

Revista de EDUCACION

70

ESTUDIOS.—EUGENIO FRUTOS: La situación en la sociedad actual, de los Institutos y Universidades (29-32) * MIGUEL GARCÍA-SÁEZ: Acción educativa del Sindicalismo (32-5) * FRANCISCO SECADAS: Sobre la índole formativa de las Lenguas clásicas (terminación): El Latín y la gimnasia intelectual (35-42) * *CRONICA.*—F. LORENZO GELICES: La protección escolar del Ministerio de Educación Nacional para el Curso 1957-58 (42-5) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—ENRIQUE CASAMAYOR: Perspectivas críticas ante la reforma de la enseñanza en Francia (45-9) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (49-51) * *RESEÑA DE LIBROS* (52-4) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (54-6)

AÑO VI * VOL. XXV * 1.^a QUINCENA DICIEMBRE * NUM. 70
MADRID, 1957

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

* *

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

* *

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

* *

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

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 71 (2.º QUINCENA DE DICIEMBRE)

entre otros originales: Panorama económico de la protección escolar * MANUEL LIZCANO: Núcleos retrasados y política educativa * V. H. HERNÁNDEZ VISTA: La didáctica de las lenguas clásicas: El humanismo clásico en el mundo de la técnica * ISABEL DÍAZ

ARNAL: La formación de educadores de niños inadaptados en Francia, etc., y las habituales secciones de *CRONICA* * *LA EDUCACION DE LAS REVISTAS* * *RESEÑA DE LIBROS* * *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

estudios

La situación en la sociedad actual, de los Institutos y Universidades

PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN.

La afluencia de estudiantes a los centros de enseñanza media y superior, creciente en estos últimos años, pero que, por lo que respecta a la Universidad, ha remitido un poco en el presente curso, ha despertado en los gobernantes y en los docentes de todo el mundo una preocupación muy viva, tanto por el desajuste que ha producido entre la capacidad de los centros, el número de profesores y la creciente marea de alumnos, como por el temor de que una formación orientada hacia la selección tuviera que transformarse en otra que pudiera satisfacer los intereses de una verdadera masa escolar, con objetivos y preocupaciones muy diferentes, lo que podría originar con el tiempo problemas de orden profesional y social de gravísimo alcance.

Como el fenómeno se ha registrado en todo el mundo, aunque con las naturales excepciones y variantes que la diferencia de países imponen, se ha replanteado forzosamente el problema del papel que esos centros, y muy especialmente las universidades, juegan en el conjunto social y si resultan o no adecuados a las necesidades de nuestra época. El planteamiento del problema lleva consigo la necesidad de encontrar una solución y, en caso de ser varias, por cuál optar. En este punto me parece que hay que contar con las peculiaridades de cada país y de aquello que va con el genio de la raza, según la tradición muestra, no en su repetición extática, sino en su vivo fluir.

Es muy posible que no se encuentre la solución de golpe, sino que se imponga el ensayar. Por mi parte, no tengo el secreto de la solución ideal; pienso más bien en reajustes parciales, que, al ser contrastados con la realidad, acusen su bondad y su eficacia por los resultados obtenidos. No voy a presentar, pues, ninguna teoría de la Universidad, que supondría un saber absoluto sobre realidades sociales de suyo mudables, y que, por lo tanto, no lo permiten, a mi juicio. Ningún apriorismo, pues; ninguna doctrina de vanidosa suficiencia, sino unas modestas y "realistas" reflexiones sobre la situación actual y la necesidad que impone de dar algunas salidas; no precisamente una solución, sino más bien varias posibilidades. Si una dedicación a la enseñanza, ya bastante larga, autoriza a tomar la palabra públicamente, no significa esto que forzosamente se acierte. Pero los que toman parte en un trabajo o en un juego son los que con un conocimiento más inmediato pueden hablar de él. Más inmediato, pero no acaso más abarcador y completo, pues el estar me-

tido dentro puede aumentar ciertos detalles y borrar o empequeñecer otros, falseando la perspectiva del conjunto. Por esto sería conveniente que varias voces fueran escuchadas, y entre ellas las que por ver el conjunto y no los detalles—es decir, por estar fuera y no dentro—permitirán corregir los errores de perspectiva. Aun desde dentro, las visiones del profesor, del escolar, del padre de familia cuyos hijos cursan estudios, pueden dar conjuntos o aspectos muy diversos que no se pueden olvidar.

Como se ve, lo que pretendo es plantear un tema actual e importante para todos, y no definir *ex cathedra* lo que la enseñanza es y debe ser. Pues si la llamada se escucha, yo seré el primer atento "oidor" que escuche a todos como si no hubiera hablado antes de juzgar sobre las diversas soluciones que puedan proponerse.

No se me oculta que algunas de las mejoras deseables no dependen sólo de la buena voluntad de implantarlas, sino que se tropieza con la capacidad limitada que la realidad económico-social y cultural de cada país impone. Por muy "realista" que se quiera ser, hay siempre un margen de utopía en los proyectos humanos, pero este afán de lejanía o de perfección da siempre mayor impulso a lo emprendido y, por lo común, se consigue llegar más allá de lo que se conseguiría apuntando demasiado cerca, con una visión miope de la historia y de los siempre inesperados recursos que halla el hombre cuando las dificultades verdaderamente le apremian.

Aunque quisiera referirme más especialmente a las Universidades, no puedo pasar por alto el hecho de que, casi hasta el presente, el Bachillerato se ha orientado a la Universidad, y habrá que decir algo sobre esta especial forma de enseñanza media y sobre el viaje que actualmente se observa en la finalidad que se persigue con estos estudios.

LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL BACHILLERATO.

El tema total de la llamada Enseñanza Media—que no es tal, cuando se le da un fin en sí misma y no resulta intermedia entre la enseñanza primaria y la superior—es tan vasto, complejo y aun pavoroso, que no es mi propósito tratar, como de pasada, en un artículo, cuestión que exige mucho estudio, ponderación y aplicación cautelosa, sino referirme sólo al tipo de este grado de enseñanza que habitualmente ha sido paso para la superior, con objeto de hablar, luego, de ésta más fundadamente.

La afluencia de alumnos a los centros de enseñanza media sigue creciendo. En principio, el afán de adquirir unos conocimientos o un título es un índice de vitalidad y elevación del nivel de vida. Son cada vez más los padres que quieren y pueden—amparándose sin duda en la generosa política de protección escolar—que sus hijos cursen el bachillerato; a ser posible todo el bachillerato, aunque sin el curso pre-universitario, pero si esto no lo consiguen, al menos el bachillerato elemental. Incluso los Centros de Enseñanza Media y Profesional, que se llaman corrientemente Institutos Laborales, fueron entendidos como un medio para cursar unos estudios de Bachillerato, y ya se sabe cómo se utilizan para conseguir el ti-

tulo de Bachiller elemental. Aunque se explicó que tenían una finalidad propia y una orientación diferente, estas explicaciones no apartaron a los padres de su objetivo fundamental: conseguir en su propia localidad unos estudios de bachillerato. Posteriormente se ha conseguido algo, pero no se ha olvidado el ambicioso objetivo de utilizarlo como un primer peldaño para la enseñanza superior, en algunos casos, o, al menos para conseguir, después, el título de Bachillerato Superior.

Ante tan decidido empeño, casi obsesivo, no hay prácticamente razones. No es sólo que el título de Bachiller parezca útil para la vida—preparación de oposiciones en que se exige, etc.—, sino que un impulso profundo lleva a conseguir lo que se considera un peldaño más alto en la sociedad. Hay padres que desean que sus hijos sean bachilleres, sin explicarse bien por qué lo quieren. Lo quieren y basta.

De no cambiar la situación social bruscamente, el número de estudiantes de bachillerato seguirá creciendo y alcanzará—en algunos centros ya lo alcanza— el carácter de gran masa escolar.

Pero ni los edificios, ni los planes de estudio, ni el material, ni el profesorado están preparados para esta situación, sino más bien organizados para realizar una función selectiva y para educar a los seleccionados. Como la situación se replantea en la Universidad, merece ser considerada.

Los centros de enseñanza media no oficiales se han multiplicado y tienen hoy en sus aulas a la mayor parte de la población escolar. Estos centros han de resolver sus problemas particularmente, dentro de los requisitos exigidos por el Estado para su reconocimiento o autorización y bajo la vigilancia de la Inspección de Enseñanza Media. No deja de plantearse la cuestión del número de alumnos y la necesidad consiguiente de desdoblamiento de las clases y aumentar el profesorado y el material.

Estos problemas resultan aún más agudos en los centros oficiales. El reciente aforo de las aulas de los Institutos señala la necesidad de su ampliación, pues no parece justificado que a un alumno se le niegue la entrada en un centro oficial por falta de capacidad material del mismo, ya que puede tratarse de un alumno de escasos medios económicos para costearse sus estudios en un colegio. Aún resulta más grave la falta de profesorado, pues impide muchas veces el desdoblamiento de clases. El número de aulas también resulta insuficiente. No sé si será posible remediarlo, pero el hecho de que un centro no disponga de los ayudantes de clases prácticas o del profesorado auxiliar necesario porque no está en su plantilla y el centro no dispone de medios económicos para remunerarlo, impide por completo una enseñanza eficaz. Como las realizaciones humanas son siempre personales, el mejor plan de estudios resultará malo, si no se dispone de un profesorado competente y suficiente.

Hay muchas cátedras vacantes, especialmente en algunas disciplinas, lo que contribuye a la escasez de personal. En ciertos Institutos apenas hay titulares. ¿No sería posible organizar el sistema de oposiciones, señalando cada año las vacantes que deben cubrirse, según la mayor urgencia y el mayor nú-

mero de ellas, así como los Institutos más "vacíos"?

Indudablemente, cubrir todas las necesidades de personal docente, material de enseñanza y edificios capaces y adecuados, supone considerables gastos. En edificios se ha hecho bastante, pero queda mucho por hacer. Lo que cabe preguntar es si no vale la pena aumentar el presupuesto de Educación Nacional para estas atenciones, donde se han de formar los españoles de mañana.

Otro problema lo constituyen los exámenes. Cuando la masa escolar crece es muy difícil realizar pruebas eficaces en los exámenes de Grado, aunque éstos se reglamenten, como se ha hecho, con gran precisión. La preocupación de las autoridades ministeriales en este punto es evidente y su propósito de mejorar las pruebas. Pero es imposible evitar cierta impersonalidad y cierto apresuramiento, ya que, por largo, resulta impracticable el contacto directo en un diálogo en que preguntas y respuestas pueden ser finamente matizadas y valoradas. Lo que puede temerse es que las cosas no queden en el punto en que están ahora, si el crecimiento de la población escolar sigue en ritmo acelerado. Se puede llegar a un automatismo de pruebas, que hay que evitar en cuanto sea posible.

Dadas todas estas circunstancias, cabe preguntar: ¿Se puede mantener el Instituto clásico, con propósito selectivo? Parece difícil, si se atiende a la demanda general. Podría mantenerse, pero anquilosado, es decir, fuera de la corriente circulatoria de la sociedad. Mantener una institución un poco contra marea puede ser a veces útil, pues se regula la excesiva y por lo común peligrosa aceleración. Pero no puede mantenerse indefinidamente. ¿Cabe mantener sólo un grupo de centros de selección y orientación tradicionales, como se hace por ejemplo en Holanda, donde se dan una variedad de *Gimnasios*, de diverso alcance, con cuatro, cinco o seis cursos, y sólo en estos últimos se da una formación completa que corresponde al bachillerato tradicional? Esto sería un compromiso posible.

En todo caso, el sistema riguroso que hoy rige para cubrir las cátedras sólo debería mantenerse para los centros superiores de selección. El resto de los profesores—que deberían ser muy numerosos—no necesitarían pruebas tales como las oposiciones actuales, ya que su papel de enseñanza colegial y—en los primeros cursos— casi de maestro de escuela, no justificaría este modo de selección.

LA SITUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

La pregunta inicial se empalma con la que late en todo lo dicho sobre los Institutos: ¿Responde la Universidad actual a lo que pide de ella la sociedad en que está inserta?

Nos inclinamos a pensar que en parte sí y en parte no. Sigue respondiendo en cuanto a la formación superior y selectiva, que la sociedad actual exige todavía. Pero está siendo rebasada, como lo prueba la creación de las Universidades Laborales—mantenidas de momento al nivel de la enseñanza media— y de la Escuela de Periodismo; es decir, de cen-

tros de formación que responden a las necesidades de la vida actual y no están encuadrados en las Facultades clásicas.

Y vuelve a formularse la pregunta: ¿es preferible mantener la Institución en su forma tradicional, con el consiguiente peligro de anquilosis, o debe abrirse e integrar a todas las nuevas posibilidades formativas?

No cabe duda que la nueva ley sobre las Enseñanzas Técnicas ha sido una apertura importante. Se ha observado que las nuevas posibilidades de orientación hacia la técnica, sin más que ser anunciadas, ha disminuído la matrícula de algunas Facultades congestionadas injustificadamente, como la de Derecho. Recordamos, por otra parte, la tremenda baja de matrícula de la Facultad de Veterinaria. Otras Facultades, como la de Filosofía y Letras, han registrado más bien un alza en el número de sus alumnos y un aumento—considerable, si se compara con el de hace diez años—del alumnado masculino; todo esto a pesar del carácter poco práctico que en general se atribuyen a estos estudios. Creo que la explicación está en que son estudios vocacionales en los que no rigen las apetencias de la mayoría, sino las inclinaciones minoritarias. El aumento general de la población universitaria supone así un aumento proporcional, y no exagerado, de esta minoría. Hay que añadir, acaso, un motivo práctico: la creciente demanda de profesorado en las enseñanzas de grado medio, que aun sería mayor si aumentase en el número que las necesidades docentes lo piden, como antes se dijo, respecto del profesorado oficial.

El caso es que la invasión de la Universidad por la masa, que parecía inminente, dado el crecimiento de la matrícula en estos cursos pasados, parece haber remitido, o, al menos, haberse encauzado en forma dominable.

No sabemos si el movimiento actual cambiará de rumbo. Supuesto que se mantenga, todavía durante bastante tiempo la Universidad podría sostener su carácter clásico de formación y selección. Siempre, claro está, que otros centros atiendan a las profesiones que no son abastecidas por las universidades.

Pero, aun manteniéndose esta situación—que por lo demás no es igual para todos los países—, la Universidad actual necesita, al menos en algunas Facultades, mayor riqueza de personal y medios. Sin contar Madrid y Barcelona, siguen dándose en ciertas Facultades, como las de Medicina y Derecho, clases de 100 a 300 alumnos. Aunque para la realización de las prácticas estos alumnos se dividan en grupos, ¿es posible dar clases teóricas eficaces a la totalidad de los alumnos de estos cursos tan numerosos? Evidentemente, no. Sobre que no suele en muchas Universidades encontrarse aulas capaces de contenerlos materialmente. Sin duda, esto se podría remediar duplicando los titulares de algunas cátedras y aumentando considerablemente el número de profesores adjuntos. Aquí se impone con urgencia un remedio.

No sólo ocurre que las cátedras de alumnado numeroso precisen más de un adjunto por disciplina, sino que se da el caso insólito de que materias absolutamente diferentes, como la Literatura y la Filosofía, en los cursos comunes de Filosofía y Letras,

disponen sólo de una adjuntía. El absurdo salta a la vista, pues no sólo se requiere distinta especialización, sino incluso diverso temperamento. Parece que bastaría hacerlo observar para que tal anomalía se corrigiese. Sin embargo, no vemos que sea así. Hacen falta medios, no cabe duda; ¿pero hay algo más importante que impida que, en la distribución presupuestaria, estos medios aumenten?

El problema de los ayudantes de clases prácticas se resuelve mejor en la Universidad que en el Instituto. Se ha logrado un avance considerable en la adquisición de libros, para poner un poco al día las bibliotecas de provincias; algo menos se ha conseguido en las revistas, sobre todo las extranjeras; la situación del mundo ha dificultado también su adquisición.

Los planes de estudio son rígidos; los alumnos se encuentran con un cuadro de asignaturas prefijadas, sin posible opción. Seguramente en algunas Facultades esto es conveniente y aun necesario. Hay que contar también con los factores psicológicos que determinarían la opción. Pero en las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras creo que podría dársele a los cuadros de materias mayor flexibilidad, como lo prueba el ensayo, realizado con éxito, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, bajo el decanato de García Morente. Me consta que se han hecho propuestas en este sentido, pero, que yo sepa, no se ha repetido el ensayo.

Otra cuestión de interés se plantea al tratar de compaginar la docencia con el trabajo de investigación. Puede elegirse, entre una dedicación plena a la docencia, al modo anglosajón, o una limitación del trabajo docente en los investigadores, que expondrían en cursos monográficos el resultado de sus trabajos, o darían sólo cursos especiales—dos o tres horas por semana, por ejemplo—. Lo que resulta difícil es exigir que se den cursos completos, de modo que la necesidad lleva a dar dos o tres horas diarias de clase y se incite al mismo tiempo a la investigación. No digo que la reducción de la docencia se tome como norma general. Habrá catedráticos que prefieran dedicarse a esta labor. Digo sólo que se tengan en cuenta los casos de vocación investigadora, que una cátedra no abarque dos o tres disciplinas y que no sea preciso lograr por medio de acumulaciones alcanzar una remuneración decorosa, que debe darse sólo por la explicación de la personal especialidad. Es difícil darse cuenta de la tarea agotadora que realizan hoy muchos profesores por las personas que ejercen otras profesiones. Pero los que, sin pertenecer al ámbito docente oficial, pero sí a la profesión, conocen la situación, opinan que el sistema debe ser revisado.

Puede también mantenerse la dedicación plena a la docencia y separar de ella a los que demuestren su vocación investigadora, manteniéndole por ella sus retribuciones, como ya se ha hecho en algunos casos. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas orienta la labor investigadora. Pero, salvo sus becarios, los puestos directivos son ocupados por el mismo profesorado, más bien con carácter de tarea suplementaria, en su retribución y dedicación.

Desde luego, la tarea es larga y no puede preten-



derse una solución rápida. Pero el interés de las autoridades universitarias es notorio, y, como se ha conseguido en lo que va de siglo una considerable mejora en el profesorado en general, es de esperar que las limitaciones y dificultades con que hoy tropezamos vayan encontrando adecuadas soluciones. Algunas, sin embargo, son urgentes. La voluntad de encontrar el camino mejor, es importante y supone, por lo menos, situarse en la dirección deseable. Recorrer el camino y mejorar la enseñanza en su tota-

lidad exigirá más tiempo. Se implican cuestiones que escapan al ámbito de la enseñanza, como por ejemplo las posibilidades reales de la riqueza nacional y la situación actual del mundo. Se implican asimismo problemas profesionales y sociales. Pero la solución de lo más urgente y la necesidad de ir avanzando en lo demás no es un capricho ni un interés meramente profesional y de clase, sino un interés nacional y cultural.

EUGENIO FRUTOS.

Acción educativa del Sindicalismo

I. LOS SINDICATOS ANTE EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN.

El problema de la educación entre nosotros tiene una profunda y delicada raíz política. Si se acepta que España es un país sin futuro, versión pesimista del realismo de cortos alcances, se continúa el ritmo adormilado de la existencia española de otros tiempos. Se consagra la espontaneidad como forma de producirse socialmente y todo esfuerzo es innecesario. Es la actitud de los momentos de decadencia y de abandono. Por el contrario, la creencia de que España tiene ante sí un camino a recorrer y que los españoles pueden aspirar a alcanzar unas formas de vida superiores a las que habían venido conociendo, concita la voluntad de vencer aquella espontaneidad carente de iniciativa y de futuro.

Uno de los instrumentos más interesantes en que se concreta esta voluntad creadora es la educación. Durante un período de agobiadores lustros la sociedad española ha vivido de espaldas a la educación. Todavía continúan haciéndolo los sectores rutinarios. La educación ha estado confiada exclusivamente al Estado, la familia misma vive de espaldas a toda pretensión educativa. Las cosas comienzan a variar, los hombres que creen en el futuro de España y de los españoles han iniciado una acción de cuya vastedad no se percata bien el país.

Hablar de la labor educacional de los sindicatos parecerá extraño a muchos y no puede negarse que en la vida de la nación los sindicatos tienen un haz de preocupaciones y cometidos perfectamente definidos, ajenos a esta tarea educativa. Pero su gestión ha alcanzado tal volumen de realizaciones que su presencia en el acontecer del país llega a las esferas más diversas y afecta de modo muy directo al aspecto educativo.

No podía menos de ser así. Porque la educación es uno de los más graves problemas que afectan a las masas trabajadoras españolas abandonadas en sus aspiraciones de conseguir el perfeccionamiento que los instrumentos de educación proporcionan. Realmente se trata de las derivaciones particulares del problema general de España y de su estructura social, rígida y cerrada. La población española ha estado siglos encerrada en compartimentos incomuni-

cados, sin posibilidad de tareas distintas de aquellas que la esfera de nacimiento señalaba para cada uno. La sociedad ha mantenido una estructura estática. Ahora las cosas han cambiado. Hay una multitud de síntomas indicadores de que estamos viviendo nuevas formas sociales. La violencia del movimiento migratorio, que ha producido un vertiginoso crecimiento de las grandes ciudades españolas, la plétora universitaria, la presión que la demanda ejerce sobre la economía y otros muchos rasgos de la vida cotidiana acreditan un cambio de pulso, una puesta en marcha hacia una sociedad definitivamente dinámica. Tan amplia y generosa que sea capaz de ofrecer a cada hombre la oportunidad de situarse según su capacidad y no según su origen.

