximo.

En las Escuelas de Almadén y Huelva se darán cursos preparatorios y selectivos de iniciación al peritaje de Minas; en las de Bilbao, León, Linares, Manresa y Mieres, además de las enseñanzas actualmente establecidas (preparatorio, selectivo de iniciación y primer año), las materias correspondientes al segundo año de la carrera.

Con los mismos efectos se suprimen en la Escuela de Facultativos de Minas de Torrelavega las enseñanzas del plan de estudios establecido para la ejecución de la ley de 20 de julio de 1957.

Los alumnos que tengan aprobados cualquiera de los cursos de ingreso o primero de carrera pueden seguir sus estudios, previo el traslado del expediente académico a cualquiera de las Escuelas en que se encuentren establecidas las enseñanzas que les corresponda continuar.

Los que estén declarados aptos en asignaturas aisladas del primer año de carrera o hayan obtenido calificación suficiente en disciplinas de los cursos de ingreso, podrán trasladar su expediente académico. Se les convalidarán las materias de los cursos de ingreso sin perjuicio del cómputo de las convocatorias de exámenes que tengan realizadas.

#### ESCUELA, ACADEMIA Y UNIVERSIDAD EN LA TELEVISION ESPAÑOLA

Televisión Española dedica tres espacios semanales, de lunes a viernes. con un total de nueve horas y media de duración, de alto mérito por el nivel-conseguido. El programa consta de tres partes: Escuela, Academia y Universidad. Cada uno en su especial cometido cumple su propósito. La Escuela es clara y diáfana para los niños, y hasta esparcimiento para los adultos: la Academia cubre las apetencias de aprender de un amplio sector juvenil social que se beneficia de sus enseñanzas, dosificadas con tino y explicadas con un gran sentido didáctico, y, en fin, la Universidad, que de día en día gana en interés y en amenidad, atornillando ante las pequeñas pantallas al estudiante y a hombres y mujeres de toda condición, porque los catedráticos que por ellos desfilan han dado en el clavo de un lenguaje singularmente apto para una inmensa mavoría de espectadores.

Puede decirse que TVE puede hacer más, y es probable que así sea; pero no mucho más. No, en primer lugar, por las horas, ya que las más aptas, por no decir las únicas aptas, para los fines que se persiguen, son precisamente las elegidas, y no, porque las demás horas, de la mañana y de la tarde, que podrían habilitarse, precisarían para su debida y necesaria utilidad la colaboración de otros organismos, como, por ejemplo, las Direcciones Generales de Enseñanza Primaria, Media, Laboral, Técnica y Universitaria del Ministerio de Educación Nacional. TVE descubre un filón y lo exhibe, y para que ese filón se convierta en una mina de incalculables rendimientos, maestros de escuela y claustros profesorales, a través de los organismos por que son regidos, pudieran organizar sistemas de enseñanza a través de las pantallas de los televisores.

# 709 BECAS: 19 MILLONES PARA ESTUDIOS DE FORMACION PROFESIONAL

La Organización Sindical convoca 709 becas para cursar estudios de formación profesional, en cursos intensivos de perfeccionamiento en las Instituciones Sindicales «Virgen de la Paloma», de Madrid; «Francisco Franco», de Almería; «Virgen del Pilar», de Zaragoza; «San Vicente Ferrer», de Valencia; Escuela Sindical Superior de Hostelería, de Madrid, y en los Talleres Escuelas «Nuestra Sefiora de los Llanos», de Albacete; «Angel del Alcázar», de Segovia, y «Almirante Bastarreche», de Cartagena.

El importe de dichas becas, con cargo al Fondo Nacional de Protección al Trabajo, asciende a 19.114.294 pesetas. Las especialidades que pueden estudiarse son las del sector industrial que actualmente se cursan en los centros de la Obra Sindical de Formación Profesional y de hostelería.

#### INTERCAMBIO DE MAESTRAS ARGENTINAS Y ESPAÑOLAS

El director general de Enseñanza Primaria recibió a seis maestras de Primera Enseñanza de la provincia de Mendoza (Argentina), en unión del inspector general de Enseñanza Primaria, don Oswaldo Roque Calomarde. Permanecerán en España hasta el mes de marzo para conocer la organización y funcionamiento de la enseñanza primaria en nuestro país. El programa de trabajo, en el que han colaborado también la Dirección General de Relaciones Culturales y el Instituto de Cultura Hispánica, incluye diversos temas educativos: educación preescolar, educación estética del niño y de la mujer, técnicas especiales para la didáctica del lenguaje, modernos medios audiovisuales, formación del artesano, enseñanza de las Matemáticas, así como visitas a diversos centros docentes.

Constituye esta estancia la iniciación de un programa de intercambios entre maestras argentinas y españolas, y existe el propósito de que un grupo de maestras españolas permanezcan durante seis meses en la República Argentina a partir del próximo mes de marzo.

#### LA INVESTIGACION CIENTIFICA EN ESPAÑA

Sobre el Interés de la investigación en España disertó en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación don Manuel Espinosa Rodríguez, director del Instituto Nacional de Electrónica del Patronato «Juan de la Cierva».

Después de la presentación, realizada por el director de la Escuela, don Emilio Novoa, el conferenciante expuso la justificación de que en un país como España se mantenga un interés por la investigación técnica básica, que si ahora aún fuera algo

discutida, confía en que será exigida en un próximo porvenir; explica cómo en esta tarea investigadora lo que procede de momento es seleccionar los temas más adecuados para poder mantener una investigación real y efectiva en países de las características del nuestro.

El conferenciante da a conocer su experiencia personal durante el decenio que lleva al frente del Instituto Nacional de Electrónica, organismo que lleva registradas más de cuarenta y cinco patentes españolas, varias de las cuales han tenido un éxito de explotación notorio; hace observar cómo el laboratorio y el prototipo que refleja el resultado de la investigación técnica necesitan de la fábrica y la colaboración de la industria para obtener el provecho debido.

Señala cómo las entidades industriales se muestran poco propicias a ayudar en la investigación, porque ésta no da resultados con la rapidez que ellos desean, olvidando que la investigación necesita el calor de los industriales para no desviarse de la orientación de servicios; para ello considera que la investigación no debe programarse a espaldas de las necesidades industriales y por científicos desligados de los procesos fabriles.

La conferencia terminó con la exhibición de una película explicativa de los trabajos realizados en los laboratorios del Instituto Nacional de Electrónica, y finalmente, con un coloquio entre los asistentes.

#### 500 BECAS PARA ESTUDIANTES TRABAJADORES

El Boletín Oficial del Ministerio de Educación del 12 de noviembre ha publicado la convocatoria de 500 becas, dotadas con 6.000 pesetas cada una, con destino a los estudiantes que cursen sus estudios por enseñanza libre en centros de Enseñanza Superior, ya sean Facultades universitarias o Escuelas Técnicas, al propio tiempo que simultaneen ambos estudios con algún trabajo remunerado.

Requisitos que deben reunir los aspirantes.—Nacionalidad, española; prestar servicios remunerados por una duración no inferior a cuatro horas diarias, e insuficiencia de medios económicos.

Lugar y plazo de presentación de instancias. — Las instancias — que pueden recogerse en las Comisarías de Protección Escolar de cada Distrito Universitario y en los Servicios de Ayuda Universitaria del SEU— deben presentarse totalmente cumplimentadas en la Comisaría de Protección Escolar del distrito donde radique el centro docente en el que pretenda seguir sus estudios el solicitatne.

#### REGLAMENTO SOBRE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA

Los artículos 14 y 42 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, comenzaron a tener efecto en el año 1957 con la institución de los ayudantes becarios. La experiencia obtenida durante este quinquenio recomienda llevar a cabo una reglamentación más completa que la actual, aunque también ésta deba tener un carácter provisional como paso para una regulación más estable de la materia.