La Organización Sindical, en defensa de las necesidades de sus afiliados, hace ya años que comprendió la urgencia de una decidida acción educativa. De acuerdo con esta inquietud fué trazando sus planes hasta llegar al actual número de 22.608 becas, con un total de inversiones de 242.853.224 pesetas.

En la distribución del dinero para la tarea de elevar el nivel de vida de las masas trabajadoras españolas no ha quedado desatendido ningún sector de la educación. Desde las escuelas primarias hasta las becas para cursar estudios superiores en las Universidades y Escuelas especiales, sin olvidar actividades artísticas, como la música, el canto o la danza. Aunque, naturalmente, la mayor parte de las cantidades destinadas a la educación lo son a obras de formación profesional. Resulta lógico que se considere como más importante facilitar medios a los hijos de trabajadores para convertirse en obreros especializados. Con ello, al mismo tiempo que se ayuda a los interesados a conseguir una perfección profesional que el aprendizaje en talleres difícilmente consigue con la debida perfección, se crea una auténtica riqueza nacional, elevándose el poder productivo de las masas españolas. El ejemplo del llamado milagro alemán es sumamente aleccionador sobre la importancia que la preparación del material humano tiene en el desarrollo y en la recuperación de un alto nivel de vida. Hoy es verdad comúnmente admitida que una de los riquezas más importantes de un país es disponer de una gran masa de especialistas.

No basta la tradicional laboriosidad del obrero español para que consigamos una economía fuerte. Es preciso, además, que se halle convenientemente dotado para hacer frente a las necesidades de los modernos procesos productivos. El trabajo se convier-

te cada día más en una obra de la inteligencia que del puro esfuerzo muscular, y la calidad de la productividad están relacionados directamente con el nivel que alcance su instrucción técnica. De ahí la trascendencia de cuantos esfuerzos se hagan en este sentido.

II. EXPOSICIÓN DEL PLAN DE INVERSIONES.

Veamos esquemáticamente, y ordenadas según las distintas actividades a que se dedican, cómo han sido distribuidos estos 242.853.224 pesetas:

TOTAL INVERSIONES DE LA DELEGACIÓN NACIONAL DE SINDICATOS PARA FORMACIÓN PROFESIONAL Y CULTURAL.

I.—Dotación presupuestaria para las actividades de Formación Profesional Industrial y Enseñanzas de interés gremial o corporativo	111.160.197,35
II.—Dotación presupuestaria para las actividades de Formación Profesional Artesana y protección a Talleres Escuelas Sindicales	1.187.869,88
III.—Actividades docentes de las Granjas-Escuelas y cursillos para formación de productores agropecuarios	19.754.623,70
IV.—Actividades del Departamento "Cultura y Arte" de la Obra Sindical "Educación y Descanso", dirigidas a la Formación del productor	4.463.033,46
V.—Cursos de Capacitación Sindical organizados por las Escuelas y Academias Sindicales, para "enlaces" y dirigentes sindicales	6.866.150,00
VI.—Labor de extensión cultural, realizada por la Organización Sindical, mediante la concesión de 1.964 becas para hijos de trabajadores que cursen estudios en centros no sindicales	9.563.250,00
VII.—Competiciones de oficios, organizadas por los diferentes Sindicatos	1.425.000,00
VIII.—Presupuesto de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada para la realización del plan 1957	68.633.097,65
IX.—Aportaciones al Frente de Juventudes y Sección Femenina, para fines formativos de jóvenes afiliados, hijos de trabajadores	19.800.000,00
TOTAL DE INVERSIONES	242.853.224,04

Este total de inversiones dedica un importantísimo aspecto a la concesión de becas como forma de ayuda a los afiliados a la Organización Sindical y sus familiares. En total se reparten 22.608 becas que se distribuyen de la siguiente forma:

GRUPO I

	Becas
a) Estudios de Formación Profesional Industrial y Artesana, en Centros dependientes de la Organización Sindical	19.724
b) Estudios de Formación Profesional Acelerada, en Centros dependientes de la Organización Sindical	600
c) Estudios de Capacitación Agrícola, en Centros dependientes de la Organización Sindical	320
d) Estudios de Formación Profesional Industrial y Capacitación Agrícola, en Centros no dependientes de la Organización Sindical	172
e) Estudios de Orientación Artesana y Bellas Artes, en Centros no dependientes de la Organización Sindical	110

GRUPO II

f) Estudios Eclesiásticos, en Seminarios Conciliares	350
g) Estudios Superiores Eclesiásticos, en Centros nacionales o del extranjero	16

GRUPO III

	Becas
h) Estudios de Enseñanza Media y Peritajes	935
i) Bachillerato en Secciones Nocturnas	50

GRUPO IV

j) Estudios Superiores Universitarios y Carreras Especiales	350
l) Estudios Superiores Universitarios en Deusto	10
ll) Estudios Superiores en el Real Colegio Mayor "San Bartolomé y Santiago", de Granada	4
m) Pensiones de estudios, dos convocatorias de 50 bolsas cada una	100
	22.608

III. UNIVERSIDAD Y SINDICATO.

Conviene resaltar la importancia que la aportación de la Organización Sindical tiene en forma de becas de estudio en centros no sindicales. Un total de 1.964 becas con un importe total de 9.563.250 pesetas, supone un importante esfuerzo para ayudar a los muchachos de las clases trabajadoras en su afán de alcanzar las metas que sus aspiraciones señalan, evitando su estancamiento rencoroso y la pérdida de talentos para la mejor organización del país. Ninguna otra institución ha llegado jamás tan lejos en su política de becas. Esta conducta no viene dictada por un caprichoso afán de batir "record" asistencias. Se justifica simplemente por tres consideraciones igualmente fundamentales. La primera, la obligación de justicia a las aspiraciones de sus afiliados. Algunos podrán creer que esta realización sindical no tiene más objeto que la exhibición. Se equivocan rotundamente. Una profunda e insobornable vocación de servicio y la convicción de disponer de la única palanca eficaz para conseguir transformar la sociedad española hacia situaciones más justas y deseables para todos constituye el motor profundo de los actos de los sindicatos españoles.

El segundo móvil de esta generosa política de becas es la persecución de un equilibrio social que permita aplicar las energías nacionales allí donde puedan ser más útiles. Si esto se hace en el orden material, planeándose y distribuyéndose la ocupación del trabajo y de cuantos factores afectan a la producción, nada más lógico que seguir la misma conducta en relación con las energías espirituales. La experiencia de la vida española enseña que uno de los motivos más claros de desequilibrio ha sido el inadecuado empleo de la energía moral de sus hombres, porque la falta de instituciones adecuadas para recogerla y abrirla camino hacia las tareas fundamentales, de acuerdo con su capacidad creadora, ha hecho que hombres eminentes por su capacidad se hayan visto situados en puestos sin relieve. Condenados a no influir para nada en la vida de la comunidad e imposibilitados incluso para dirigir la propia, sin culpa alguna por su parte, simplemente porque la sociedad no recogía sus afanes de superación ni les ofrecía posibilidades de hacerse su vida de acuerdo con las aspiraciones que su conciencia les dictaba como lícitas. Si quiere conseguirse un equilibrio social permanente es preciso tener siempre en cuenta el factor humano y la necesidad de que se establezca un sistema de selección de las auténticas



“élites” del país. Dedicar el dinero de los trabajadores a facilitarles la oportunidad de dar satisfacción a la aspiración de mejorar y de transformarse en parte integrante de las clases rectoras, es servir, juntamente, a los intereses de los trabajadores y del progreso de la sociedad española.

La tercera razón que justifica ampliamente el esfuerzo económico de la Organización Sindical en su política de becas es la trascendencia de una política de pensamiento. Pasó el tiempo en que los sindicatos podían moverse siguiendo exclusivamente el impulso de sus componentes. La acción sindicalista, en todo los países del mundo, se enfrenta con la necesidad de resolver problemas técnicos de gran complejidad. No basta la buena fe, hay que movilizar la inteligencia en la previsión y vencimiento de las dificultades. Los sindicatos han de tomar posición ante los problemas de la economía, del trabajo, de la hacienda, el mismo avance de la ciencia repercute en su gestión gravemente. La Enseñanza Superior ha de estar ligada directamente a la gestión de los Sindicatos, porque hay que movilizar un intercambio de energías entre el mundo del trabajo y el pensamiento cuyo exponente más representativo es la Universidad.

Los Sindicatos dan ejemplo así a los restantes sectores de la sociedad española en la movilización de la inteligencia. Los tiempos que ahora corren, de intenso sentido técnico y racional, requieren la movilización de la energía creadora del hombre. Sólo los países que logren establecer en forma eficaz el trabajo intelectual sobre bases firmes conseguirán mantener la capacidad suficiente para aprovechar íntegramente los frutos de la ciencia. La trasmisión de saberes y la investigación, que son dos de las funciones que todos los maestros han señalado a la Universidad, han de ser servidas con generosidad y eficacia para conseguir la paz social y el desarrollo industrial. Las actitudes cicateras no pueden prosperar sin poner en grave peligro el funcionamiento y la prosperidad de toda la comunidad. Las nuevas formas sociales llevan impreso un fuerte sentido racional que se conjuga con los avances de las técnicas materiales. Destinar dinero, apoyar, en suma, el progreso de estas actividades no es regalar, es invertir fructíferamente de cara al futuro inmediato.

IV. FORMACIÓN PROFESIONAL ACELERADA.

Es corriente creer que la educación es actividad limitada a determinados períodos de la vida del hombre. Y normalmente así sucede, porque a partir de una cierta edad es preciso atender a la propia subsistencia y se impone trabajar con tal intensidad que resulta difícil dedicar asiduamente unas horas todos los días a perfeccionar nuestras aptitudes. Esta dificultad cierra por completo el horizonte y se entra así en una situación muy propensa al pesimismo más desmoralizador, porque el futuro es siempre la gran llamada a la energía del hombre.

El problema humano de los hombres que no quieren dar por cerrada toda puerta hacia una mejor situación social y económica incide en un momento

de expansión de la economía española en el que se precisa más personal especializado. Para atender conjuntamente a estos dos aspectos, la Organización Sindical ha montado los cursillos de Formación Profesional Acelerada, hoy en su iniciación, y por medio de los cuales se aspira especializar a los 10.000 obreros cada año. Plan para el que sería necesario destinar, dejando de lado las inversiones de establecimiento de las instalaciones, 212.000.000 pesetas anuales. Este estilo de formación profesional, recién estrenado en España, constaría fundamentalmente de una escuela para monitores en Madrid, en la que se adaptarían los conocimientos de los futuros profesores al desarrollo exacto y minucioso del programa y una serie de escuelas distribuidas por toda la geografía española, bien en los núcleos de mayor densidad humana e industrial, bien en aquellos necesitados de desarrollo económico, carentes hasta el momento actual de sectores especializados entre sus poblaciones.

Los resultados que pueden obtenerse del plan vienen avalados por lo conseguido en el primer curso de Formación Profesional Acelerada que ha tenido lugar en Madrid desde el mes de abril al de octubre. ¿Cómo es posible llenar en seis meses las exigencias de una formación que habitualmente ha venido exigiendo años de aprendizaje? Todo el secreto reside en la racionalización de la enseñanza mediante la elaboración de programas ajustados con exactitud a la duración del curso y en disponer de un grupo de monitores encargados de curso, especialmente preparados por sus conocimientos profesionales y por su penetración con el programa. La enseñanza en grupos reducidos, doce o catorce alumnos, completan el éxito del sistema. La racionalización del programa incluye un mínimo de teoría que proporciona a los obreros que han realizado estos cursos un punto de vista más adecuado para comprender su trabajo y desarrollar una iniciativa personal en él, cualidades ambas que el puro empirismo de la práctica no proporciona. Sin perderse en abstracciones, los primeros cursos celebrados en Madrid, referentes a las especialidades de metal y construcción, han comprendido el siguiente programa: Tecnología del Oficio, Dibujo, Cálculo aplicado a la especialidad trabajos prácticos.

Hay gentes que atribuyen a nuestro pueblo una mentalidad picaresca incompatible con el afán de perfección. Si esto hubiera sido así, el intento de poner ante los adultos un medio de capacitarse para el trabajo sería perder el tiempo y las energías. Un dato bastará para deshacer esta opinión. Para las 250 plazas, capacidad prevista para el primer curso, se recibieron 2.500 instancias, entre las que fué necesario seleccionar a los admitidos. Con el fin de facilitar su asistencia, los obreros inscritos en el curso recibieron un jornal de 40 pesetas diarias y comida, lo que permitió aprovechar la oportunidad a hombres con cargas familiares sin desatender éstas.

Para valorar los resultados obtenidos en el curso se acudió al juicio de empresarios, técnicos y obreros de las principales industrias madrileñas, quienes pudieron así formar una opinión directa sobre el plan y sus resultados. La fácil colocación de los

cursillistas es, por otra parte, la mejor indicación respecto al futuro y utilidad de la Formación Profesional Acelerada.

En estas páginas queda esbozada la acción educativa de los sindicatos y algunas de las ideas fundamentales por las que se rige. La tarea está en marcha con un fuerte ritmo de progreso social y las

mejores perspectivas se ofrecen para su eficacia. La ocasión de exponer los esfuerzos de los sindicatos en este terreno no puede confundirse con la propaganda porque, como se habrá visto, se apoya en realidades indiscutibles e impresionantes por su magnitud.

MIGUEL GARCÍA-SÁEZ.

Sobre la índole formativa de las lenguas clásicas *

SEGUNDA PARTE.—EL LATÍN Y LA GIMNASIA INTELECTUAL

A MODO DE NEXO.

En el artículo anterior se expuso el contenido formativo del Latín y se atisbó un complejo de consecuencias derivadas de la superposición observada de los efectos formativos de las lenguas clásicas y de un conjunto de disciplinas de actualidad. Allí mismo se hacían algunas aclaraciones acerca del procedimiento de investigación empleado y se anunciaba una SEGUNDA PARTE y el comentario de las conclusiones con que se remataba el artículo. Dando aquellas nociones y antecedentes por conocidos y supuestos, procederé a cumplir lo anunciado.

LA INTELIGENCIA "DEL" LATÍN.

Voy a ser breve en la exposición de este segundo aspecto de influjo formativo del Latín, entre otras cosas, porque lo anteriormente razonado y ejemplificado hará más inteligible los conceptos que siguen.

En este mismo estudio se aplicó a los mismos alumnos una serie de sondeos de la capacidad mental. Nos atendremos a los resultados obtenidos con dos tests, entre los cuales se abarcan los factores localizados por Thurstone en sus análisis factoriales de la Inteligencia. Refirámonos primeramente a estos factores.

Thurstone aplicó un número considerable y amplio de tests que en el concepto de los psicólogos abarcaban el campo conocido por el término *inteligencia*. Acumulados todos los datos, los analizó factorialmente, y encontró que podían reducirse a unas cuantas *aptitudes mentales primarias*. Estas eran: *comprensión verbal* (V), *razonamiento* (R), *concepción espacial* (E), *cálculo numérico* (N), *fluidez verbal* (F) y *memoria* (M). Todavía halló otros dos, a saber: la

rapidez perceptiva y la *coordinación motriz*, que no atenderemos por ser menos típicamente intelectivos.

Para exploración de las cinco aptitudes primeras, elaboró el test PMA (Primary Mental Abilities). En el presente estudio se ha utilizado un tests equivalente del PMA, elaborado por mí, y que lleva por título AMPE. La Memoria se exploró por medio de mi ÍNDICE LEXICULTURAL, con el cual, además, se sondea nuevamente la capacidad de comprensión verbal, si bien el ÍNDICE parece incluir algo más que el factor (V).

He aquí una descripción sucinta de cada factor.

Test AMPE:

(V): *Comprensión verbal* o capacidad de comprender ideas expresadas en palabras escritas o habladas.

(E): *Concepción espacial* o capacidad de imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones.

(R): *Razonamiento* o capacidad de resolver problemas lógicos, prever y planear. Comprende tanto la inducción como la deducción.

(N): *Cálculo numérico* o capacidad de manejar números, de resolver rápidamente y con acierto problemas simplemente cuantitativos. Probablemente encierra, además, una aptitud combinatoria automática de elementos mentales que no se limitan a lo cuantitativo.

(F): *Fluidez verbal* o facilidad de hablar y escribir, por lo que atañe a la abundancia de palabras y a la prontitud de disponer de las mismas para la necesidad de expresión del momento.

ÍNDICE LEXICULTURAL: Test de vocabulario y cultura, combinando la extensión con la profundidad, en orden a reflejar no solamente los campos de conocimiento a que se extiende la cultura de los sujetos, sino el grado de especialización alcanzado en cada uno.

La MEMORIA se explora preguntando a los examinados del LEXICULTURAL cuántas palabras recuerdan de dicho ejercicio, al día siguiente de haberlo verificado.

El problema fué, esta vez, el siguiente: ¿Cuáles son los factores intelectivos más directamente afectados por el Latín? En términos más asequibles a la comprensión general, se diría: ¿El Latín forma la inteligencia? ¿qué aspectos de ella? O expresado de manera menos comprometida: ¿Con qué factores de la inteligencia se relaciona el Latín fundamentalmente, y por cuáles de ellos podría ser descrita la actividad que conduce al éxito en dicha lengua, en el ambiente del bachillerato?

* La primera parte de este trabajo, sobre *El contenido formativo del Latín*, apareció en nuestro número 68 (1.ª quincena de noviembre), Madrid, 1957, págs. 74-80.

CUADRO III

Variabes	V	E	R	N	F	Lex.	Mem.
Latín	.320	.150	.250	.410	.370	.480	.360
V		.410	.450	.260	.450	.530	.130
E			.390	.250	.230	.270	.210
R				.330	.330	.250	.200
N					.340	.020	-.150
F						.260	.300
Lex.							.530

CUADRO IV

TESTS	b	R	Proporción pronóstica simple
Lexicultural	0,230	0,575	2
Factor (N) del AMPE	0,160	0,621	1
Memoria	0,042	0,651	(1/4)
Factor (F) del AMPE	0,005	0,652	0

La respuesta se ha averiguado, asimismo, por correlación múltiple. En el cuadro III se han reproducido las correlaciones entre los distintos factores, y de todos ellos con el Latín.

La observación del cuadro IV da idea de los resultados. En su columna primera se aprecia que, además del factor de comprensión y cultura verbal, tal como se explora por medio del ÍNDICE LEXICULTURAL, que es el que más se correlacionó primitivamente con la lengua latina, se registran participaciones del factor CÁLCULO (N) y del de MEMORIA (M). Los restantes no es que no intervengan, sino que, agotada la parte que tengan de común con los ya indicados, no les queda residuo específico por desempeñar. (Recuérdese la relación del "riego" con la cosecha, en el ejemplo de la PRIMERA PARTE.)

La proporción según la cual los tres elementos se integran a componer o determinar la varianza del Latín, en el caso presente, es aproximadamente de 2, 1 y $\frac{1}{4}$, para cada uno de los tres factores sucesivamente registrados. Esto quiere decir que si nos propusiéramos predecir la nota que obtendrían los alumnos en Latín, contando solamente con los factores de inteligencia como dato, la mejor predicción para cada sujeto sería la que resultara de multiplicar sus puntuaciones típicas en los factores (V), (N) y (M), por 2, por 1 y por $\frac{1}{4}$, respectivamente.

Cotéjese en visión sinóptica este resultado con los derivados de la PRIMERA PARTE y del ANÁLISIS FACTORIAL de las dimensiones del bachillerato:

Investigación	Resultados	Proporción simple
Disciplinas principalmente relacionadas con el Latín.	Idioma moderno y Matemáticas	2 $\frac{1}{2}$ y 1
Factores de inteligencia principalmente relacionados con el Latín	Lexicultural (V) y Cálculo (N)	2 y 1
Factores o dimensiones del bachillerato participadas por el Latín	Lingüísticosimbólico y científico-abstracto	3 y 1

La congruencia de tantas conclusiones nos hace sospechar que no andan muy lejos de la cierto...

COMENTARIO Y CONCLUSIONES.

La correlación (0,65) no tiene nada de irregular por su *cuantía*. Es considerable, aunque no lo parezca a simple vista. Ordinariamente, no se obtienen índices tan altos, tratándose de los cursos superiores del bachillerato, dada la selección operada en el transcurso de los años precedentes. Las correlaciones de inteligencia y aprovechamiento escolar suelen centrarse alrededor de 0,70 en la escuela primaria, de 0,60 en el Bachillerato y de 0,50 en estudios más elevados, supuesto el empleo de buenos tests. La razón es que, cada vez más, la inteligencia va dejando de ser factor *discriminativo* de la gama total de resultados, para irse convirtiendo en *condición* de unos rendimientos mínimos satisfactorios. Correlativamente se opera el proceso de decantación y eliminación de los estudiantes menos aptos. Lo cual repercute, a su vez, en una merma de la correlación. Cuando todos fueran excelentes en inteligencia, las diferencias de rendimiento no se deberían a las diferencias de capacidad intelectual (1).

Mas si la *cuantía* de la correlación ofrece escasa novedad, en cambio no dejará de sorprender el *perfil cualitativo*. Pocos se maravillarían de que el factor de máxima correlación sea la *comprensión verbal*. Pero acaso nadie esperará que tras él apareciera el factor *cálculo*, con preferencia al razonamiento, a la memoria, al otro factor verbal... Bien es verdad que este factor (N) implica mucho de combinatoria mental automática, a la cual, probablemente, hay que atribuir este privilegio. Pero esta consideración nos sugiere otra cuestión: ¿no será este factor el que algunos designan como *contenido lógico* del Latín? Y en tal caso, ¿dejaría de estar suplido por el ejercicio de la matemática? Es una sugerencia que no pasa de ahí. Pero que ilustra parcialmente la siguiente secuela.