Con tal fin, y una vez que se ha dado cumplimiento a lo establecido en los artículos 129 y 130 de la ley de Procedimiento Administrativo,

Este Ministerio dispone:

SECCIÓN 1.º FORMACIÓN DE LOS ASPIRANTES AL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA

Primero. Competencia de la Escuela.—Sin perjuicio de lo que se determine al establecer su regulación definitiva, corresponderá a la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (denominada en esta orden simplemente Escuela), junto a sus otros fines, promover el desarrollo de las aptitudes pedagógicas en los aspirantes al profesorado siguiendo las directrices que el Centro de Orientación Didáctica recomiende.

Segundo. Dirección y profesorado. La función preparatoria y de orientación de los aspirantes a la docencia será ejercida por medio de la dirección de la Escuela, del Consejo Rector de ésta y de los catedráticos tutores del modo que se regula en la presente orden.

Tercero. Ambito de actuación.—
La Escuela dispondrá para estos fines de sus propias instalaciones en la sede del Centro de Orientación Didáctica, de los seminarios didácticos dirigidos por los catedráticos-tutores y de las instalaciones de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media en la parte que les corresponda por su dedicación a la tarea formativa del nuevo profesorado.

#### SECCIÓN 2.º DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

Cuarto. Profesores en formación. Son profesores en formación los licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias y los estudiantes del último año de estas carreras que habiendo sido seleccionados en virtud de concurso nacional, según las normas de esta orden, completan su formación pedagógica y su preparación científica bajo los cuidados y orientación de los catedráticos-tutores.

La misma condición tendrán los profesores de Dibujo titulados por una Escuela Superior de Bellas Artes y los estudiantes del último curso de dichas Escuelas que sean seleccio-

[161] 161

nados del mismo modo para prepararse a la docencia en la asignatura

Quinto. Clases.—Los profesores en formación pueden tener o no la condición de ayudantes becarios.

Sexto. Período de formación.—El período de formación de los profesores becarios o no becarios a cargo de la Escuela no excederá de dos años académicos.

Séptimo. Selección. — Todos los años, en los meses de abril o mayo, el Ministerio de Educación Nacional convocará un concurso nacional para cubrir plazas de profesores en formación. La Escuela fijará el número máximo de éstos y la Comisaría de Protección Escolar determinará cuántas de esas plazas estarán dotadas con beca, el importe de cada una y su duración.

En la orden de convocatoria del concurso se precisarán las condiciones que deban reunir los aspirantes, la composición de la Comisión nacional que haya de realizar la selección de los becarios, las normas de selección de los no becarios y los deberes y derechos de unos y otros, y publicará la relación de los catedráticos-tutores que en el año académico siguiente hayan de tener a su cargo este servicio.

Octavo.Nombramiento. — El Ministerio nombrará los ayudantes becarios a propuesta de la Comisión nacional mencionada en el apartado anterior.

La Dirección General de Enseñanza Media nombrará después los profesores en formación sin beca a propuesta de la dirección de la Escuela, previa audiencia de su Consejo Rector.

Noveno. Posesión. - En el plazo que la convocatoria o la orden de nombramiento hubiera determinado, cada profesor en formación se presentará, acompañado de su catedrático-tutor, al director del Instituto en donde deba prestar sus servicios, ante quien tomará posesión de su plaza, extendiéndose además la diligencia correspondiente en su credencial o comunicación de nombramiento. De la credencial o nombramiento y de la diligencia de posesión se enviarán copias literales: a), a la Escuela en todos los casos, y b), a la Comisaría de Protección Escolar si el profesor en formación fuera becario.

Una vez que el profesor haya tomado posesión de su cargo será presentado por el catedrático-tutor al seminario didáctico para iniciar su tarea bajo la dirección de aquél. De esta incorporación quedará constancia en el libro de actas del seminario.

Décimo. Dedicación. — Durante todo el período de formación los profesores sujetos a ella se dedicarán a perfeccionar su preparación científica y pedagógica y en particular a prepararse para participar en oposiciones a cátedras de Institutos.

A estos fines estarán encaminadas todas sus actividades, debiendo dedicar el tiempo de doce unidades didácticas semanales a su actuación en el Instituto. De este horario corresponderán de seis a nueve unidades semanales a tareas estrictamente didácticas y el resto a las actividades de otro tipo que se les señalen en los servicios generales del Centro.

El horario de cada profesor en formación, en cuanto afecte al horario general del Instituto, será convenido entre el director de éste y el catedrático-tutor dentro de lo que dispongan las normas generales sobre organización del trabajo docente. Al catedrático-tutor corresponderá discernir en todo momento las experiencias en que los profesores de formación deban ejercitarse.

Los profesores que sean ayudantes becarios no podrán dar clases fuera de las que tengan señaladas en el Instituto, ni siquiera con carácter particular: tampoco podrán tener obligaciones que les distraigan de su tarea de preparación de las oposiciones a cátedras o de su preparación pedagógica y científica general. Los profesores no becarios podrán dedicarse a actividades que, siendo compatibles con las obligaciones derivadas de su formación, les ayuden a subvenir a sus necesidades. La interpretación de las incompatibilidades corresponderá en cada caso a la dirección de la Escuela.

Undécimo. Deberes de carácter didáctico.

- 1. Actividades en el primer año. Durante el primer año del período de formación no se encomendará a los profesores la dirección de ningún grupo de alumnos; pero el catedrático-tutor podrá disponer que expliquen las lecciones que él estime oportunas. Los profesores asistirán diariamente a una clase dada por su tutor y cooperarán en la preparación de experiencias de cátedras, trabajos prácticos de los alumnos, corrección de cuadernos, calificación de ejercicios y demás tareas docentes, según dispongan los tutores respectivos.
- 2. Actividades en el segundo año. Durante el segundo año cada profesor en formación tendrá a su cargo algún grupo o grupos de alumnos dentro del horario antes establecido, respecto de los cuales asumirá la responsabilidad de las clases bajo la vigilancia y orientación de su tutor, quien presenciará el desarrollo de una clase semanal por cada profesor en formación que tenga a su cargo.

Los profesores en formación de idiomas modernos podrán ser autorizados por la Dirección General de Enseñanza Media, a propuesta de la Escuela, para que en el segundo año de su formación realicen sus prácticas en un Centro docente situado en el extranjero, desde donde mantendrán estrecho contacto con sus tutores respectivos. La Comisaría de Protección Escolar determinará oportunamente la cuantía de la beca o el complemento de la misma para estos casos especiales.

Cuando la índole de la asignatura

lo permita, el profesor en formación deberá actuar a lo largo del período bienal con alumnos del bachillerato elemental y con otros del bachillerato superior.

- 3. Seminario didáctico. Los profesores en formación asistirán a todas las reuniones del seminario didáctico de su asignatura, tomando parte activa en sus tareas conforme lo disponga el catedrático-tutor.
- 4 Tareas educativas complementarias. Asimismo colaborarán en todas las demás tareas educativas del Instituto, conforme a lo dispuesto en el apartado décimo.

Duodécimo. Otros deberes.

- 1. Programa de la oposición. Los profesores en formación deberán preparar el programa de sus oposiciones a cátedras de Institutos bajo la dirección del respectivo catedráticotutor.
- 2. Claustro. Asistirán a las reuniones del Claustro del Instituto con voz, pero sin voto, según lo dispuesto en las normas de gobierno de estos Centros (número 41).
- 3. Cuaderno diario. Llevarán un cuaderno en el que anoten su labor diaria y cuantas experiencias, observaciones y sugestiones de índole pedagógica haya motivado su trabajo.
- 4. Informes. Todos los meses enviarán a la Escuela un informe en el que de manera ordenada den cuenta de sus actividades, experiencias y reflexiones didácticas.
- 5. Memoria. Para el final del período lectivo del año académico cada profesor preparará una Memoria en la cual recopile su labor de todo el curso en los diversos aspectos: actividades didácticas, participación en el seminario didáctico y en los servicios generales del Instituto y estudios preparatorios de las oposiciones. Esta Memoria la enviará a la dirección de la Escuela en la segunda quincena del mes de mayo.

Decimotercero. Relación con la Escuela.—Aún después de terminar los dos años de formación será conveniente que los antiguos profesores mantengan contacto con la Escuela, a cuya dirección comunicarán los eventuales cambios de domicilio con el fin de tenerles informados de las cuestiones de índole profesional que sean de interés.

Decimocuarto. Derechos. — Serán derechos de los profesores en formación los siguientes:

- 1. Percepción de la beca. Si se trata de ayundantes becarios, devengar el importe de su beca en la cuantía y con las condiciones establecidas en la convocatoria del respectivo concurso para su adjudicación.
- Si el informe trimestral previsto en el apartado décimoctavo de esta orden fuera desfavorable quedaría cancelado el derecho a la beca en 31 de diciembre del respectivo año.
- 2. Prórroga del nombramiento. Los profesores en formación, al término de su primer año de prácticas,

podrán solicitar que se les prorrogue su nombramiento con beca o sin ella para un segundo año, si la Escuela informa de manera favorable sobre sus condiciones para la docencia, estricta observancia de sus obligaciones, buen aprovechamiento y decidida preparación para las oposiciones a cátedras de Institutos.

3. Certificado de aptitud. Una vez acabado satisfactoriamente el período bienal, el profesor en formación tendrá derecho a que se le expida un certificado de aptitud pedagógica acorde con la totalidad de los informes que existan en la Escuela. Este certificado le será otorgado conforme a lo dispuesto en la orden de 14 de septiembre de 1957 (BOE. del 23) por el director de la Escuela.

En el certificado se otorgará la calificación de suficiente, notable, bueno o muy bueno.

4. Valor profesional del certificado. La posesión del certificado de
aptitud pedagógica, conforme a la
calificación que en él figure, dará
derecho de preferencia para la designación de profesores adjuntos interinos, especialmente si han de desempeñar cátedra vacante en cualquier clase de Centros de Enseñanza
Media y servirá de mérito en los concursos.

#### SECCIÓN 3.\* DE LOS CATEDRÁTICOS-TUTORES

Decimoquinto. Catedráticos - tutores.—Catedráticos-tutores son los catedráticos de Institutos que discrecional y temporalmente han sido
nombrados profesores de la Escuela
de Formación del Profesorado para
que, al mismo tiempo que desempenan normalmente su cátedra, tutelen
la preparación de los profesores en
formación en el seminario didáctico
que dirigen.

Decimosexto. Nombramiento. — El nombramiento de los catedráticostutores será hecho por el Ministerio, previa propuesta de la dirección de la Escuela informada por la Dirección General de Enseñanza Media.

La designación producirá efectos en el año académico siguiente y será susceptible de renovación un número ilimitado de veces.

Los catedráticos-tutores tomarán posesión del cargo ante el director de su Instituto, debiéndose extender la diligencia oportuna en su credencial u oficio de nombramiento y enviar copia de la misma a la Escuela.

Decimoséptimo. Deberes para con los profesores en formación.

1. Tutela. El catedrático-tutor acompañará a los profesores en formación que tenga a su cargo en el acto de la toma de posesión por parte de éstos y acordará con el Director del Instituto, dentro de las normas generales de organización del trabajo, la distribución del tiempo que cada uno de aquéllos habrá de dedicar a los servicios generales del Centro, tales como guardias, biblioteca,

recreos y los demás de índole semejante.

- 2. Preparación didáctica. Cuidará con la mayor diligencia de la preparación pedagógica de los profesores en formación, enseñándoles los procedimientos eficaces de conducir una clase, proponer unos temas de examen adecuados, calificar ejercicios con objetiva ecuanimidad y dominar, en fin, con acierto y destreza la técnica docente, induciéndoles a reflexionar sobre el fundamento con que todas estas actividades se desarrollan para que ellos extraigan la doctrina didáctica realmente ejercitada teniendo conciencia de su valor.
- Preparación científica. Contribuirá a la preparación científica de aquellos profesores con orientaciones sobre el estudio y la preparación de oposiciones a cátedras de Institutos.

Decimoctavo. Deberes para con la Escuela.

- 1. Número de profesores en formación. Cada catedrático-tutor, por el hecho de aceptar su designación, se compromete a tener a su cargo hasta seis profesores en formación en el conjunto de los dos años que dura la preparación de éstos.
- 2. Informes. Enviará a la Dirección de la Escuela dos informes sobre cada uno de los profesores en formación a su cargo, el primero en diciembre y el segundo en mayo. El informe de diciembre será suscrito por el catedrático-tutor juntamente con el director del Instituto y el jefe de Estudios, y versará sobre las cualidades fundamentales para la docencia que posea cada profesor, así como sobre su disposición disciplinada en cuanto al cumplimiento de las obligaciones.

De la calidad de este informe dependerá la consolidación o cancelación del derecho a proseguir en su obra de preparación pedagógica derivada del nombramiento, y si el profesor en formación es becario, la consolidación o cancelación del derecho al beneficio de la beca en ese año académico.

El informe del mes de mayo, suscrito sólo por el catedrático-tutor, versará sobre el juicio que le haya merecido cada profesor en formación en orden a:

- Su idoneidad para la docencia.
   Aprovechamiento didáctico,
- teórico y práctico.
  3) Sentido de la responsabilidad.
- 4) Espíritu de convivencia con el resto del profesorado.
- 5) Dedicación al estudio con vistas a la preparación de oposiciones a cátedras de Institutos.
- 3. Visado de los informes. Visará los informes mensuales que envíen los profesores a la Escuela, con el fin de autentificar los escritos en relación con sus autores; pero el contenido y el valor de tales escritos se considerarán obra personal de cada profesor en formación que los suscriba.
- 4. Inspección. Sin perjuicio de la inspección oficial, el catedrático-tu-

tor mantendrá abiertas todas las actividades de su seminario didáctico a la inspección ordenada por el director de la Escuela en la medida que éste estime conveniente.

Decimonoveno. Derechos de los catedráticos-tutores.

- 1. Mérito. Se reconoce como mérito profesional de índole pedagógica el cumplimiento satisfactorio de la función de catedrático-tutor.
- 2. Remuneración. Los catedráticos-tutores que tengan a su cargo profesores en formación percibirán de la Escuela una remuneración de dieciocho mil pesetas por año académico completo, distribuídas en nueve mensualidade, de octubre a junio, ambos incluídos.
- 3. Permanencias. Los catedráticostutores devengarán los derechos de permanencias de las clases que figuren en su horario y sean desarrolladas por profesores en el primer año de su formación, del mismo modo que si las hubiera desempeñado personalmente, con tal que el propio catedrático-tutor haya asistido al desarrollo de dichas clases.

#### INDICE LEGISLATIVO DE DG NOVIEMBRE 1962

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta íntegramente.

#### Tomo 141, 11-A/1962 1-15 de noviembre

Orden de 28 de octubre de 1962 por la que se dispone que los Bachilleres elementales de cualquier modalidad puedan acceder a todos los estudios del Bachillerato Laboral Superior.—4599.

Decreto 2801/62, de 25 de octubre, por el que se extiende a las Escuelas Técnicas el régimen de provisión de cátedras establecido en la Ley de 24 de abril de 1958 y sus disposiciones complementarias.—4597.

Orden de 13 de octubre de 1962 por la que se dispone el aumento de sueldo de los capataces de Campos de Prácticas Agrícolas y ayudantes del Ciclo Especial de Modalidad Marítimo-Pesquera en Centros de Enseñanza Media y Profesional.—4598.

Orden de 11 de octubre de 1962 por la que se determina la competencia del Departamento de Instalaciones, Mobiliario y Material de dicho Centro.—4502.

Orden de 10 de octubre de 1962 por la que se dan normas para la concesión de los títulos de Médicos Especialistas.—4660. Orden de 15 de octubre de 1962 por la que se determinan los servicios de gestión y trámite que competen a la Sección Administrativa de Créditos del Presupuesto.—4662.