Como conclusión NOVENA registremos que el Latín, al parecer, no forma por igual toda la inteligencia. O, por mejor decir, no la emplea, no la ocupa, no la ejercita o actualiza por igual; el éxito obtenido en Latín no depende de una actuación armónica y combinada de todas las capacidades cognoscitivas. Por ley general, la capacidad que suministran más directo y eficaz acceso al Latín serían la *comprensión verbal* y la facilidad combinatoria de elementos, que se recoge en el *factor cálculo*.

(1) Secadas, F.: *Inteligencia y rendimiento*. "RE", 47, 1954.

EL AUTOR SALE A PROSCENIO...

Puede parecer, sobre inelegante, contradictorio que, a renglón seguido de postular una discusión desapasionada y objetiva del tema, y precisamente al entablar el debate sobre las primeras conclusiones provisionales, comience hablando de mí mismo. Lo hago, sin embargo, aunque a disgusto, precisamente para mostrar mi deseo de imparcialidad, y porque considero las circunstancias personales propias otra condición, la de experiencia, de la objetividad y del desapasionamiento.

No voy a hacer profesión de clasicismo, mientras no se defina para mis alcances en qué estriba la formación clásica. No soy, desde luego, un filólogo. Pero algo cuenta en mi haber que me permite moverme con cierta holgura entre los autores clásicos y reclamar de ellos una mirada de amigo. Los manes del P. Augurio Salgado me asistan en esta profesión de querencia clásica. Todavía le contemplo con su ardiente vena declamitando a Virgilio en aquella versión "al castellano literario" de Eglogas, Bucólicas y Eneida... desde el "Arma virumque cano", línea a línea, hasta el final; todavía, y para siempre, le veré, como plasmado en la misma sustancia de aquel momento, juntando el índice y el pulgar como para extraer el más íntimo sahumero de la esencia poética, medio ocluidos los ojos en deliquio sabroso, e irse suave, pausadamente, exaltando hasta el entusiasmo y el contagio; y soltar el regusto gutural de las sátiras y de las odas horacianas, con los comentarios agudos a la mordacidad elegante; y molificarse con Ovidio, y arrebatarse con Lucano, y rotundecerse y aplomarse con Cicerón. No sé si es buen remate la lectura completa de Virgilio, de Horacio y, por poco, de Cicerón, tras de cinco años de traducciones de César, de Salustio, de Tito Livio, de Tácito, de Marcial y Catulo, de Séneca, de Plinio... y los mil ejercicios de "pensum"... ¡Dios mío, lo que costaba aprender entero el "Pro Archia poeta", y la "Epístola ad Pissones", y casi íntegro el "Pro Ligario", y lo mucho de las Catilinarías; y los poetas, tantos poetas...! ¿Y qué diré de los helenos? ¿Cómo pude yo repetir de coro aquellos versos de Homero, y los párrafos diarios de la Apología? ¿y traducir tanta Odisea, tanta Iliada, tanto Jenofonte, Demóstenes, Luciano, Isócrates, Platón...? No sé si será clásica o no una clase en que no sólo se traduce a Sófocles, sino que representa íntegramente el Edipo traducido, en las tablas. Yo me inclino a pensar que Sófocles no sintió por aquellos días comeción de pervivencia. Y si se añaden las academias y concertaciones, y los ejercicios de declamación y de redacción, y la composición de poesías de todos los metros, y la participación en concursos...

Se comprenderá que no pueda dejar de sentirse penetrado hasta la entraña del espíritu que informó toda esta instrucción, de la vena que corrió conformándose durante años, en los mejores de mi vida, si los mejores son los más ilusionados, y que no reniegue, antes me plazca en el modo como aquel trato configuró mi personalidad. Que lo diga, si no, quien en aquella ocasión oyera al P. Filiol reconocer que la lectura de la correspondencia de Cicerón, a que me obligó el trabajo de investigación impuesto

por el mismo P. Salgado, los mamotretos de cartas del clásico y las a veces no menos clásicas respuestas de sus corresponsales; cuando reconocía, digo, el Padre que aquellas cartas me habían enseñado, ¡por fin!, a redactar las mías con algo menos de incorrección y hasta con cierta sintaxis...

Y acaso también me avalen los años en que fui profesor de Latín y Griego, precisamente de los últimos cursos del Bachillerato... y el haber contribuido a la eficacia de la enseñanza del Latín con un método que, aunque propio, fué elogiado por algún conocedor...

Válgame todo esto para argumento de que no puedo renunciar a la formación clásica sin negarme a mí mismo en algo muy sustancial, y, acaso, acaso, sin confirmarla —¡ojalá!— en la misma abjuración.

... Y COMENTA.

Todo lo dicho, y lo que me callo y diría si no temiera ser prolijo, petulante e inoportuno, lo ha sido con el propósito de que no se interpreten con torquete mis opiniones, sea echando a alevosía los juicios menos favorables, sea achacando a medrosidad las atenuaciones; y para que el lector crea en mi sinceridad al expresar estas consideraciones en su integral extensión y en su recto sentido. Con la cual esperanza emprendo el último tramo del camino, que haré consistir en el comentario de las conclusiones, una por una, depositando lo que en ellas omití y que tengo por parte de su comprensión.

*

LA PRIMERA ha tenido nimia y redundante glosa a lo largo del primer artículo. El sentido último se puede simplificar con algún ejemplo. Uno de ellos es el de los sinónimos. Un vocablo acaso nunca sea idéntico a otro, pero dentro del sentido de la frase y sin quebranto del contexto, es imprevisible la palabra con que se expresará un concepto en cada caso, o si, en vez de una palabra única, servirá para expresarlo una frase hecha. Entre los sinónimos de "comer", los hay de matización varia: engullir, embaular, zampar, tragar, yantar, apiparse, alimentarse... y expresiones como "echar un bocado", "matar el hambre", "llenar la andorga"... ¿Quién diría que una expresión como "hacer penitencia" pueda significar eso mismo, matizado de frugalidad? Ahora bien; no es igual emplear una palabra apropiada que otra menos adecuada y cuyo matiz haya de ser retocado por muletillas hasta exteriorizar con la frase improvisada lo que el término certero habría despachado en un santiamén. Pero es indudable que la equivalencia se da en el conjunto de la frase. Dos cosas se pueden discutir: la realidad de la equivalencia y la mayor perfección de la dicción, según que se exprese de una o de otra manera. Pero ninguna de las dos puede ser preferida en términos absolutos. Porque para lo que se emplea la expresión "hacer penitencia" difícilmente se hallará vocablo simple.

Desentrañemos el paralelo. El latín es algo así como expresarse directamente, suponiendo que esto

sea lo más perfecto. De hecho, el conocimiento de las raíces del idioma profundiza en su venero y aproxima al mismo manantial secular de donde el verbo pasa de mental a oral. Da la sabiduría de los conceptos implicada en la limitación de donde surgieron: "espíritu" fué aire, el aire que se respira; luego se fué sutilizando en pensar, y pasó a simbolizar lo menos craso de nuestro ser. Al parangonar los dos espíritus, el aéreo y el en que la libertad radica, se yuxtaponen las más variadas facetas de la realidad. El lenguaje mismo es un surtidor y como luminaria calidoscópica de cuanto la curiosidad del hombre ha recaudado en el rodar de su existencia milenaria. Acabo de proferir una palabra que puede servir de esclarecimiento: calidoscopio (καλόσ = bonito; εἶδος = imagen; σκοπεῖν = ver: aparato para ver imágenes bonitas). Conocida la raíz griega, σκοπεῖν, puede recibir interpretación más filológica la palabra *episcopo* (super-visor), la de *escéptico*, el que se limita a considerar los términos del problema o los motivos de certeza, pero sin incurrir en afirmación, etc.

Este es el aspecto positivo. Pero el lenguaje no es para esa especulación frutiva, ociosa, recreativa de la mente y del mismo idioma; o, por lo menos, no solamente eso: es, además, un medio de expresión, un vehículo de exteriorización del pensamiento y del sentimiento, del propósito y del recuerdo, de la realidad y de la fantasía. El matiz filológico y semántico puede empañar otras facetas y entorpecer otros servicios del lenguaje. La demora, siquiera mental, inherente al enfoque etimológico del término, las más de las veces tácito, para evitar la tacha de pedante que justamente mereceríamos, retarda el proceso de la expresión, adormece la fuerza de convicción, amortigua el sentimiento y lo teoriza, despega al locutor de la entraña viva del habla para convertirlo en especulador, o si se quiera esteta, del lenguaje en general. Esto es defecto de la formación filológica. Quien carezca de ella, no incurrirá en estos retardamientos, aprenderá los vocablos incorporados a sus significados, a sus cosas, en carne o realidad viva, tal vez engastados en las frases en que tienen más precisión y realce. El "clásico" creará su dicción en cada momento; pero será como el músico que está siempre improvisando...

Por ahí se vislumbra un resquicio de nuevo abordamiento de la cuestión, un punto de convergencia de los cabos que intentamos atar. Como no es lo mismo decir *abulia* que decir *falta de voluntad*, acaso tampoco sea igualmente perfecta la disposición lingüística adquirida mediante el ejercicio vivo de una lengua vernácula que a través de la vía Apia. Pero, si la equivalencia sustancial se da, habrá que considerar seriamente si a pesar de las ventajas de lo clásico, no serán preferibles, en determinados casos, los planes de estudio equipolentes más complejos, a causa de otras excelencias situadas demasiado a trasmano de los clasicistas.

*

El contenido de la primera conclusión se prolonga en la SEGUNDA, como ya su enunciación indica. En el

supuesto de la equivalencia de ambos tramos, no parece oportuno condicionar a una sola vía la pluralidad de alternativas posibles. Hablo en hipótesis. La perfecta equivalencia no se dará nunca, claro, entre el Latín y el grupo o los grupos gemelos, precisamente porque el Latín es lo que es y el grupo consta de lo que consta.

El Latín puede ser impuesto por diversas razones: por ser una lengua antigua; por ser una lengua clásica; por ser un idioma de construcción precisa, lógica; por ser madre del nuestro; por ser raíz común a los romances y clave de su futuro conocimiento; por ser el arca en que los tesoros antiguos se conservan y, con el Griego, según Erasmo, el reservorio de cuanto es digno de saberse; porque mediante la unidad de base formativa se lograría en los pueblos la conformación que por otros valores no se logra de hecho; por estar nuestro saber condicionado por la antigüedad, cuando no, como quería Rogelio Bacón, deteriorado en el decurso del tiempo, de donde resultaría necesario remontarse corriente arriba, para mantener la consecuencia en la sabiduría; porque este intercambio ideal familiariza reflejamente a la juventud con las esencias humanas, manifestadas de manera depurada en los clásicos; por entender que el mismo conocimiento de nuestra lengua se obtiene mejor en sus fuentes de origen; o por creer que, simplemente, este conocimiento reflejo del lenguaje, en general, es inasequible de no buscarse en una visión especular en otro idioma menos familiar; por la lógica inmanente según la cual dichos idiomas clásicos se regulan, lo que además de fomentar el arte de la comprensión facilitando el tránsito del significado a la palabra y viceversa, permitiría por su simplicidad la asimilación, casi codificada, de la norma lingüística, "como se aprenden en el Derecho Romano los principios jurídicos y las sentencias de juicio legal" (Willmann); por la razón, afin a la anterior, de que "la lengua es la casa del ser, y en ella mora el hombre" (Heidegger), y en las lenguas formalmente clásicas, esta adaptación funcional del domicilio al inquilino augusto es más visible y auténtico, pues, como sugiere Willmann, no es casual que la expresión *τί λέγεις* signifique, a un tiempo, "qué dices" y "qué piensas"; o porque "la fe cristiana, el orden jurídico romano y el pensamiento griego son las raíces de la unidad cultural occidental" (Kloesel) y, a la par, encarnación, molde y señuelo de un humanismo consentáneo con la moderna europeidad; por ver en el Latín el más próximo contacto con el pensar específico de nuestra civilización; para salvar del aislamiento a los latinistas de profesión, o de vocación, si se prefiere (Cardenal); por ser clave propedéutica del estudio de la historia antigua; por ser la disciplina formal por excelencia: "si a la cuestión" formación o instrucción se contesta: "formación", entonces el Latín es insustituible (Kloesel); por ser la lengua más disciplinada del mundo (O. Spengler) y, por ende, insustituible en cuanto "disciplina" de la formación...

Esta letanía de excelencias no precisa ser falsa, ni total ni parcialmente, para que siga planteada la cuestión fundamental, que es simplemente relativa a la conveniencia de que en el bachillerato sea im-

puesto el Latín (y el Griego) a todos en general, y por motivos que, sobre ser comunes a todos los hombres en el plano ideal (humanismo), se aducen como insustituibles, por exclusivos de las lenguas muertas. Las cuestiones son, por lo menos, éstas:

a) ¿Adornan, efectivamente, al Latín todas estas excelencias?

b) ¿Es oportuno que, por ellas, se imponga como obligatorio a todos los estudiantes de la nación?

c) Si la conveniencia de su estudio se funda en algo que le es común con otras disciplinas, ¿sigue justificándose la obligatoriedad del Latín?

d) ¿Qué hay que pensar de la duplicación Latín-Griego en los mismos sujetos, para obtener dichos fines formativos? ¿No redundará esta sobrecarga en menoscabo de los objetivos perseguidos con estas enseñanzas, y será causa, siquiera parcial, de su malogro hasta para los inteligentes?

e) ¿Pueden ser comunicadas estas excelencias a los bachilleres? ¿A todos?

f) De hecho, en el sistema actual de enseñanza del Latín y del Griego, ¿se les comunican estos valores a los alumnos de los estudios medios?

Como se ve, también las cuestiones se pueden multiplicar. Y no todas ellas se reducen a discutir las cualidades intrínsecas o extrínsecas del Latín.

En cuya consideración, no obstante, se confunden varios aspectos, cuando no se contradicen mutuamente unos a otros. Vaya por delante, que estimo conveniente una seria recopilación de las ventajas que los distintos humanistas, pedagogos, filólogos, filósofos y educadores en general, hayan apreciado en la enseñanza del Latín, así como los inconvenientes. No sería inoportuno, asimismo, una encuesta a los padres y muchachos acerca del problema, siquiera sea para apreciar las cortapisas y limitaciones de estos beneficios.

Porque, puestos a encomiarlo, podemos olvidar que acaso resultara más ventajoso el sánscrito, por algunas de las razones expuestas; o no caer en la cuenta de que los japoneses no habrían podido ni podrían disfrutar de un humanismo, porque tal vez la quintaesencia de lo humano no pueda configurarse sino en los organismos informados por el verbo grecolatino; o venir a concluir que tampoco los latinos pudieron ser humanistas, ni poseer esos valores clásicos —puesto que ellos tendrían que haberlos sorprendido en su propia lengua—, y entonces se nos plantea la dificultad de cómo pudieron dar lo que no poseyeron; u olvidar que, si ellos aprendían el griego, lo aprendían como lengua contemporánea hablada; o que puede haber acontecido que en el transcurso del tiempo haya ido aumentando el pulimento de esta humanidad, perfeccionándose, alquitirándose, y, en tal caso, el retroceder a los moldes antañones fuera una rémora; o que acaso el humanismo consista en una visión del hombre como de un ser inconmensurable con las cosas e irreducible a esquemas materialistas, pero no en desorbitarlo ni dislocarlo de su ambiente y época, lo cual tal vez ocurra si, descuidando aquellos valores por los que actualmente se expresa su actividad racional, nos empeñamos en definirla por lo que en tiempos del Renacimiento se consideraba compendio de todo el saber; o corramos el peligro de no advertir que si la excelencia del Latín está en

acercarnos a la raíz del ser, más lo será de la lengua propia, dada nuestra más íntima, entrañable y personal vinculación a ella, en la que hemos atesorado las parcelas de penetración en el mundo en que somos, y por habernos acompañado en el alumbramiento de toda la vida espiritual; o de negar, sin más, la posibilidad de que el cultivo o sondeo a fondo de cualquier aspecto propio o de la realidad, conduzca a la raíz en que se cimienta la autenticidad personal, y por ella a la entidad absoluta, toda vez que lo que algo vale en el hombre es relación en cuanto deja de ser nada, y que, por lo tanto, puede haber caminos indistintos para alcanzar la meta, que no es preciso discutir al estudio de las lenguas clásicas; y preterir que los individuos no son uniformes, y que lo que a unos conduce hacia las metas ideales, a otros los puede desviar: que puede ocurrir, por lo mismo, que si en unos personalmente el estudio del Latín favorece esta perfección axiológica, para otros acaso sea más conveniente una dirección realista, a través de otras expresiones menos lingüísticas de los mismos valores; y no en último lugar, tal vez convenga considerar que el tiempo disponible para que el estudiante asimile tan complicada gama de cualidades se habrá de restar del que necesita para cubrir las necesidades culturales ineludibles en su época y en vistas a su futuro.

Quiero salir, todavía, al paso de un argumento que va quedando, al parecer, como el aquiles de la cuestión: el de la necesidad del Latín como medio especular de aprender nuestra propia lengua materna. El argumento me recuerda el consejo de San Francisco de Sales a Filotea, de rezar el Padrenuestro en latín, para recapacitar sobre lo que oraba. Para L. Artigas (2), éste es el ápice de la cuestión: hay que romper la ligazón espontánea que funde en bloque único las ideas con sus expresiones, en la lengua vulgar; hay que separar los conceptos de sus términos usuales, algo así como independizar el pensamiento de su cáscara verbal, el verbo interno del externo; y para ello, no hay como la experiencia del choque con el vocabulario latino, tan indeterminado frente a la conceptualización. Si no me engañan mis atisbos, esta consideración es contraria a la de los que ven en las lenguas clásicas un nexo íntimo entre la corriente del pensamiento y la de su expresión $\tau\acute{\iota}\lambda\acute{\epsilon}\gamma\epsilon\iota\varsigma$ = qué dices, qué piensas...). Y si lo que se alaba es precisamente esto último, a saber, la ambigüedad del concepto, la identificación íntima de significados, de contraposición a la diferenciación y mayor matización de las lenguas vernáculos, no me explico que realmente se presente tal cualidad como positiva y preferible a la de una lengua en donde tales diferencias se consolidan y cristalizan en vocablos distintos que la enriquecen. Pongamos que "glaucus" valga tanto "azul" como "verde", que "esse" signifique lo mismo "ser" que "estar". ¿Es ello virtud en el latín o en el castellano? Y si la virtud estriba en que la equivalencia de dos conceptos castellanos a uno latino es aliciente para el análisis, ¿qué diferencia sustancial existe entre este caso y el de un equívoco cualquiera, un "calandour", un juego de palabras, un chiste, un sinónimo? Y aun siendo ver-

(2) Artigas, L.: O. c.



dad que, como cita Artigas de Bourguet, "para traducir una palabra alemana basta con escoger entre tres o cuatro palabras francesas; para una palabra latina es preciso escoger entre una veintena", pregunto: ¿es que por ello existe alguna *diferencia específica en el ejercicio mismo de reflexionar sobre la lengua*, de pararse a indagar la equivalencia y discrepancia de significados; es específicamente distinto el tipo de ejercicio? ¿No es ejercicio físico educativo también el de la primera y el de la segunda tabla de gimnasia? ¿No son cálculos igualmente los de la Aritmética y del Algebra escolar que los de los estudios superiores?

Porque, si no entiendo mal, se trata de justificar la preferencia de un idioma muerto sobre uno vivo porque el tipo de ejercicio, hasta un nivel de formación general, no se consigue con los idiomas modernos ni con el materno... Y yo sinceramente me sigo preguntando por qué razón la posesión directa de un uso perfecto de la lengua ha de ser inferior al hábito que tome como objeto de reflexión la lengua misma. Las normas lingüísticas, entiendo, no se extraen para constituir una finalidad en sí mismas, sino para revertir en un conocimiento y en un empleo más correcto del lenguaje. Y si hay estudiosos que se pasan la vida, como donosamente decía un catedrático, "echando incienso a un acusativo", es porque la dificultad intrínseca del problema idiomático lo requiere, en orden a dominar el arte de bien decir. Y si de lo que se trata es de penetrar el maridaje lengua-pensamiento, con fines especulativos, supuestos que las mismas ideas tengan expresión en cualquier idioma, ¿no será, como ejercicio, repito, idéntico en un idioma que en otro?

Lo subrayado pocas líneas más arriba acerca del "nivel de formación general", tiene su porqué. En estos momentos estoy escuchando la radiación del concierto para piano número 3 en Do menor, de Beethoven. Todavía sobrecogido por la impresión, siempre renovada, de los nobles y profundos movimientos del *Largo*, y no salido aún de la admiración que me produce que la mayor extensión de esta parte haya sido extraída de una minúscula cadencia del primer motivo melódico, a fuerza de variantes sucesivas y alternaciones antifonadas de los bajos y flautas sobre un fondo de arabescos del piano, abstraído en la delectación y regusto de tanta delicadeza cuando va ya avanzando el tercer tiempo, ha torcido el curso de mis ideas una cadena de caprichosas asociaciones, al hilo de lo que escribo. Me he imaginado un larguísimo ábaco, y en él representados los tres millones de españoles, redondeando por lo grande, que se hallan en la edad aproximada de los estudios medios. A centímetro por cuenta del ábaco, éste tendría la longitud aproximada de la distancia que separa a Madrid de Alcalá, en línea recta.

¿Cuántos de éstos estudian el bachillerato? — me pregunto sin querer. Aproximadamente una décima parte. Cortemos por la distancia correspondiente: conservamos una longitud menor que de la Puerta del Sol a la plaza de Manuel Becerra.

Me seguí preguntando: ¿cuántos de entre ellos saben lo que es un concierto? Me sentí benigno y lo dejé en una décima parte: 30.000 avalorios del ábaco,

o sea, escasamente hasta la calle de Sevilla, siempre por la de Alcalá. Y me dejé llevar por el juego de la curiosidad: ¿Cuántos saben que el concierto consta de tres tiempos, de los cuales el intermedio es lento? ¿Y quién llegaría a precisar que el primer tiempo se caracteriza más bien por la energía que por la velocidad; que el segundo es más bien lírico que lento; y que el tercero se describe mejor como ligero y alegre que como propiamente rápido? ¿Por dónde habrían cortado ustedes? Yo lo hice por los diez metros, a sabiendas de que me excedía; pero me interesaba guardar cierta proporción para lo que me restaba considerar. Porque las preguntas se sucedían solas; ¿cuántos conocen los conciertos de Beethoven de un modo que se pueda considerar culturalmente adecuado? De este concierto número 3, ¿cuántos entienden lo que significa en Do menor? (no diré ya por dónde iba cortando...) ¿Y cuántos sabrían decir que el primer tiempo está contenido en esquema en la primera frase melódica: un arpeggio, una escala descendente y la simulación del timbal; que el segundo es, en gran parte, desarrollo de la frase arriba dicha; y que el tercero se reduce a un rondó de dos temas?... Y me quedé sin ábaco. Entonces, mirándome las manos vacías, me pregunté: ¿se puede decir, en verdad, que un concierto de Beethoven sea de menor calidad formativa que un párrafo de César o que una estancia de Virgilio?... ¿Y cuánto tiempo le queda al alumno para formarse en estas cosas? ¿Y en conocer los pintores, y la pintura en la práctica? ¿Y los estilos arquitectónicos?... Y luego, para terminar: ¿cuántos aprovechan estas horas deliciosas de los conciertos de la radio... y cuántos las desperdician? ¿No es una cuita nacional el distanciamiento que produce esta simple diferencia de los que aprecian y los que no aprecian constantemente ese concierto de la tarde, ese festival...?

Recientemente en un periódico local de Santander leí una atinada réplica a quien recriminaba a la ciudad de los festivales el que hubiera sufrido también los efectos de la epidemia de gamberrismo que parece azotar al país. "Los festivales y los conciertos no afectan para nada al gamberro, venía a decir el periodista; son privilegio de unos pocos que gustan de la delicia y saborean el contenido cultural de estos refinamientos." He ahí otro punto de meditación, interesante a la hora de decidir si sólo podrán ser bachilleres los que sean capaces de traducir y comentar a Horacio...

*

La TERCERA conclusión provisional a que se llegaba (¿recuerdan todavía aquello?) es como el puyazo de la cuestión. ¿De qué importaría que el Latín contuviera todas esas excelencias, si en la enseñanza del Latín, que es lo que los alumnos reciben, no se comunica? Porque, en nuestro estudio, manteniendo una alta correlación con el griego, lo cual significa que también el Latín está definido por características concretas, sin embargo nada aparece radicalmente distinto del llamado "grupo equivalente". A juzgar por este dato, todo cuanto el Latín comunica que es asimismo común al Griego, sería participando hasta el apuramiento por otras disciplinas... Puede ser, por ejemplo, que la reflexión sintáctica

sobre el idioma materno se verifica de modo sustancialmente distinto en la retorta del Latín que en el estudio de un lenguaje moderno; pero si tal ventaja no es algo de carácter "matemático", entonces en el caso del Latín no aparece tal diferencia, puesto que todo cuanto del Latín no es asimilable a las matemáticas está cubierto por el idioma vernáculo, concretamente, por el inglés, que no es de los que más fama tienen de sintácticos ni de refinados en la morfología.

*

Aquí es donde se planteará más de uno el problema de si la estadística es instrumento suficientemente sutil para captar estos conceptos de modo convincente y satisfactorio. Aunque no es éste el lugar de discutirlo, la dificultad está prevista y atendida en la PRIMERA PARTE, al exponer prolijamente los efectos de dispersión que cualquier variable produce en la muestra estudiantil. De todos modos, el escepticismo no es metódicamente procedente cuando se cierne sobre unos datos del problema y no sobre otros. Por ejemplo, afirmando la exclusividad y eficiencia formativa del Latín *a priori*, y con empeño aséptico de mantener tal opinión al margen de comprobaciones.

*

Al resto del argumento responde la conclusión CUARTA. Si el Latín se propugna por unos efectos formativos, es preciso que tales efectos se consigan, y que sean dichos efectos los calificados como aprovechamiento en la disciplina. En caso de ser algo distinto de la simple traducción, de las declinaciones, de los pretéritos y supinos, hágase aparecer entre los resultados, escárbese y lléguese al meollo, sáquese a la luz y califíquese; no se crea a ciegas en su presencia latente, bajo las apariencias de los accidentes denunciados, y suponiéndola directamente relacionada con estas manifestaciones, puesto que por ellas se califica... Lo cual, como se ha visto, sería tanto como volver a negar su realidad, toda vez que esta manifestación correlativa es la que en nada excede a las manifestaciones de otras disciplinas...

*

La QUINTA conclusión pretende colocar las cosas en su punto. En un estudio factorial del Bachillerato, publicado en estas mismas páginas, se demostraba la reducción de las dimensiones del Bachillerato a tres factores o aptitudes básicas, por las cuales podría ser descrita la variabilidad de su contenido. Estos tres factores eran: I. *Factor Lingüístico-simbólico* (Ls), II. *Factor Científico-abstracto* (Ca) y III. *Técnico-empírico* (Te). El Latín pertenecía al (Ls), y tomaba parte menor de las características del (Ca). Exactamente lo mismo que se refleja en el estudio actual, pues que su varianza queda prácticamente cubierta por un *lenguaje moderno* (Ls) y *las matemáticas* (Ca). Podemos prescindir en este momento de la minúscula coincidencia con el Dibujo, principal representante del II Factor. Sigamos hablando en hipótesis, para no hacer irremediable lo afirmado. Si el Latín se describiera adecuadamente, supongamos, por una dosis de 3 en el Factor (Ls) y una cuantía de 1 en el Factor (Ca), y dado que participan del

Factor (Ls) asimismo el Griego, la Filosofía, la Religión, el Idioma moderno, la Lengua y Literatura Españolas, etc.; y añadido que integran el Factor (Ca) la Matemática, la Física y la Química, como más importantes; cabría la posibilidad de compensar los efectos del Latín mediante una adecuada combinación de estas disciplinas en la dosis que al Latín le es propia; triple del primer Factor que del segundo. Esto no excluye el Latín del Bachillerato; solamente atenua el carácter de supuesta exclusividad; lo hace compaginable, sustituible, equivalente, disyuntivo, o como se quiera expresar, en orden a comunicar los efectos genéricos de tal formación. Pero de su peso se cae que para determinadas orientaciones de los estudios, el Latín es irremplazable: Filosofía, Teología, Historia, Sacerdocio, Lenguas románicas...

*

Que es lo que, a modo de corolario, expresa la SEXTA conclusión. Ya en los cursos 5.º y 6.º del Bachillerato se eligen Ciencias o Letras disyuntivamente. Se sigue haciendo tanteos, ignoro con qué base previa de experimentación. Desconozco si esta ramificación es adecuada, aunque del estudio factorial antes mencionado más bien se desprende que no, puesto que no se da cabida a la rama técnica o empírica, tal vez por considerar que está suficientemente atendida por los peritajes, los Institutos Laborales, las Universidades Laborales, las Escuelas de Aprendizaje, etc. Quede constancia, con todo, de la doble necesidad de hacer el estudio del Latín disyuntivo a partir de algún punto de los cursos medios, si no desde su comienzo; y de que posiblemente la alternativa Ciencias o Letras no acota todo el campo aptitudinal de los estudios.

Todavía deseo insistir en la posible conveniencia de variar el enfoque mismo de la cuestión radicalmente, en el sentido de que en vez de exigir a todos la formación clásica, se exigiera como condición para cursarla un mínimo de condiciones pedagógicas y personales, entre las cuales la principal fuera una capacidad tal, que permitiera cierta holgura para seguir los estudios comunes, aun después de acumulado a ellos el Latín. En otras palabras, hacer el Latín electivo como complemento de formación, *para los mejor capacitados*. Sería, entonces, solicitado espontáneamente; se tendría a gala el poder cursarlo; y se lograría lo que se pretende con la política docente que lo incluye en los estudios medios: que sirva de pilar sólido a la unificación cultural de la nación. Así respondería yo al "ejemplo de Oxford" que, probablemente, algunos me iban a brindar como demostración empírica... Así, y con la conclusión de Thorndike (3) en su famoso estudio de las disciplinas formales y de la transferencia, a saber, que la aparente superioridad de los estudiantes de determinadas materias sobre los de otras en rectitud de pensar, se explicaba más por la diferencia de la capacidad inicial que por efecto de las disciplinas mismas; y concluía que la aparente superioridad de las

(3) Thorndike, E. L.: *Mental Disciplines in High School Studies*. "Journ. of Educ. Psych.", vol. 15, 1924 (1-22 y 83-98).

Véase asimismo: Wesman, A. G.: *A Study of Transfer of Training from High School Subjects to Intelligence*. "Journ. of Educ. Research", vol. 39, 1945 (254-264).

matemáticas y de las ciencias en producir buenos pensadores era más bien resultado del hecho de que los mejores estudiantes escogían dichas facultades; y que si los mejores estudiantes se orientaran hacia las ciencias sociales o la medicina, por ejemplo, creeríamos que éstas producían los mejores pensadores. ¿No será éste el caso de Oxford?

A la SÉPTIMA y OCTAVA conclusiones no me voy a referir más. Poca cosa podría añadir a lo reiterativamente expuesto.

La NOVENA se comenta por sí sola. Como se ha visto, no se trata de la eterna cuestión de la transferencia, ni de si conviene interpretar sus resultados en términos de elementos idénticos con Thorndike, o en conceptos de facultades y efectos formales, como algunos achacan a la Psicología antigua y otros a la novísima del análisis multifactorial (4). Lo que aquí se plantea es una cuestión más simple: ¿Con qué funciones de la inteligencia se relacionan directa y primordialmente las disciplinas de la formación clásica? Lo de "primordial" se desprende de lo expuesto. La salvedad implicada en "directamente" se justifica porque, aunque en las circunstancias más propicias y favorables para el afrontamiento del Latín los factores comprometidos en el éxito fueran, pongamos por caso, los hallados, a saber: la comprensión verbal y la combinatoria implicada en el cálculo, no obstante, en circunstancias en que la aplicación directa de estas capacidades no fuera viable, por la razón que fuere (poseerlas en menor grado, tener un profesor que exige razonamiento de las variantes para lograr el aprobado, etc.), indirectamente la mente apela a nuevos recursos y sucedáneos de los más directos: memoria en vez de comprensión verbal, razonamiento por encima de combi-

(4) Cfr. Yela, M.: *Psicología de las aptitudes: El análisis factorial y las funciones del alma*. Madrid, Gredos, 1953.

natoria mental, etc. Al observar, pues, que esta relación directa es interpretable en términos que solamente comprendan dos aspectos de la totalidad de factores, se concluye, con suma cautela (5), la posibilidad de que las lenguas clásicas sean un alimento incompleto—como dicen los bromatólogos—de la inteligencia. Con lo que llegamos a la conclusión última, que lo es del trabajo.

Como DÉCIMA y última conclusión, en efecto, puede plantearse el problema del Humanismo en relación con las lenguas clásicas y vernáculas. Y solamente para apuntar que, por lo visto, y con los atenuantes que se quiera, en lo que toca a la formación, si se entiende como humanista la que abarque la gama completa de los valores, las lenguas clásicas, en todo caso, tendrían un valor instrumental, definido por sectores incompletos del campo total de la cultura, aunque excelente para la asimilación espiritual de ciertos otros valores fundamentales. Y por lo que a la inteligencia misma en cuanto potencia actuable se refiere, las lenguas clásicas parecen reducir su acción estimulante a un sector parcial de la totalidad intelectual que ningún humanista debería pretermir. El clasicismo es, pues, humanismo, pero, como dirían los escolásticos, *non adaequate*... Y, por lo que creo haber demostrado, *tampoco incondicionado*, aun en la parte en que lo es por excelencia. El verdadero humanismo, si esto es así, será el que, precisamente por conceder primacía al concepto del hombre en su plenitud, reconozca estas dos limitaciones de la formación clásica. Sus virtudes no son por eso menores. Ello es claro, puesto que nos han deslumbrado tanto que nos hicieron ampliar de buena fe su disco luminoso hasta constituirlo en el único sol del firmamento pedagógico...

(5) Justificada, puesto que pudo cualquier factor, pongamos por caso el Razonamiento, transformarse por virtud del Latín mismo o de otros estudios, de *discriminante* en *condición* directa.

FRANCISCO SECADAS.

crónica

La protección escolar del Ministerio de Educación Nacional para el Curso 1957-58

Entre las múltiples clasificaciones que de los hombres pueden hacerse hay una que tiene permanente vigencia en cualquier tiempo y sociedad: aquella que separa en ricos y pobres. Tal división no tendría es-

pecial importancia si a lo largo de los diversos períodos históricos y de las distintas latitudes no se mantuviese inmovible, aparejando consecuencias inmediata para el desarrollo de la propia vida personal.

La posesión de riquezas, en cualquiera de sus formas, supone un número superior de posibilidades para la persona. Y al contrario. No hemos de entrar aquí en los problemas religiosos que ambas situaciones pueden originar.

El Estado moderno, que se concibe como gestor del bien común, bien del mayor número de ciudadanos, ha intentado ir acortando las profundas diferencias que entrambos términos de clasificación han existido y existen. Toda la actividad administrativa estatal se justifica, en último extremo, por tal finalidad. Hay, sin embargo, una parcela de este hacer de los Gobiernos—que son los representantes palpables de

la entidad Estado—que tiene un lugar predominante. Nos referimos a la educación. A través de ésta puede el hombre aprender las técnicas y los saberes que la Humanidad ha ido adquiriendo tras largos milenios de civilización. En pocos años es capaz de realizar su aprendizaje, y tras él, llegar a enriquecer el acervo colectivo.

Los Gobiernos, persuadidos de la trascendencia de la educación, han procurado proteger este derecho, cuyo haz de facultades, como derecho subjetivo, es muy amplio. Un primer estadio es, sin duda, facilitar el conocimiento del alfabeto propio. Aún en este terreno, previo a cualquier experiencia docente, el mundo se encuentra muy retrasado. Hay zonas pobladas—en esta joven segunda mitad del siglo XX—en las que las cifras porcentuales de analfabetismo son abrumadoras. Recordemos las del Asia del Este, 45 por 100; Asia del Sudoeste, 75 por 100; Asia Meridional, 80 por 100; Africa tropical y meridional, 80 por 100; Africa del Norte, 85 por 100. Que esto ocurra en la era de la automación y de los satélites artificiales no deja de ser paradójico.

Pero no basta al hombre adquirir este conocimiento inicial. Es necesario continuar la escala de las ciencias aprehendiendo verdades cada vez más complejas. A esto se llega a través del estudio en los diferentes grados docentes. Esta es la oportunidad que el Estado debe facilitar a todos los ciudadanos capaces, con independencia de la situación en que la persona se encuentra respecto a la posesión de riqueza. Tal deber del Estado da origen a la llamada protección del derecho al estudio, y más concretamente a la protección del derecho a la adquisición de los títulos formales que le refrendan el estudio realizado.

En España, tal derecho no sólo ha sido proclamado en las más importantes normas estatales, sino que tiene aplicación efectiva en el ámbito nacional, y aún en el internacional, donde ha repercutido la propia doctrina elaborada. Recuérdesse la Declaración de principios publicada en el número 68 de esta misma Revista, con ocasión del primer Coloquio Internacional de Protección Escolar celebrado en Madrid en octubre último.

Esta crónica pretende exponer al lector las principales características del sistema español de protección escolar, presentando al propio tiempo el panorama que para el actual curso académico se ofrece al estudiante y al graduado españoles en lo que se refiere a la protección escolar directa.

1. BECAS ESCOLARES.

Constituye la beca—esto es, la ayuda económica que se facilita al estudiante o a su familia para los gastos de enseñanza—la fórmula más extendida de la protección escolar directa.

Todos los años, próximo el final del curso académico, el Ministerio de Educación convoca cerca de nueve mil becas para todas las enseñanzas. Se da a las convocatorias la máxima publicidad, con el fin de que los posibles beneficiarios conozcan tanto las condiciones como las posibilidades que se les ofrecen.

Es criterio básico dentro del actual sistema el rigor en la selección. Ello motiva que las becas se

otorguen por concurso público de méritos, para evitar la arbitrariedad y la discrecionalidad, al par que se garantiza la competencia leal. Es sin duda en la estimación de los méritos de los concursantes donde más problemas se presentan a la equidad de los Jurados. La solicitud de beca que presenta un candidato solamente precisa ir acompañada de dos declaraciones juradas: una, que se refiere a sus calificaciones académicas anteriores, y otra, a la situación económica de la familia. Después, si la beca es concedida, habrán de justificarse las afirmaciones alegadas.

Pero la formación del juicio de la Comisión seleccionadora—que reside en cada uno de los Distritos Universitarios—sobre un determinado expediente, puede ser difícil. Numerosos matices se escapan de las escuetas declaraciones juradas, en las que, además, con inusitada frecuencia, se utilizan numerosas restricciones mentales.

La posibilidad de reclamación ante los Rectores por actuaciones de los Jurados que se consideren lesivas, corrige, en parte, tales dificultades.

El número de becas escolares convocado por la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social para el actual curso académico ha sido de 8.682. No todas han sido concedidas, porque los solicitantes presentados no han reunido las condiciones necesarias para alcanzar el título de becarios. Título éste, de honor, que exige auténtica valía en el alumno.

La cuantía de estas becas es uniforme para los grados medios y superior de la enseñanza. Varía, simplemente, en relación con la residencia habitual del becario. Si éste vive, en el seno de su familia, en la misma localidad donde se encuentra situado el Centro de estudios, la ayuda económica que se le otorga es de 2.250 pesetas, distribuidas a lo largo del curso académico. Lo que supone un ingreso mensual de 250 pesetas entre los meses de octubre a junio inclusive.

Cuando el becario ha de desplazarse del domicilio familiar para realizar sus estudios, puede recibir una beca de 6.000 pesetas, que distribuida a lo largo de los nueve meses teóricos de duración del curso académico, supone un ingreso mensual de 666 pesetas. (Si se estiman los ocho meses de duración efectiva del año académico, es decir, desde mediados de octubre a finales de mayo, sin tener en cuenta las vacaciones escolares, el ingreso mensual asciende a 750 pesetas.)

Por último se convocan becas de 12.000 pesetas para alumnos de enseñanza universitaria o de Escuelas Técnicas Superiores que pretendan residir en Colegios Mayores. Distribuida esta ayuda durante todo el curso supone un ingreso mensual de 1.333 pesetas.

Tales cuantías son indudablemente insuficientes si se consideran como únicos apoyos para sufragar los gastos originados por la enseñanza. De ahí que actualmente se consideren como ayuda fundamental importante, pero nada más. La beca, en muchos casos, no compensa ni siquiera el costo directo de la enseñanza (es decir, el derivado del pago de la matrícula, libros de texto, instrumentos de estudio, vestido, manutención, alojamiento, mínimos gastos de bolsillo). Y desde luego nunca llega a compensar el coste indirecto, esto es, la falta de percepción de

otros ingresos procedentes de la realización de trabajos remunerados que por su edad podría prestar el estudiante.

Así, un becario que obtenga una ayuda de 12.000 pesetas para residir en un Colegio Mayor, deberá cubrir una parte de su pensión mensual con cargo a los propios ingresos familiares, equivalente a unas 170 pesetas mensuales, si el Colegio Mayor tiene establecida una cuota de 1.500 pesetas.

Con las explicaciones anteriores podemos exponer ya los resultados de los concursos llevados a cabo, para el actual curso de 1957-58, a través de las Comisarias de Protección Escolar y Asistencia Social de los Distritos Universitarios, que son los órganos ejecutivos de las Secciones Delegadas de Protección Escolar.

La distribución de las becas por grados docentes ha sido la siguiente:

Enseñanza Universitaria	813
Enseñanza Media	3.284
Enseñanza Primaria (Escuelas Normales)	653
Enseñanzas Técnicas	702
Enseñanza Laboral	1.814
Enseñanza Bellas Artes	288

Los créditos para dotar el total de becas convocadas (8.682) han alcanzado la cifra de 34.356.450 pesetas, si bien, como se ha dicho más arriba, no han sido en la totalidad cubiertas.

La distribución por Distritos Universitarios de las becas concedidas, ha sido la siguiente:

Barcelona	872
Granada	644
La Laguna	219
Madrid	1.174
Murcia	294
Oviedo	398
Salamanca	375
Santiago	643
Sevilla	879
Valencia	575
Valladolid	888
Zaragoza	543

2. BECAS ESPECIALES.

Se incluyen bajo esta denominación cuatro tipos de becas dedicadas a estudiantes que, por razón de su condición, pueden obtener sus becas en convocatorias de carácter nacional que se resuelven por el Ministerio de Educación a propuesta de Comisiones o Jurados Nacionales.