Orden de 29 de octubre de 1962 por la que se dictan normas para la prórroga de los libros de texto de la carrera de Comercio.—4666.

Corrección de erratas de la Orden de 9 de mayo de 1962 (DG. 5-B, pág. 1635), por la que se aprueban los planes de Estudios de las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—4663.

Resolución de la Subsecretaría de 10 de octubre de 1962 por la que se dictan normas sobre la presentación de documentos relacionados con el Presupuesto.—4667.

Orden de 8 de octubre de 1962 por la que se establecen los cursos en las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos que deberán cursar los alumnos para gozar de los beneficios de Protección Escolar.—4492.

Orden de 25 de octubre de 1962 por la que se declara incluídos en el campo de acción del Seguro Escolar a los alumnos de la Escuela Técnica de Grado Medio de Peritos Aeronáuticos.—4672.

> Tomo 142, 11-B/1962 16-30 de noviembre

Orden de 8 de noviembre de 1962 por la que se incluye en el artículo 58 de la Ley de 29 de julio de 1943 a los investigadores de la Junta de Energía Nuclear.—4822.

Orden de 29 de octubre de 1962 por la que se aprueba el texto refundido del Reglamento de oposiciones para ingreso en los Cuerpos de Catedráticos en las Escuelas Técnicas.—4710.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 23 de octubre de 1962 por la que se dispone la publicación en el «Boletin Oficial del Estado» del programa de necesidades, condiciones técnicas y características generales que deben reunir los proyectos para Centros de Enseñanza Media y Profesional. —

Orden de 10 de noviembre de 1962 por la que se implantan las especialidades de la enseñanza en las Escuelas Técnicas Superiores.—4775.

Orden de 10 de noviembre de 1962 por la que se establecen convalidaciones y sustituciones de asignaturas del cuarto y quinto año de la carrera de Escuelas Técnicas Superiores a los titulados de Gradio Medio.—4776.

Orden de 25 de octubre de 1962 relativa a la competencia de la Dirección General de Bellas Artes sobre personal no escalafonado dependiente de la misma.—4822.

Orden de 15 de octubre de 1962 por la que se regula con carácter profesional la formación de los aspirantes al profesorado de Enseñanza media.—4735.

Orden de 27 de octubre de 1962 por la que se regula la extensión del Seguro Escolar a los estudiantes del Curso Preuniversitario.—4774.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 8 de poviembre de 1962 por la que se dictan normas para la realización del Servicio de Transporte Escolar. — 4805.

# 2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Especialista en técnica de la enseñanza audiovisual

Lugar de destino: Caracas, Venezuela.

Cometido: El Ministerio de Educación de Venezuela desea mejorar y extender el uso de medios auxiliares audiovisuales en las escuelas. Con ese fin se requiere del experto que dé cursos para maestros y alumnos de Magisterio sobre las técnicas de la enseñanza audiovisual, la preparación y el uso de materiales audiovisuales (incluyendo sencillos auxiliares visuales no proyectados), y sobre la manera de evaluar su aplicación a la enseñanza en clase.

El experto deberá, asimismo, asesorar a la Comisión Pedagógica del Centro Audiovisual en la preparación de su programa de producción, incluyendo emisiones especiales de televisión educativa.

Requisitos: Conocimiento completo de los problemas pedagógicos, la metodología audiovisual y la producción y el uso de materiales audiovisuales sencillos para las escuelas; experiencia en formar maestros para el uso de los materiales audiovisuales; experiencia en preparar programas de producción audiovisual, incluyendo programas de televisión para satisfacer necesidades concretas de la educación.

Idioma: Español.

Duración: Seis meses.

Sueldos y subsidios: (Exentos del Impuesto Nacional sobre la Renta. Pagaderos en parte en la moneda del país de origen del funcionario o del lugar de destino):

Sueldo básico por año: el equivalente de 8.930 dólares.

Prestaciones familiares por año: Esposa a cargo: 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 300 dólares.

Mientras dure la misión se abonarán dietas entre 8 y 12 dólares diarios, pagadas en la moneda del lugar de destino.

Se costeará el viaje del funcionario.

 Asesor principal del director del Instituto Politécnico Nacional

Lugar de destino: Instituto Politécnico Nacional, Caracas, Venezuela.

Cometido: El Gobierno de Venezuela ha pedido ayuda al Fondo Especial de las Naciones Unidas para crear en Caracas un Instituto Politécnico Nacional. La Unesco es el organismo de ejecución para este proyecto cuya duración será de cinco años. El Instituto Politécnico tendrá un carácter nacional. Se espera que, una vez en marcha, servirá de modelo para otros institutos politécnicos que han de crearse en el país. Estará abierto a graduados de las escuelas técnicas secundarias que hayan cursado cuatro años de estudios teóricos y trabajado dos años en la industria, o bien seis años de estudios teóricos y un año de trabajo en la industria. Ambos tipos de estudiantes habrán de pasar un examen de ingreso.

El Instituto comprende departamento de ingeniería mecánica (producción y talleres, maquinaria térmica), ingeniería eléctrica (energía, electrónica industrial y comunicaciones) e ingeniería aplicada.

Con arreglo a este proyecto, el Instituto dará cursos de tres años para la obtención del diploma de ingeniero de producción en ingeniería mecánica y eléctrica. En un principio, se darán cuatro clases de ingeniería mecánica y dos de ingeniería eléctrica. Cuando el Instituto Politécnico funcione a plena capacidad, el número total de su matrícula será aproximadamente de 500 estudiantes.

La ayuda que ha de prestar la Unesco consistirá en:

a) Un equipo de expertos internacionales: Un consultor principal del director del Instituto.

Un consultor en ingeniería mecánica.

Un profesor de ingeniería mecánica (producción y talleres).

Un profesor de ingeniería mecánica (maquinarias térmicas).

Un consultor de formación de ingeniería eléctrica (potencial).

Un consultor en ingeniería eléctrica (electrónica industrial). Un profesor de electrónica (co-

municación). Un profesor de teoría eléctrica y

electrotécnica general.

Un profesor de mecánica y mecánica aplicada.

#### b) Becas:

Se ofrecerán trece becas, por una duración total de cuatro años y medio, a nacionales venezonalos del personal del Instituto, para permitirles ampliar estudios en el extrantero.

#### c) Equipo:

Se proporcionará por un total de 300.000 dólares USA. En consulta con el director del Instituto, se pedirá al asesor principal que: Aconseje al director sobre todos

Aconseje al director sobre todos los aspectos técnicos del trabajo del Instituto.

Coordine y dirija el trabajo de los otros expertos que la Unesco envía al Instituto.

Mantenga el enlace entre los expertos, el director y la Sede de la Unesco.

Defina y establezca, en cooperación con el director del Instituto, las funciones y las responsabilidades de cada experto en lo que se refieren a la enseñanza y las investigaciones en el Instituto.

Participe en el programa de ensenanza y en la inspección y evaluación del trabajo del personal homólogo y de los estudiantes del Instituto.

Coopere para establecer listas de equipo y dirigir la instalación del equipo.

Participe en otras actividades del Instituto, como el establecimiento de normas de ingeniería y la preparación de material de enseñanza.

Requisitos: Título universitario en ingeniería mecánica o eléctrica, o electromecánica. Amplia experiencia y haber desempeñado durante varios años el cargo de director de un departamento universitario o escuela técnica importante.

Idioma: Español o inglés.

Duración: De uno a tres años (con posibilidad de ampliación).

Sueldo y bonificaciones: (Se reembolsa el Impuesto Nacional sobre la Renta, pagadero en parte en la moneda del país de origen del funcionario o el lugar del destino):

Sueldo básico por año: el equivalente de 12.080 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a cambio sin previo aviso) en esta fecha: el equivalente en moneda local de 4.016 dólares. Subsidio por misión (indemnización de expatriación): el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 sin personas a su cargo).

Prestaciones familiares: Esposa a cargo: 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 300 dóla-

Se costeará los viajes de ida y vuelta al experto y a su familia (esposa e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuye al costo de instalación en el lugar de destino oficial, la educación de los hijos a cargo y los gastos médicos del funcionario. Al finalizar su misión se abona una suma global del 8 por 100 del sueldo en concepto de prima de fin de servicio.

#### NUEVA LEY AUSTRIACA SOBRE REFORMA DE LA ENSEÑANZA

El Consejo Nacional Austríaco ha aprobado una nueva ley sobre organización de las escuelas. Esta ley, que consta de 133 artículos, reglamenta la enseñanza comenzando desde las escuelas elementales hasta las nuevas academias pedagógicas y escuelas profesionales. De ello se exceptúan solamente los Institutos forestales y agricolas. Se ha discutido mucho la redacción del primer artículo, porque los calificativos de «religioso, moral y social» no encontraban naturalmente la misma interpretación por parte de los católicos y de socialistas.

Después de lentas discusiones, el artículo ha quedado redactado así: «La enseñanza en Austria tiene por misión desarrollar las aptitudes de la juventud, de acuerdo con los valores morales, religiosos y sociales, y también con lo verdadero, lo bueno y lo hermoso, adaptándose en la enseñanza a la vocación profesional del estudiante y al estado espiritual y formativo en que se encuentre».

Esta nueva ley de enseñanza sustituye al «Reichsvolkschulgesetz», promulgado hace noventa y tres años, y que echó los cimientos del prestigio docente en Austria. Prácticamente esta vieja ley había dejado de existir hace mucho tiempo, y la enseñanza media se regia por unas disposiciones del año 1927.

Se crearán, de acuerdo con la nueva ley, academias especiales de ampliación de estudios para maestros y pedagogos. Las escuelas quedarán divididas en escuelas obligatorias de enseñanza media y escuelas de enseñanza superior, academias e instituciones parecidas. Lo que hasta ahora se llamaban «Mittelschulen», es decir, escuelas de enseñanza media, con examen de madurez, se denominarán en adelante escuelas superiores, y las «mittlere Schulen» serán las correspondientes a la enseñanza profesional y para maestros, es decir, sin «Matura» o reválida. En las escuelas obligatorias, en las que se incluye la enseñanza elemental, primaria y las especiales para niños retrasados o inválidos, se exigirán nueve años de escolaridad, en lugar de ocho, como hasta ahora.

EDUCACION
EN EL DESARROLLO
ECONOMICO-SOCIAL,
TEMA DE LA REUNION
DE LA UNESCO EN PARIS

Después del discurso pronunciado el 14 de noviembre pasado por el ministro de Educación Nacional español, don Manuel Lora Tamayo, en la Comisión de Programación se han registrado varias intervenciones de las Delegaciones hispanoamericanas sobre el tema «Participación de la Unesco en el decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo económico y social».

En nombre de España, don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria, manifestó que, a su juicio, la documentación presentada a este respecto por el director general de la Unesco, podrá resumirse en el propósito de adaptar la acción de esta organización a los objetivos del progreso económico y social de los países en vías de desarrollo.

Consideró el señor Tena que la aducación y aun las actividades culturales, por su valor espiritual, tienen una significación muy honda en fomento social y económico de los pueblos, porque aspiran, sobre todo, al perfeccionamiento del hombre y a establecer prácticamente el derecho ineludible de la dignidad humana con sus obligaciones morales.

Es este decenio de las Naciones Unidas una magnifica ocasión para comprobar hasta qué punto ha calado en la mentalidad de los dirigentes de la economía la eficacia de la Unesco. Al apoyar la tesis del director general, el señor Tena consideró que debe quedar bien fijado que la educación es el mayor multiplicador de la calidad de las fuerzas del trabajo y que los países pobres no tienen otra riqueza más importante que la del elemento humano, cuyas cualidades pueden revalorizarse gracias a la educación.

La Delegación española entendió que convendría, sin embargo, reforzar los alcances de la acción que la Unesco va a emprender sobre el planeamiento educativo y en la lucha universal contra el analfabetismo. En el curso de los debates que van a proseguir, «nuestra Delegación piensa intervenir para buscar el mejoramiento de cada uno de los asuntos inscritos en el programa y encontrar soluciones útiles y eficaces».

En la misma Comisión intervino también, en representación de Colombia, el doctor Guillermo Nanetti, quien entendió que el decenio de las Naciones Unidas será la ocasión de que la Unesco lleve a cabo un ataque frontal contra la ignorancia en todas las esferas de su competencia.

Las ciencias sociales tienen a este respecto una importante misión al analizar los movimientos migratorios y la deserción del campo hacia las ciudades.

#### LA DELEGACION ESPAÑOLA EN LA ASAMBLEA GENERAL DE LA UNESCO

En una reunión ofrecida por el ministro español de Educación Nacional a los delegados hispánicos en la XII Asamblea General de la Unesco, recientemente celebrada en París, el señor Lora Tamayo resumió la labor realizada por la Delegación española en la Asamblea, en palabras ofrecidas luego por el diario «Arriba», de Madrid:

«Primero de todo, lo que hemos hecho—dijo el ministro— es analizar la nueva orientación de la Unesco, estudiarla en sus más mínimos detalles y comprobar que se dirige hacia un fomento del desarrollo científico y técnico. Todo ello establecido sobre la base de una mayor difusión de la enseñanza para el progreso.

Segundo, dejar constancia de la colaboración de España en la Unesco: hacer patente que la dirección española, en el orden de la enseñanza, tiene un camino bien trazado, y puntualizando que en la misma proporción que España puede aprovecharse y beneficiarse de aportaciones de la Unesco, también puede, y así lo hace, ayudarla tanto a ella, en calidad de organismo, como a los objetivos que se propone cubrir en su función universal. España - siguió diciendo el señor Lora Tamayo- es un pueblo dispuesto a recibir, pero también tiene mucho que dar.

Luego tenemos que poner de manifiesto que en esta conferencia las Comisiones trabajan, y en ellas nuestro país situó hombres con capacidad demostrada, con experiencia y con prestigio, lo cual quiere decir que teniendo consignas bien claras saben lo que se proponen, y tanto en el aspecto educación escolar como en la asistencia técnica, como en otros muchos aspectos, los frutos de nuestro trabajo serán pronto evidentes.

Durante mi estancia, y respondiendo casi a una doble actividad, tampoco dejé de actuar en otros aspectos. Almorcé con el rector de la Universidad de La Sorbona, que tuvo la gentileza de invitarme a la recepción que daba a los profesores «honoris causa». Después hemos situado las bases para nuevo acuerdo cultural franco-español, al cual le llamará, naturalmente, Plan se de Relaciones Universitarias. Visité igualmente el futuro Liceo Español en París. Y para cerrar con un buen colofón esta fructifera estancia en la capital francesa, mantuve ayer un coloquio con los licenciados que

residen en el Colegio de España de la Ciudad Universitaria de París, aproximadamente cien, todos ellos graduados en materias técnicas y científicas, de los cuales saqué una impresión excelente y alentadora. Vi en esa juventud un deseo manifiesto de servir a España, y lo que es más importante, de trabajar en España. Estos son los capítulos que jalonan las jornadas vividas en Paris. Importantes para el futuro, porque de ellas seguramente se extraerá un fruto real y positivo, que es el del afianzamiento y el de la mayor cooperación cultural científica y técnica, no sólo con el país vecino, sino con todas las naciones que nos encontramos con idénticos ideales en el foro de la Unesco.»