Son éstas las siguientes:

a) *Becas para religiosos y sacerdotes que cursan estudios universitarios.*—Han sido concedidas 560 de 4.500 pesetas cada una, y están consagradas a proteger la dedicación a los estudios universitarios de aquellos religiosos y sacerdotes que han de servir luego como profesores titulares en los Centros no estatales de enseñanza media.

La dotación económica de estas becas, que supera los dos millones y medio de pesetas, se realiza con cargo a los ingresos procedentes de la matrícula de los alumnos de Colegios privados.

b) *Becas para alumnos de Seminarios Mayores y de Universidades Pontificias.*—Han sido concedidas 233 para Seminarios Mayores de 3.000, y 70 de

4.500 para alumnos de las Universidades Pontificias de Salamanca y Comillas.

c) *Becas para estudios misionales.*—Han sido concedidas 50 de 4.500 pesetas anuales.

En todos los Jurados o Comisiones para la adjudicación de estos beneficios han participado representantes de la Jerarquía Eclesiástica.

d) *Becas para maestros*—estudiantes de las Facultades de Filosofía y Letras— que desean licenciarse en la especialidad de Pedagogía.

Han sido concedidas cerca de 50 becas de 12.000 pesetas y asimismo se han otorgado 50 permisos con suplencia en sus escuelas y 100 permisos para maestros que pagan a sus propios sustitutos.

3. BECAS PARA GRADUADOS UNIVERSITARIOS.

Los graduados universitarios han tenido la posibilidad de optar para el actual curso académico a tres tipos de beneficios, que son los siguientes:

a) *Becas para preparación de cátedras de enseñanza universitaria* (las llamadas "Matías Montero") y de Centros de grado medio ("Ramiro Ledesma"). Su cuantía es de 16.000 pesetas anuales y se han convocado 30 becas.

b) *Becas para ayudantes de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.*—Han sido creadas este año y pueden ser solicitadas por aquellos graduados en Ciencias, Letras y Bellas Artes, que hayan de trabajar, al propio tiempo que preparan sus cátedras, en los Semisarios didácticos de los Institutos de Enseñanza Media. Se han adjudicado 100 becas de 12.000 pesetas anuales.

c) *Becas para el extranjero.*—Han sido convocadas 20 becas para residir en el Colegio de España en París; 20, de 250 marcos mensuales, para el Colegio Español de "Santiago", de Munich, 10 de ellas para graduados eclesiásticos; 10 becas para graduados eclesiásticos también, en el Colegio "San José", de Roma, de 1.500 pesetas mensuales, y 20 becas para graduados universitarios que pretendan ampliar estudios en cualquier Centro de investigación de Europa o del Norte de Africa, dotadas con 2.500 pesetas mensuales.

Estas becas fueron convocadas en el mes de mayo y fueron concedidas antes del comienzo del curso.

A este balance es necesario añadir otros dos beneficios que como ayuda al graduado se otorgan por la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social.

4. PENSIONES DE ESTUDIO.

Son aquellas ayudas económicas que se conceden para realizar estudios concretos de investigación o de perfeccionamiento profesional en España o en el extranjero. Su plazo máximo es de cuatro meses, y mínimo de un mes.

Se convocan en dos épocas del año: la primera, en la primavera, y la segunda, en otoño. Una serie de requisitos han de ser cubiertos previamente por el candidato que solicita una pensión de estudios. Entre ellos figura como condición fundamental que de-

muestre convenientemente que ha sido aceptado por el Centro de investigación al que afirma va a trabajar. Una vez realizado el viaje, debe justificar el pensionado su trabajo presentando una Memoria de actividades por triplicado, ante la Comisaría de Protección Escolar.

A lo largo de 1957 se han convocado un total de 350 pensiones de estudio, de cuantía variable, por un valor equivalente a más de tres millones de pesetas, habiéndose facilitado a los pensionistas para el extranjero las correspondientes divisas.

5. BOLSAS DE VIAJE.

Son ayudas que se conceden, en casos especiales, a graduados, profesores y funcionarios del Ministe-

rio de Educación para cubrir los gastos de desplazamiento desde el lugar de residencia habitual hasta aquél en que vayan a realizar actividades concretas culturales para las que han obtenido, directa o indirectamente, ayuda económica que no incluye el coste del viaje.

Pueden ser solicitadas en cualquier época del año, en las respectivas Comisarias de Distrito, y su dotación máxima es de 15.000 pesetas.

Se otorgan preferentemente a profesores que han de participar en Congresos científicos, así como a quienes han obtenido becas o contratos de trabajo de instituciones extranjeras.

Los pagos representan la cobertura del coste del viaje en ferrocarril.

F. LORENZO GELICES.

inf. extranjera

Perspectivas críticas ante la reforma de la enseñanza en Francia *

CLIMA NACIONAL DE REFORMA.

La nueva Ley de reforma de la enseñanza en Francia sigue planteando incontables problemas de todo orden en el ámbito de la nación, antes de que la Asamblea Nacional Francesa la haya promulgado definitivamente. Existe en la conciencia nacional de los franceses un estado de ánimo muy extendido según el cual la nueva y revolucionaria reforma que se va a llevar muy pronto a la práctica —y ya de hecho se está realizando en algunos sectores educa-

tivos, tales como en la desconcentración y la puesta en marcha de los Centros Pedagógicos Regionales—presentará grandes dificultades de orden técnico y económico de no sencilla superación. Pero el hecho es que esta misma conciencia nacional—reflejada nítidamente en la prensa—acusa asimismo la necesidad de la reforma que, por otra parte, viene gestándose desde hace ya bastantes años. Téngase en cuenta a este respecto que durante la última década la Asamblea Nacional ha estudiado nada menos que cinco proyectos de reforma diferentes, esto es, un proyecto por cada dos años, sin que ninguno de ellos mereciera su definitiva sanción.

La nueva Ley ha sido presentada a la Asamblea tras dos años largos de elaboración y, dada su pujanza innovadora a fondo, no es de extrañar que encuentre grandes obstáculos en su camino hacia la vigencia. De momento, el proyecto de Ley cuenta ya con los informes favorables de los Consejos Departamentales de Enseñanza y del muy importante y casi definitivo, desde el criterio ministerial, del Consejo Superior de Educación (1).

DIRECTRICES FUNDAMENTALES DE LA NUEVA LEY.

Para situar al lector en el plexo solar de la polémica en torno a la reforma, resumimos seguidamente las características esenciales de la nueva Ley:

- *Escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años.* La escolaridad actual es de catorce años. Se pretendía aumentarla a dieciocho. Pero este aspecto de la nueva Ley no prosperó, quedando en el término medio de los dieciséis años, con lo cual queda equiparada a la enseñanza sueca;
- *Creación de la "Enseñanza Media de Orientación"*, en coordinación con la enseñanza primaria;
- *Creación de las "Escuelas Medias de Orientación"*, en número de 20.000;
- *Reglamentación de las enseñanzas diversificadas.*

* La REVISTA DE EDUCACIÓN ha seguido atentamente el proceso de la reforma francesa de la enseñanza en los últimos años. Fruto de esta atención son los trabajos siguientes, que se recomiendan al lector para una visión acabada del complejo problema, hoy todavía en planteamiento: J. B.: *Reforma de la segunda enseñanza en Francia* ("RE.", 32, 1955, págs. 205-6); *Proyecto de Ley sobre la Reforma de la Enseñanza estatal (Pública) en Francia* (Encarte del número 40, febrero 1956, 14-25); Carmen Ribelles: *Organización de la Enseñanza Media en Francia* ("RE.", 29, marzo 1955, 165-72); Raymond Warnier: *Nuevos aspectos de la formación profesional en Francia: las enseñanzas del Magisterio, Económicas y Científicas* ("RE.", 40, febrero 1956, 119-20); Carmen Ribelles: *Los Centros Pedagógicos Regionales de Enseñanza Media* ("RE.", 42, abril 1956, 22-4), y Carmen Ribelles: *Innovaciones en la enseñanza media francesa* ("RE.", 58, 1.ª quincena de marzo 1957). Pueden consultarse asimismo: *El proyecto de reforma de la enseñanza en Francia* ("RE.", 15, noviembre 1953, 61-3); *El proyecto de reorganización de la enseñanza en Francia* ("RE.", 19, marzo 1954, 141); *La reforma de la enseñanza en Francia* ("RE.", 30, abril 1955, 77), y *Nueva reforma educacional en Francia* ("RE.", 33-34, julio-agosto 1955, 104-5.—N. DE LA R.

(1) El Consejo Superior de Educación aprobó el proyecto de ley por 37 votos a favor y 13 en contra, en sesión del mes de julio de 1956.

das, que se coordinarán en adelante con la primaria;

— Ensayo de supresión de los exámenes de fin de estudios del Baccalauréat”;

— *Las Escuelas Medias de Orientación* se pondrán en marcha entre 1958 y 1961, ambos inclusive, construyéndose de nueva planta los edificios escolares necesarios. En igual plazo se creará el cuerpo docente indispensable;

— *La reforma quedará ultimada en 1964*, exigiéndose para entonces la observancia sin excepción de la asistencia obligatoria a la escuela hasta los dieciséis años de edad.

PERO... LA REFORMA CONSTITUYE UN MÍNIMO.

Y ahora vamos con la situación actual del debate en torno a la reforma. Para la Federación de Educación Nacional, reunida en Congreso del 8 al 11 del pasado mes de noviembre, se ha puesto en evidencia la realidad de las ventajas que la reforma acarrearía a la enseñanza francesa; no obstante estas ventajas, el Pleno ha redactado un texto, que se aprobó por 6.793 votos contra 1.317, según el cual “el Congreso considera que el proyecto actual ... constituye un mínimo” (2). En consecuencia, la Comisión Pedagógica de la Federación ha propuesto algunas modificaciones relativas a las enseñanzas diversificadas que se implantarán, según el proyecto de reforma, a partir de la clase cuarta actual. Se pretende que los jóvenes estudiantes no limiten sus posibilidades futuras encerrándose prematuramente en cauces demasiado estrechos e inflexibles; por otra parte, “las necesidades vitales del país aconsejan la solicitud de una orientación masiva hacia los estudios científicos y técnicos. Y este resultado sólo se conseguirá con el establecimiento de un horario sustancial en materia científica”. La Federación no es partidaria de la supresión del Bachillerato; y, “habida cuenta de las concepciones y tradiciones a las que se siente tan ligada Francia, no se considera viable, al menos inmediatamente, la supresión de los exámenes de fin de estudios”. Sin embargo, se recomienda su “humanización”.

LA GRAVE ENFERMEDAD DE LA ENSEÑANZA FRANCESA.

La cuestión de la reforma ha planteado no sólo problemas de orden educativo o económico. Todavía está reciente la huelga de tres de los más grandes sindicatos del profesorado francés, a los cuales pertenece el 82 por 100 del cuerpo docente galo. La huelga cerró en noviembre la casi totalidad de los Liceos, Collèges y Centros de Aprendizaje. La huelga de veinticuatro horas fué apoyada asimismo por la Federación Nacional de Asociaciones de padres de alumnos pertenecientes a Liceos y Collèges. Esta unanimidad entre gremios no siempre acordes indica la importancia que la sociedad francesa concede a la reforma, y sus repercusiones en la vida educativa y nacional. Desde octubre de 1952, y con

(2) *La Fédération de l'Éducation nationale estime que "le projet actuel de réforme de l'enseignement constitue un minimum"*. "Le Monde" (Paris, 13-XI-57).

ocasión de la famosa “huelga del bachillerato”, no se había repetido el caso de una protesta tan comprometedor para la jerarquía educacional francesa.

El pedagogo y periodista Jean Papillon, quizá el escritor francés más atento al pulso educativo de la patria, ha diagnosticado esta difícil huelga como “la manifestación patológica que afecta actualmente a nuestra enseñanza”. Y para llegar a un último conocimiento de la enfermedad, ha organizado, en colaboración con “Le Figaro”, una gran encuesta, publicada en el rotativo parisiense del 14 al 19 de noviembre (3). Para Papillon, los móviles del descontento aflorado en la huelga, no hay que indagarlos en intereses materiales, que no cuentan primordialmente en el caso; antes bien, en las “condiciones difíciles en las cuales ha de colocarse a la enseñanza” según la nueva Ley. La protesta no quiere significar que “todo haya ido mal hasta ahora”; bien al contrario, con la *rentrée* escolar en octubre de 1957 se ha podido apreciar el gran esfuerzo y las realizaciones alcanzadas por el Ministerio de Educación Nacional y, en tono menor, por el de Hacienda. Pero se deplora que “el esfuerzo esté por bajo de las necesidades”, agravadas año tras año por la realidad imperiosa de la continuada expansión demográfica.

Hoy en día, el censo “escolarizable” de Francia (de los seis a los catorce años de edad) no cesa de acrecer. De cada cinco franceses, sea cualquiera su edad, uno va a la escuela. La proporción de los niños que ingresan en la primaria con los efectivos totales de alumnos de diez a once años ha pasado de nueve (1948) a quince (1957). Aumenta asimismo el número de jóvenes que prosiguen estudios más allá de la enseñanza obligatoria (catorce años de edad).

La situación se agrava con la crisis actual de los edificios escolares, hasta el extremo que las nuevas escuelas, aun antes de ser puestas en servicio según planes previstos hace años, resultan ya insuficientes el mismo día de su entrega al cuerpo docente. Por otra parte, son muchos los quejosos de la lentitud administrativa, del retraso incomprensible de los formalismos administrativos y de la cortedad de los créditos presupuestados. Las construcciones sufren un retraso progresivo, cuyas consecuencias son las siguientes:

- *aulas superpobladas*, sobre todo en los grandes centros urbanos;
- *clases improvisadas*;
- *pasillos, salas de dibujos* convertidos en aulas;
- *supresión de los cursos de recreo*, instalando clases en los locales destinados a ellos;
- *implantación del sistema de "media jornada"* para las clases de “sexta” en numerosos Liceos.

Pero si malo es el problema de los locales, el del profesorado se alza a cumbres inalcanzables. No se trata sólo de una crisis de pedagogos o del cuerpo docente propiamente dicho; existe una progresiva huída de los técnicos (químicos, físicos, matemáticos...), que son requeridos por una economía en alza expansiva; y se da incluso la emigración de los “agre-

(3) Véanse los números de “Le Figaro” de 14 a 19 de noviembre de 1957.

gados" y doctores hacia los horizontes bien remunerados de la investigación, de la industria y de los laboratorios. Unas cifras ilustrarán mejor esta depoblación de la enseñanza: en 1957, 11 "agregados" de *Matemáticas*, de un total de 42, no tomaron posesión de su cátedra en la enseñanza secundaria; en *Física*, la proporción es igualmente de 17 a 50. Y para colmo, hay que enviar profesores a Argelia, a Marruecos, a Túnez, a los Estados Unidos y a Ultramar.

EL RESULTADO ES EVIDENTE: falta profesorado en todos los centros docentes. Según J. Voisin, Inspector General de Instrucción Pública, si todos los licenciados en Matemáticas en el curso 1955-1956 hubiesen ingresado el presente curso en la enseñanza secundaria, aún existirían quinientas (500) plazas vacantes. Para el Ministerio, el problema fundamental de 1957 es la recluta de profesores de Ciencias. Faltan además 20.000 maestros; faltan los suplentes; y los alumnos cuyo profesor enferma no pueden asistir a otras clases debido a la exigüidad de las aulas, ya sobrecargadas por la crisis de edificios escolares.

He aquí, pues, una esquemática historia clínica de la grave enfermedad que aqueja a la enseñanza francesa en el año académico 1957-58, de cara a la gran reforma educativa (4).

Seguidamente haremos una síntesis de las diferentes respuestas dadas por los consultados en la encuesta de Papillon. En primer término, la opinión de los Sindicatos; la de la enseñanza privada, a continuación; los padres de familia, la industria privada, la productividad y, por último, la postura oficial del Ministerio de Hacienda. Terminaremos esta información sobre el debate en torno a la reforma, con las conclusiones que Jean Papillon deduce de la encuesta.

LA RESPUESTA DE LOS SINDICATOS.

La encuesta ha solicitado la opinión de tres secretarios generales de los Sindicatos de la enseñanza francesa, particularmente representativos: DENIS FORESTIER, del Sindicato Nacional del Profesorado (185.000 maestros y maestras, con un efectivo total de 204.000 docentes); M. DHOMBRES (Sindicato Nacional de Enseñanza Secundaria, representante de las tres cuartas partes del censo profesoral de los Liceos y Collèges modernos), y M. ROULET (Sindicato Nacional de Enseñanza Técnica), quien, en unión de los Centros de Aprendizaje, reúne en sí casi la totalidad del cuerpo docente técnico (5).

1. *Imprevisión, desconocimiento, anacronismo presupuestario.*—Denis Forestier acusa a la política educativa francesa de improvisación mal dirigida de la organización de la Escuela Primaria en su aspecto material. Los daños bélicos de 1940 a 1945 quisieron neutralizarse con una simple improvisación en cuanto a construcciones escolares primarias, sin tener en cuenta el progreso demográfico, manifestado ya en 1946, con una curva de ascensión continua y extraordinaria en los últimos once años.

(4) Jean Papillon: *Le grand malaise de notre enseignement*. "Le Figaro" (París, 14-XI-57).

(5) *La parole est aux enseignements*. "Le Figaro" (15-XI-57).

Forestier acusa igualmente de *desconocimiento de la situación del país*, que exigía una Escuela Primaria que se desarrollase rápidamente en su aspecto material correspondiente al período de obligatoriedad escolar de los seis a los catorce años, pero que implicaba igualmente el acrecentamiento de la capacidad de alumnado en las escuelas maternas, cursos complementarios, enseñanza agrícola de primer grado y centros de deficientes mentales.

El anacronismo presupuestario es evidente: el presupuesto francés de educación se ha preparado sobre la base de una *revisión* del presupuesto del año precedente, circunstancia que se agrava por el horror que el Ministerio de Hacienda siente a todo cuanto tiene trazas de novedad. Los diversos Departamentos consumen seis meses en redactar el presupuesto, y han de perder otros cinco más en lucha heroica con los funcionarios ministeriales de Hacienda en un intento de salvaguardia del presupuesto.

EL RESULTADO de estas tres causas es el fracaso de cualquier plan. Sin embargo, en 1956 se pudieron construir 14.000 nuevas aulas, si bien el crecimiento demográfico ha neutralizado esta mejora. La enfermedad del profesorado continúa sin hacer crisis. Son precisos cuatro años para formar un maestro, y las soluciones que hayan de aportar las medidas aceleradas e intensivas serán indudablemente cortas y, sobre todo, apresuradas. El problema del magisterio primario se ha constituido en Francia no sólo como cuestión de la Administración Pública, sino como un problema de interés nacional (6).

M. PINOTEAU, del Sindicato General de Educación Nacional, se refiere asimismo a la penuria actual de profesores, y presenta la faceta de la recluta de los llamados "contratados". Ante la gravedad de la situación (faltan 450 profesores de Matemáticas y 400 de Letras) se ha decidido ofrecer la colaboración a personas en posesión de ciertos títulos, pero sin experiencia pedagógica. Este es el caso de coroneles retirados que enseñan matemáticas. En el grado primario, es posible ocupar una plaza de maestro estando en posesión del título de bachiller elemental; y en la secundaria, con el título de bachiller superior. Para M. Pinoteau, el problema no se solucionará en tanto no se aborde adecuadamente, esto es, desde una remuneración suficiente (7).

2. *La grave situación del cuerpo docente secundario.*—M. Dhombres plantea la desastrosa situación en que se encuentra este profesorado, situación que ha sido una de las causas principales de la huelga aludida. Es preciso —afirma— informar a la opinión pública de las condiciones de empleo y de trabajo en que se desenvuelven los profesores. Para llegar al profesorado es preciso una licenciatura, ser soltero, ganar una oposición teórica, practicar la enseñanza durante un año, tener más de veinticinco años, iniciarse en un centro secundario de provincias. Pese a tales exigencias, no siempre es posible garantizar a este aquilado profesor un alojamiento en la localidad en que ha de desempeñar su cátedra. Y además:

(6) Denis Forestier: *Trois raisons à la situation: imprévoyance, méconnaissance de l'évolution du pays, méthodes budgétaires désuètes*. Id.

(7) M. Pinoteau: *Le recrutement de contractuels*. "Le Figaro" (18-XI-57).

47.000 francos al mes para todo esto: manutención, indumentaria, alojamiento y compra de un mínimo de libros y revistas indispensables. En sus sucesivos ascensos, este profesor ganará 40.000 francos como "titulado"; 65.000, como "agregado", pudiendo llegar como máximo, y en París, a doblar este sueldo... no antes de los cincuenta y cinco años de edad. Obligado a realizar trabajos extraordinarios, será remunerado, no con el 25 por 100 de las tarifas normales, tal y como sucede con la enseñanza privada, sino aproximadamente con un 17 por 100. Para terminar, Dhombres afirma que no es posible replantear como solución la política actual en cuanto al profesorado secundario, sino inventar una solución totalmente nueva, pues los moldes actuales no admiten adaptación a las nuevas y desgraciadamente imprevistas condiciones en que se desarrolla actualmente la enseñanza en el mundo (8).

3. *La industria se lleva lo mejor del profesorado técnico.*—El problema se agrava si cabe con la situación del profesorado de Enseñanza Técnica. Causas: a) la insuficiencia de un cuerpo docente que escasea más y más; b) la falta de locales apropiados, y c) las reivindicaciones profesionales insatisfechas. La Enseñanza Técnica sufre todos los males de la Secundaria agravados por la competencia lícita de la industria privada, la cual, por disponer de mayores medios, de una mayor flexibilidad de adaptación a las circunstancias y una visión más racional del porvenir, ofrece al profesorado oficial perspectivas profesionales y económicas más halagüeñas que las brindadas conjuntamente por los Ministerios de Educación y de Hacienda.

a) *Falta de profesorado:* de 5.350 profesores "certificados", 1.400 seguían vacantes en octubre de 1957; en enero de igual año, de 4.150 plazas de técnicos "adjuntos" no se cubrieron 600. b) *Falta de locales:* pese a los nuevos equipos puestos al servicio de la Enseñanza Técnica, particularmente la femenina, el crecimiento de los efectivos escolares ha vuelto a agravar la situación. Hoy día las clases contienen de 40 a 63 alumnos; demasiados para enseñanzas que requieren un tratamiento abiertamente práctico. En la escuela profesional de Voiron, por ejemplo, sólo pudieron admitirse 129 alumnos de 689 candidatos, todos ellos con competencia oficial suficiente para el ingreso. Como remedio a todos estos males. M. ROULET propone un trato más en consonancia con los conocimientos y la responsabilidad del profesorado; plantear la competencia a la industria privada en cuestión de sueldos y de perspectivas profesionales; un acortamiento, en lo posible, de las carreras mediante cursos intensivos para aumentar el número de profesores y disminuir la escolaridad de los alumnos, y una política más acelerada en cuanto a construcciones escolares. El desarrollo de la Enseñanza Técnica en Francia no es, sin embargo, cuestión únicamente práctica. Para M. Roulet es un "problema político, en el sentido más noble de la palabra" (9).

(8) M. Dhombres: *Une autre politique s'impose si l'on veut avoir des maîtres.* Id.

(9) M. Roulet: *Cause de la crise de recrutement: la concurrence de l'industrie.* Id.

LA ESCUELA PRIVADA Y OTRAS OPINIONES.

La Escuela privada francesa agrupa actualmente millón y medio de alumnos, esto es, la cuarta parte de la población escolar francesa, con sus 65.000 docentes, con idénticos problemas a los que se le plantean a la enseñanza pública. En la encuesta de Papillon se ha recurrido a EDOUARD LIZOP, secretario de Estudios de la Unesco; a M. BARRABÉ, director del Sindicato Nacional de Enseñanza Superior y de Investigaciones Científicas; a Mme. CORNEC, representante de 750.000 familias, y a M. TROMELIN, secretario general de la Asociación Francesa de Productividad (10).

El primero, como representante de la enseñanza libre, es partidario de una reforma educativa en la cual no se planteen por separado los problemas de la enseñanza oficial y los de la Escuela privada. Los males son idénticos para ambos sectores. ¿Por qué no resolverlos conjuntamente? (11).

M. BARRABÉ habla en nombre de las Facultades de Ciencias y en el de la Investigación, y abunda en algo ya conocido: la competencia que ejerce la industria privada sobre el cuerpo docente de Ciencias, al ofrecerle condiciones más favorables técnica y humanamente para su presente y su porvenir. Incluso el profesorado oficial que desee aumentar sus conocimientos y asistir a cursos especiales, ha de sacrificar sus horas de descanso, pues la enseñanza oficial no le proporciona apenas ventajas. La carencia de buenos laboratorios y locales de investigación es evidente o al menos se aprecia la desventaja oficial con respecto al sector de la industria privada (12).

Mme. CORNEC, representando a los Padres de Familia de alumnos de escuelas primarias públicas, insiste en la presión que los padres deben ejercer sobre los círculos políticos de la nación para crear un clima favorable a reformas imprescindibles. Y M. TROMELIN afirma que es preciso forjar técnicos para crear dos millones y medio de empleados de diversos grados de especialidad, indispensables antes de 1970 (13).

EL GRAVE PROBLEMA ECONÓMICO.

Frente a estas andanadas de censuras para la situación oficial, la encuesta ofrece un turno de descargo al Ministerio de Hacienda. El esfuerzo realizado en favor de la educación nacional en los últimos seis años supone, en un aumento del 57 por 100 del presupuesto general del Estado, un aumento paralelo de un 82 por 100 para la educación francesa. Este aumento es engañoso, ya que en el caso de la educación nacional se parte de un nivel inicial mínimo. El esfuerzo financiero desarrollado en la educación es insuficiente, y hasta la fecha ni en el sector público ni en el campo privado ha arraigado la

(10) Jean Papillon: *Le grand malaise de notre enseignement* (2). Id., 16-XI-57.

(11) Edouard Lizop: *Les difficultés de l'enseignement public sont plus encore celles de l'enseignement libre...* Id.

(12) M. Barrabé: *Le secteur privé démantèle notre corps enseignant.* Id.

(13) M. Tromelin: *Il faut former des techniciens pour créer deux millions et demi d'emplois avant 1970.* Id.

opinión de que la enseñanza sea una "inversión rentable". El Ministerio opina que importa menos el aumento presupuestario que una utilización más racional y adecuada de los créditos concedidos. El ejemplo de los trabajos desarrollados por la nueva Dirección de Organización Primaria, Media y Superior parece dar la razón a la voz oficial. El Ministerio de Hacienda afirma que en 1957 existe un maestro por cada 29 alumnos. No obstante, la realidad clama con sus 50 alumnos por clase.

La labor ministerial se concreta con las siguientes cifras, según fuentes oficiales: en la Escuela Primaria se ha llegado hoy a 217.000 maestros, contra 173.000 en 1952; en igual año se disponía de 35.000 profesores secundarios, cantidad que asciende hoy a 55.000. Los efectivos de profesorado de Enseñanzas Técnicas son, respectivamente, en 1952 y 1957 de 31.000 y 43.000, y en la Superior, de 5.700 y 9.600. En cuanto a la comparación con la industria privada, se afirma oficialmente que es difícil e incluso incorrecto establecer parangones entre ambos sectores, habida cuenta de la situación distinta en que se desenvuelven. Por de pronto, dice el Ministerio, no puede remunerarse igualmente a un profesor que en un Collège trabaja doscientos días al año, que a un físico, a un químico a un matemático que en el sector privado ha de cumplir estrictamente con el calendario y la jornada laborales. La crisis del profesorado (catedráticos, profesores, agregados, "certificados", monitores, etc.) no tiene su origen solamente en la cuestión económica; debe tenerse en cuenta el crecimiento demográfico y el estado actual de la organización escolar francesa. Por último, afirma Jean Lecerf, como portavoz del Ministerio de Hacienda, "no es posible otorgar más créditos sin los correspondientes ingresos. Y éstos, por ahora, no están a disposición de las finanzas francesas" (14).

CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA.

Jean Papillon, luego de haber presentado la opinión de los principales sectores nacionales relacionados con la enseñanza, redacta unas conclusiones a la encuesta "La grave enfermedad de nuestra enseñanza" (15). En primer término se refiere a las cifras aportadas por el Ministerio de Hacienda, de las que dice que "aritméticamente son exactas", pero que, sin embargo, en la realidad no puede mantenerse las afirmaciones optimistas oficiales. La media de 29 alumnos por clase es incorrecta, por ser resultado de la división del total de la población escolar por el número de maestros. Lo cierto es que son peligrosamente abundantes las aulas que acogen hasta 50 alumnos. Respecto a la acusación ministerial de una "desacertada gestión de los créditos" como causa de la situación actual, y no la "insuficiencia de los mismos", Papillon sostiene que es preciso revisar la Ley fundamental sobre la Enseñanza Primaria obligatoria, la cual obliga a abrir una escuela, aunque sea para un alumnado insignificante, a tres kilómetros

de otra. O bien, habrá que proceder a practicar racionalmente el sistema de la "concentración de escuelas", condición primaria de toda construcción de grupos escolares intercomunales. De todas formas, los créditos de funcionamiento permanecerán invariables, aumentándose tan sólo el presupuesto de montaje.

Para que funcionen según las necesidades actuales los diversos centros de enseñanza, será preciso aumentar en 30.000 millones de francos el presupuesto vigente. En materia de montaje escolar primario, secundario y universitario, se han previsto 135.000 millones para 1958. Pues bien: para 1961 se precisarán 195.000.

En cuanto al problema del profesorado, la situación es más compleja. No puede formarse adecuadamente un maestro, un licenciado o un "agregado" en seis meses. Las medidas llamadas "de urgencia" adoptadas (cursos intensivos y acelerados (IPES, etcétera) fueron rechazadas por los sindicatos, en especial la del profesorado "contratado", para ocupar las vacantes del profesorado de Ciencias en Liceos y Collèges. Mejor solución parece ser el retraso voluntario de la edad de retiro, con lo cual se aumentaría ligeramente el censo de profesores en activo.

Y en cuanto a los debatidos Institutos de Preparación del Profesorado Medio (IPES), abiertos a la enseñanza el pasado 1.º de abril, se muestran sencillamente incapaces para cubrir las incontables vacantes en los centros secundarios. Pese a las tres promociones ya en marcha, habrá que pensar—termina Papillon apoyándose en un trabajo de Voisin aparecido en *L'Education Nationale*—en multiplicar los IPES, en orientar a la juventud hacia los estudios y la docencia de las "ciencias", y facilitar las relaciones entre las diversas enseñanzas actuales. Voisin concluye en su estudio: "Se estudian ahora otras medidas, que a determinados sectores se les antojarán quizá revolucionarias." Y termina Papillon: "Aceptemos este augurio: porque nuestra vida depende de ello."

ENRIQUE CASAMAYOR

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Coincidiendo con la celebración del "Día del maestro" en la fiesta de San José Calasanz, la prensa ha publicado algunas colaboraciones para glosar la trascendencia de esta fecha en la que este año, por primera vez, con carácter oficial, se exaltaba a los representantes del Magisterio. Algunas tienen carácter informativo y proporcionan datos recientes que reflejan la situación actual de los maestros y dan a conocer los más inmediatos proyectos, como el de la creación de veinticinco mil escuelas con sus correspondientes viviendas en cinco años, el incremento que va a experimentar próximamente la plantilla de inspectores, profesores numera-

(14) Jean Lecerf: *Un grand effort a été accompli en faveur de l'Education nationale*. "Le Figaro" (18-XI-57).

(15) Jean Papillon: *Conclusion de l'enquête "Le grand malaise de notre enseignement"*. "Le Figaro" (19-XI-57).

rios y adjuntos (1). Otras informan sobre la creación de la plantilla única del Magisterio, sin separación de maestros, y la refundición de los actuales escalafones; sobre el incremento de la plantilla de profesores especiales y sobre el destino que se ha de dar a las tasas y derechos fiscales, académicos, en general, que se obtengan en las Escuelas del Magisterio (2). También son reproducidas por la Prensa diaria las importantes palabras que el Ministro de Educación Nacional pronunció por Radio Nacional. La figura de San José de Calasanz, en relación con esta fiesta del Magisterio es exaltada en una colaboración del diario "Arriba". En ella se dice: "Para Calasanz, en este acotado indispensable de cualquier empresa docente, nada podía dejarse a la fácil improvisación: requiérese un móvil vocacional, una diaria donación del alma propia y una infatigable superación de sí propio, mediante la adquisición cada vez más profunda y vasta de saber de virtud y de métodos. Hay que alimentar la llama directriz del maestro de Primaria mientras de ella se benefician los espíritus ávidos de sus alumnos. Y en este paralelismo ascendente de perfección —en maestro y en discípulo— se actúa aquel principio luminoso del sistema pedagógico calasanziano: "Somos cooperadores de la Verdad. Con una cooperación de máximo rendimiento, una colaboración de práctica eficiencia cual es la asimilación constante de la Verdad" (3). Al mismo periódico pertenece el artículo, el bello artículo de Ismael Medina, en el que, tras evocar la desvencijada escuela de su niñez, expresa su ilusionada esperanza en esas veinticinco mil escuelas que prometen los planes ministeriales: "Todavía —dice— quedan por España muchas escuelas como aquella mía de la infancia. Por eso miro con tanta ansiedad los presupuestos, por eso me solivianta tanto el plan de las veinticinco mil y me encandilo con los croquis y los planos que habrán de servir de guía a una de las más felices empresas que se han intentado en estos años. No sé si usted alcanzarán a comprender la tremenda potencia revolucionaria que encierran veinticinco mil escuelas limpias, alegres y con sol. Yo sí lo sé, porque sólo he conocido los centros de enseñanza pública. Y porque he aprendido también lo que significa ser maestro nacional en esta España nuestra" (4).

PROTECCION ESCOLAR

La obra de protección escolar del Estado ha merecido los elogios de un editorial en el que se pone de manifiesto la importancia de esas nueve mil becas concedidas a estudiantes modestos españoles con capacidad para el estudio, el recto criterio selectivo con que éstas son adjudicadas y el trascendental paso que en materia de protección escolar significa la "Declaración de principios" suscrita por expertos de más de veinte países (5).

Insistiendo en la idea ya expuesta en otros editoriales del mismo diario, "Arriba" se reitera en la idea de la alta rentabilidad que acompaña a las inversiones para el desarrollo de la enseñanza y comenta este hecho real: "El estudio estadístico de lo que cada país dedica para atenciones educativas nos muestra una escala de porcentajes, con referencia a los presupuestos generales del Estado, que se incrementa poderosamente en relación directa con los niveles medios de vida y el grado de potencia económica de las naciones. Dada la configuración del mundo actual, no cabe duda de que el progreso nacional requiere cuantiosas amplifi-

caciones dinerarias, para las necesidades de la enseñanza, aun a costa de imponer mutilaciones y sacrificios a otras atenciones presupuestarias"... Para subvenir en ayuda del Estado en la asunción de esta gravosa tarea, el editorial ofrece la solución estudiada recientemente en el III Congreso de Educación Iberoamericana y que se conoce con el nombre de Bancos educativos: "Se trata —dice— de crear un instrumento de crédito sobre la base de un capital integrado por aportaciones públicas y privadas en el que recaerían las obligaciones de financiación de las múltiples actividades que integran los planes de desarrollo de la enseñanza" (6).

También tiene relación con los problemas derivados de la financiación de enseñanza el artículo que comenta los presupuestos municipales de Barcelona que este año han visto aumentado considerablemente el Capítulo denominado: "Enseñanza, Bellas Artes, Museos y Actividades Culturales" y del que se destinan trece millones de pesetas para adquisición de solares y nuevas construcciones escolares (7).

ENSEÑANZA MEDIA

Un editorial de "Ya" comenta la reciente circular que el arzobispo de Zaragoza ha dirigido a directores y profesores de religión en Centros de Enseñanza Media, por la que se ordena a los de aquella archidiócesis que durante todo el curso hagan en sus clases repaso del catecismo con "oportunas y frecuentes referencias", y aplaude esta idea que viene a combatir en alguna medida el brusco salto que debe dar el muchacho de diez años al abandonar la escuela primaria y sumergirse en "un ambiente académico —dice el comentador— (así ha de ser el alumnado numeroso y la selva de disciplinas y programas) en el que tiene que moverse poco menos que como un naufrago". Y concreta más adelante: "Cuando llega a la Enseñanza Media va con unas nociones elementales y concretas, todo lo mínimas que se quiera. Nociones, sin embargo, que, como las del catecismo, están amenazadas de perderse en una espesura de nuevos conceptos, perspectivas y enseñanzas más allá casi siempre del nivel mental y las normales disposiciones del niño de diez años..." "El muchacho, esta es la realidad, al tener que entregarse a tantos temas de doctrina, de Historia de la Iglesia, de liturgia, etc., acaba por olvidar ese profundo y maravilloso esquema de religión y de moral que constituye el catecismo" (8).

Los participantes en la Primera Asamblea de Profesores de Escuelas Privadas europeas celebrada recientemente en Roma fueron recibidos por el Santo Padre en Castelgandolfo y escucharon su palabra. Entre otras cosas interesantes, Su Santidad dijo: "Un Estado que se atribuya a sí mismo exclusivamente la tarea de la educación y prohíba las privadas o independientes, asume una responsabilidad en este campo, manifiesta una pretensión incompatible con las exigencias fundamentales de la persona humana" (9).

Vamos a aludir ahora a tres interesantes reportajes relacionados con la enseñanza del Bachillerato, de los que sin duda se podrán deducir curiosas reflexiones en el orden pedagógico y en el social. El primero está constituido por tres entrevistas con tres directores de Colegios de Enseñanza Media de Madrid: el padre Farrás, del Colegio del Pilar; el profesor Fernández Galiano, catedrático de la Universidad de Madrid, director del Colegio de Santa María de los Rosales, y el padre Baselga, del Colegio de Areneros. El padre Baselga pide la colaboración de los padres en la delicada tarea de educar a los hijos: "El ambiente moldea las personalidades, y más las de los niños. Y el ambiente

(1) *Las Cortes tienen en estudio el proyecto de ley económica de la Enseñanza Primaria*, en "Informaciones". (Madrid, 27-XI-57.)

(2) *Veinte mil plazas para maestros y 239 de inspectores serán convocadas para el próximo quinquenio*, en "Pueblo". (Madrid, 29-XI-57.)

(3) *San José de Calasanz, Patrono del S. E. M.*, en "Arriba". (Madrid, 27-XI-57.)

(4) *Ismael Medina: Escuelas para la esperanza*, en "Arriba". (Madrid, 27-XI-57.)

(5) *La obra de protección escolar del Estado*, en "La Prensa". (Barcelona, 23-XI-57.)

(6) Editorial: *Los Bancos educativos*, en "Arriba". (Madrid, 19-XI-57.)

(7) J. S. A.: *Enseñanza y Cultura*, en "Solidaridad Nacional". (Barcelona, 6-XI-57.)

(8) Editorial: *El Catecismo en la Enseñanza Media*, en "Ya". (Madrid, 28-XI-57.)

(9) *El Estado no puede ejercer el monopolio de la enseñanza*, en "El Alcázar". (Madrid, 13-XI-57.)

se hace en la casa y en el colegio... El niño necesita del calor de la familia para madurar. Padres y educadores tienen que trabajar armonizados para evitar la estridencia del desacorde". El padre Farrás contesta al ser interrogado sobre la disciplina colegial: "El Colegio del Pilar aspira siempre a ser para sus alumnos como una auténtica prolongación de su familia. La personalidad del niño requiere que se le ame. El niño necesita el amor como el vegetal necesita del calor para su crecimiento y maduración... El colegio trata de desarrollar su iniciativa y facultades creadoras y desea educar a sus alumnos en el uso de su libertad y sentido de responsabilidad, procurando crear más que una disciplina exterior una auténtica disciplina interior libremente consentida..." Por último, la respuesta del profesor Galiano toca diversos puntos esenciales, todos ellos para la armonía de la vida colegial. Son los factores humanos que lo componen: ante todo, el niño, que es el factor primordial; después, los padres; después, los maestros. "La conjugación de alumnos, padres, maestros y colegio produce la enseñanza teóricamente perfecta" (10).

Otro reportaje gira, por el contrario, en torno al Curso Preuniversitario, y en él se manifiestan opiniones de dos alumnos de este curso: uno, perteneciente al Instituto "Cervantes", y otro, del Colegio I. D. A. Hablan asimismo dos profesores: el jefe de estudios del "Cervantes" y el director de un colegio reconocido de Madrid. A través de los alumnos conocemos su dual preferencia por los textos sobre las conferencias como sistema para estudiar los temas que se les van a exigir en el examen final. La profesora de Instituto cree que el mayor acierto del actual Preuniversitario consiste en que no pretende dar al alumno nuevos conocimientos, sino que quiere lograr una perspectiva nueva sobre los conocimientos ya adquiridos y con la mirada fija en la Universidad (11).

El tercer reportaje a que nos referíamos versa sobre las Secciones filiales de los Institutos de Segunda Enseñanza en los barrios extremos de Madrid, y, más concretamente, sobre la de Nuestra Señora de Fátima, en la barriada de Ventas, carretera de Aragón arriba. En él se dan detalles de cómo funciona una filial, su importante papel de cara al suburbio, las dificultades materiales iniciales y los proyectos que ya muy pronto serán esperanzada realidad (12).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

La interesante doctrina expuesta por el director general de Enseñanza Técnica en la Universidad de Sevilla ha sido recogida en nuestra Prensa. Algunas de las declaraciones del señor Millán han sido subrayadas con elogio; así su afirmación de que: "La ley actual permite una gran flexibilidad y se encamina a la formación de técnicos de amplia base y especialización suficiente, pues ni es conveniente la especialización extremada, poco apropiada para nuestro actual desarrollo industrial, ni la inconcreción que hasta ahora presidía nuestras enseñanzas técnicas. Por otro lado, se han salvado estos avances de la técnica ampliando y recargando los

(10) *Tres directores de Colegio enjuician para los lectores de "Blanco y Negro" los problemas de la enseñanza y la pedagogía*, en "Blanco y Negro". (Madrid, 5-X-57.)

(11) *En torno al curso Preuniversitario*, en "Juventud". (Madrid, 23-XI-57.)

(12) *Institutos de Bachillerato para los trabajadores*, en "Fotos". (Madrid, 23-XI-57.)

estudios, lo que muchas veces motiva el que queden al margen quienes tienen capacidad suficiente para desarrollar una labor técnica incluso superior. "Por ello, el nuevo plan permite alcanzar la meta final siguiendo distintos caminos y siendo siempre posible ir adquiriendo, al propio tiempo, títulos intermedios" (13).

Interesante el artículo de Raquel Heredia, encabezado con esta pregunta: ¿Por qué no hay mujeres ingenieras? En él se llega a la conclusión de que a pesar de que las escuelas especiales no prohíben su ingreso, generalmente no se presenta ninguna aspirante (14).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Es muy de actualidad el problema de la mujer en las aulas universitarias y, por tanto, un periodista como Nicolás González Ruiz, no podía dejar pasar este tema femenino y actual. Como solución a la desilusión paterna causada por la filóloga que un día planta todas sus filologías y se casa por amor, el periodista no ve más que esta explicación: "Papá de mi corazón: he estudiado filología románica con muchísimo gusto y te agradezco tus sacrificios. Nadie me podrá arrebatarme el fruto que me ha proporcionado estudiar. Pero soy mujer y me debo, primero que nada, a mi papel de mujer en la sociedad y en la vida. No está refiado lo uno con lo otro. Y creo que las universitarias daremos mejor resultado entrando conscientemente en la cocina que si fuéramos a ella como único remedio. De no poco me habrá valido la Universidad, si gracias a ella sé perfectamente por qué guiso..." (15). Y también en "Arriba" se trata de este tema desde la colaboración de Daniel Sueiro. Después de resumir en breves líneas el origen de esta polémica iniciada en la revista estudiantil "Noticias", aborda el problema con criterio sabio y profundo como al caso conviene y confiesa todo su esperanza en la mujer universitaria con estas palabras: "Hay que esperar algo de la mujer universitaria. Que utilice su título, que ejerza su estricta profesión es en este sentido lo de menos. Lo que importa y hay que esperar de la mujer universitaria por excelencia, de la mujer que ha encontrado el sentido justo y natural de su existencia, tanto en la propia familia como en la sociedad, es que sepa trascender su "hondura universitaria" en todas y cada una de sus funciones específicas, cualesquiera que estas sean. Lo que hay que esperar de nuestra mujer universitaria es que tiña de un color determinado las horas de la vida de la familia y de los hijos, que posea un altruismo y una amplitud mental suficientes para "educar" como hasta ahora no se ha hecho, para lograr la "convivencia" que apenas hemos tenido, para propagar el puro sentido de "reverencia" que tanto necesitamos. Lo que hay que esperar de ella es, en fin, que sea capaz de influir secretamente, calladamente, pero tenaz, justa, insistentemente, sobre los males de la mediocridad, de la hipocresía, de la incultura, de la rapiña material y mental que todavía cercan y ahogan a muchas familias y a gran parte de nuestra sociedad (16).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(13) *Las enseñanzas técnicas tienen que adquirir en España el nivel que les corresponde*, en "El Coñreio de Andalucía". (Sevilla, 23-XI-57.)

(14) Raquel Heredia: *Más profesiones para ellas*, en "Pueblo". (Madrid, 30-XI-57.)

(15) Nicolás González Ruiz: *Sobre las universitarias y la cocina*, en "Ya". (Madrid, 1-XII-57.)

(16) Daniel Sueiro: *Sobre la mujer universitaria, hoy*, en "Arriba". (Madrid, 1-XII-57.)

reseña de libros

Biblioteca Clásicos Bachillerato. Director: José Fradejas. Tetuán, Editorial Cremades, 1956-1957.

Acreeador de los más nobles pláceres es hoy el catedrático de Literatura en el Instituto Hispano-Marroquí de Ceuta, don José Fradejas Lebrero (número uno de su promoción y acreditado investigador entre los jóvenes), por dirigir la nueva *Biblioteca de Clásicos* destinada a los alumnos y profesores del Bachillerato español.

De formato cómodo y extrema baratura, cuenta ya esta Biblioteca con unos cuantos tomitos, de gran valor pedagógico por presentar los textos clásicos en cuidada versión, acompañados de las notas indispensables—que aclaran y no abrumen o perturban una lectura recreada—y precedidos de breves estudios introductorios con la bibliografía escueta y básica.

Figuran entre los colaboradores de esta feliz iniciativa autorizadas figuras de la investigación literaria y el profesorado, como son los señores Real de la Riva, López Estrada, Tamayo Rubio, Entrambasaguas, Simón Díaz, etc., y las profesoras doctora Elena Catena y Dora Bacaicoa.

Los volúmenes de esta colección se reconocen cronológicamente, a primera vista, por los colores que lucen en la cubierta. Fondo verde: Edad Media; rojo: Siglos de Oro; celeste: siglos XVIII-XIX; y naranja: clásicos greco-latinos. Saludémoslos como un buen comienzo para renovar en nuestra enseñanza literaria los laureles lozanos de la *Biblioteca Literaria del Estudiante* y la *Biblioteca de Clásicos Ebro*. La nueva ordenación de las disciplinas literarias en la Enseñanza Media hace indispensable el manejo de los clásicos en ediciones de confianza.

Preparadas por el propio director de la iniciada B. C. B., José Fradejas, hemos podido manejar ya con excelente fruto los tomitos 1, 2 y 6 de la colección, dedicados, respectivamente, al *Teatro religioso medieval*, a Francisco de Quevedo y Villegas y a don Pedro Calderón de la Barca.

El librito sobre el *Teatro religioso medieval* comprende, en síntesis muy comprensiva y docente, el anónimo *Auto de los Reyes Magos* (que bien pudiéramos llamar misterio) de fines del siglo XII, la *Representación del Nacimiento de Nuestro Señor*, de Gómez Manrique, mediado el siglo XV; y el *Auto de la Pasión*, de Lucas Fernández, publicado a comienzos del siglo XVI; el motivo religioso medieval, tan patente en la última obra, justifica del todo su inclusión en este tomito. En cuanto a las otras dos piezas, no son el resumen, sino el balance total que se conserva del teatro medieval de origen litúrgico, multiplicado ya desde Gómez Manrique en adelante y esplendoroso en la Edad de Oro, junto al teatro profano del Renacimiento. Así lo reconoce Wardropper en su *Introducción al teatro religioso del Siglo de Oro* (Madrid, 1953). Por eso la selección del profesor Fradejas no ha podido ser más ajustada. Sus breves estudios introductorios y

las notas que acompañan a los textos son igualmente precisos y adecuados.

Este tomito puede considerarse como un antecedente indispensable del número 6, que contiene el auto sacramental de Calderón, *El Gran Teatro del Mundo* (Tetuán, 1957). Aquí la introducción de José Fradejas es más extensa y expone muy ordenadamente los caracteres del barroco literario español, el panorama dramático de Calderón de la Barca, los orígenes y doctrina simbólica de los autos sacramentales y la singular trascendencia del titulado *El Gran Teatro del Mundo*. Sazón muy oportuna la de esta edición, puesto que por O. del 17 de septiembre último (*Bol. Of. del Estado* del 8 de octubre siguiente) se dispone que los alumnos del Curso Preuniversitario de 1957-58 se aplicarán al estudio especial de Calderón y el auto mencionado.

En el número 2 de la B. C. B. nos presenta José Fradejas dos obritas muy significativas de Quevedo: el sueño satírico-moral *El Mundo por dentro* (1612) y la sátira político-financiera de los "dineranos", es decir, *La Isla de los Monopantos*, incluida por su autor, un tanto forzadamente, en la fantasía de *La hora de todos y la fortuna con seso* (1636).

Los rasgos biográficos y estilísticos de Quevedo se explican en función de la circunstancia histórica y artística de su época. Forman, por tanto, un cuadro sintético, integral y comprensivo, al alcance de las mentalidades juveniles.

Deseamos que esta nueva colección de clásicos, de un comienzo tan decoroso como idóneo, siga con buen ritmo de publicación y alcance un éxito relevante.—ALBERTO SÁNCHEZ.

ANTON WALLENSTEIN: *La educación del niño y del adolescente*. Barcelona. Editorial Herder, 1957. 413 páginas.

Esta obra no se dirige solamente a los educadores profesionales, sino también a los padres y aun a los mismos jóvenes, que un día fundarán una familia y se verán obligados a emplear con sus hijos procedimientos educativos.

Este propósito hace que el autor prescindiera de una exposición apuradamente científica, para ceñirse a una visión práctica, llena de sencillez, pero no por ello vulgar ni desprovista de acierto. Por el contrario, su arranque en la vida, su apelación constante al marco familiar para referir a él las diversas situaciones del niño y del adolescente; en fin, su carencia de altisonancia y su cuidadosa atención al perfil de los hechos, traban un conjunto lleno de armonía pedagógica, en el que la ausencia de teorías sabias, mucho más aparente que real, pues Wallenstein es un gran educador, lleno de ciencia y de doctrina, no obsta a una lectura sugestiva y provechosa, tanto para padres como para sacerdotes y maestros.

Estamos por afirmar que el eclips-

se voluntario de la "técnica", tal como la entienden por ahí los experimentalistas a ultranza, constituye un encanto más de este libro. Pues en él habla la experiencia educativa, no con el lenguaje resabido de los teóricos, sino con la voz robusta del sentido común al servicio de una concepción cristiana del hombre y de su educación.

Aproximadamente la mitad de la obra está dedicada a los problemas de pedagogía familiar planteados por el niño, de los seis a los catorce años. La otra mitad estudia al adolescente, y bien podemos afirmar que es aquí donde el autor lleva a cabo un análisis más fino de los fenómenos psicológicos de la adolescencia, de la tipología de los muchachos al franquear la "edad crítica" y de los cambios que ella opera en el cuerpo y en el alma, muchas veces desapercibidos tanto por los educadores como por los propios padres.

Particularmente certera es la exposición de la problemática a que da lugar la adolescencia en el campo del contacto social—amistad y amor—como en el de la profesión y la forja de un ideal de vida. Es aquí donde el tacto educativo del autor y, sobre todo, su sentido de las realidades que han de tenerse en cuenta ante alumnos de carne y hueso, con frecuencia muy diferentes entre sí, nos ofrecen las observaciones más atinadas y fecundas, tanto más dignas de tenerse en cuenta cuanto que la adolescencia, con lo que Maurice Debesse ha llamado la "crisis de la originalidad juvenil", alza interrogantes pedagógicos que deberían ser muy detenidamente estudiados por todos los que han de trabar contacto con muchachos de catorce a diez y siete años.

Una última parte se dedica a estudiar los "problemas pedagógicos del momento actual", considerando las repercusiones de toda índole que esta época atormentada en que nos ha correspondido vivir provoca en los niños y en los adolescentes. Es aquí donde el genio observador de Wallenstein acumula un conjunto de datos valiosos, que han de mover al educador de nuestro tiempo a considerar con detenimiento las modificaciones que el clima de inseguridad y temor realiza en un alumnado sometido, por otra parte, a la "aceleración de la historia".

El autor conoce muy bien el material humano, en no pocas ocasiones averiado, que los tiempos ofrecen al educador. El mismo nos confiesa que las ideas de su libro "fueron la base de numerosas conferencias y círculos de estudio, tenidos durante los años 1944-45 en el campo de concentración de prisioneros de Afragola (Nápoles). "Nacieron, pues, en el centro de la tempestad que desquició tantas vidas, y que dió lugar al nacimiento de los tipos de jóvenes que él describe: el irreflexivo y frío de sentimientos, el desilusionado, el desanimado, el recalcitrante, el enérgico, etc.

Pero él no se desalienta ante este panorama. Quiere infundir en el educador ilusión y brío para sobreponerse a estas dificultades, que se nos imponen como un justo juicio. El causante de todo, el verdadero malhechor no es, para Wallenstein, éste ni aquél, sino "el espíritu de la época". Hay que vencerle a fuerza de amor, a fuerza de esperanza. La lectura de su libro, impregnado de caridad cristiana, contribuirá, sin

duda, a que renazca la esperanza en las almas de muchos educadores.—
ADOLFO MAÍLLO.

FRIEDRICH SCHNEIDER: *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. segunda edición. Verlag Styria. Graz, 1957. 427 págs.

Friedrich Schneider, actual director del Instituto de Educación Comparada (Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft) de Salzburgo, es muy conocido en el mundo profesional más acreditado de la pedagogía y de la ciencia de la educación. Durante muchos años, casi los que van del presente siglo, Schneider ha mantenido una alta actividad pedagógica como catedrático, como formador de catedráticos y como rector de universidades y de otros centros de estudios superiores en Alemania. Cuanto ha venido enseñando y cuanto de su producción fué transcrito a la letra impresa mantienen todavía su vigencia y su actualidad a la hora de los estudios pedagógicos. Lo mismo acontece con esta *Introducción a la Pedagogía*, que es algo más que una mera "Einführung" o puerta de acceso a una especialidad a la cual muchos le siguen negando jerarquía científica. La presente edición de la obra de Schneider, corregida y aumentada respecto de la que la misma Verlag Styria hizo imprimir en 1952, se extiende a toda la amplitud de la ciencia de la educación, penetrado en profundidad hasta sus aspectos más esenciales, a cuyo estudio ha contribuido muy particularmente el autor.

La obra se inicia con un análisis del carácter científico de la Pedagogía, para abordar seguidamente, entre otros temas, el de los métodos de la investigación pedagógica y el de los métodos de las disciplinas particulares que abarcan el estudio de las ciencias de la educación. Naturalmente, no queda sin su correspondiente análisis el concepto de educación. Schneider muestra también las posibilidades y las limitaciones de la educación, y describe los factores educativos y las características que ha de reunir el educador.

En el capítulo dedicado al "Estudio analítico de la educación", Schneider se detiene para observar los diferentes medios educativos, tales como la adaptación del alumno, su aclimatación a un ambiente que le es nuevo; la ejemplaridad, los juegos, el trabajo, el control o la inspección... Luego aborda el "Estudio sintético", tratando los medios pedagógicos en sus varias combinaciones biológicas y sociales: primera infancia, educación familiar, ámbito escolar y, por último, educación de sí mismo o autoeducación.

La obra dedica más de cien páginas a exponer ejemplos de "metodología general". Con la utilización de experiencias terminológicas, el autor estudia detenidamente los principios generales de la educación, la teoría del plan de estudios y de la distribución de materias y la estructuración de la enseñanza. Se dedica un apartado especial a la autoactividad en la enseñanza. Al margen de la cuestión planteada por el alumno, Schneider analiza asimismo los sistemas empleados en las Escuelas alemanas de Trabajo (*Arbeitsschulen*) y las distintas características

de los Planes educativos de Dalton, Winnetka y Jena. La obra termina con un estudio dedicado a la autoformación.

En estas páginas, el lector no encontrará la totalidad de los problemas que plantea la educación en nuestros días, sino aquellos que el autor ha considerado más importantes y convenientes, para estudiarlos a fondo y penetrar en sus delicados organismos. Pero quizá encuentre una faceta desusada en la pedagogía alemana: la de contemplar el tema de la educación desde un punto de vista católico. Desde este aspecto, el problema educativo alcanza a la proyección universal de una ciencia. Pero el lector, a este respecto, podrá preguntarse: ¿Se trata aquí de una doctrina o de una ciencia? Un no-católico germano se inclinará quizá por lo segundo. Por otra parte, quien no esté de acuerdo con el punto de vista católico, se verá forzado a considerar la cuestión desde un propio y personalísimo punto de vista. Pero ésta no es cuestión que podemos tocar en estas cortas líneas.

Esta "Introducción" ha ganado ya popularidad en Alemania, no sólo para la formación del diverso profesorado, sino asimismo como base científica para el estudio del proceso educativo de nuestros días. No sería idea descabellada, que alguna editorial de habla castellana procediese a la traducción y edición de esta obra, que pasará sin duda como clásica a la literatura pedagógica.—E. C. R.

AMÉDÉE AYFRE et autres: *La présence d'autrui*. Presses Universitaires de France. Paris, 1957. 172 págs.

La especialización, por una parte, y la colaboración sobre un tema común, por otra, son signos de nuestro tiempo. Las *Recontres* y los *Symposiums* cada día menudean más por la necesidad de confrontar criterios diferentes para abordar un tema con probabilidades de acierto. Esto quiere decir que vivimos una época cultural opuesta a las *Summas* escritas por un solo autor; pero la necesidad de síntesis, cada día mayor, a medida que la especialización produce la dispersión y atomización del saber, está conduciéndonos a construcciones científicas comunitarias, así en lo que respecta a la investigación, mediante el trabajo de equipos, como en lo que se refiere a la filosofía, con la aportación de cultivadores de diversos campos del saber.

Por ello abundan ya las obras colectivas. Quizá nos encontremos ahora en la fase intermedia de la contribución parcelada; es probable que venga después una fase final de síntesis exhaustivas hechas por varios autores, en las que el principio de la parcelación sea sustituido por el de la implicación recíproca, con lo que vendríamos a las *Summas* colectivas.

En ocasiones, la colaboración se realiza sin la voluntad de los autores. Tal es el caso del librito que comentamos, en el que se contienen ocho de los trabajos presentados al VIII Congreso de las Sociedades de Filosofía de Lengua francesa, que tuvo lugar en Toulouse en septiembre de 1956. El tema general de estudio era "El hombre y su prójimo". Dada su vastedad, era de temer, co-

mo dice el prologuista, una total dispersión de los trabajos, máxime teniendo en cuenta que los congresistas pasaban del centenar.

Sin embargo, los estudios reunidos en este volumen ofrecen la particularidad de ocuparse del mismo problema, enfocado desde diversas perspectivas, sin que sus autores se hubieran puesto previamente de acuerdo sobre el particular. Ello prueba la gran actualidad de la serie de acciones y reacciones que produce el hombre en el hombre, acaso un tema central del humanismo en trance de creación. No sólo desde el punto de vista psicológico y sociológico es importante el asunto, sino también desde la perspectiva filosófica, pues el conocimiento detenido del carácter "intencional" del ser humano, y de en qué medida y con qué efectos el realizarse del hombre depende del "contexto circunstancial" es problema de la mayor importancia filosófica. Posiblemente su esclarecimiento conduzca a matizaciones nada despreciables sobre la misma idea del hombre y sobre el valor del contorno, en los órdenes sociológico, educativo y político. Es clarísimo que un concepto nuevo de la convivencia social y política se está creando así.

El acceso al tema se realiza en este libro por distintos caminos. Dos médicos especializados en Psicología y Psiquiatría, los doctores Parrot y De Greef, adoptan el criterio experimental y exponen los resultados de la clínica en relación con el conocimiento del "otro" y con los problemas que plantean su acogimiento y comprensión. Ambos están nutridos no sólo de ciencia psico-médica, sino también de criterios filosóficos. Así la cuestión de la radical incognoscibilidad de la persona, de las limitaciones que impone el uso y, sobre todo, la interpretación de los "tests" son particularmente analizados, con destreza y tino. De Greef, que ha sido durante muchos años médico de Prisiones, plantea cuestiones importantes, como la de la "atribución" al otro de hechos o dichos que objetivamente ha producido, pero que no son en verdad "suyos". "La objetividad absoluta, dice, aparece como el primer estadio de la mala fe." Observación de consecuencias incalculables y absolutamente exacta, pues cada acto ajeno ha de ser interpretado en su "contexto subjetivo".

El trabajo de Amédée Ayfre, crítico de arte, analiza las realidades estéticas y sociológicas que derivan del cine, vistas desde la necesidad de *presencia* y *diálogo* que la película reclama para ser obra de arte.

Gaston Berger ensaya una "Fenomenología de la soledad", siguiendo el método de reducción trascendental que Husserl inauguró. Distingue entre el conocimiento del otro y la comunicación intersubjetiva, así como en el "encuentro" con el prójimo y el "reconocimiento" del semejante. "Los individuos son próximos o lejanos. Las personas se reencuentran más allá de su cuerpo y de sus imágenes, en lo que aman y quieren, pero que generalmente desconocen."

El ensayo de Berger sirve de puente entre la parte empírica y la parte metafísica del libro. Edmond Rovedieu examina "El encuentro con otro" desde el punto de vista psicológico, con su efecto inicial de te-

mor y defensa, que sólo desaparece cuando la fe en Dios hermana a los hombres, haciéndonos ver en ellos criaturas fraternas.

Vladimir Jankélévitch escribe un denso estudio sobre "El próximo y el lejano", tomando como base textos evangélicos y glosando agudísimamente "la aritmética paradójica de la creación, en virtud de la cual cuanto más se da más se tiene".

Pierre-Henri Simon, en una penetrante "Nota sobre el amor al prójimo", analiza dos caracteres de la moral política, el futurismo y el abstraccionismo, que la llevan a sacrificar al hombre concreto y actual, en aras de un ideal abstracto, que se realizará en el porvenir, o no se llevará nunca a cabo. Mucha reflexión pueden nacer de esta Nota.

El estudio final, titulado "El hom-

bre y su prójimo", es de Georges Bastide, y plantea los problemas del prójimo en el marco general del tema del Congreso.

Un libro cuya lectura enriquecerá a cuantos, por afición o profesión, se ocupen de las cuestiones múltiples que envuelve el contacto con los demás. Educadores, políticos, médicos, psicólogos, sacerdotes, entre otros, se encuentran en este caso.—A. M.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

RENTABILIDAD DE LA ENSEÑANZA

Con motivo de las sesiones del IX Pleno del Consejo Económico Sindical, se ha suscitado reiteradamente el tema de la alta rentabilidad de las inversiones en materia de enseñanza. En la conferencia pronunciada por M. Vallee, miembro del Consejo Nacional Económico de Francia, se ofreció a los consejeros un ejemplo de la poderosa rentabilidad que, casi con carácter inmediato, han tenido las insistentes y voluminosas inversiones realizadas por el país vecino para atenciones de formación profesional. Los resultados obtenidos han sido sorprendentes, hasta el punto de que en el sector de la construcción de maquinaria se ha logrado incrementar la producción en un 6,8 por 100. No cabe duda de que estos resultados parciales, de los que hay también constancia en ciertos ámbitos nacionales de la actividad económica, pueden hacerse extensivos a todas las ramas de la enseñanza.

En todo el mundo se observa una creciente atención presupuestaria en lo que respecta al volumen de gastos para educación. Existe un general convencimiento de que el poder y el bienestar de las naciones tienen ya hoy un módulo muy expresivo, acaso más expresivo que ningún otro, en el gasto público para enseñanza por habitante. Todos los pueblos se multiplican en el esfuerzo de elevar el nivel medio cultural de sus gentes y en ampliar hasta el máximo las oportunidades para un acceso masivo a las enseñanzas medias y superiores de carácter técnico o científico, al tiempo que se retorna al sistema de conferir a todos ellos una base humanística, capaz de eludir los graves riesgos que un tecnicismo exclusivista encierra para el hombre y para la armonía social. Es consecuencia natural de esta exigente preocupación el interés que actualmente despierta en el mundo la política de protección escolar.

En materia de protección escolar, España posee un magnífico arranque doctrinal. Los Puntos Programáticos del Movimiento establecen el principio político del derecho del hombre a la enseñanza.

La legislación en la materia ofrece también en España rasgos originales y plenos de efectividad y ambición.

Sin embargo, con ser muy importantes las partidas dedicadas a la protección escolar, observaremos que su estimación real en porcentajes nos sitúa todavía en unas bases de partida visiblemente insuficientes, que piden con urgencia notables ampliaciones. ("Arriba", Madrid, 13-XII-57.)

EL VIII CURSO SUPERIOR DE FILOLOGÍA HISPÁNICA, EN SALAMANCA

Por octava vez, la Facultad de Filología y Letras de la Universidad de Salamanca organiza su curso de Filología Hispánica, destinado principalmente a extranjeros. Durante tres meses y medio, los cursillistas tendrán ocasión de perfeccionar sus conocimientos idiomáticos, en los planos elemental y superior, así como de ponerse en contacto con otras facetas fundamentales de la cultura española. Por desarrollarse este Curso en coincidencia con las restantes actividades académicas de la Universidad, los alumnos extranjeros pueden tomar parte en ellas, según sus conveniencias.

La ciudad de Salamanca, sede de esta Universidad siete veces centenaria, ofrece su marco incomparable a las tareas del Curso de Filología.

Curso elemental.—Los alumnos inscritos en este curso reciben una hora de clase diaria de Fonética, explicación de textos y realización de ejercicios prácticos. Asisten a continuación a una de las dos lecciones del Curso Superior o a las dos, si es su deseo. Para poder tomar parte en los exámenes se requiere que, además, hayan seguido con regularidad uno de los Cursos ordinarios de la Facultad, libremente elegido.

Curso superior.—Se dedican a los alumnos del Curso Superior dos lecciones diarias. Para poder examinarse y obtener los certificados pertinentes, habrán de seguir uno de los Cursos ordinarios de la Facultad, libremente elegido. Podrán asistir, si lo desean, a las clases prácticas del Curso Elemental.

Diplomas.—Al final del Curso, los cursillistas podrán solicitar un Certificado de Asistencia. Y los que deseen someterse a examen podrán obtener los siguientes Certificados:

Curso elemental: Certificado de Aptitud en el Curso Elemental

Curso Superior: Certificado de Aptitud en el Curso Superior.

El tribunal concederá a los alumnos que se hayan distinguido, especialmente a lo largo del Curso, y en las pruebas de examen del Curso Superior, el título de Diplomado en Filología Hispánica, expedido por la Universidad de Salamanca, sin pagos especiales.

Duración del Curso.—El Curso comenzará el segundo sábado de febrero y terminará el 30 de mayo, y se respetarán las vacaciones señaladas en el Calendario Escolar.

Entre el profesorado del Curso regular figuran los catedráticos Real de la Riva, Zamora Vicente, García Blanco, Lázaro Carreter, Láinez Alcalá y Escandell. Habrá asimismo 13 Cursos monográficos.

PLAN DE URGENCIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE VALENCIA

Dentro de cuatro años estará terminada la Ciudad Universitaria de Valencia, en lo que se refiere a los edificios de las Facultades. El plan presentado al Ministro, y que éste lo considera como de toda urgencia, será llevado a la primera reunión de las Cortes Españolas. Prevé la cantidad de 150 millones de pesetas para la terminación de las instalaciones de las Facultades de Medicina y Ciencias, y la construcción de los edificios que han de albergar a las de Derecho y Filosofía y Letras, distribuyendo este importe en cuatro anualidades: en 1958, 75 millones, y 25 millones en cada uno de los tres años sucesivos.

El viejo edificio de la Universidad, en el interior de la ciudad, será reservado para los servicios del Rectorado, biblioteca, Paraninfo y para dar allí algunos cursos a fin de mantener la gloriosa tradición estudiantil del edificio. Es decir, que puede darse por resuelto el problema universitario, y, además, independientemente de aquél, estará resuelto también el conjunto de problemas de las demás enseñanzas que dependen del Ministerio de Educación Nacional.

REGIMEN ESPECIAL PARA LOS PROFESORES Y ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Importantes acuerdos ha tomado la Junta de gobierno de la Universidad de La Laguna, reunida bajo la presidencia del rector. Destaca la elaboración de un vasto plan de régimen especial para catedráticos, profesores y alumnos, con el fin de equipararles a los universitarios de cualquiera otra Universidad española,

mediante la concesión de beneficios especiales, entre ellos viajes, dotaciones de cátedras, instalación de Seminarios, laboratorios y centros de estudios, así como la ampliación del número de Facultades y becas.

También se presentó un plan para la terminación de la Universidad y sus instalaciones complementarias.

DOS CURSILLOS SOBRE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

Dirigidos por los profesores don Tomás Alvira Alvira, don Alvaro García Velázquez y don Carlos Vidal Box tendrá lugar un cursillo sobre didáctica de las Ciencias Naturales en el Bachillerato, destinado a profesores no oficiales de Enseñanza Media, durante los días 2 al 8 de diciembre, ambos inclusive, en los laboratorios del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil "Infanta María Teresa" (Serrano, 232, Madrid), conforme al siguiente programa:

Estudio práctico y teórico de los siguientes puntos que se consideran fundamentales:

Micrografía.

Morfología y disección de vertebrados e invertebrados.

Botánica folnerogámica y criptogámica.

Estructura y propiedades de los minerales.

Geología dinámica.

Estudio de las cuestiones fundamentales sobre cereales de invierno.

Al final de cada sesión tendrá lugar un coloquio sobre los métodos didácticos empleados.

El domingo 8 de diciembre, los cursillistas emplearán todo el día en una excursión, cuyo itinerario será: El Molar, Venturada y Torrelaguna, de fundamental interés desde el punto de vista geológico, morfológico y edafológico para el perfeccionamiento de la enseñanza práctica de las Ciencias Naturales en el campo.

* * *

El Centro de Orientación Didáctica ha organizado un cursillo para profesores no oficiales de Enseñanza Media sobre didáctica de la Física en el Bachillerato. Tendrá lugar durante los días 2 al 7 de diciembre próximo, ambos inclusive, en los laboratorios y talleres del Instituto "Ramiro de Maeztu" (Serrano, 127). Será dirigido por los profesores don Antonio Mingarro Satué y don Eduardo del Arco Alvarez. En este cursillo se desarrollará el siguiente programa:

Por las mañanas, desde las diez y media, prácticas fundamentales de Física, realizadas por todos los asistentes.

Por las tardes, desde las cinco, exposición por los profesores Mingarro y Del Arco, de diferentes lecciones-tipos sobre los puntos más importantes de la asignatura, seguidas de un coloquio acerca del método empleado.

BACHILLERATO POR RADIO EN LA ZONA DE GUADIX

Están muy avanzados los planes para la implantación, con validez académica, del Bachillerato Radiofónico, cuyos planes se realizan por el Instituto Laboral de Guadix, en colaboración con la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. La idea se ha inspirado en los experimentos radiofónicos de

educación fundamental compulsados por la Oficina de Asistencia Técnica de la U. N. E. S. C. O. en zonas de distintos países de América del Sur y de Oriente y, sobre todo, la organización educativa de Radio Sutatenza, de Colombia, y los servicios radioescolares de los países del norte de Europa, que llegan a reemplazar la enseñanza oficial en los períodos en que las bajas temperaturas impiden la asistencia de los alumnos a los centros. Teniendo en cuenta las características de la comarca de Guadix, con cortijadas, caseríos e incluso pueblos importantes muy alejados o mal comunicados con ésta, lo que impide la asistencia regular de alumnos al Instituto, se ha pensado sea este centro el que realice el experimento que servirá de experiencia para futuras proyecciones de extensión cultural, concursos monográficos, de cultura general, de extensión agrícola, de idiomas, etc. Se cuenta con importantes núcleos de alumnos en Pedro Martínez, Jerez del Marquesado, Alquife y otros pueblos, en donde, aprovechando la técnica radiofónica y con maestros y monitores que vigilen la atención de los escolares durante la recepción y desarrollando ellos las indicaciones del profesor en cuanto a fórmulas, dibujos, subsanar dudas, etc., se realizará el ensayo pedagógico recogiendo la idea de la Dirección General de Enseñanza Laboral, y se dará validez académica a los estudios mediante los exámenes trimestrales y finales de curso, que se realizarán en el centro, o desplazándose los profesores o Tribunales a aquellos núcleos. Los profesores del Instituto tendrán obligación de corregir semanalmente los ejercicios de los alumnos.

Las dos compañías mineras de Alquife y los Ayuntamientos de Pedro Martínez y Jerez del Marquesado han acogido con entusiasmo la idea y han ofrecido las subvenciones necesarias para su realización. Con ello los doscientos alumnos con que actualmente cuenta el centro aumentarían en otros ciento cincuenta, aproximadamente, que, viviendo en pueblos alejados, se ven imposibilitados de poder elevar su instrucción de grado medio, base de la formación de técnicos que mejorarían la agricultura y la ganadería de la comarca, y tendrían acceso a carreras superiores con más facilidad de medios que ahora.

SE CREA LA OFICINA SINDICAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL ACELERADA

La Secretaría General del Movimiento ha dictado un decreto por el que se crea la Oficina Sindical de

Formación Profesional Acelerada, como organismo dependiente de la Delegación Nacional de Sindicatos. Al frente de la misma estará un director.

De la dirección dependerán las secciones siguientes: el Centro Nacional de Formación de Monitores y los Centros de Formación Profesional Acelerada para obreros. La Formación Profesional Acelerada tiene como misión la especialización de obreros no cualificados en cursos de seis meses de duración, bajo la vigilancia de profesores-monitores, preparados a tal fin, y actuará primordialmente en los sectores siguientes:

Especialización de jóvenes obreros de más de dieciocho años y adultos, sin oficio, de menos de treinta y cinco; readaptación de obreros a nuevas técnicas o nuevos oficios; orientación de los movimientos migratorios para que peones afectados por los paros estacionales puedan derivar hacia los núcleos industriales con una preparación adecuada, y readaptación de obreros con taras físicas.

Las empresas o entidades que desearan introducir en la especialización de sus obreros el método de Formación Profesional Acelerada lo podrán solicitar de la Oficina Sindical correspondiente, la cual destacará a las mismas un turno determinado de monitores, de acuerdo con sus disponibilidades.

Como órgano consultivo y asesor de la Formación Profesional Acelerada se creará un Patronato, presidido por el delegado nacional de Sindicatos, y del que formará parte, como vicepresidente, el secretario general de la Organización Sindical.

Corresponderán al Patronato, entre otras, las siguientes funciones: Orientar a la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada sobre necesidades de la industria en orden a personal especializado, al objeto de que dicha orientación sirva para la confección de planes de Formación Profesional Acelerada; informar sobre la posible creación de nuevos centros, indicando las localidades adecuadas para su emplazamiento y la amplitud de sus enseñanzas; comprobar el resultado de las enseñanzas cursadas en los Centros de Formación Profesional Acelerada; procurar, de acuerdo con las Oficinas de Colocación de los Sindicatos respectivos, la plena ocupación de los obreros especialistas formados en los centros; conocer e informar sobre los presupuestos y liquidaciones que formalice el departamento administrativo de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, y cuantas tareas de índole asesora y consultiva le encomienden la superioridad sobre la Formación Profesional Acelerada en España.

2. EXTRANJERO

EL PODER POLITICO Y LA ENSEÑANZA PRIVADA

Discurso de Pío XII a los participantes en la Asamblea de profesores de Escuelas Europeas

Su Santidad el Papa ha recibido en audiencia, en Castelgandolfo, a los participantes en la I Asamblea de Profesores de Escuelas Privadas Europeas. Con este motivo, el Padre

Santo pronunció un importante discurso.

Se puede afirmar —dijo Pío XII—, si titubeos, que el estatuto que un país reserva a la escuela privada —es decir, refiriéndose a la escuela que no está regentada por el Estado— refleja con gran exactitud el nivel de vida espiritual y cultural de dicho país. Un Estado que se atribuya a sí mismo exclusivamente la tarea de la educación y prohíba las pri-

vadas o independientes manifiesta una pretensión incomparable con las exigencias fundamentales de la persona humana. Seguidamente el Papa habló de la misión de la Escuela como derivada no solamente del Estado, sino de la familia antes que nada, y subrayó la primacía del campo familiar en la educación.

Por otra parte, añadió, en la medida en que la escuela comunica un saber, un conjunto de conocimientos ordenados para la actividad exterior de los individuos, sobre todo por lo que se refiere al ejercicio de su profesión futura, la escuela misma depende, además, de la comunidad.

"El Estado, el poder político, como tal, no interviendrá más que para ejercer una tarea de suplencia, para asegurar a la acción de los privados la extensión y la intensidad requeridas.

El organismo administrativo de los Estados modernos se ha ampliado, en efecto, sobremanera, absorbiendo sectores cada vez más extensos de la vida pública y el de la escuela en particular. Esta intervención es legítima cuando la acción de los individuos es incapaz de satisfacer las necesidades de todos, siendo, en cambio, nociva cuando elimina la iniciativa privada completamente."

Vosotros, por consiguiente —dijo finalmente—, tenéis razón al subrayar la prioridad de la economía privada sobre aquella otra cuya gestión depende de los poderes públicos y los servicios eminentes que ha prestado donde le ha sido otorgada una suficiente libertad de acción.

PROYECTO PRINCIPAL SOBRE EXTENSION DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN IBEROAMERICA

1. La Conferencia General, en su novena reunión (Nueva Delhi) aprobó la resolución 1.81 referente al Proyecto Principal relativo a la Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina (Formación de maestros), para ser desarrollado en diez años, y con la finalidad de estimular un aumento y mejora considerables de la enseñanza primaria en los países latinoamericanos, y de modo especial, aunque no exclusivamente, en las zonas rurales.

2. El proyecto incluye varias actividades, como la organización de cursillos y seminarios, reuniones de expertos, trabajo sistemático y de especialización en Universidades que acepten cooperar con la Unesco y que se conocerán con el nombre de Universidades Asociadas, mejoramiento o reorganización de Escuelas Normales, seleccionadas por la Unesco y los Gobiernos interesados, que se denominarán Escuelas Normales Asociadas, investigación de ciertos problemas educativos, y la concesión de becas para preparar en el extranjero especialistas en educación primaria.

3. Las becas servirán para seguir cursos en las Universidades Asociadas, o en instituciones regionales, como el Centro Interamericano de Educación Rural, de Rubio, Venezuela, o en Universidades europeas y norteamericanas, o para realizar estudios prácticos y de observación en varios países.

4. La Unesco financiará un número limitado de becas y concederá subvenciones para completar ofrecimientos de becas, hechos por varios

países. Las primeras se denominarán Becas Unesco, y las segundas llevarán el nombre de la Unesco y del país donante, como, por ejemplo, Becas Brasil-Unesco, Chile-Unesco, España-Unesco, Francia-Unesco.

5. En las páginas siguientes se describen las condiciones, requisitos y demás pormenores de cada uno de los programas de becas que se ofrecen en relación con la formación de maestros y especialistas para la educación primaria en Iberoamérica.

LA PROTECCION ESCOLAR EN EL NUEVO PROYECTO FRANCES DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA

El nuevo proyecto de ley francés (véase en este mismo número la sección "Información extranjera") presta una gran atención a la ayuda social, señalando como sobresaliente algunos puntos para comprender el alcance de los beneficios:

a) Con independencia de los recursos presupuestarios actuales, establece que serán incrementados los mismos en las cantidades precisas para atender a los gastos que nazcan de la expansión y desarrollo eficaz de la enseñanza.

b) Señala la dotación de cincuenta y cuatro mil millones de francos creando una tasa adicional y complementaria a la actual existente, llamada de aprendizaje.

c) Establece un sistemático y gratuito servicio de transporte, por medio de autocares para aquellos alumnos de lugares apartados a los efectos de la concentración de la enseñanza.

d) Crea comedores y cantinas escolares con arreglo a las necesidades alimenticias de los alumnos.

e) Provee del material y del utillaje, en la más completa extensión posible que requiera el trabajo de los escolares.

f) Refunde en sentido general e inmediato todas las becas para una nueva y racional distribución, con efectividad más allá de la Escuela de Orientación Media.

g) Durante la época de los estudios otorga a los alumnos gratificaciones, indemnizaciones y hasta asignaciones especiales.

h) Reconoce la gratitud de los derechos de inscripción, matrículas, permanencias y demás, incluso en la continuación de los estudios superiores. (*Le Monde*, 30 novbre. 1957.)

EL MINISTRO DE EDUCACION DE VENEZUELA TOMA POSESION, EN CARACAS, DE LA PRESIDENCIA DEL CONSEJO DIRECTIVO DE LA O. E. I.

El Secretario general de la Oficina de Educación Iberoamericana, profesor Carlos Lacalle, en cumplimiento del correspondiente acuerdo del III Congreso Iberoamericano de Educación, dió posesión de la Presidencia del Consejo Directivo de la OEI al Ministro de Educación de Venezuela, doctor Darío Parra. En nombre del Presidente de la República y del Gobierno venezolano, el Ministro de Educación expresó su complacencia por haber sido elegida Venezuela como sede del IV Congreso Iberoamericano de Educación, que se celebrará en 1960, y por presidir el Consejo Directivo del organismo,

ofreciendo el más amplio apoyo para esta institución intergubernamental. El doctor Darío Parra ratificó oficialmente su representación en Madrid en la persona del señor embajador de Venezuela en Madrid, don Simón Becerra, quien por tanto pasa a ser Presidente en ejercicio del Consejo Directivo de la OEI. (*Plana*, 40. Madrid, 30-X-57.)

LA "COOPERACION ESCOLAR" FRANCESA EN LA ESCUELA PRIMARIA

No se conoce lo bastante, en el nivel de la escuela primaria francesa, que agrupa a la inmensa mayoría de los escolares, el gran esfuerzo desarrollado desde hace medio siglo bajo el vocablo de "Cooperación escolar". Este movimiento tiene por objeto hacer pagar por las sociedades escolares de socorros mutuos las cotizaciones debidas por los alumnos de las más pobres escuelas rurales. Modestas plantaciones y crías de ganado de lo más modestas suministraron los primeros recursos. La reconstrucción después de la primera guerra mundial, el lazo seguro entre ese esfuerzo y los llamados de pedagogía han asegurado su impulso. Una exposición nacional, en el invierno de 1955, luego un Congreso nacional, permitieron puntualizar este movimiento.

¿De qué se trata? De hacer fabricar por los niños objetos que se venderán a beneficio de su Cooperativa y alimentar de este modo una caja de interés común. El riesgo: dejarse invadir por la preocupación "comercial" y olvidar la tarea educativa fundamental...

La confrontación, en el nivel nacional, cuando tuvo lugar la Exposición, ha permitido a los educadores medir ese riesgo por el patrón de ese objetivo. No es necesario, para asegurarse de ello, más que atenerse a los documentos publicados por la Revista. Llegados de todas las provincias de Francia, demasiado numerosos para los amplios locales del Museo pedagógico en su nuevo edificio de la calle de Ulm, los objetos fabricados en las escuelas primarias, y también en colegios técnicos, proveen a las cajas de las escuelas poco afortunadas. Pueden admirarse mil creaciones de madera, de junco, textiles y también plantas medicinales, objetos de arte popular. Pero, sobre todo, se percibe el doble beneficio moral: el anónimo, de rigor, alienta el sentido del esfuerzo colectivo; la calidad de algunos objetos, entre los cuales se vió hasta un tapiz, copia de un original del Louvre, contribuyó al presupuesto de escuelas pobres; así es cómo una pequeña escuela se vió dotada, por su cooperativa, de un material de enseñanza doméstica; otra, mediante sus trabajos, equipó a una escuela reconstruída, en Francia.

Algunas cifras, veinte mil cooperativas, en la enseñanza primaria y 400 diversas escuelas técnicas, o sea, alrededor de 800.000 pequeños "cooperadores". El ejemplo cundió; se registran émulos en Inglaterra o en el Japón; en ayuda de escuelas de Ultramar, tanto como en Africa del Norte... Al cerrar el último año escolar, el total de los ingresos alcanza 351 millones de francos. (*Revue de la Coopération scolaire*, París, Musée Pédagogique.)

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

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

OBRAS PUBLICADAS:

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

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

ACABA DE APARECER:



Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

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

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

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

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

OTRAS PUBLICACIONES

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

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

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

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

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.