#### ESTUDIOS NO OCCIDENTALES EN LAS UNIVERSIDADES DE LOS ESTADOS UNIDOS

En los próximos diez años se intensificarán y ampliarán los estudios, la investigación y formación de los estudiantes de la Universidad Cornell en materias internacionales y no occidentales. El proyecto es posible gracias a una donación de la Fundación Ford por valor de dóla-res 3.500.000. Se fomentarán tres de los programas más importantes de la Universidad Cornell: el de Asia Sudoriental, que, además de varios proyectos de investigación, tiende sobre todo al proyecto de la enseñanza de lenguas de Sudeste de Asia; el de China, que se propone la especialización de los estudios sobre la China roja, tomando especialmente en cuenta su desarrollo social y político; el desarrollo agrícola internacional, que se refiere especialmente à Asia Sudoriental y del Sur y a la América latina, dándose especial interés a las materias de economía agrícola, sociología rural y enseñanza rural. Una parte de los fondos será empleada además para el fomento del trabajo de estudios sobre la América latina, la Unión Soviética y el Asia del Sur, así como para el fomento de los estudios de Derecho internacional. El tratado de la Fundación Ford prevé además la creación de nuevas facultades. proyectos de investigación de cada una de las facultades, viajes, asistencia económica e intercambio de docentes y expertos, apoyo económico de las investigaciones, ampliación de las bibliotecas, becas, ayuda a la administración y difusión de las publicaciones científicas.

#### ESTRASBURGO: UNA ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO DE LA ALIMENTACION

Se ha inaugurado en Estrasburgo una escuela superior del Comercio de la Alimentación. Esta escuela, debida a la iniciativa de la Cámara de Comercio y de Industria de Estrasburgo, está equipada con tres aulas, un laboratorio de análisis y una biblioteca.

La duración de la clases está fijada provisionalmente en un año, y el programa comprende principalmente:

Una enseñanza general (economía comercial, geografía económica, lenguas extranjeras, gestión financiera y relaciones públicas).

Una enseñanza técnica (contabilidad, estadística, reglamentación fiscal).

Una enseñanza práctica (estudio de mercados, publicidad, venta, etcétera).—(BNB. 723.)

#### COORDINACION DE LAS ADQUISICIONES BIBLIOTECARIAS EN ALEMANIA

En el salón de actos del Patronato «Juan de la Cierva» de Investigación Técnica, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas pronunció una conferencia la doctora Gisela von Busse, directora de la Sección de Bibliotecas de la «Deutsche Forschungsgemeinschaft», entidad oficial alemana para el fomento de la investigación científica en todas las disciplinas del saber.

Disertando sobre la «Coordinación de adquisiciones de las bibliotecas de la República Federal Alemana», la conferenciante expuso detalladamente los orígenes y el funcionamiento de un importante programa cooperativo, puesto en práctica desde 1949 por la «Forschungsgeinschaft», plan que comprende a 24 grandes bibliotecas de Alemania occidental (universitarias del Estado, regionales, municipales y mixtas), cuvo objeto es la asignación de «sectores bibliográficos especiales», clasificados por disciplinas (104 en total), a las bibliotecas adheridas, de modo que toda la bibliografía de revistas, monografías e informes correspondientes a uno de aquéllos esté concentrada y disponible en la biblioteca respectiva, pudiendo ser consultada por vía de préstamo por cualquier estudioso interesado. Este plan coordinado, que implica importantes subvenciones por parte de la «Forschungsgemeinschaft» (unos quince millones de pesetas en el pasado ejercicio) ha permitido completar en forma extraordinariamente eficaz los fondos de las bibliotecas alemanas y continúa en vigor, dada su utilidad, en la actualidad -por acuerdo entre todos los interesados--, pese a que hoy las bibliotecas alemanas, con mayores recursos que en 1949, dependen en menor medida de las subvenciones de la «Forschungsgeminschaft».

CONCURSO UNESCO
DE CARTELES
SOBRE LA COMPRENSION
INTERNACIONAL

Un jurado internacional ha dado a conocer su fallo en el concurso de carteles relativos a la comprensión y cooperación entre los pueblos. Han sido otorgados ex equo al señor Morteza Tabrizian (Teherán) y al señor Stanislaw Zagorski (Varsovia). A cada uno, quinientos dólares. El tercer premio ha correspondido al señor Pau Maciá y Pons (España), trescientos dólares. Cuarenta y nueve países han presentado candidatos, y el jurado estuvo compuesto por delegados permanentes ante la Unesco de la República Federal de Alemania, Brasil, Canadá, Ceilán y Polonia.

LUCHA CONTRA
EL ANALFABETISMO
EN EL
MUNDO HISPANICO

Paralelamente al descenso de analfabetos producido en España, empieza a sentirse la influencia beneficiosa de las campañas emprendidas en los países hispanoamerica-nos para la erradicación del analfabetismo. Se hacen progresos notables en la extensión de la ensefianza primaria, pero la recuperación de adultos sigue siendo grave; no obstante, los números examinados durante el presente año por los expertos indican que los porcentajes de 50 y 60 por 100 de analfabetos tienden a desaparecer. El índice de analfabetos comunicado recientemente es el siguiente: Argentina, 13,6 por 100; Costa Rica, 21; Cuba, Ecuador, 44; Méjico, 35; Uruguay, 5,11; Venezuela, 18,4, y España, 9,8.

# LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA EN LA INVESTIGACION ESPACIAL

Una de las diez universidades norteamericanas que participan en un programa de investigaciones del espacio sideral, organizado bajo el patrocinio de la Oficina Central de Aviación e Investigación del Espacio, es la Universidad de Chicago, que recibirá la suma de 1,7 millones de dólares. De ellos, 1,5 millones serán destinados a la creación de un laboratorio de investigación sideral. La cantidad restante se destinará a la formación de diez doctores en materia de investigación sideral. Este programa ayudará a los Estados Unidos a formar a los científicos e ingenieros requeridos urgentemente para la investigación del sistema solar. En cada una de las universidades participantes, el programa de estudio comenzará con diez estudiantes.

ECUADOR
PLAN NACIONAL
DE
CONSTRUCCIONES
ESCOLARES

Basado en el estudio previo de la realidad nacional, se ha establecido un plan quinquenal con el propósito de proporcionar hasta 1967 escuelas primarias para 850.000 niños en edad escolar. El Ecuador necesita construir, sustituir o reparar once mil aulas, dotar cinco mil viviendas para maestros rurales, disponer de quinientos ochenta y ocho millones de sucres para sueldos de maestros, equipos, material, servicios asistenciales, etc. Concomitantemente con este plan el Departamento de Planeamiento ha preparado un plan de reorientación del sistema de formación de maestros, sin cuya puesta en ejecución el de construcciones escolares estaría incom-

#### EDUCACION POLITICA EN LA UNIVERSIDAD BIRMANA

En el marco de la revolución social que se está produciendo en todos los países asiáticos, destaca la preocupación de los estudiantes católicos de algunas naciones—y de forma especial de Birmania-por incorporarse a estos movimientos y tomar parte activa en los mismos. Se pretende intensificar los contactos entre diferentes grupos estudiantiles y fomentar la organización de Campos de Trabajo y reuniones similares que incrementen la amistad personal entre los estudiantes asiáticos. Por otra parte, se persigue que la universidad cumpla una misión más dinámica ofreciendo a la juventud un cuadro exacto de la sociedad en que han de ejercer sus profesiones. Los estudiantes están dispuestos, cueste lo que cueste, a conseguir estos objetivos.

#### ULTIMOS DATOS DEL ANALFABETISMO EN IBEROAMERICA

El país hispanoamericano con una proporción inferior de analfetismo es la República Argentina, donde esta lacra social se eleva sólo al 13 por 100 de los mayores de catorce años. A continuación figuran Uruguay y Chile, con el 15 y 19 por 100, respectivamente. Luego figuran en esta relación connvencional once países en los que el indice de analfabetismo varía entre el 20 y el 56 por 100; tres entre el 60 y el 70 por 100, siendo Guatemala y Haití los que ofrecen una proporción más elevada, con el 70,5 y el 89 por 100 de su población total.

LAS NUEVAS
TECNICAS ELECTRONICAS
EN LA
EDUCACION MODERNA

Maestros sociólogos y especialistas en telecomunicación de quince países reunidos recientemente en París bajo los auspicios de la Unesco, han recomendado que en diversas partes del mundo se creen centros de demostración en que los educadores vean cómo puede aplicarse a la enseñanza escolar las nuevas técnicas: radio, televisión, cine, calculadoras electrónicas y máquinas de enseñanza.

LAS CIENCIAS
VENCEN A LAS LETRAS
EN EL
BACHILLERATO GRIEGO

Como consecuencia de la profunda reforma de los estudios de segunda enseñanza llevada a cabo en 1961, ha sido eliminado el latín en los tres primeros cursos del bachillerato; se ha reducido el tiempo dedicado al griego antiguo aligerando mucho la importancia dada antes a la gramática y a la sintaxis; se ha dado un gran impulso a las matemáticas, a las ciencias y al griego moderno y se han introducido en los planes de estudio tres nuevas materias: el conocimiento del ambiente, la educación cívica y los auxilios en caso de accidente.

#### NICARAGUA CREA ESCUELAS UNITARIAS

Atendiendo a la importancia que tiene la escuela unitaria completa para la resolución del problema de la educación rural, la Normal Asociada de Jinotepe, de Nicaragua, ha hecho posible la creación de una institución de ese tipo en la localidad de Dulce Nombre. El trabajo desarrollado por ésta fué tan convincente, que procedióse de inmediato a la construcción de un nuevo edificio, empresa en la cual colaboró la vecindad con singular entusiasmo, habiendo habido aportaciones importantes de los hacendados pudientes, entre ellas, la del terreno. Ese nuevo edificio fué inaugurado al principio del curso actual, con asistencia del ministro de Educación y del embajador de los Estados Unidos, y se están haciendo ya en la unitaria prácticas adecuadas por los alumnos de la ENA de Jinotepe.

En virtud de las actividades desarrolladas por ésta y por la de San Marcos, el Gobierno ha preparado un proyecto de decreto que declara al Departamento de Carazo, en el cual están ubicadas dichas escuelas, Departamento Demostrativo del Proyecto Principal Número 1. Asimismo, está en marcha un plan de establecimiento de 17 nuevas escuelas unitarias, para las cuales, las Normales Asociadas de Carazo tienen listo el personal necesario.

EN EL ECUADOR:
FOMENTO
DE LA EDUCACION
HACIA EL DESARROLLO
ECONOMICO

Durante mes y medio ha permanecido en Ecuador una Misión Unesco-Banco Internacional, integrada por los señores Mirlesse, economista; Blat, especialista en educación; Harland, especialista en enseñanzas agricola; Hemingway, especialista en enseñanza técnica, y Romero Lozano, experto de la Misión de Asisten-Técnica en Ecuador. Dicha Comisión ha estudiado los problemas educativos de Ecuador y la forma de orientar el sistema educativo para impulsar el desarrollo económico. El informe elaborado por la Comisión servirá de base para la petición de ayuda económica internacional por parte del gobierno de Ecuador, para el desarrollo de los planes de educación.

#### CREDITO DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

El primer préstamo destinado a la construcción de edificios escolares de la enseñanza secundaria y técnica de Túnez acaba de ser aprobado por la Asociación Internacional de Desarrollo, filial del Banco Mundial. El crédito será reembolsado en cincuenta años y existe la posibilidad de operaciones similares para el fomento de la educación en otros naíses

Así lo ha hecho público el presidente del Banco Mundial, señor Eugène Black en una comunicación dirigida recientemente al director general interino de la Unesco, senor René Maheu: «Como usted sabe -dice la carta-, la Asociación Internacional de Fomento está examinando las peticiones de crédito solicitadas por algunos de nuestros Estados miembros para proyectos encaminados al mejoramiento de la enseñanza. Estimo que en el curso de los próximos años habremos de examinar un número creciente de planes de esta especia en la medida en que los recursos facilitados a la Asociación lo permitan, podemos pensar que el examen de los créditos a otorgar para propósitos internacionales, constituirá una gran parte de las actividades de la Asociación Internacional de Fomento.»

El plan tunecino de desarrollo, favorablemente informado por una misión de la Unesco se refiere de modo especial a la enseñanza técnica y a sus relaciones en el fomento y evolución económica del país. Las autoridades consagrarán unos treinta y un millones de dólares en el curso de los tres próximos años para la enseñanza secundaria, y este préstamo de la Asociación cubrirá algo más de la mitad de los gastos de construcción de seis escuelas, cuya urgencia se hace más apremiante.

El reembolso comenzará en febrero de 1973, a razón de un 1 por 100 en los diez primeros años, y de 3 por 100 en los treinta siguientes. No devengará interés alguno y sólo será satisfecha una prima de 0,75 por 100 del capital para cubrir los gastos administrativos. A solicitud de varios Gobiernos, misiones de la Unesco han efectuado estudios de planeamiento de tipo semejante en otros países y entre ellos el Ecuador, interesado en poner en marcha un vasto plan de construcciones escolares.

CIFRAS DE LA ENSENANZA SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD SUIZA

Según Education francesa, la población escolar universitaria suiza en el curso 1960-61 se distribuyó como sigue:

MANUFACTOR SET BU	Estudiantes	Oyentes	Total
Universidad de Bâle Universidad de Berna	2.491 2.264	521 294	3.012 2.558
Universidad de Friburgo Universidad de Génova Universidad de Lausana	1.481 3.202 2.241	296 409 145	1.777 3.601 2.386
Universidad de Neuchâtel Universidad de Zürich Academia Comercial St. Gall	634 3.100 669	26 758 498	3.858 1.167
Escuela Politécnica Federal (Zürich)	3.660	1.900	4.560
Totales	19.742	4.847	24.589

En el curso de 1956-57 fué ...

16.465

6.648

22.113

De ello se desprende que se incrementó el alumnado en 3.277 alumnos, reduciéndose el número de oyentes en 1.801 y aumentando el total en 2.476 alumnos.

En la estadística precedente están incluídos los alumnos extranjeros distribuyéndose el total de 19.742 en la siguiente forma:

 suizos extranjeros	13.250 6.492
diantes en 1960-	19.742

Se da el caso curioso de que en la Universidad de Génova superan los alumnos extranjeros a los nacionales, pues el número de aquellos es de 1898.

Las anteriores cifras deben considerarse partiendo de los cinco millones de habitantes de la Confederación Helvética.

# CRISIS DE LA UNIVERSIDAD FRANCESA

Unos 300.000 estudiantes universitarios franceses se han declarado en huelga reclamando nuevas mejoras. Primero de todo, exigen que se les construyan 15.000 habitaciones. En las grandes ciudades, la distancia es un factor muy importante. El estudiante que debe asistir a La Sor-

bona, si vive, aunque esté bien alojado, en un extrarradio del lado opuesto, necesita de dos horas a dos horas y media para acercarse a las aulas de la Ciudad Universitaria. Los estudiantes reclaman que se les construyan casas cercanas a las Universidades, y luego un socorro económico que les permita afrontar los gastos de instalación. Los precios que imperan en Francia son ya tan elevados que el estudio apenas representa la quinta parte de los gastos que tienen que afrontarse para seguir practicándolo.

Por su parte, los profesores reclaman un aumento de un 30 por 100 en los salarios en vigor. Es la única fórmula de que la Universidad supere la crisis que padece -declara-. De lo contrario, dentro de tres años sólo quedarán al servicio del Magisterio los más ineptos o los más afortunados. La industria privada, el comercio y la Administración van poco a poco reclutando cuantos hombres capaces encuentran en el Magisterio. La Universidad, día a día, va perdiendo defensores porque el profesorado no puede con lo que ellos llaman sueldos de miseria, afróntar la vida y esforzarse en una tarea superior a sus fuerzas. Cada profesor tiene a su cargo cinco veces más de alumnos que los que prevé el reglamento.

La huelga fué unánime, y los 300.000 estudiantes estuvieron apoyados por los profesores que les educan.

#### CIFRAS DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN CUBA DE 1958 A 1962

En un informe del doctor Hart Dávalos, ministro de Educación de Cuba, se han dado a conocer los avances logrados en la extensión de la educación primaria.

En el curso de 1958-59 hubo una matrícula, en la Enseñanza primaria, de 702.198 alumnos, mientras que en 1960-61 asistieron a las escuelas nacionales: 1.253.425 niños. Ello significa un aumento, en dos años, de 551.237 alumnos, o sea un 78,50 por 100. Para este año de 1962 las escuelas nacionales tienen capacidad para recibir 1.350.000 escolares, lo que representa, en tres años, un crecimiento de 647.802 alumnos, o sea un 92,25 por 100 de crecimiento educacional primario.

En el informe del Ministro de Educación de Cuba hay otros datos; por ejemplo, en 1958-59 se graduaron 15.000 niños de sexto grado; en 1959-60 la cifra se elevaba a 20.000, y en 1960-61 era de 38.329. En 1962 se espera graduar alrededor de 75.000 escolares, lo que representa sobre la cifra de 1958-59 un aumento de 400 por 100 de graduados de sexto grado en cuatro cursos.

Para lograr esto fué preciso aumentar las aulas existentes, creándose 10.000, número que más tarde se elevó a 15.000. Tanto los Municipios como el Estado, aumentaron las cantidades consignadas para construcciones escolares y, además, la mayoría de los cuarteles militares, en toda la isla, fueron convertidos en escuelas.

Para llegar a las cifras anteriores y obtener similares aumentos en las de la educación media, superior y de adultos eran precisos grandes recursos económicos. El informe del doctor Armando Hart da también las cifras a este respecto. En 1958 el presupuesto del Ministerio de Educación era de dólares 74.177.088,32; en 1959 aumentó a 88.389,455,18 dólares; en 1960 era de 110.170.872,22 pesetas, y en 1961 de 126.630.000 dólares.

Eso acontecía antes de disponerse la nacionalización de la escuela privada y de establecerse el principio de que la enseñanza era gratuita para todos los niños de Cuba. Por esos motivos el presupuesto de 1962 consignó para el Ministerio de Educación la cantidad de 237.645.425 dólares.

#### UNIFICACION DE LAS ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO EN HONDURAS

El Gobierno de Honduras, con la colaboración de la Unesco, preparó un proyecto para la unificación de la enseñanza normal, de modo que se evitase en lo sucesivo toda duplicidad de planes de formación del Magisterio Primario. Como la redacción de la Ley Fundamental del Estado creaba algunas dificultades, el Ministerio de Educación propuso al Parlamento una reforma de dicha ley, que defendió por sí mismo en interesantes sesiones del Congreso, con el asesoramiento e intervención de una comisión técnica mixta de funcionarios nacionales e internacionales. La reforma fué aprobada por una gran mayoría, y el Ministerio ha iniciado el estudio de la reorganización del sistema de educación normal, de acuerdo con el criterio prevaleciente.

#### INFORMACION Y EDUCACION EN LA ARGENTINA

En la ciudad de San Juan, y organizado por la Confederación Argentina Católica de Educadores, se celebró en octubre de 1961 el Congreso Psicopedagógico sobre «Lo que el niño argentino lee, oye y ve». El Congreso declaró: «... que existiendo ideologías diametralmente opuestas a los principios que fundamentan nuestra tradición occidental y cristiana y nuestra Constitución, se deben tomar las medidas necesarias para impedir que la doctrina marxista se divulgue entre la niñez y la juventud argentina, por cualquiera de los medios de difusión y enseñanza que existen en la actualidad y puedan existir en el porvenir.»

La Confederación Argentina Católica de Educadores, por mediación de la Unión Mundial de Educadores Católicos, ha presentado ante la III Conferencia de Comisiones Nacionales para la Unesco algunas de las conclusiones del citado Congreso Psicopedagógico. Se aprobó una propuesta para que se organice un seminario hispanoamericano sobre los efectos de los medios modernos de información y recreo en la educación de los niños y de los adolescentes.

#### PRESUPUESTO UNESCO PARA 1963 - 64

El título II del Programa Unesco para el bienio 1963-64, relativo a «Ejecución del Programa educacional y cultural, asciende, en comparación con el bienio 1961-62, a las siguientes cifras en dólares USA:

	PRESUPUEST	ORDINARIO	ASISTENCI	A TECNICA	FONDO	ESPECIAL	TO	TAL
CONCEPTOS	1961-1962	1963-1964	1961-1962	1963-1964	1961-1962	1963-1964	1961-1962	1963-1964
Educación	6.589.675	8.057.720	5.000.565	5.342.450	5.130.000	11.300.000	16.720.240	24.700.170
Educación primaria en América latina	837.106	1.058.676	1.321.700	1.593.900	_	150-04	2.158.806	2.652.576
Ciencias Exactas y Naturales	3.432.225 2 403.659 3.468.780	4.320.595 2.926.048 4.233.224	3.918.600 552.600 381.880	3.397.450 876.300 645.300	4.158.831	7.416.870 17.038	11.509.656 2.956.259 3.859.582	15.134.915 3.802.348 4.895.562
Valores culturales de Oriente y Occidente Información	997.367 3.444.625	1.233.020 4.129.097	695.639	1.449.700	=	-	997.367 4.140.264	1.233.020
Servicio de intercambios internacionales	1.142.840	2.233.521			29.283	57.807	1.172.123	5.578.797 1.446.578
Relaciones con los Esta- dos miembros	1 387.152	2.233.521			167.711	541.445	1.555.463	2.774.966
TOTALES	23.704.029	29 580.672	11.870.984	13.305.100	9.494.747	19.333.160	45.069.760	62.218.932

El presupuesto ordinario atiende a la mejora cuantitativa y cualitativa de la Educación en todas sus clases y grados; en la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza y en procurar aplicar el principio de la igualdad de probabilidades de acceso a la educación. La Asistencia Técnica comprende: Las conferencias de ministros de Educación Nacional; el envío de asesores y especialistas en materia de planeamiento; la organización de centros y seminarios para la formación del personal de planeamiento, y la organización de centros de documentación e investigación pedagógica y la ayuda en la resolución de problemas concreto educativos.

El Fondo Especial tiene por fin prestar una asistencia sistemática, en esferas esenciales para el desarrollo técnico, económico y social integrado de los países menos desarrollados.

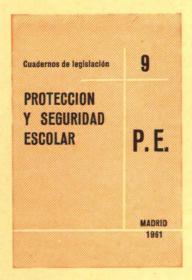
# CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. Cuadernos de Legislación pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; seguro, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción; y eficiente, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

#### ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Presentación Disposiciones básicas Disposiciones complementarias Cuestionarios Apéndices Indice analítico de materias Precio: 40 pesetas

Cuadernos de legislación	8
ENSEÑANZAS	
DEL	E D
MAGISTERIO	E. P.
disposiciones fundamentales	
	MADRID



#### PROTECCION Y SEGURIDAD ESCOLAR

#### Propósito

- I. Protección escolar.II. Seguridad escolar.
- III. Indice alfabético de materias

#### OTROS TITULOS PUBLICADOS

- 2. Enseñanza Media.—Disposiciones fundamentales. 1959. 111 págs. 25 ptas.
- 4. Enseñanza Media.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
- 5. Construcciones escolares.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
- 6. Enseñanza Media.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.
- 7. Enseñanzas Técnicas.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL TELEFONO 221 9608 MADRID 14 ESPAÑA ALCALA 34

# REVISTA DE EDUCACION

### En el próximo número 150

enero 1963

ESTUDIOS. Claudio Malandain: La percepción ante la pantalla y las técnicas audiovisuales - Feliciano Lorenzo Gelices: Procedencia social de los universitarios - Adolfo Maíllo: Cuestiones actuales de educación y enseñanza (y II) - Alfredo Carballo Picazo: Notas para un comentario de textos: 3. Un soneto de Quevedo

CRONICA. José Farré Morán: El principio de Igualdad de Oportunidades en la enseñanza

INFORMACION EXTRANJERA. María Concepción Borreguero: El perfeccionamiento del Magisterio primario en el mundo

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA