

Revista de EDUCACION

67

ESTUDIOS.—JUAN TUSQUETS: La nueva Metodología Catequística francesa para el parvulario (37-41) * JESÚS MARÍA VÁZQUEZ, O. P.: Sociología infantil. Encuesta sobre la lectura de los niños de un sector de Madrid (41-8) * FRANCISCO VIZOSO M.: El latín como pedagogía fundamental en un Bachillerato preuniversitario (49-57) * *CRONICA.*—FELICIANO L. GELICES: Estímulos para la investigación a los jóvenes graduados (57-60) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (60-2) * *RESEÑA DE LIBROS* (62-6) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (66-8)

AÑO VI * VOL. XXIII * 2.^a QUINCENA OCTUBRE * NUM. 67
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 Maillo* * *Arsenio Pacios* * *Pedro Puig Adam* * *Manuel M.^a Salcedo* (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * *Francisco Secadas* * *Manuel Ubeda, O. P.* * *Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

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

* *

REDACCIÓN: Alcalá, 34, 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 68 (1.ª QUINCENA DE NOVIEMBRE)

entre otros originales: CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO: La enseñanza del Derecho necesita urgentemente una reforma profunda * ALBERTO SÁNCHEZ: La Literatura contemporánea en el Bachillerato * FELICIANO L. GELICES: El Coloquio Internacional de Ma-

drid sobre Protección Escolar, etc., y las secciones de *TEMAS PROPUESTOS* * *INFORMACION EXTRANJERA* * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* * *RESEÑA DE LIBROS* * *ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

estudios

La nueva Metodología Catequística francesa para el parvulario

En la mayoría de parcelas del campo pedagógico, Alemania se ha erigido en directora. Sólo en algunas, Francia ha conquistado la primacía.

Este ha sido el caso en Metodología Catequística. No puede ser más elocuente lo ocurrido con el *Catecismo Católico* alemán, cuya aparición despertó insólito entusiasmo en amplios sectores españoles. En realidad, cuando la *Asociación de Catequistas de Lengua Alemana* emprendió por orden de la Jerarquía Eclesiástica la tarea de redactarlo, no se proponía otra cosa que poner al día el admirable *Catecismo de la Unidad* (Einheitskatechismus) vigente. Tal vez habría sido lo mejor. Pero, en esto, se publicó el *Catecismo Unico* francés, que recogía, no sin discretas cautelas, la tendencia a centrar en la Historia Sagrada y en la Liturgia la enseñanza de la Doctrina, y suscitó tal entusiasmo en Alemania que se cambió el modesto proyecto primitivo y se nombró una nueva Comisión redactora. Tras prolongados trabajos y múltiples tanteos se obtuvo el actual *Catecismo Católico*, cuyo texto y cuyas ilustraciones son una versión, más abstracta, complicada y sabia, del *Catecismo Unico* francés.

Si en Metodología Catequística, Francia ha empuñado la batuta, tal vez en ninguno de sus aspectos sea ello tan cierto como en lo que se refiere a la instrucción religiosa de la primera infancia. Son tantas las obras consagradas por los catequistas del país vecino al estudio de la psico-pedagogía y de la metodología de los niños de cuatro a seis años, que resulta difícil escoger la más notable. Los nombres de Boyer, de Colomb y del párroco André gozan de estimación internacional. Para este artículo elijo, como punto de referencia, el libro *L'Enfant devant Dieu* (1), de los jesuitas Javier Lefebvre y Luis Perin, ambos pertenecientes al grupo del padre Faure, por ser el más reciente y tal vez el más representativo.

Sus virtudes son —como verán mis lectores— extraordinarias. Entre el estilo y los recursos del canónigo Quinet, cuyo libro *Pour mes tout petits*, traducido con mucho éxito al castellano (2), significó el primer paso firme en esta dirección, y los del dúo Lefebvre-Perin, existe una distancia semejante a la que media entre un rosal silvestre y un rosal de jardín. ¿Quién elogiará el talento poético, rayando en genialidad, aunque a ratos un poco preciosista, que ilumine no sólo las lecciones prácticas, sino los capítulos dedicados a la investigación psicológica?

Tal vez, sin embargo, este vigor poético incluya un peligro. Se diría que los padres Lefebvre-Perin aman hasta tal punto a esos pequeñines, los poetizan hasta tal extremo, que casi suscribirían el mito de la *inefabilidad* de la niñez. Tanto les atrae la infancia, que se alejan del hombre maduro, cuya psicología es la verdadera llave para abrirnos los secretos del alma infantil.

No adelantemos ideas. Dejemos hablar primero a nuestros autores. Luego les contraopondré mi punto de vista y mi método, modestos sí, pero maduros por largos años de reflexión y de experiencia. El lector dirá la última palabra.

1. LOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LEFEBVRE-PERIN

El título es significativo: El niño ante Dios.

La educación religiosa —y su gran capítulo: la enseñanza catequística— tiene por objetivo cultivar la relación personal del niño con Dios; y para ello hay que empezar por un conocimiento exacto y cálido de la personilla infantil.

Coinciden nuestros autores con la opinión en boga, al considerar que el primero de los rasgos característicos de esta edad es el hecho de que coexistan en la mentalidad del pequeño dos mundos bastantes independientes y aun contrarios: el mundo real, conocido por sus experiencias, y un mundo imaginario, mágico, ensanchado y enriquecido sin cesar por la inagotable fantasía infantil. Dos anhelos se reparten a su vez el alma del pequeño: conquistar su limitado mundo empírico, objetivo, y solazarse en el maravilloso país donde los animales hablan, los niños derrotran a los gigantes, rondan los genios y todo prodigio está al orden del día.

Sería perjudicial para la salud y el desarrollo psíquico del chiquitín que su educador intentase cortar el vuelo a la imaginación infantil y encadenarla a la realidad. El niño de esta edad necesita, en absoluto, disponer de este mundo imaginario que sirve de protección a su personalidad, demasiado sensible y frágil todavía para resistir, sin esta compensación imaginativa, el choque con las circunstancias desagradables y con la conducta de los adultos (3). En este mundo encuentra cauce su exuberante vitalidad y hallan satisfacción, según nuestros autores, nada menos que sus confusos afanes espirituales: "El pequeño no puede contenerse con un mundo material; su espíritu le arrebatada, sin complicaciones especulativas, hacia un mundo más perfecto en el que la materia obedece fielmente al espíritu, pierden su rigor las leyes de la gravedad y su angostura los límites de la localización, y se ven colmados sus anhelos de dicha y perfección" (4).

El catequista no vacilará en vincular su enseñanza a este mundo imaginario, que es el principal para su alumno. Renunciará a echar mano de la memoria verbal, a definiciones y divisiones especulativas. Se

(3) Me permito recordar, a este propósito, el artículo de Roger Cousinet, *Sur les mensonges chez les enfants*, en "Journal de Psychologie", 1938, págs. 230-244.

(4) Ob. cit., pág. 50.

(1) París, Gigord, 1956.

(2) Barcelona, Vilamala.

valdrá exclusivamente de la Historia Sagrada, conjugándola con los acontecimientos del Año Litúrgico. Seleccionará, sin romper el hilo de la Historia, los pasajes bíblicos más indicados para nutrir con alimento espiritual la insaciable fantasía del pequeño. Cuidará, empero, de que éste no entreverre lo sobrenatural con lo maravilloso, el milagro con la magia, la historia por excelencia con el cuento, y de que se forme ideas ajustadas, no extravagantes ni pintorescas, de los seres, verdades y episodios que le da a conocer la clase, hogareña o escolar, de Religión.

Segundo rasgo de esta etapa: el afán casi angustioso de crecer y de actuar: "A los tres o cuatro años, el afán de crecer se refleja a cada instante en el comportamiento infantil. Es un pequeño personaje, muy imbuído de su importancia; se reviste de dignidad, se toma en serio y da pruebas de un considerable amor propio. Se complace en sí mismo, parece que se admira, y procede a menudo cual si fuese el centro del universo. Sus padres observan sus ganas de decidir las cosas por cuenta propia, su prurito de actuar sin que nadie le ayude, sobre todo en casa, donde se halla familiarizado con los adultos que le gobiernan y con las tareas que puede llevar a cabo... Esta actitud de afirmar su persona frente a los demás no deja de ocasionarle roces con su medio ambiente, en especial con sus hermanos y hermanas. El benjamín no quiere ser inferior al primogénito, y éste se apresta a defender su situación" (5).

Cada una de estas dos facetas (*hacerse mayor; actuar solito, como los mayores*) brinda a nuestros autores normas para la educación y enseñanza religiosa. El catequista, lejos de burlarse del ansia de crecimiento, la estimulará y encauzará, presentando a su tierno discípulo los aspectos grandiosos de nuestra Religión y ofreciéndole modelos que le orienten en su crecimiento. No hay que decir que el modelo central es Jesús, singularmente en aquellas escenas que se aplican a la existencia infantil o que abren horizontes y diseñan metas; pero no se relegan al olvido las figuras más importantes del Antiguo Testamento, y se explican con detenimiento los ejemplos de la Virgen, de San José y de las figuras capitales del Evangelio. Se acomodará también el catequista a la pasión por actuar, que pone a su discípulo en incesante tensión y movimiento. El canto, el dibujo, el recitado con ademanes, alguna elemental dramatización, imprimirán a la clase un tono marcadamente activo. Además, de los relatos bíblicos y de las alusiones litúrgicas se extraerán sugerencias para la conducta social del hombrillo en ciernes.

Tercer rasgo: la necesidad, también casi angustiosa, de afectación. A juicio de Lefebvre-Perin, que en este punto no parece que se acuerdan de que aun en los pequeños existe una gran diversidad de temperamentos, todo niño de esta edad se distingue por una necesidad intensísima, avasalladora, de amar, o mejor, de sentirse amado. Una dramática fotografía corrobora su aserto.

Para no frustrar o reprimir esta tendencia, ninguna precaución se les antoja excesiva: "Evitemos presentar al niño de esta edad las escenas de la Biblia

en las que Dios interviene para castigar, como la sentencia contra Caín, el diluvio, la destrucción de Sodoma y Gomorra, las amenazas a Ninive, o el juicio final de los condenados. Alejemos de su vista las láminas religiosas que puedan asustarles, como la de Abraham blandiendo la cuchilla sobre la garganta de su hijo; del juicio de Salomón; la del martirio de los siete hermanos macabeos, y sobre todo las que representan el infierno o los demonios" (6).

2. PRESENTACIÓN DEL MÉTODO LEFEBVRE-PERIN

Prescindamos de las numerosas y encantadoras aplicaciones educativas que nuestros autores extraen de esta investigación psico-pedagógica.

Tampoco quiero extenderme en las de índole didáctica, que son las que, a fin de cuentas, constituyen el objeto del libro y de mi artículo, porque prefiero que el lector juzgue por sí mismo. Me limitaré, pues, a traducir una lección, una entre cincuenta: la que narra y comenta las calamidades con que Dios afligió a los egipcios para inducir al Faraón a dejar partir al pueblo de Dios. Es de notar que no se vacila en modificar y cercenar el relato, con tal de evitar que los pequeños se forjen una imagen demasiado severa de la justicia divina.

"Moisés, anda que te andarás, llegó a la casa del Faraón. Entró en la casa, saludó al Faraón, y le dijo: —Dios, el Señor (*el catequista señalará al cielo con su dedo índice, hasta que termine la frase*), me envía para decirte que has de dejar salir de Egipto a mis padres, a mis hermanos y hermanas y a todos mis amigos.

El Faraón contestó: —No quiero (*gesto denegativo con la cabeza*) dejar que salgan de Egipto tus padres, tus hermanos y hermanas y todos tus amigos. ¡Vete! (*ademán*)—. Y mandó que Moisés saliese de la casa.

Entonces Moisés levantó las manos hacia Dios (*gesto del sacerdote en la Misa*) y dijo: —¡Señor, Tú lo has visto! El Faraón no quiere obedecerte, no quiere dejarnos salir de Egipto—.

Dios le contestó: —¡No tengas miedo. Estoy aquí. El Faraón va a ver que Yo soy el Señor y a obedecerme, tú verás!—.

Y Dios mandó (*ademán*) al cielo que enviase grandes nubes sobre el país de Faraón, y que hiciese caer (*ademán*) una lluvia muy grande de granizo sobre el país de Faraón, para que el Faraón obedeciese. (*Si el catequista adivina que el término "granizo" puede suscitar en los niños la imagen de un Dios cruel, puede limitarse a decir: una lluvia muy fuerte, con rayos y truenos dentro*).

Cuando el Faraón vió llegar las grandes nubes y después vió la gran lluvia de granizo, dijo (*gesto de retroceder, hasta el final del párrafo*): —¡Dios es grande! ¡Dios es fuerte! ¡Dios es el Señor! Debo obedecer a Dios—.

Y el Faraón dijo a Moisés: —Me parece muy bien dejarte salir con tus padres, tus hermanos y hermanas y todos tus amigos—.

(5) Ob. cit., pág. 66.

(6) Ob. cit., pág. 102.

Entonces —claro está, hijos míos— Moisés estuvo muy contento, y en su corazón dijo a Dios (*brazos y mirada en actitud de plegaria litúrgica*: —¡Gracias, Señor! ¡Tú eres grande! ¡Tú eres fuerte! ¡Mayor que todos los reyes! ¡Más fuerte que todos los hombres!—.

Es verdad, hijos míos. Dios es grande y fuerte. Puede mandar al cielo y a la tierra, y el cielo y la tierra le obedecen. Todo debe obedecer al Señor. Vamos a decir, como Moisés: —¡Tú eres grande, Señor! ¡Tú eres fuerte!—. (*Repítase, con gestos, la plegaria de Moisés, tras un instante de inmovilidad y silencio*).

A esta narración, tan sugeridora, que posee todas las cualidades apuntadas a lo largo de la investigación psicológica, añade la obra las siguientes recomendaciones:

“Durante una o dos semanas se repetirá esta narración y esta plegaria. Se las comentará sobriamente, insistiendo en la grandeza de Dios, pero también en su bondad y amor. Se inspirará el catequista en consideraciones de este tipo:

—Sí, Dios es *grande*: todo le obedece, puede mandar a las nubes, a la lluvia, al trueno, al mar, a las montañas. Es el dueño de todo; todos deben obedecerle, hasta los reyes.

—Sí, Dios es *bueno*: no dejó solo a su amigo Moisés, acudió a ayudarlo. No por ira contra Faraón, sino para ayudar a Moisés, como os digo, hizo caer granizo. Para conseguir que Moisés y lo suyos salieran de Egipto, asustó al Faraón. Dios siempre está cerquita de sus amigos, protege a los que le aman, escucha a los que le hablan, ayuda a los que le piden auxilio (*gesto de los brazos levantados hacia el cielo, evocador del gesto de Moisés y preparador de la actitud del sacerdote durante la Misa*). El tema del *amigo de Dios* ha de llegar a ser muy familiar al niño. Logrado esto, si lo permite el clima de la clase, se le ayudará progresivamente a descubrir la acción y la bondad divinas en los acontecimientos felices o desgraciados de su vida personal, doméstica o escolar, y suavemente se le conducirá a llamar a Dios su *Padre del cielo*. Sin prisas, porque deben tomarse precauciones antes de invitar al pequeño a que adjudique a Dios un nombre extraído de sus relaciones familiares; es preciso que haya germinado ya en la mente del discípulo la imagen de un Padre ideal” (7).

3. NUESTRA POSICIÓN ANTE LOS FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL MÉTODO LEFEBVRE-PERIN

He procurado, dentro de lo que permite el espacio de un artículo, dar una idea exacta y completa de la posición psico-pedagógica de Lefebvre-Perin y recalcar los aciertos y finura de la misma. Pero, desde las primeras líneas de mi trabajo he dejado entrever que de ella me separan divergencias sustanciales y que yo he elaborado mi método desde un punto de vista muy distinto.

Ha llegado el momento de cotejar nuestros principios. De este contraste se obtendrá, por lo menos, una clarificación de posiciones que redundará en be-

neficio de las respectivas metodologías y que repercutirá en la solución de los problemas planteados en muchos otros terrenos metodológicos. Pasó, gracias a Dios, la época de la improvisación, de las felices ocurrencias didácticas. Hoy se exige elevar los métodos sobre la plataforma de una rigurosa investigación de las peculiaridades del sujeto y del objeto. El método que no cuente con esta justificación no tiene derecho a solicitar carta de ciudadanía.

Mi primera discrepancia con Lefebvre-Perin se refiere al número de etapas que admiten dentro de la primera infancia. Casi salimos a etapa por año de vida. En los artículos (previos o posteriores a la aparición de su libro) que han publicado en la revista *Pédagogie*, órgano del *Centre d'Études Pédagogiques*, o sea, del grupo dirigido por el padre Faure, tratan, por separado, del niño de tres y cuatro años (8), del niño de cinco años (9) y del niño de seis años (10). No se apoyan en datos estadísticos, o por lo menos no los alegan. Parece como si la delimitación de esos estadios quedase suficientemente demostrada por la unidad armoniosa de los retratos que de cada uno de ellos traza la brillante pluma de nuestros autores. Dicen en una nota: “Hablamos en general. Este retrato, como los anteriores, se trazó tomando por punto de partida el término medio. Subraya los datos más característicos de los niños de esta edad, sin ocuparse de las excepciones individuales que no faltan.”

Demos un vistazo a la Crónica del tercer Congreso de la *Association psychologique scientifique de Langue Française*, reunido en Ginebra en 1955, y dedicado precisa y exclusivamente al “problema de los estadios en Psicología del Niño” (11). Varios eminentes psicólogos, médicos y pedagogos están resueltamente en contra de la noción de etapa. Todos, sin excepción, se oponen a que los estadios se multipliquen y se esquematicen con perfiles demasiado acusados.

No creo que en la primera infancia haga falta, ni esté justificado, distinguir más de tres períodos: el del lactante, el del bebé y el del chiquitín, que suele terminar a los seis o siete años, cuando está maduro para el ingreso en la escuela elemental. Y, en consecuencia, opino que el libro que nos ocupa debiera extenderse a los niños de seis años y no limitar la “pépète enfance” a los de tres a cinco años.

Pasemos ahora a discutir los rasgos con que Lefebvre-Perin caracterizan a los niños de estas edades: vida en un doble mundo, ansias de ser mayor y de actuar por cuenta propia, necesidad angustiosa de ser amado. No me parecen suficientes para establecer y delimitar un estadio, porque, lejos de ser peculiares de esta etapa, lo son de toda la niñez y juventud, y no cesan enteramente, ni mucho menos, en el resto de la existencia humana. ¿Acaso no vive entre el mundo real y el soñado la adolescente de

(8) *L'enfant de trois et quatre ans*, “Pédagogie”, diciembre 1952, enero y febrero 1953.

(9) *L'enfant de cinq ans*, abril, junio, octubre y diciembre 1953.

(10) *L'enfant de six ans*, octubre 1957 (continuará).

(11) *Le problème des Stades en Psychologie de l'enfant*, París, “Presses Universitaires de France”, 1956.

Rubén Darío? ¿No intenta crecer —procreando, produciendo, cosechando— el hombre adulto? ¿No necesitan de amor y seguridad la casada en madurez, o el anciano?

Cuando se tiene presente —por ejemplo— que, en el breve plazo de un par de decenios, Piaget ha perdido la fe en su gran invento del egocentrismo infantil, mientras Wallon, que había hecho objeto de sus dardos a esta teoría, la inserta ahora en su doctrina de los estadios de la personalidad, cuesta dar entero crédito a la caracterización adoptada por nuestros autores.

Frente a estas fenomenológicas “revelaciones” del sentido o estructura esencial de cada etapa —Lefebvre-Perin son un caso, entre mil, de esta tendencia— yo me afilio a la interpretación clásica, o sea, a la que describe las etapas partiendo de la tabla de facultades del hombre maduro. Esta ha sido la posición de autores tan diversos como Aristóteles, Santo Tomás, Ramón Lull y Rousseau. Remozada hoy, sobre una sólida base empírica, por Hubert (12) en Francia y por Petzelt (13) y Huth (14) en Alemania, preconiza los siguientes criterios para determinar los períodos de la trayectoria existencial del hombre: 1.º El hombre normal posee, en cualquiera de esos períodos, todas las facultades o poderes funcionales propios de nuestra especie. “Cuando yo era un niño —escribió San Pablo, divinamente inspirado— hablaba como niño, sentía como niño, razonaba como niño” (15). 2.º Los rasgos principales de cada período consisten en la insinuación, en la plena eclosión, en el acentuado desarrollo o en el neto predominio, de alguna o algunas de estas facultades o funciones; y 3.º El tono biológico, el progresivo enriquecimiento del espíritu, el trato con los semejantes y la naturaleza, el cambio de situación personal y otros factores imprimen a cada período ciertos rasgos complementarios sobre los cuales ya se ha visto que no siempre andan de acuerdo los psicólogos y pedagogos (16).

Aplicando estos criterios a la segunda etapa de la primera infancia, esto es, al cliente del parvulario, y no traspasando el límite de lo rigurosamente comprobado, resulta una caracterización del tenor siguiente: *Rasgos principales*: a) Insinuación (destellos) de razonamiento y de juicios causales y éticos. b) Eclosión de la imaginación “bullidora”, que no debe confundirse con la creadora, nutrida por los cuentos y patrañas que los adultos sirven a la niñez, y escasez de conceptos generales, atados siempre a representaciones concretas. c) Eclosión de los sentimientos de simpatía, lucha y crueldad en el niño, y de coquetería y celos en la niña. d) Desarrollo de los sentimientos de respeto y piedad. e) Desarrollo de la retentiva verbal y fuerte placer en ejercitarla; y f) Predominio de las sensaciones y percepciones; y

(12) *Traité de Pédagogie Générale*, 3.ª ed., París. “Pres ses Universitaires de France”, 1952, pág. 309.

(13) *Kindheit, Jugend, Reifezeit*, 2.ª ed., Friburgo, Lambertus, 1955.

(14) *Von der Geburt bis zur Reife*, en “Pädagogische Welt”, junio y julio 1954.

(15) *I Corintios*, cap. 13, 9.

(16) La rebelión —por ejemplo— es considerada rasgo característico ora de la niñez (Freud), ora de la pubertad, ora de la juventud (Marañón), ora de la vejez.

Rasgo complementario: Pérdida o disminución de los mimos y ampliación del horizonte.

4. NUESTRA POSICIÓN ANTE EL MÉTODO LEFEBVRE-PERIN.

Si hemos puesto reparos a los fundamentos del método, ¿cómo evitar ponerlos al método mismo, aun reiterando nuestro aprecio por varios de sus hallazgos y por lo inspirado de sus realizaciones?

¿Fluyen tan lógicamente las objeciones desde nuestro punto de vista! Es evidente, por de pronto, que no hay por qué no refrenar la crueldad y los celos nacientes, mostrando al pequeño o pequeña la severidad con que Dios sanciona estos vicios (castigo de Caín); que no existe ningún motivo convincente para prescindir de la pura retentiva verbal, y en cambio no faltan razones para utilizarla grabando en ella algunas plegarias y fórmulas fundamentales y algunas sencillas respuestas; que es preferible no dar demasiadas alas a la imaginación bullidora y partir de percepciones objetivas, lo más objetivas que se pueda; y que debemos estimular la afición que los pequeños empiezan a manifestar a hacer uso del juicio y de la razón, ayudándoles a extraer y formular auténticas conclusiones, en su nivel y estilo.

¿A qué empeñarse en poner a su alcance la Historia Sagrada como tal, si por una parte es inevitable que el chiquitín la confunda con un cuento, y si, por otra parte, será preciso alterarla y enfocarla de un modo harto subjetivo? Aguardemos un par de años y se la podremos relatar sin que sirva de pábulo a la imaginación “bullidora” y sin perpetrar “arreglos”. Algo semejante pienso de la utilización del Año Litúrgico. No deja de ser curioso, en verdad, que justamente en una época en la que tal vez lo bíblico y lo litúrgico prevalece en demasía sobre lo teológico, se haya descubierto que la Biblia y la Liturgia constituyen el alimento idóneo para mentalidades infantiles.

Como muestra de lo que ha de ser una lección catequística para el parvulario, estructurada de acuerdo con nuestra posición, voy a transcribir una de las que publiqué en 1954. Quede para el lector la delicada tarea de compararla con la que he traducido de Lefebvre-Perin, y de pronunciar sentencia favorable, condenatoria o conciliadora. No olvide el lector, antes de juzgar, que el *globalismo*, que tal vez le fué presentado como la piedra filosofal de la metodología de la primera infancia, se encuentra hoy en franca retirada, y sólo se le admite con tal que lleve a una sistematización (17). He aquí la lección:

DIOS CUIDA DE CADA NIÑO

1. ORACIÓN PRELIMINAR.—“Padre nuestro,—que estás en los cielos,—ayúdanos a aprender—que te debemos la vida—y muchos otros favores.”
2. REFLEXIÓN DIALOGADA.—A, *Vivencia inicial*: Habla el catequista con los niños de los pájaros. Entérese de qué especies conocen. Pídales que expliquen la vida de un pajarito libre, en un alero, en un árbol: su

(17) Véase, a este propósito: Sergio Hessen, *Struttura e contenuto della Scuola Moderna*. Trad. del polaco. 3.ª edición, Roma, 1954, págs. 83-118.

nido, sus padres, sus primeras comidas, sus primeros vuelos. Lo mismo respecto a los pájaros enjaulados. ¿Quién ha dispuesto tan bien las cosas? B, *Vivencia mediadora*: Describan ahora los niños su propia vida, desde muy, muy pequeñitos. Su cuna. Sus primeros alimentos. Sus primeros pasos. Sus vestidos. Quiénes les cuidaron en sus enfermedades. Su primera instrucción. C, *Conclusión intuitiva*: Dios, tan bueno y poderoso, cuida de que los pajaritos vengan al mundo y encuentren unos padres que les preparen el nido, alimenten y adiestren. ¿Quién, sino Dios, ha cuidado de que vosotros viniérais al mundo y de que encontraseis papás, cuna, todo lo que os iba a hacer falta?

3. RECITADO A CORO.—Dios nos ha dado la vida.—Dios nos ha dado unos buenos papás.—Los papás, que Dios nos dió, nos han dado cuna, alimento, vestido y todo.
4. JUEGO DE CONSOLIDACIÓN.—A, *Material*: Tres discos con tres pajaritos pintados. B, *Promesa e interrogatorio*: “A los tres niños que respondan mejor voy a repar-

tirles esos tres pajaritos, y harán una pequeña comedia. Veamos: —¿Cómo se llama la cuna de los pajaritos? ¿Quién cuidó de que tuvieran cunita, al llegar al mundo? ¿Quién cuidó de que cada niño tuviera sus papás?...—C, *Representación*: A los tres pequeños que han respondido mejor, se les entrega los tres pajaritos. Y revolotean, con ellos, en torno, mientras sus compañeros dicen a coro: “Dios dió nido y papás a los pajaritos, pío, pío, repirripío”.

5. ORACIÓN FINAL.—“Padre nuestro,—que estás en los cielos,—te agradecemos de corazón—la vida y los papás—que nos has dado” (18).

JUAN TUSQUETS.

Catedrático de Pedagogía General en la Universidad de Barcelona.

- (18) *La Religión explicada a los párvulos*, 2.ª ed., Barcelona, Lumen, 1954. I parte, pág. 21.

Sociología infantil

ENCUESTA SOBRE LA LECTURA DE LOS NIÑOS DE UN SECTOR DE MADRID

I. OBJETO DEL TRABAJO

La encuesta que presentamos forma parte de una extensa obra en preparación (*Barriada y vida*: Estudio sociológico de un sector de Madrid). En la rica temática que se encierra en cualquiera de nuestras zonas urbanas cabe estudiar el aspecto escolar y, dentro del mismo, el de lecturas infantiles.

En las páginas de esta misma revista (1) exponíamos los problemas escolares existentes en el sector madrileño de Pacífico. A dicho artículo remitimos toda la información sobre las características cuantitativas y cualitativas de la zona estudiada. Reiteramos la idea de que tan sólo maestros y edificios escolares son insuficientes para garantizar la educación de los niños urbanos. La educación es un proceso complejo y lento en el que se engarza, además de la tarea básica de la enseñanza de la familia, de la Iglesia y de la escuela, otros muchos instrumentos docentes.

Los instrumentos modernos de educación y distracción, pueden ser, en no pocos casos, factores desmoralizadores. Esta afirmación tan generalizada fué preciso comprobarla estadísticamente. Intentamos, en definitiva, exponer la encuesta de la lectura y publicaciones infantiles. Es un método idóneo para obtener conclusiones, a fin de llegar al conocimiento del impacto que estas publicaciones y lecturas crean en las tiernas almas de nuestros niños. Las conclusiones obtenidas no serán rigurosas como leyes físicas, esto es indudable, pero formulan ideas encarnadas y tejidas en la realidad. Estas conclusiones sugieren con franca espontaneidad una acción eficaz y consciente en las llagas abiertas del amplio campo de las publicaciones infantiles nacionales. No es un tema bizantino ni ajeno a nuestras preocupaciones

(1) “Problemas escolares de un sector de Madrid”, número 63, págs. 3-7.

sociológicas y pedagógicas. No podemos desconocer que un numeroso sector de nuestro pueblo, precisamente el que debe ser objeto de nuestro más solícito cuidado y cariño, tropieza y lucha con grandes dificultades económicas para educar a sus hijos. El libro es artículo casi inaccesible por su precio y su cultura; las bibliotecas, tenemos que reconocer, aún no están divulgadas suficientemente y su organización y utilización son difíciles para el niño. La única lectura agradable y atractiva para el pequeño educando, el único conducto es el periódico infantil, que acepta como distracción; es su periódico, su revista, su libro, es importante pieza que juega un papel indiscutible en las familias humildes. Es la única posibilidad de dar a los hijos una distracción barata y permanente. Se podrían hacer estudios concretos a este respecto. Los ratos de ocio de la lectura recreativa despierta en ellos nuevos impulsos y crea en sus tiernas almas ciertos estigmas que no podríamos por menos de investigar y analizar.

II. METODOLOGIA

La verdadera situación de la influencia de las publicaciones impresas en los niños debía reflejarse en datos y hechos concretos, a fin de evitar interpretaciones personales más o menos objetivas. Se eligieron como medios más adecuados por su rigorismo científico las siguientes técnicas de investigación social:

- 1.º La observación directa.
- 2.º La entrevista personal con los maestros de los colegios sondeados para cumplimentar el cuestionario.
- 3.º La entrevista personal con los padres de los niños encuestados.
- 4.º Numerosas charlas y conversaciones orientadas con niños y niñas.
- 5.º La entrevista personal con médicos, oculistas, dibujantes, que ante los resultados obtenidos, emitieron y enjuiciaron desde sus propios puntos de vista las diversas influencias en el niño de las publicaciones que utilizan como lectura.
- 6.º Cuestionario previamente estudiado y redac-

tado de forma clara y sencilla, que nos llevó al conocimiento de la realidad a estudiar.

III. DESARROLLO Y REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Una encuesta de esta índole no puede hacerse con superficialidad. Han de tenerse en cuenta muchas circunstancias y considerandos a fin de no viciar los resultados. Conocíamos la vieja controversia (aún en pie) sobre si se debe dar a los niños literatura fantástica o no. Tampoco ignorábamos los estudios realizados por eminentes pedagogos y psicólogos de distintas procedencias y latitudes sobre las lecturas de los niños según la edad. Pero carecíamos de estudios específicos nacionales para constatarlos con nuestras experiencias personales. La encuesta realizada por algunas editoriales españolas no nos interesaban porque el ámbito de su finalidad (exclusivamente comercial) decía muy poco a nuestro propósito. La experiencia más interesante, fuente y sugerencia de muchas de nuestras enseñanzas, ha sido la encuesta que sobre los "fumetti", lo equivalente a nuestros "tebeos", se realizó en Italia en 1951.

Se redactó el cuestionario adaptado al grupo elegido. No olvidamos que el niño es el ser más sugestionable e influenciado que puede existir. No podíamos dejar el cuestionario en manos de los maestros, que podrían viciar los resultados al hacer la menor indicación a los niños durante el desarrollo de la encuesta. El grupo de niños encuestados pertenece a distintos sexos, diversas edades, distintas profesiones de los padres, y asistentes a los centros educativos más representativos del sector. Los educadores, previamente aleccionados, realizaron por medio del cuestionario la parte básica de la encuesta introducida en nueve colegios, academias y escuelas.

Exponemos un resumen de los resultados obtenidos, datos cuantitativos desprovistos de su interpretación. A primera vista podemos observar la riqueza que en estos datos se encierran. Es un excelente material psicológico infantil, fuente para otros muchos estudios e investigaciones.

IV. RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

1. **Condición de los niños.**—La edad de los niños y niñas está representada de modo válido para la encuesta. Los niños de nueve a doce años son casi los porcentajes totales de ambos sexos. Esta es la edad escolar más específica e incluyendo en ésta muchos alumnos con estudios primerizos de enseñanza media.

La profesión de los padres de los niños encuestados responde a la estructura profesional de la zona. El estudio comparativo correlacionado de la profesión y las características de los datos obtenidos llevaría por ahora demasiado lejos. Destacamos cómo los hijos de obreros calificados, empleados, funcionarios y militares son los que marcan la tónica profesional de los encuestados. Este detalle nos era im-

prescindible para comprender en su totalidad las conclusiones de la encuesta. El hijo de padres adinerados no tienen tan al vivo el problema, al recibir otras influencias más decisivas que las que puedan venirle por las publicaciones infantiles baratas; por el contrario, al niño de familia infraeconómica el poseer tebeos u otras publicaciones infantiles le supone, entre otras muchas cosas, una emancipación fantástica y una evasión de sus amarguras cotidianas.

2. **¿Qué leen?**—En términos generales, tebeos y publicaciones infantiles. Estos tienen el máximo porcentaje con 99,5 por 100 para los niños y 95 por 100 para las niñas. El niño, permítaseme la expresión, es *menos cuentista* (61,75 por 100) que las niñas, que son más asiduas a los cuentos (95,5 por 100) que a los tebeos.

Es elocuente que los periódicos diarios tengan en nuestros niños pequeños de ambos sexos índices elevados de lectura (48,75 por 100 para los niños y 41 por 100 para las niñas). Observamos cómo es el niño más aficionado a las novelas (10,75 por 100) que las niñas (3,5 por 100). Después hemos de averiguar cada una de estas preferencias, que responden en su más genuina interpretación a razones y móviles muy diversos. Las niñas son más aficionadas a las revistas (25,5 por 100) que los niños (17 por 100).

3. **¿Cómo se titulan las publicaciones que más se leen?**—"Roberto Alcázar y Pedrín", el "T. B. O." y el "F. B. I." son las publicaciones preferidas de nuestros niños, seguidas de "Diego Valor". El periódico "A B C", con el 14,5 por 100, es el primero de los diarios que aparece. Sin embargo, el "Marca" no parece tener entre los niños de estas edades encuestados demasiada preferencia al arrojar un 8 por 100 de lectores. La riqueza de títulos de las publicaciones recogidas es exuberante y de incalculable valor. Demuestra la enorme tirada de publicaciones infantiles por editoriales nacionales. Como caso digno de destacar es que el 2 por 100 de los niños leen el periódico gráfico "El Caso".

Las niñas tienen preferencias distintas a los niños. Así se destacan "Blanca Nieves" (29,5 por 100) y "La Cenicienta" (28 por 100), seguidas de cerca por el "T. B. O." (26,5 por 100) y "Florita" (23,5 por 100). La niña, por su imaginación femenina, busca lo fantástico y lo delicioso. Insertan como género de preferencia la frase genérica "tebeos de hadas". También el periódico "A B C" figura en primer lugar de los diarios leídos por las niñas, pero aun así, representa un pequeño porcentaje (7,5 por 100). La publicación preferida de los niños ("Roberto Alcázar y Pedrín") no tiene para las niñas tanto interés y relevancia al arrojar solamente un 6 por 100 de lectoras asiduas a sus páginas. También observamos que figura "El Caso" en un porcentaje algo más elevado (2,5 por 100) que en los niños. Aparecen citadas muchas publicaciones y revistas de cine y gráficas: "Radiocine", "Cine Mundo", "Primer Plano", "Ondas", "Fotogramas", etc., pero su lectura no es representativa.

4. **¿Oyen novelas por radio?**—Los índices son bien significativos. ¿Cómo no íbamos a insertar en el cuestionario esta interesante pregunta? Los resulta-

dos son elocuentes. Los niños, con un máximo del 80 por 100, que escuchan novelas radiofónicas nos dan una extraña anomalía referida a las niñas, que sólo representan un 68 por 100. La explicación es sencilla, al observar los "seriales" preferidos, novelas radiofónicas que coinciden en ambos sexos: "Diego Valor", "Dos hombres buenos" y "Ula Hansen".

5. **¿Cuántas veces leen nuestros niños publicaciones recreativas?**—Todos los días, el 46 por 100 de los niños y el 43 por 100 de las niñas. Y por las respuestas genéricas, "varias veces a la semana" (39,5 por 100 y 34 por 100), puede decirse en términos generales que nuestros niños son asiduos lectores. Cuando analicemos de cerca el problema comprobaremos la trascendencia de esta influencia de las publicaciones en las tiernas almas de nuestros niños.

6. **¿A qué hora leen?**—Lógicamente, la tarde es la parte del día más adecuada para que los niños, después de sus obligaciones escolares, aprovechen para entretenerse leyendo. El 45 por 100 de los niños y el 42 por 100 de las niñas leen por la tarde y noche. Por la mañana, probablemente debido a las faenas domésticas, las niñas leen mucho menos que los niños, ya que los porcentajes son 7,5 por 100 y 20 por 100, respectivamente.

Las horas que los encuestados mencionan para la lectura está de acuerdo con la parte del día más apropiada para ello. El tiempo libre que el niño aprovecha para leer coincide con las horas de salida del colegio, pero el mayor número de lectores se centra preferentemente de cinco a ocho horas de la tarde.

7. **¿Cómo adquieren las publicaciones?**—Hay métodos diversos para todas las condiciones y situaciones. El más común se centra en una adquisición por compra directa, cambios entre sus compañeros o en puestos dedicados a estos menesteres; existen también préstamos diversos. Las respuestas seleccionadas, pletóricas de gracia e ingenio, denotan toda la gama de actuaciones para conseguir al fin de cuentas saciar el afán de lecturas recreativas. Los niños compran menos que las niñas, ya que los porcentajes de compra directa son 82 y 84 por 100, respectivamente. Sin embargo, arroja un porcentaje más alto el cambio en los niños (53 por 100 que en las niñas (35 por 100). El préstamo entre las niñas, de por sí más formales y delicadas, revela un índice más elevado, ya que prestan el 61 por 100 y los niños sólo el 42 por 100.

8. **¿Personajes preferidos?**—Aunque la mayoría de los encuestados dieron más de un personaje preferido, se hicieron los porcentajes en proporción a las veces que dichos personajes fueron mencionados. Responde esta preferencia a las publicaciones que dieron mayoría de lectores. Así, va en cabeza el simpático "Pedrín" (31 por 100 y "Roberto Alcázar" (28 por 100) para los niños, y "Blanca Nieves" (16 por 100) y las fantásticas "Hadas" (14 por 100), con la "Cenicienta" (12 por 100) para las niñas.

9. **¿Por qué prefieren estos personajes?**—Los motivos que expresan son sin duda la esencia, el "quid" de nuestro estudio. El largo trabajo de elaboración, entre otros fines, tiene el de indagar los móviles que impulsan a nuestros niños a tener preferencia y afi-

ción por determinado personaje. Las respuestas son variadísimas, de difícil clasificación; los niños es natural que especifiquen motivos más dinámicos o violentos que las niñas, debido a las diferentes matizaciones de sus preferidos y favoritos. Agrupando los motivos vemos que los niños, en un 50 por 100, declaran la causa de tener a determinado personaje como un héroe y favorito el ser valiente, belicoso, luchador, **trabajar bien**, y el resto de los niños dirigen sus preferencias por el aspecto cómico y gracioso, **porque me hacen reír, son la monda**, etc.

Las niñas, aunque resulte difícil el reunir motivos de sus personajes preferidos, ya que al fin y al cabo son mujercitas y no se ponen de acuerdo, se destaca el favoritismo por la simpatía y gracia del héroe, que ocupa más de un 60 por 100; los motivos, imposibles de agrupar, por ser dispares, arrojan el otro 40 por 100 restante de lectoras. La interpretación a estos motivos expuestos por nuestros pequeños, envueltos en frases y giros infantiles, pueden llevarnos al conocimiento y el grado de influencia que la lectura ejerce en el alma infantil.

V. INTERPRETACION DE LA ENCUESTA

Los datos anteriormente reseñados nos han hecho meditar seriamente. No somos tan optimistas como para dar a estos datos un valor supremo y una certeza metafísica. Procuraremos en todo el desarrollo de la encuesta buscar, sin prejuicios, la realidad objetiva de las lecturas de nuestros pequeños, pero aun así, reconocemos que los datos pueden ser incompletos, mas son lo suficientemente válidos y amplios para obtener una idea exacta del fenómeno social estudiado. Es un instrumento idóneo de indiscutible trascendencia pedagógica a fin de llegar a conclusiones positivas, en un posible programa de acción encaminado a poner en las manos de nuestros niños publicaciones que sincronicen en su justa medida todos los valores necesarios en la integral educación infantil.

Las publicaciones infantiles, a través de su contenido, permiten comprender la situación psicológica de los niños en la época anterior a la pubertad; la influencia y hasta la fascinación que ejercen en el desarrollo psicológico la lectura en el alma del niño.

La diferenciación entre los niños y las niñas es fundamental en el curso de nuestra encuesta. El pequeño público masculino y femenino tiene reacciones diferentes ante una lectura determinada. La afirmación es una universal experiencia pedagógica. Ante una ilustración, por ejemplo, de un campo de batalla en el que se ven máquinas bélicas, soldados en lucha y a lo lejos heridos cuidados por unas enfermeras, la reacción del niño es de interés por lo belicoso y lo violento (el cañón, las balas, los soldados); la niña acusa ante todo su inclinación hacia lo hermoso y bueno (los heridos, las enfermeras, el sufrimiento). Por esta razón hicimos la discriminación en nuestra encuesta de los resultados de niños y niñas por separado.

Es conveniente adoptar las publicaciones a los distintos sexos y edades. Se dan casos que una misma

lectura tiene que destinarse a todas las edades del niño o niña, y como ello es punto menos que imposible, hay verdaderos contrastes en una misma publicación infantil que debe acoger, para satisfacer todos los gustos, junto a la historieta del chiquitín, un último modelo de la moda femenina para la niña mayorcita.

Nuestros niños y niñas leen de todo. Omitimos los títulos en bien de la brevedad y porque fueron suficientemente especificados en el capítulo de los resultados obtenidos. Tebeos, publicaciones de aventuras y fantásticas, periódicos de toda condición, semanarios de tipo indiferente y vario, revistas de carácter frívolo y hasta morboso.

Se observa que el ambiente influye en las lecturas. Los niños de iguales edades, según pertenezcan a un colegio u otro, leen unos determinados tebeos, sin duda por la mayor o menor facilidad de adquisición. Lo mismo puede decirse de la lectura de los periódicos y revistas; el niño no lo compra expresamente, sino que son adquiridos por sus padres o personas mayores. Convenía una vigilancia de estas lecturas, que no son aptas a veces para los niños.

En la encuesta no se mencionan libros, y cuando figuran, las novelas en un porcentaje mínimo. El que no citen libros del Colegio no es índice negativo; se insistió a los niños que no era muy necesario insertar este dato. No obstante, algunos los mencionan, pero no figuran en los resultados al no llegar ni siquiera al 1 por 100.

La prensa para mayores que ocasionalmente cae en manos infantiles viene a agravar el mal. Lo recomendable puede decirse que es una cuarta parte de cuanto se lee.

La influencia de las revistas infantiles extranjeras es indudable. Hay una invasión de publicaciones extranjeras de habla española. Tales publicaciones, muy estimables, posiblemente, en sus países de origen, pueden alterar la mentalidad del niño español. Presentan deficiencias en su castellano americanizado, insertan datos históricos, geográficos, biográficos, ajenos a nuestra patria. Todo ello es un obstáculo para nuestros niños, que desconocen todavía al detalle todos esos datos de la vida española.

La influencia de la radiodifusión se ha resaltado en nuestras páginas. Pero no sólo son los amplios porcentajes de radioescuchas infantiles los que nos ponen en la pista de este impacto, sino las "novelas radiofónicas" preferidas por los niños y aún más las respuestas que como representativas hemos seleccionado. Un niño, como quien no dice nada, confiesa ingenuamente cuando se le interroga si oye novelas por radio: **"Regular, tres diarias..."** Otras curiosas y elocuentes respuestas son: **"Sí, porque como ponen la radio y yo estoy allí..."**, **"No, porque mi hermano no me deja oírlas"**, **"Antes sí; pero ahora no, porque estoy de luto"**. Dado que estas novelas radiofónicas comienzan hacia las seis de la tarde y terminan hacia las nueve, nos preguntamos, ¿a qué hora hace el niño los deberes, puesto que al mediodía lee tebeos? Así nos explicamos muchas cosas de nuestros niños. Insistimos una vez más para recomendar el estudio vigilado.

A través de la encuesta también se ha observado la gran influencia del cine en los niños. Al dar escrito el cuento "Peter Pan", casi todos escriben su pronunciación **"Piter Pan"**, señal de haberlo visto y oído en el cine. También muchos títulos y personajes llevados a la pantalla revelan la influencia en el niño. Unido a esto se podía citar el capítulo de los cromos. Pero no es éste el momento oportuno. La influencia del cine se acusa más en las niñas en los films de dibujos americanos de Walt Disney, de todos conocidos; "Blanca Nieves", "El pato Donald", "La Cenicienta", etcétera.

La casi totalidad de los niños encuestados leen por lo menos alguna vez durante la semana. El 99 por 100 de los niños de ambos sexos encuestados leen alguna publicación infantil durante la semana. Es una revelación digna esta afición. No puede disimularse ni tampoco infracoarse. Ignorar los efectos que pueden producir en almas tan blandas como cera, es vivir engañados o llenos de una despreocupación nociva para la sociedad.

Apreciemos, a este respecto, otros datos que, aunque en términos imprecisos, por venir de los propios niños, nos ofrecen un amplio campo para nuestras conclusiones: **"leo cuando no me ven..."**, **"leo dos novelas diarias"**, **"muchas veces, cuando me dejan..."**, y **si no..., sin hacer caso de mis papás..."** La necesidad de un control de la lectura de los niños se hace imperativo sabiendo que en muchos casos se hace a espaldas de sus tutores.

Respecto a las horas concretas en que realizan la lectura preferida también es fuente de interesantes sugerencias. En general, aprovechan las horas libres, después de salir del colegio, cobrando su mayor intensidad en la tarde, de cinco a ocho. Las contestaciones son reveladoras de la intensidad pasional por la lectura recreativa: **"mientras como..."**, **"cuando tengo tiempo y encuentro algo que leer"**, **"al salir por la tarde del colegio y luego estudio"**, **"leo el periódico cuando viene mi abuelo"**, **"a la hora de estudiar la lección"**, **"por la calle, a las cinco"**, etc.

La demanda de publicaciones infantiles es enorme. El precio de los tebeos, aunque baratos, no siempre está dentro de las exiguas posibilidades adquisitivas del niño, sobre todo de modo diario y habitual. Se prestan las publicaciones infantiles para toda clase de "negocios" entre los pequeños. Al ser la encuesta lo suficientemente amplia y teniendo en cuenta el porcentaje de niños procedentes de familias diversas, hemos encontrado que los tebeos que se "prestán" y "cambian" arrojan un porcentaje más alto que las adquisiciones directas por compra. Los niños compran menos que las niñas, cambian también mucho más, pero es curioso observar que se prestan entre sí una tercera parte menos. Todo ello corrobora la diferencia psicológica entre el niño y la niña.

Toda una serie de sugerencias nos aporta el mundo del "comercio" infantil de tebeos. Esta selección de contestaciones nos convence que no siempre son limpios los procedimientos para saciar su afán de lecturas recreativas: **"se los quito a mi hermano..."**, **"a mí me gusta encontrármelos..."** Supone, para el niño, la renovación de lecturas recreativas todo un

tratado de política comercial: "los compro en la boca del Metro y los cambio en el estanco", "compro, cambio y me quedo con los que no se dan cuenta", "los cambio con mi portero y los compro en el puesto de Juanito, al lado del Metro de Pacífico".

Los niños nos han descubierto, a través de la encuesta, la intromisión nefanda de los mayores, con sus puestos y tenderetes o simples cajones en cualquier esquina dedicados a la compra, venta y cambio de periódicos infantiles. Esta intromisión no podía pasar por nosotros desapercibida. Tuvimos necesidad de recorrer todo el amplio sector urbano para cerciorarnos de la existencia de estos sórdidos puestecillos callejeros o interiores que nada bueno ni limpio pueden donar a nuestros pequeños.

Respecto a los personajes preferidos, están de acuerdo con los ciclos literarios del niño. Estos ciclos psicológicos, a excepción del glósico-motor y el animista que suele corresponder a niños más pequeños que los encuestados, se destacan en el amplio elenco de los personajes de las publicaciones infantiles. Vemos cómo las lecturas cambian según la edad del niño o la niña. Los más pequeños prefieren los de risa o de animales animados; pero los mayorcitos, los de lucha, con una mezcla de fantástico-realista. Por el contrario, las niñas mayorcitas se inclinan por la literatura poética y sentimental, preludio de una fuerte sensibilidad de la mujer en ciernes.

Apuntamos una idea que resalta en nuestro estudio. Existe la idea en grandes sectores de nuestras publicaciones que para que el protagonista, el héroe, atraiga como tal ha de llamarse John o Jim, Peter o Bill, y vivir en países de allende el mar, en California o en la Patagonia, en vez de llamarse Pepe o Juan y residir en Soria o en Córdoba.

Es sabido que al niño le compran los cuentos, aunque él compre tebeos. Con este supuesto se comprende que citen títulos de cuentos tan alejados de las virtudes o cualidades que ellos admiran: el valor y la comicidad. ("Blanca Nieves", "La Cenicienta", etc.) Como se ve, la cualidad más preferida es la valentía, seguida por la risa y el convencimiento de que son los mejores, es decir, que hacen lo mejor en cada caso. Consideramos normales en los niños estos resultados y a la vez vivero de amplias y ricas sugerencias para todos los que se dedican a la edición de estas publicaciones infantiles.

Las numerosas contestaciones que hemos seleccionado a este respecto no pueden ser más significativas. Cuando a los niños les hemos preguntado por qué les gusta tal personaje, nos han respondido:

"Porque se aprende a ser policía."

"Porque hay muchas peleas y tiran tiros a los bandidos."

"Son de mucha risa, y por los puñetazos que meten."

"Porque son los que más se sacuden..."

"Bartolo, porque siempre está acostado, y Carpan-ta, porque es el que más come."

"Porque pasa mucha hambre, porque siempre está durmiendo y porque siempre está repartiendo palos a Celedonio."

"Apolonio Tarúñez, porque no hace más que sa-

cudir a su secretario, y Amapolo Nevera, porque es un sinvergüenza con todas las de la ley y no hace más que pedirle dinero a su tía para jugar al parchís."

"Porque tiene muy buenos dibujos y no tiene faltas de ortografía."

Las niñas, en sus contestaciones, es lógico que estén diametralmente opuestas a los niños. Es otra psicología:

"Porque son bonitos... buenos... simpáticos... divertidos... por la emoción... por los trajes... porque es guapo... me entusiasman... porque es un soñador..."

"El Guerrero, porque es muy valiente; Roberto, porque es un detective muy bueno; la Princesa y el Príncipe, porque son muy guapos y salen muy elegantes, y a lo último siempre se casan..."

"Porque Genoveva sufre con mucha humildad y las hadas por el pelo que tienen."

"Porque son muy guapos, muy valientes y muy interesantes; pero Roberto Alcázar no me gusta porque al luchar no se despeina y no va con chicas..."

Son suficientes estas ingenuas, pero sinceras y elocuentes contestaciones de nuestros niños y niñas, para comprender la honda problemática que se encierra en la lectura recreativa, lectura que hemos de poner por todos los medios a un nivel idóneo, para que siempre sea un factor educativo. No es posible ni comerciar ni dejar estigmas en las almas de nuestros pequeños cuando ponemos en sus manos publicaciones inadecuadas. Es necesario ponernos de acuerdo y normalizar muchos de estos aspectos que hemos apuntado.

También tenemos estadísticas sobre el porcentaje de sirvientas, de los jóvenes y de las jóvenes que leen publicaciones infantiles con verdadero delirio. Todos sabemos que no sólo son para el niño, sino también para el papá, la mamá, la sirvienta y, si se quiere, hasta para la abuelita. Pero, por ahora, la exposición de estos porcentajes que obran en nuestro poder están fuera de esta encuesta, referida exclusivamente a los niños.

Los precedentes capítulos nos permiten poner nuestra experiencia en ese anhelo común de sanear las publicaciones infantiles, para el bien de tantos miles y miles de niños. Se nos hace un imperativo formular las conclusiones más pertinentes y oportunas que surgen de los resultados obtenidos.

VI. CONCLUSIONES SOBRE LECTURAS INFANTILES

Tenemos el peligro de dedicar más tiempo al lamento y al hallazgo de lagunas que puedan existir o los defectos evidentemente existentes en las revistas infantiles, que dar pautas y mensurar con justo canon la literatura que ha de llegar a los niños.

Exponemos en ceñidos giros, sin comentario y desarrollo alguno, las conclusiones a nuestro parecer de más actualidad. Conclusiones que, para una mejor y clara diferenciación, dividimos en:

- A. Jurídico-morales.
- B. Sociales.

- C. Psicológico-pedagógicas.
- D. Literarias.
- E. Artísticas.
- F. Médico-higiénicas.

A. Jurídico-morales.

1. Es de interés público y misión del Estado, en su función educativa, el exigir el cumplimiento de las normas vigentes de la legislación sobre la publicación y edición de la prensa infantil. Es indudable la necesidad de una censura previa a fin de evitar los males o deficiencias que se observan en algunas de las revistas infantiles, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra encuesta.

Debemos desterrar lo truculento, lo chabacano y esos pugilatos vergonzosos, por no citar más taras y agravantes, que pudiéramos destacar en los periódicos que ponemos en manos de nuestros pequeños.

2. También repudiamos la inoportunidad y la falta de conocimiento del mundo infantil cuando se destacan en ciertas publicaciones temas ajenos a los niños.

3. No puede permitirse la artificiosidad en el grado que se reproduce en las revistas infantiles. Se cae, entre otros muchos excesos, según sea el orden de lo artificioso, en el infantilismo, en la beatería y en el patriotismo. Que no son precisamente ni ingenuidad, ni piedad, ni exaltación de valores patrios.

4. El concepto idóneo de justicia no es el que impera en la mayoría de los guiones gráficos belicosos. No creemos que el "ojo por ojo y diente por diente", propio de una moral pagana, sea apto para dignificar las virtudes morales cristianas del niño.

5. En toda publicación infantil un norte será siempre y en toda circunstancia el ennoblecer las virtudes y elevar las pasiones, en su genuino sentido. Lo contrario sería convertir la prensa infantil en un instrumento para la deformación de la conciencia.

Si la conciencia del niño se desvía desde sus primeros pasos poco quedará de su inocencia y bondad primitivas. El pecado original ha dejado también sus heridas en los niños, que experimentan, de modo semejante a los mayores, tendencias menos buenas, por lo que hemos de frenarlas y encauzarlas, pero jamás permitir que se desarrollen aún más con publicaciones inadecuadas.

B. Conclusiones sociales.

1. Convenía revisar el poder adquisitivo que tienen los usuarios de los periódicos infantiles. Nos referimos al precio. Según los resultados de la encuesta, se comprueba el índice elevado de niños que cambian sus tebeos usados por otros, con las consecuencias que de esto se siguen, como hemos de ver después en sucesivas conclusiones. Un precio más asequible sería en beneficio de todos.

2. Sugerimos a las editoriales la creación de estímulos a los lectores asiduos a sus publicaciones, a fin de que se coleccionen los ejemplares, con lo que en gran modo se evitaría mucho el hecho del préstamo.

3. Un elemental sentido de la moralidad y del orden público supone el que se controle por las autoridades competentes los puestos de compra y venta. Hasta ahora, hemos observado que en muchos sectores urbanos se deja la mano abierta a los particulares, con los consiguientes perjuicios para nuestros niños, y en definitiva para la comunidad.

4. Pero una conclusión social de más trascendencia es el observar cómo por las publicaciones infantiles el pequeño se impone, dominado por la imaginación, al mundo de los mayores. Es una evasión al desvalorizar el presente para vivir por la lectura un mundo distinto al que le rodea. Podríamos narrar más de un caso, cómo el tebeo se convierte en los hogares humildes en un pan sin migas, donde se sacia y se olvidan las penalidades y amarguras cotidianas que se encierran en las cuatro paredes de no pocos hogares españoles.

5. Es indudable la inconsciente emancipación de la madre como una de las muchas influencias que ejerce el tebeo. No hay que asustarse ante esta afirmación, consecuencia lógica del normal desarrollo psíquico y social de los niños. La cuestión no está en el hecho, sino en la necesidad de tener en cuenta este factor tan importante cuando se trate de sincronizar lo que ha de ser guía del niño en su caminar hacia la adolescencia.

6. También puede hablarse, cuando se trata de niños y niñas mayorcitos (sería un absurdo determinar escala de edad, cuando habrían de tenerse en cuenta muchas circunstancias personales y de medios), de la sexualidad nacida en el subconsciente ante determinadas lecturas. Por la delicadeza del tema sólo apuntamos el problema.

7. La conclusión social, a nuestro parecer, más interesante, es la realidad de la Revista Infantil como instrumento idóneo para el acercamiento a la cultura, a la religión y a las esencias de los valores patrios de muchos niños encerrados en sórdidos castillos de incultura, ignorancia e inmoralidad. La R. I. bien orientada puede ser un mensaje, un cable de salvación espiritual para esos niños. Es la mejor de las propagandas. Desconocer la eficacia de este instrumento sería un lamentable mal social. En estos momentos en que tanto podría hablarse de nuestra cultura burguesa, de nuestras viviendas burguesas, de nuestra prensa burguesa, de un culto burgués, etc., en contraposición a un mundo con el cual no es posible el diálogo, es curioso observar cómo son los niños los más fáciles al diálogo. El tebeo es el periódico para todos, es un modelo del real acercamiento de las diferentes clases sociales y funcionales. Esta sugerencia pletórica del realismo no podíamos por menos de insertarla.

C. Conclusiones psicológico-pedagógicas.

1. Se deja sentir la adaptación, según lo legisla, de la prensa infantil a las necesidades psicológicas de cada edad. Encerrar con el término general "publicaciones infantiles" toda la literatura destinada a toda clase de niños es un mal manifiesto en el campo pedagógico moral.

2. Lo mismo puede decirse de la dedicación de revistas infantiles y juveniles según los sexos. En general, lo que se escriba para otros sexos o edades no debe ser óbice para los que no están comprendidos en ellos.

3. Dejando a un lado la polémica planteada sobre la lectura fantástica en el niño y la fascinación que de ello emana, solamente indicamos que nunca deben fomentarse las tendencias malsanas del niño. Las aventuras son válidas cuando enaltezcan iniciativas personales y hechos y personajes nacionales y virtuosos.

4. Nos oponemos rotundamente a la exposición y narración en las publicaciones infantiles de la irrealidad de lo fantástico. No desconocemos el papel de la fantasía en la psicología del niño, pero esto en modo alguno es una alteración absurda de la realidad. La fantasía debe tener siempre un fundamento "in re", es decir, en la realidad.

5. Hemos observado en algunas R. I. que por un móvil propagandístico o comercial (y siendo optimistas, por curiosidad) se retiene el interés del niño cuando la acción está en su momento cumbre con un lacónico: "Continuará". Esta sugerencia merecería estudiarse por los psicólogos. No lo creemos útil para el niño. ¿Quién puede olvidar la época de las novelas folletinescas de Luis de Val, lanzadas por debajo de la puerta de los hogares populares! Al fin y al cabo son las hermanas mayores de nuestras modernas novelas y seriales radiofónicos.

D. Conclusiones literarias.

1. Hemos de desterrar de nuestras R. I. los extranjerismos en personajes, lugares geográficos y en el vocabulario. Ya tenemos bastante influencia con el cine hispanoamericano para permitir este otro vehículo.

Sería de suma utilidad nacionalizar los asuntos y personajes de los cuentos y tebeos, así como prohibir todo un extenso vocabulario de palabras, frases y modismos americanizados.

2. Por ser elemental, sobra la observación de que no es posible permitir en publicaciones infantiles faltas de ortografía como las que evidentemente se ven con bastante frecuencia. Siendo bien pensados, creemos sean gazapos de impresión...

3. Se necesitan escritores y periodistas especializados para este género de publicaciones. Mientras no logremos que los escritores pasen a las antologías por sus composiciones y creaciones para los niños, no se puede hablar en voz alta con revistas de este género. El nivel y estilo literario, poético y delicado que se ha de dar al niño, ha de ser siempre más alto, y en definitiva, es siempre más difícil escribir bien para los pequeños que para mayores.

E. Conclusiones artísticas.

1. La educación estética es una de las grandes victorias que se pueden lograr con las R. I. Es mucho más importante de lo que puede creerse, por lo sensible que es el niño a la imagen visual. Es tanta

la atracción que ejerce la imagen sobre el niño, que no puede en modo alguno descuidarse este impacto en su tierna sensibilidad. Ha sido un error creer que el artista, el dibujante, fracasado en otras esferas artísticas, podía buscar refugio seguro en las publicaciones para niños. Como el tema no es de nuestra especialidad, tuvimos necesidad de dejar opinar ante los resultados de la encuesta a técnicos en la materia. Dibujantes y artistas profesionales emitieron los siguientes juicios:

En las revistas infantiles se pueden considerar dos grandes grupos: Los que se dedican al chiste gráfico e historieta corta de humor y los que contienen sólo una narración "seria". En los primeros el dibujo predominante es el caricaturesco y de humor que tiende a la estilización de objetos y personas; en los segundos, el dibujo es realista y se empeña en representar escenas de perspectiva y efectos fotográficos.

En las revistas del primer grupo—que podemos llamar de humor—se recogen las firmas de los artistas más dispares y se "fusilan" los chistes de las revistas más diversas, nacionales y extranjeras. Sin embargo, a pesar de ser tan diferentes las materias que utilizan, se puede observar que en todas predomina un refinado gusto artístico, desde la distribución de una lámina hasta el gesto de cualquier personaje. Ejemplo de estas revistas son: "T B O", "El D D T", "Pulgarcito" y otras. Resultan estas revistas menos monótonas y amaneradas, por intervenir en un mismo ejemplar y hasta en una misma página diversos temperamentos.

Hay que oponer una objeción a las páginas en color: La pobreza y parquedad de las tintas. Como éstas encarecen considerablemente la tirada, se trata de economizar en páginas interiores, que se hacen a dos tintas, que no siempre son afortunadas; pero sobre todo en las portadas "a todo color", donde el colorín no tiene otra misión que servir de reclamo y para nada se tiene en cuenta el equilibrio o armonía cromática, llegando siempre al tópico y convencionalismo más vulgar al colorear "monos": agua, azul, árbol, verde, y el rojo y el amarillo, de manera inexcusable, por todas partes.

De las historietas serias o de aventuras, podemos clasificarlas para un juicio estético en cuentos rosas para chicas, aventuras para chicos e historietas de dibujantes americanos.

En los cuentos rosa para niñas hay un exceso de preocupación para hacerlos femeninos, recargando los dibujos en sentido ornamental y decorativamente con orlas de flores, caras bonitas y jardines, castillos y palacios convencionales. Esto suele llevar a un amaneramiento "empalagoso" que salta de la escena a la técnica, que es de trazos largos, ondulados y pulcros, restando movimiento y naturalidad a las figuras; se huye de los escorzos y actitudes violentas y se cae fácilmente en la repetición de tipos y escenas, cambiando sólo la leyenda de cada cuadro.

Las historietas de aventuras para chicos tienen por denominación común la violencia, el movimiento de las figuras y preocupación por la perspectiva.

Hay algunos dibujantes que se preocupan y son

capaces de realizar bellos y expresivos dibujos, pero la prisa y la improvisación se manifiestan en actitudes poco estudiadas y sin resolver y en repetición de difíciles escorzos que ya dominan, truco, en resumen, en quien se entrega a este oficio buscando sólo recompensa económica y no con amor de verdadero artista.

Pocas veces se busca la emoción por el dibujo mismo, olvidando lo que la escena representa; pocas veces el equilibrio de masas, el ritmo lineal, los espacios vacíos o las manchas negras de los objetos, tienen lenguaje propio. Casi siempre falta en las escenas la composición, y cuando ésta aparece, casi nunca coincide con el sentido que la escena representa: alegría, triunfo, derrota, tranquilidad o inquietud; lo único que persigue el dibujante es el dominio del cuerpo humano en todas sus actitudes, violentas y contorsionadas, sin preocuparse mucho de belleza. Como el sentido del movimiento es difícil de captar cuando la pericia es poca, se recurre a trucos muy usados y difundidos, como las líneas que indican la trayectoria de algo que se mueve violentamente, o las letras junto a las escenas que dicen ¡ja, ja, ja! (risa). ¡Pom! (explosión), ¡ui! (asco), etc.

Por último, hay una buena colección de historietas traducidas de Norteamérica que realmente son dignas de elogio, pues si bien en concepto son bastante pobres y poco ambiciosas, técnicamente son perfectas. Cada recuadro es una obra de arte y no se escamotean las dificultades, sino que se afrontan y resuelven con alto sentido artístico.

Esto tiene explicación: la gran tirada de cada número, lo elevado que pagan este trabajo y, por tanto, la selección de buenos dibujantes para estas tareas, selección que trae la competencia y lleva al perfeccionamiento técnico.

F. Conclusiones médico-higiénicas.

La tesis psicológica clásica de la unión sustancial del alma con el cuerpo no sólo es una fría conclusión de las aulas escolásticas; tiene una virtualidad insospechada. El niño cuando lee no nutre tan sólo su espíritu, sino que actualiza todos sus órganos y funciones somáticas. Pueden enumerarse someramente las influencias de los tebeos en el desarrollo psíquico somático del niño, las consecuencias de sus reacciones, las horas en que lee—a veces no convenientes para la salud—, horarios y condiciones de lecturas inadecuadas, los tipos de letras, el peligro de contagio de ciertas enfermedades a través de los préstamos, los traumas psíquicos derivados de las distintas conclusiones apuntadas en anteriores apartados, etc.

Nos interesó ponernos en contacto con un oftalmólogo para que nos diese, a la vista de los resultados obtenidos, un juicio crítico de la influencia de las revistas y tebeos que arrojan mayores porcentajes pudieran tener en la higiene de los ojos de nuestros niños. El doctor Antonio Amo, director del Servicio de Oftalmología de la Universidad Laboral de Córdoba, fué el encargado de dicho estudio, facilitándonos las siguientes líneas:

El miope no se hace como consecuencia de una función, la causa es independiente, aunque en algunas ocasiones pueda agravarse una miopía ya existente por el excesivo trabajo a que se condena la vista, la mala calidad del papel y de la impresión, unido con inadecuadas posturas y luz deficiente. Esta continua postura de un órgano tan perfecto y complicado puede empeorar a los miopes y a todos los amétropes en general.

La impresión defectuosa y los tipos de letra pequeña de esas lecturas, obligan a los niños a aproximarse la lectura y acortar su vista, al mismo tiempo que lo fuerzan a tomar actitudes viciosas que son las causas de otros males.

La legibilidad de un texto, más que de la altura de las letras, depende de su anchura; así, mientras más estrechas y apretadas estén, obligan a aproximarse más la lectura y hacen trabajar al ojo en malas condiciones; su acomodación visual pierde elasticidad y, a la larga, es la causa por la que los que leen mucho en malas condiciones no suelen sentir curiosidad por la contemplación de paisajes y pierden interés por el mundo exterior.

Convendría que el papel fuera bueno, las letras bien impresas y de caracteres grandes y claros, que sea siete el máximo de letras por centímetro, y que la línea no exceda de ocho centímetros de longitud. Normas que en muchos periódicos infantiles no se siguen.

No es correcta la hipótesis del profano de que leyendo en malas condiciones se echan a perder los ojos. Sin embargo, es necesario un mayor esfuerzo psíquico para vencer las dificultades creadas por lo malo de la impresión en general; si además unimos una deficiente iluminación pueden originarse cefaleas y otros trastornos de malestar general. Tampoco es de temer una lesión del ojo a causa de una hipoiluminación ni hiperiluminación moderada, pero sí disminuyen (aparte del rendimiento) la sensación subjetiva de bienestar. En general, es necesaria para la lectura una iluminación de 20 a 60 lux; valores inferiores rebasan el límite óptico.

VIII. NUESTRO PROPOSITO

Hemos procurado, dentro del reducido espacio de un artículo, poner de manifiesto la indiscutible misión formativa de la prensa infantil y señalar las lagunas y peligros más relevantes. Hemos intentado, afianzados en la realidad, exponer la situación actual de la lectura en los niños de zonas urbanas, ya que el sector-muestra es válido estadísticamente para esta experiencia.

El impacto de esta lectura infantil en nuestros pequeños es evidente. Hoy nadie enfoca la formación y educación total del niño como tarea exclusiva de la escuela. No es ni siquiera de la Iglesia, ni de la familia. La excesiva multiplicidad de impresiones diversas y contradictorias que recibe el niño de la ciudad, causa la dispersión mental y, no pocas veces, el desconcierto moral.

En el campo virgen de la sociología infantil española necesitamos de muchos estudios, sinceros y serenos, que nos presenten el mundo real y circunstancias concretas en que se desenvuelve el niño.

En este caso concreto ofrecemos, con sencillez y brevedad, a los padres y educadores la encuesta de la lectura de los niños madrileños. Excelente objeto para nuestro estudio y meditación.

JESÚS MARÍA VÁZQUEZ, O. P.

El latín como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario

Sigue el torneo de protestas y defensas. A la liza se han lanzado muchas plumas en ristre, unas veces talentudas y otras mucho menos, afiladas las puntas de éstas, en ocasiones, a falta de saber, con el fácil recurso de la ridiculización y el menosprecio, de la exageración absurda y del desenfoque. No es de creer que tales defectos de planteamiento, conscientes en algunos, lo fueran en todos, sin embargo, tanto menos cuanto que a la lapidación del latín, sabrosa e incitante por impune, han acudido en masa linotipias desertoras de las crónicas locales, semicultos que, como es frecuente, disciernen mal entre lo que saben y lo que ignoran, y progenitores doloridos por la incapacidad o la incuria de sus retoños.

El fenómeno es tanto más triste cuanto que, al parecer, se espera luz de una contienda en que los interlocutores hablan idiomas diferentes, y sin interés prete posible. Esta es la razón de que no vayamos a polemizar ahora, sino a exponer ciertas consideraciones y pensamientos; esto sin más. Las cosas que vamos a decir no son nada nuevas, y, aun siendo muy claras, sólo los que de algún modo ya las sabían las comprenderán; los que algún día, cercano o remoto, han sabido algo de latín; los que en su bachillerato lograron traducir alguna vez, en ediciones anotadas, al menos algunos textos de no mucha dificultad con una cierta soltura, aunque ello haya sido con algunas "faltas" y una moderada lentitud. Hablar para los que ya saben... ¿Cosa inútil? Tal vez no, si se consigue que piensen en esas cosas que saben. Los otros seguirán odiando al latín. ¿Qué se le va a hacer? Por resentimiento puede odiarse sin conocer, como puede despreciarse por ignorancia; pero lo cierto es que sin conocer no se ama jamás, y bien seguro es que ahora a esos no se les puede "latinizar" a toda prisa y por la fuerza para que de algún modo puedan juzgar con derecho intelectual. Por su parte, seguros podemos estar de que seguirán opinando a toda costa; tanto peor si son ellos los que conquistan más aquiescencias, por la ley del mínimo esfuerzo, ya que no inciten mucho a ello lo sólido de sus argumentos, lo serio de las exposiciones o el principio de autoridad en la materia.

Aunque ¿quién sabe? Muchos habrá a quienes les entusiasmarán afirmaciones como las que expone un tal Ernest Havemann en el número de "Life en español" correspondiente al 25 de marzo último ("La psicología. Qué es y para qué sirve"), y que vamos a exponer como un ejemplo entre cientos: "Pero los psicólogos han comprobado—dice—que el aprendizaje de estas lenguas (griego y latín) es útil *solamente* para aprender cosas similares, tales como otros idiomas con muchas raíces griegas o latinas." En toda afirmación que por su contenido pretende ser "científica" son temibles las expresiones demasiado generalizadoras, tales como "se ha demostrado", "ha quedado patente de una vez para siempre...", "los

psicólogos han comprobado..." Un espíritu medianamente serio echa de menos inmediatamente unas cuantas concreciones. ¿Quién lo ha demostrado? ¿Cómo? ¿Qué hechos ha tenido en cuenta, y cómo ha enfocado la investigación? ¿Hasta qué punto es errónea la noción tradicional de la "transferencia" en pedagogía, tan ligada a la tajante afirmación? La ligereza sigue descubriéndose a los ojos del lector avisado cuando continúa: "El griego y el latín *no tienen otro efecto* sobre la aptitud para aprender que la adquisición de buenos hábitos de estudio, los cuales, por otra parte, pueden adquirirse estudiando otras cosas." Otra expresión sospechosa: la de las exclusiones muy generales, en que tan fácilmente se introduce el error si uno no se anda con pies de plomo y muy ceñido a múltiples y analíticas observaciones. Antes *solamente*, y ahora *no tienen otro efecto que...*

A quien quiera buscar expresiones de adhesión al anti-latinismo es posible que no le sea difícil ver un argumento en el simple manifiesto. Por ejemplo, en el artículo del autor citado ni siquiera parará mientes, tal vez, en los alcances de un pensar que poco antes, hablando de un experimento realizado con un chimpancé, que con un palo chico alcanza otro mayor con que poder derribar un plátano que estaba fuera del alcance del primero, afirma, luminoso y tajante: "Cayó por tierra, para siempre, la jactanciosa teoría de que sólo el hombre puede pensar." No creo que tan "jactanciosa" teoría, referida a los límites que el experimento impone, la hayan sostenido muchos. Lo que una persona con dos dedos de frente quiere decir cuando afirma que sólo el hombre piensa es, por ejemplo, que sólo un ser humano puede escribir "Sein und Zeit", o sencillamente una carta. Un espíritu algo alerta, aun en las consideraciones generales previas a la personal meditación, ¿no se sentiría más inclinado a mirar con prudente respeto una afirmación de Henri Poincaré? El caso es que el gran matemático propugnaba el estudio del latín en la adolescencia¹ como la mejor preparación para las carreras científicas y técnicas superiores. Por cierto que él no excluía ni pretendía que estuviera demostrada la inutilidad de las demás materias a este respecto: lisa y llanamente decía que los otros sistemas educativos no eran tan buenos.

1. Punto de partida.

Toda consideración sobre el valor formativo de una materia dada en un sistema educativo ha de asentarse sobre el supuesto previo de que el pensar y ciertas formas del percibir y del sentir son susceptibles de mejora mediante un aprendizaje y ejercicio adecuados. Según esto, serán formativos con relación a ello los estudios que pongan en juego estas facultades y no lo serán en caso contrario. Así habrá estudios muy aptos para mejorar el pensar abstracto, otros para crear el hábito de la atención activa a lo inmediato o el espíritu de análisis, como otros educarán el sentido estético, etc. En otro supuesto, no tendría sentido meditar sobre si tal o cual materia es o no educativa: quedará confinada a los límites

de su propio ser, y, o bien será apreciada en sí misma y mantenida—ya sea porque sí, sin más, ya porque los conocimientos que proporciona sean, en su ser específico, necesarios o convenientes para otros que se supone habrá de realizar más tarde el educando—, o bien será rechazada por parecer indigna de la atención sería de un muchacho, es decir, por juzgarse poco apreciables los conocimientos que proporciona. La defensa o la impugnación del valor intrínseco o “ser en sí” de una materia dada en un sistema pedagógico, como tal defensa, es decir, como argumentación “ad hominem”, se pierde inevitablemente porque sólo puede ser un manifiesto desde el punto de vista del que la oye o lee; un “sí” a secas que se alza contra un “no”.

En consecuencia, vamos a reflexionar sobre la cuestión desde los otros dos puntos de vista, los extrínsecos—tal vez por ello no los principales—, por la razón primordial de ser los más comunicables. Por tanto, intentaremos reflexionar sobre la formación, hablando en general, que puede dar a un adolescente el aprendizaje del latín como *acto de aprender*, y la formación básica específica, valedera para la vida cultural posterior del educando, que éste obtiene *por haberlo aprendido*.

2. El estudio del latín como educación general del pensar.

a) INTRODUCCIÓN.

Ante todo vamos a tratar de evitar la expresión “gimnasia mental”; no sea que tras su indeterminación se agazape un concepto poco justo aplicado a esta pedagogía, estorbando la exactitud de nuestras reflexiones. Porque “gimnasia mental” se hace cuando se aprenden los afluentes del Ebro o la tabla de multiplicar y haciendo filosofía o investigando las diferentes propiedades de un cuerpo químico; sólo que estas “gimnasias mentales” difieren cuantitativamente, claro está, pero también—y esto importa mucho—cualitativamente. Esta falta de concreción con respecto a la pedagogía del pensar podría llevarnos a errores de apreciación de mucho bulto. El primero sería suponer que, si el pensar puede tener como posible medio pedagógico el aprendizaje de un idioma, cualquiera de los que hay o hubo puede cumplir esos fines de la misma o parecida manera; y puesto que el aprender uno moderno tendría la ventaja de servir luego como instrumento de comunicación vivo e inmediatamente práctico, es claro que, aceptada la hipótesis, se aceptaría la consecuencia, proscribiendo, desde ese punto de vista, el estudio de cualquier lengua clásica para echarse con entusiasmo en brazos de una moderna. De aquí que a veces, por una buena voluntad inicial de defender la tradición pedagógica europea, se haya soslayado tímidamente este problema y la defensa del latín se haya centrado más de una vez de un modo prácticamente exclusivo en el contenido de los textos; un error, a mi entender, cuando se habla para conocedores superficiales del mundo cultural clásico, cuyo aprecio sólo puede derivar de un conocimiento verdaderamen-

te serio, si se tiene en cuenta que este conocimiento no puede darse en un artículo ni de un modo remotísimo siquiera. Además, si esto fuera lo básico, ¿por qué no aceptar una pedagogía del pensamiento clásico en traducciones?

Es cierto que aun en estos supuestos el problema se entroncaría con el de los textos literarios en general y la imposibilidad de una adecuación absoluta entre la expresión original y la traducción a otro idioma, imposibilidad bien conocida y a la que se debe la multiplicidad de esfuerzos por traducir una misma obra a un idioma determinado sin que por ello se agoten las posibilidades de nuevos intentos en una especie de tendencia ideal hacia el original, en la que sólo puede procederse por aproximaciones, todo lo buenas que se quiera, pero meras aproximaciones al fin. Pero lo que importa notar es que, si se plantea la cuestión en estos términos, subsiste como base única del problema, en nuestro caso concreto, no el latín considerado en sí, sino propiamente la literatura latina.

Es obvio que, no obstante la imperfecta adecuación entre un original literario y su traducción, para que la lectura del texto original nos hable con más claridad o mayor riqueza que una buena traducción, hace falta un conocimiento del idioma en cuestión apreciable. Pero, por otra parte, en casos concretos, en muchas expresiones determinadas, la ventaja del manejo del texto original sobre la traducción, por buena que ésta sea, se obtiene bastante pronto, aun en los casos en que la falta de soltura en el idioma original de que se trate aconseje manejar, al lado del texto, una buena traducción, y es ésta una de las razones fundamentales de las ediciones bilingües de textos literarios y filosóficos.

Aunque un alumno de ciertas luces llega a este estado, por lo que se refiere al latín, con un trabajo que dista muchísimo del tormento en que muchos pretenden ver al muchacho, no vamos a detenernos mucho en tal consideración por el momento, ya que hasta aquí la cuestión apunta más bien hacia lo que llamábamos “ser en sí” de la materia, terreno en el que implícitamente prometíamos no entrar de lleno. No obstante, es posible que no esté de más apuntarlas, porque se ha esgrimido demasiadas veces el argumento de que muy pocos alumnos llegan a leer el latín con suficiente soltura. Claro es que hay límites extremos del saber más allá de los cuales éste ya no es digno de aprecio desde ningún punto de vista; pero de eso diremos más adelante unas palabras.

b) EL LATÍN COMO PEDAGOGÍA DEL PENSAR FRENTE A LA DE OTRAS MATERIAS EN UN BACHILLERATO.

En una enseñanza media, la gran mayoría de las asignaturas proporcionan unos conocimientos cuya asimilación puede realizarse con un *mínimum* de reflexión personal. En Historia—política, cultural o literaria—, en Ciencias Naturales, en idiomas modernos, apenas puede darse a los alumnos, en esta etapa, más que elementos, datos, *información*, en una

palabra. Claro está que, por ejemplo en Historia, se les dan a los muchachos síntesis complejas, pero normalmente para que éstos las aprendan como tales síntesis ya realizadas, lo que las convierte en datos, aunque sean de un orden más complejo; hasta pueden plantearse problemas, pero *les son planteados* a los alumnos, no *se los plantean* ellos normalmente. El que algún alumno excepcional llegue a plantearse alguno por su cuenta es un fenómeno tan raro que apenas puede ser tenido en cuenta en una pedagogía oficial y por tanto destinada a grupos de individuos—mayores o menores, pero grupos siempre—. Lo mismo ha de decirse con relación a otras muchas materias cuyo contenido posible en una enseñanza media no puede salirse mucho de la órbita del dato, a menudo muy importante, pero más bien como “saber en sí”. No es que les sean ajenos los procedimientos discursivos, claro está, *pero son procesos discursivos que el alumno puede aprender ya formulados como tales*.

¿Y las Matemáticas? ¿Y la Física en lo que tiene de matemática? Alguien pensará tal vez: ¿Y los idiomas modernos?

A las Matemáticas se las ha tenido muy en cuenta cuantas veces se ha pensado en el problema; y con razón plena, desde luego; si con exageración en algunas ocasiones, ya es otra cosa. Su parte más complejamente discursiva corresponde a un tipo de ciencia que sólo en una parte mínima puede tener cabida en un bachillerato. Nadie duda que su método, aun en lo elemental, sea riguroso: todos los conocimientos que el alumno adquiere se le demuestran; pero, por otra parte, casi en cada demostración ha de recordar ciertos artificios—que “le son dados” en la explicación—: si se olvida de aplicarlos en el momento justo, la demostración “no sale”, lo que puede llevar a ciertos alumnos a memorizar con exceso. En efecto—y esto es lo que más importa notar—, en la demostración matemática elemental el proceso lógico es *lineal* generalmente, y puede “aprenderse”; y, sin negar que en muchísimos casos el acto de la memoria va acompañado de una auténtica intelección al demostrar, el alumno *se limita a reproducir un proceso mental aprendido en todas sus fases*. Por lo que respecta a los problemas, es cierto que son eminentemente discursivos, y que aquí el memorismo no valdría de nada; pero el “eurismo” personal, la gran mayoría de las veces, queda limitado al planteamiento; una vez bien enfocados, volvemos a encontrarnos en el caso de un proceso discursivo generalmente lineal y mecánico. Es decir, que en los problemas matemáticos el muchacho se ve obligado a hacer un esfuerzo de reflexión eminentemente personal, pero sólo inicialmente, en la primera fase de su trabajo.

Cuando se mencionan los idiomas modernos a este respecto suele aludirse al alemán, ya que el aprendizaje elemental de los otros es, a todas luces, morfológico y lexicológico ante todo, y por tanto no muy discursivo. Ahora bien, ¿puede en esto suplir al latín? Es más complejo que el francés o el inglés desde los puntos de vista aludidos, y tiene flexión nominal. Tiene flexión nominal, sí, pero moribunda, inoperante ya, salvo raras excepciones, y, hablando en

términos generales, fuera del caso-sujeto y de los dos casos-objeto, directo e indirecto, y de un genitivo que, fuera de unos pocos giros estereotipados, responde simplemente a nuestra construcción con “de”. Dejando aparte algunos “clichés” sintácticos, el uso de una preposición hace de hecho innecesaria la flexión, sin duda llamada a desaparecer algún día por causas casi idénticas a las que han determinado su desaparición, ya antes de las lenguas románicas, en latín tardío, que se rehuye, por éstas y otras razones, en un estudio elemental del latín.

Circunscribiéndonos a la flexión nominal, vemos que en latín es mucho más operante que en alemán: un acusativo, sin más, un genitivo o un ablativo pueden expresar funciones muy diversas, discernibles por el contexto, muy a menudo sin la preposición que sin necesidad de esfuerzo reflexivo nos indica la función de una palabra en la frase. Es claro que esto entraña una “elección”: el alumno se ve obligado a descubrir por sí mismo, entre las múltiples significaciones posibles de una forma casual, la que realmente tiene en cada caso concreto—“eurismo” inevitable y por tanto antiquísimo en el aprendizaje del latín—. Para ello ha de tener en cuenta el contexto, en que el fenómeno puede repetirse, teniendo necesariamente que poner en juego un pensar que es: 1.º, *personal* sin remisión; 2.º, *radial*, yendo de un supuesto en otro, proceso discursivo de tipo eminentemente científico en que el paso a la certeza viene dado al fin por la lógica interna de la interpretación general del párrafo que se trata de comprender.

Y lo dicho de la flexión nominal piénsese de otros muchos aspectos de la sintaxis latina; de una lengua en que un participio, una conjunción, un sintagma, pueden tener a veces varios valores, repitiéndose el fenómeno apuntado con tal constancia que la *observación*, la *intuición* y la *reflexión* no pueden decaer ni un instante en el lector. Esta multiplicidad de valores que los morfemas y los grupos de palabras pueden tener en latín no necesita ejemplificaciones interminables, porque es lo primero que salta a la vista como “difícil” al estudiar el latín. El alumno se ve en la necesidad inapelable de desplegar una actividad intelectual *personal*, *compleja* y *continua*. Esto es lo que ocurre cuando “se hace” ciencia y también cuando se aprende ciencia un poco seria. De aquí la enorme ventaja de esta especial “pedagogía del aprender” *para un futuro intelectual de la especie que sea*, y de aquí sin duda la observación de Poincaré a que antes aludíamos, por no citar otros nombres bien conocidos en campos tan “modernos” como la química, por ejemplo.

Y, lo que importa muchísimo, son cosas al alcance de un adolescente medianamente dotado para el estudio si quiere aprender los datos que necesita y no ser demasiado horro de esfuerzo. No estamos en el caso de las Matemáticas superiores o de la alta Filosofía, que, aunque se mueven en planos lógicos cualitativamente similares al latín a este respecto, no están al alcance de un adolescente y suponen ya actualizada inicialmente la capacidad del pensar científico.

En fin, desde este punto de vista se trata sencilla-

mente de aceptar o no el valor formativo en orden al pensamiento de los llamados "saberes puros", no pragmáticos, evidente, creemos, *cuando su estructuración reviste características especiales y el ser formativo que puedan tener es difícilmente obtenible por otros medios.* Este doble valor de ciertos estudios, el de la materia en sí y el que puedan tener como medio de formación espiritual, es reconocido desde muy antiguo. Viene operando en la mentalidad europea desde hace demasiado tiempo para que deba lanzarse por la borda sin cargarse de razón y de razones muy poderosas. Ya en Cicerón (De Fin. 5, 17) se lee: "*Creo también que los saberes son dignos de aprecio en sí mismos, por haber en ellos algo apreciable, pero sobre todo por constar de conocimientos y ser su contenido racional y metódico.*"

3. El aprendizaje del latín como pedagogía básica de la formación idiomática en concreto.

No hace falta extenderse en consideraciones sobre el valor de la expresión idiomática; pensamiento y expresión se condicionan mutuamente de tal forma que de hecho van unidos. Esto se recoge en la convicción, incluso vulgar, de que "pensamos con palabras". Con palabras y con frases, y a veces muy largas, diríamos mejor; al reflexionar o meditar usamos de un lenguaje interior de rigurosa subordinación sintáctica. Las posibles conexiones entre los pensamientos fragmentarios que pueden llegar a constituir un todo coherente, al principio intuídas con más o menos confusión, se depuran y aclaran al revestirlas de expresión interna, y cuando el pensamiento tiene profundidad acaban de iluminarse al intentar expresarlas. El aprendizaje de la expresión, por tanto, encierra algo aún más radical que la posibilidad de una comunicación perfecta: se trata, cuando menos, de aclarar la mera estructuración interna del pensamiento de cierta profundidad, y aun, seguramente, de hacerla posible.

Pues bien, la enorme diferencia existente entre la construcción sintáctica de una lengua clásica y la de una moderna—sea la que sea—obliga al hombre actual a reflexionar seriamente para comprender cualquier texto clásico, como hemos visto en el capítulo anterior. La falta misma de adecuación entre las expresiones de lenguas de estructura tan diferente y el esfuerzo necesario para superarla en la interpretación y traducción desarrollarán necesariamente su sentido lingüístico general, que por las razones expuestas confiere en grado muchísimo menor el estudio de cualquier lengua moderna mientras de la simple Gramática no se pasa a la Filología científica, cuyo carácter de especialidad la aparta casi por completo de las posibilidades de un bachillerato. Insensiblemente se irá habituando a aplicar un juicio reflexivo en relación con la expresión, de lo que se beneficiará con respecto a cualquier idioma y en particular con respecto al propio. En otras palabras: para traducir latín es imprescindible la categorización gramatical constante y clara; no basta la reversibilidad "cliché" por "cliché" (incluso palabra por

palabra tantas veces) normal entre el propio idioma y otro idioma moderno de los usuales, que por consiguiente fuerzan a un alumno de bachillerato en un grado incomparablemente menor que una lengua clásica (latín, griego o sánscrito valdrían lo mismo desde este punto de vista) a intelectualizar algo tan esencialmente intelectual como es la expresión. El hombre culto no puede olvidar que, como dice Meillet en su "Esquisse d'une histoire de la langue latine", "nutrido de griego y asociado al griego, el latín ha dado a la civilización moderna *la base* de su expresión lingüística". Y, por supuesto, no se trata de una basicidad cronológica solamente: sigue siendo operante para la creación literaria y científica y para la expresión culta, es decir, justa, rica de contenido o ambas cosas.

Una intuición más o menos clara del fenómeno no es infrecuente. Podrá faltar su comprensión analítica, pero globalmente parecen aceptarla de hecho cuantos afirman haber comprendido el porqué de la gramática en general y de la española en concreto con toda claridad al estudiar latín, y realmente es frecuente oír esto a los que en su bachillerato han *aprendido* algo de latín. Que éstos sean muchos o pocos ya es otra cuestión. Y, por cierto, una cuestión que, aunque las causas sean bastante conocidas, no podría exponerse con razones breves.

4. El latín y el léxico de las lenguas vivas. Etimología. Lenguaje científico y, en general, expresión culta.

Nunca ponderaríamos bastante cuánto debe el hombre a la palabra. Elemento concomitante del pensamiento y sostén de la idea, con ella entendemos y por ella nos entendemos. No siempre muy bien, claro, porque la palabra es ante todo un signo convencional, y dado este carácter, hay muchas palabras que no nos dicen a todos lo mismo exactamente. La palabra la crea la sociedad para designar una idea. Durante cierto tiempo su sentido es claro, pero luego alguien empieza a emplearla para designar analógicamente una idea afín a la primera, pasándose de esta nueva significación a otra y a otras. La sociedad puede prohijar estos nuevos contenidos de la palabra sin que el primitivo perezca, y entonces ocurre que unos hablantes conocen todo su contenido social, todo su valor de comunicación, y otros sólo una parte mayor o menor. Por consiguiente, aun refiriéndonos a palabras de algún modo conocidas, un hablante puede usarlas en un sentido desconocido para otro; es una dificultad de las lenguas con la que hay que contar porque es un hecho. Pero el sentido primitivo suele conservarse, como hemos advertido, tan efectivo como los derivados. El descubrimiento de este sentido primero, que los griegos llamaron "la verdad" de la palabra ("to étymon") no sólo la enriquece como signo, sino que sirve de apoyo y puente de unión a las otras significaciones. Esta búsqueda del sentido cronológicamente primero y semánticamente primario de ese signo para el mutuo entenderse que es la palabra, es la etimología. Quede por tanto en cla-

ro que no siempre que decimos que tal palabra procede de tal otra hacemos etimología, sino sólo cuando con ello la palabra cobra para nosotros un nuevo sentido, vivo a fuer de apto para la intercomunicación. Querámoslo o no, las palabras tienen un "étimo" al que no se puede renunciar sin empobrecerlas, ensombreciendo y amputando lo más granado del concepto.

Ahora bien, en las lenguas vivas abundan las palabras derivadas del latín, incluso en las germánicas. En éstas el fenómeno se da principal aunque parcialmente en el léxico científico, pero lo importante es que se da. En el caso del inglés hasta rebasa ampliamente ese marco, como es bien sabido.

Pero hay más. Una parte fundamental de las palabras que se van creando al hilo del surgimiento de ideas nuevas que el progreso del pensamiento va trayendo, nacen de raíces latinas—paradójicamente de las más conocidas en la mayoría de los casos.

En las lenguas románicas la búsqueda del significado primario de las palabras es de una importancia trascendental. Dejando a un lado la consideración de que del latín han salido casi siempre hasta las palabras más vulgares (¡y aun a éstas cuántas veces las aclara el étimo!), en todo expresarse de cierta profundidad aparece de un modo inevitable alguna expresión—muy a menudo fundamental para la comprensión de un texto, de una meditación, de una teoría— a la que sólo consideraciones etimológicas pueden dar su junto alcance.

El hecho es tanto más importante cuanto que estas lenguas neolatinas son mucho menos aptas que el latín para la derivación de palabras nuevas, por procedimientos morfológicos usuales, a partir de una raíz dada, lo cual hace inevitable el recurso al latín—o al griego en su caso, aunque fuera del lenguaje estrictamente científico muchas menos veces—cuando la necesidad o la conveniencia imponen la creación verbal.

Aparte de ser esto una verdad de hecho a la que hay que atenerse, no es un mero capricho de los hablantes que así sea. Desde la contextura sintética de las lenguas clásicas hasta la de las modernas, anafítica, "desarrollada", el lenguaje va ganando en comodidad de uso, pero va perdiendo en creatividad de léxico: se crean muy fácilmente perífrasis significativas, pero difícilmente palabras. Ahora bien, una perífrasis se parece más a una definición, o al menos a una descripción, que un mero signo único, y si en un pensamiento complejo hubieran de repetirse en vez de usar una palabra adecuada en cada caso, la expresión sería, cuando menos, de una incomodidad de uso irritante.

Que el latín tuviera más viva esta facultad derivatriz no es extraño. En el período inmediatamente preliterario era una lengua a la que casi podríamos llamar primitiva, la de un pueblo primitivo que se desarrolló con velocidad vertiginosa, políticamente por sus conquistas y necesidad urgente de organización, y culturalmente por un explicable desarrollo paralelo, pero sobre todo al sufrir el impacto del pensamiento griego. Se adaptó, pues, a las nuevas necesidades de expresión de acuerdo con sus posibilida-

des estructurales de lengua sintética: en concreto, y dejando aparte otras cuestiones muy interesantes, creó léxico, gracias al esfuerzo constructivo de unas cuantas figuras señeras en buena parte, pero indudablemente porque estaban muy vivas en el idioma las ideas de "raíz" y "derivación" desde un punto de vista práctico. Porque el primitivo, al ir necesitando designaciones nuevas para las nuevas ideas según se iba civilizando y "culturizando", como disponía de un acervo limitado de raíces, se veía precisado a relacionar las ideas nuevas con las ya adquiridas, haciendo analogías, antítesis o cualesquiera otras comparaciones, lo que le permitía recurrir al empleo de raíces conocidas, de las que iba "derivando", como de un río, las nuevas palabras que necesitaba. Por eso es tan frecuente observar en el léxico latino una relación de significación clara entre palabras que a nosotros no nos la sugieren de un modo inmediato. Por ejemplo, en el caso mismo de "rivus" = "río", y "derivare" ("de" = lugar de donde) = "hacer cambiar las aguas de un río, sacarlas de su cauce", de donde "tomar o sacar una cosa de otra", y de aquí "derivar", y de aquí "derivativus", "derivatus", etc. O "cubrir", "teja" y "toga", en latín, respectivamente, "tegere", "tegula" (= pequeño objeto que cubre) y "toga" (= manto que cubre al hombre), utilizando la raíz "teg-" en tres grados distintos. Esto le fué tan connatural al latín, que la puerta de la creación quedó abierta para siempre: para la ciencia y para cuantas formas de pensamiento, *por su avance precisamente*, necesitan con todo rigor la creación de palabras nuevas. Por eso se obra así de hecho, y como quiera que este procedimiento es mejor, al parecer, que cualquier otro—que la incómoda perífrasis o que una derivación posible, dificultosa o imposible, según los casos, en nuestras lenguas neolatinas—, es claramente previsible que así se seguirá obrando durante muchísimo tiempo. Porque la afirmación de que "la costumbre es ley" en pocas cosas es tan verdad como en esta de los idiomas, y las lenguas neolatinas no han desarrollado esta posibilidad por muchas razones muy complejas, una de las cuales fué la falta de necesidad, ya que tan fácil era recurrir al latín, que suministró "cultismos" en abundancia en todas las épocas. Quiérase o no, no es ya hora, al cabo de tantos siglos de existencia de las lenguas románicas, adquirida ya una contextura relativamente definitiva, de imprimirles artificialmente esta facultad en el grado que sería preciso, a menos que por empeñarnos en huir del latín se nos haga forzoso trabajar, generación tras generación, poco más o menos lo que tuvieron que luchar los primitivos para dejar de serlo idiomáticamente.

Vemos, por consiguiente, que el latín es necesario desde este punto de vista de la creación verbal de cierta riqueza y hondura. Teniendo en cuenta además que en la época de los textos que se leen en un bachillerato el sentido de la sufijación y prefijación estaba aún muy vivo, comprenderemos mejor que sea la gran escuela del aprendizaje serio de muchos aspectos de la "composición", ya que en las lenguas modernas (como en latín muy tardío) este sentido se va anquilosando, en parte, como saben muy bien

cuantos conocen el alemán, idioma del que por esta razón se dice que "obliga a aprender palabras, no raíces", ya que el sentido que confieren las partículas a un compuesto es ya muy a menudo oscuro e indiscernible incluso para un alemán culto: otra razón por la que el estudio del latín clásico ha gozado tradicionalmente de tanto favor en los países no románicos.

En fin, de la enorme importancia de la búsqueda del valor primario de los vocablos es notable argumento el uso que de tal procedimiento hacen pensadores como Heidegger o Zubiri en la *investigación*—no sólo en la *exposición*.

Un error de bulto sería creer que para eso hace falta ser todo un latinista, cuando en realidad puede llegarse relativamente pronto a obtener resultados satisfactorios. Todos conocemos a muchas personas de profesión intelectual en quienes este conocimiento, aunque modesto a veces, es operante habiendo estudiado *bien* sólo un par de cursos de latín en su bachillerato. ¿Qué no podrá conseguirse con *más* cursos *bien* estudiados (el trabajo personal del alumno es fundamentalísimo) bajo la dirección de un buen profesor? Una razón más, en la metodología práctica del latín, para no descuidar el *aprendizaje del léxico*. Es triste observar cómo hay que insistir en esto después de tantos siglos en que se ha aceptado con la evidencia que tiene. El descuido de este aspecto fundamental no tiene mucha antigüedad, y sólo puede explicarse por el deseo de facilitar aparentemente el *aprobado*—no el *aprendizaje*—del latín, dejando al alumno, por ahorrarle un esfuerzo inicial, perdido entre los multiformes artículos de un diccionario (de manejo siempre muy necesario, entendiéndose) con sólo algunos conocimientos morfológicos y sintácticos—demasiado rudimentarios con frecuencia, y no por falta de explicación muchísimas veces—. Mal medio para mantener un estudio en un sistema pedagógico, porque es bien claro que, reducido el latín a tal miseria o a la meta de línea y media para el bachillerato elemental y de 35 a 40 palabras para el superior, con calificación compensable, además, con la de otras materias, es de una total y desoladora inoperancia.

Aparte el profundo interés de los aspectos estudiados en los capítulos anteriores, nada resolvería un intento de aprender palabras y raíces sueltas. ¿Retendría nuestra memoria unos cuantos cientos de palabras, aprendidas en una "lista", de un idioma totalmente desconocido en los demás aspectos? Desola considerar la ligereza con que tal problema ha podido plantearse algún día, aunque no haya sido a propósito del latín. Porque, además de lo dudoso de la respuesta a la pregunta planteada (para mí ni dudosa siquiera, por otra parte), ¿sería un saber operante? El valor de la palabra sólo se asimila bien (al menos *lo bastante bien para reconocer la idea primaria que representa y los sentidos secundarios con que puede aparecer en la terminología científica, finalidad determinante de que tan singular problema se haya planteado*) en su uso *real* dentro del idioma a que pertenece, con una labor de formación *necesariamente lenta*, como suele ser la verdadera forma-

ción frente a la mera información. Otra cosa sería *de hecho* obligar al alumno a aprender dos términos en vez de uno: el científico y su precedente latino o griego; el nexo sólo en casos muy determinados podría descubrirse: en casos cuya absoluta concreción haría superflua toda etimología precisamente.

Conclusión.

En torno a la pedagogía de nuestra materia caben infinitud de consideraciones que no tocamos, relativas al pensamiento, literatura y estética clásicos. Como al principio apuntábamos, no es que estimemos secundario su valor. Por ejemplo, unas consideraciones sobre la especial comunicabilidad intelectual de una estética aprendida sobre textos literarios latinos como base objetiva de una formación estética general serían muy oportunas. Pero en el momento actual parecían más urgentes—por más inteligibles "desde fuera", no por más importantes en sí—consideraciones del orden de las expuestas. Confieso, no obstante, que no se me alcanza que el saber describir o definir una décima, una octava real o un soneto—y conste que lo estimo oportunísimo—sea cosa más decisiva en el cultivo del espíritu humano que el leer, acompañados de un comentario aclaratorio y jugoso por parte de un buen profesor, unos versos de Virgilio o una oda de Horacio asequibles a los muchachos. Ni que saberse de memoria los títulos de algunas obras de Lope o Tirso de Molina importe más que "comprender" y ponerse en la "posibilidad de gustar" ciertas exquisiteces de la literatura que a menudo se escapan (en cualquier obra escrita en una lengua románica) sin una base de latín un tanto seria dentro de lo que cabe en un bachillerato (que tal vez no sea tan poco). Creo que, más o menos vergonzante en las conciencias, nos ronda el pretexto de que son cosas "de las que se habla en cualquier parte": cultura "del revés", que empieza por fuera (y hasta fuera se queda tantas veces) en vez de crecer desde dentro y salir al exterior sólo porque dentro existe. Si nuestros estudios—por su valor, no por favor especial—*se mantuvieran energicamente para los que deben hacerlos*, ya se tendrían en cuenta y ya se hablaría de ellos también; que tampoco sabrían muchos decir, ante el crucigrama o el "damero maldito", en el café o en el concurso radiofónico, quiénes fueron Ronsard o Leovigildo si no se les hubiera exigido conocerlo.

Hablábamos de mantener este estudio "para los que deben hacerlo". Porque si bien es cierto que está al alcance de un adolescente medianamente dotado (no hace falta que un chico de catorce años sea un superdotado para traducir, al cabo de tres cursos, unos trozos, sencillitos, aunque no rudimentarios, de César o Cicerón), al ir extendiéndose progresivamente el bachillerato a todos los muchachos en edad de estar matriculados en él, por fuerza ha de haber muchísimos que sólo busquen una formación pragmática y expeditiva, básica puramente para la adquisición ulterior de una técnica media, y muchísimos también incapaces, por sus facultades mentales me-

nores o por pereza, de conseguir, *pese a los mejores y más denodados esfuerzos* de un profesor, aún más que intachable, *consciente de cuanto hemos considerado*—y de otras muchas cosas que otros han tratado y tratarán—, los fines mínimos que tal estudio puede perseguir. Si no se acepta una ordenación jerárquica de saberes y formación en nuestra Enseñanza Media, no habrá más solución que, porque sea algo operante en la gran masa, renunciar a los mejores frutos obtenibles en un núcleo más restringido de muchachos con menos prisas o mejor dotados intelectualmente, cuando tan fácilmente caben grados y estructuraciones diferentes acomodadas a los diferentes fines que puedan o deban perseguirse. Hay una gran parte de verdad cuando se piensa en tantos “niños” (porque vamos olvidando que un bachillerato, por esencia, es para adolescentes y no para párvulos, y se les va llamando ya así, “niños”, hasta a los del Preuniversitario) que, suspensos en latín, no pueden obtener un título de bachiller elemental que, paradójicamente, se les exige prácticamente para todo. Y otra verdad evidente es el hecho de la huida en masa hacia los bachilleratos elementales sin latín, que por el momento se cursan en Centros distintos, con una situación evidentemente desventajosa, si por el esfuerzo se miden las cosas, para los chicos que lo estudian, con sus dificultades mayores, “además de lo demás”—y sin saber bien por qué vale, que no es cosa tan sencilla como para que todos lo entiendan—y, económicamente, para los Centros en cuyo cuadro de materias por obligación existe y por convicción se explica y se exige. Porque indudablemente su aprendizaje requiere estudio y esfuerzo personal por parte del alumno, además de cierto “coeficiente mental” no demasiado bajo. No es verdad que su estudio produzca tedio mortal; vencidas ciertas dificultades (*inevitables aun con los métodos más inteligentes*) en los primeros cursos, en concreto en mis alumnos medianamente inteligentes y trabajadores, casi nunca he observado la expresión del aburrimiento, y sí de ordinario la del auténtico interés (y perdónese me que eche mano del ejemplo que tengo más cerca, por ser el que mejor conozco). Pero hay que estudiarlo con ahínco desde el principio, y los primeros pasos son *inevitavelmente* más aburridos que los de otras muchas materias, por muchísimo que sea el ingenio del profesor que lo explique; aparte de que supone ciertos conocimientos mínimos de español. Pero si esto se considera un argumento en contra de su permanencia, ¿a dónde iríamos con una pedagogía que sólo dejara de ser pragmática (en el sentido más humilde de la palabra) para hacerse puramente hedonística, que considera indigno el término de un viaje sólo porque haya que andar el camino?

¿Que el latín no vale “para la vida”? Todo depende de lo que cada cual entienda por “la vida”. Para una vida intelectual decorosa claro que vale (sobre eso venimos meditando). Vale, y, por ser un saber básico, más discursivo y más total en el orden intelectual, ¿se creará que importa menos que saber si tal animalejo es un nematelminto o si tal piedra es una peridotita y que tantos y tantos saberes tan

importantes—jamás se me ocurriría negarles “su” valor—, pero que al fin son sólo noticia y nada más que noticia?

El latín *no es fácil*: casi nunca lo son los saberes más importantes como “saberes formativos”, como “saberes básicos no rudimentarios” y como “saberes en sí”. Una corriente de defensiva que inconscientemente se batía en retirada pudo en ocasiones dejar entrever lo contrario tratando de defender el latín “con poca gramática”. Se trataba de articulistas, muchas veces, que, por conocer bien—como profesionales—el enorme cúmulo de datos gramaticales adquirido sobre todo a lo largo del siglo XIX, temían, sin duda, que algún profesor, por haberlos aprendido él, se sintiera tentado de explicarlos y hacerlos aprender a alumnos de bachillerato. Los no profesionales han entendido otra cosa: por lo general han tendido a considerar al *buen* profesor de latín (que sabe muy bien qué es lo imprescindible, qué lo conveniente y qué lo difícil para lo que puede ser su materia en un bachillerato de la *estructura* del actual—otros problemas no le competen—) como a un maniático torpe que se esforzara por hacer un absurdo hincapié en lo innecesario; y esto, en la opinión común, pudo ser un tanto en contra del latín. Un tanto que ya no hacía falta desde el momento que al juicio sobre su valor formativo acudían como acusadores en masa personas que nunca lo han estudiado siquiera lo bien que pudiera hacerse en un bachillerato, los que quieren para sus hijos sólo facilidad social, no auténtica formación, negando implícitamente el poder del Estado para ordenar a su modo las enseñanzas a cambio de cuyo aprendizaje otorga sus títulos, y a los que, sin suficientes conocimientos para pensar en el ser lógico de su aprendizaje o en otras razones—expuestas o no en este artículo—, hacían un *pronunciamiento* que querían hacer pasar por un *juicio* auténtico, que a veces se revestía de la apariencia del supremo respeto para declarar al latín “inepto para muchachos”, como si no hubiera grados en este saber como en todos; como si no existiera diferencia entre comprender el pensamiento de Einstein y el aprenderse el binomio de Newton. A ninguno de estos objetantes, que yo sepa, se le ocurría pensar que fuera conveniente para algunos muchachos; que, si era difícil, mientras no se demostrara su inutilidad, sólo podría esto ser un argumento de reserva para grupos (decidiendo el Estado quiénes habrían de estudiarlo); sino que, consciente sólo de que hasta el presente era llave necesaria para abrir las puertas de ciertas posiciones sociales apetecibles, temían por la incapacidad o la pereza de los suyos, ajenos al problema intelectual y como si de un adolescente incapaz de asimilar lo elemental del latín pudiera, poco después, hacerse un “profesional-científico”, que por esencia es lo que produce la Universidad. Sin más, pedían su supresión con la furia ciega del que pide la cabeza de un enemigo sin pensar en el papel que, vivo, pudiera hacer en el concierto humano.

Muchas generaciones de estudiantes han aprendido latín en el bachillerato incluso desde que los bachilleratos han dado cabida a una regular diversidad

de materias, aquí y en otros países. Sólo que el afán por "facilitar" las cosas a la hora de juzgar al alumno lo reduce a la nada práctica, sobre todo si se toma por meta la línea y media prevista para el examen de Grado Elemental y las 35 ó 40 palabras para el Superior, frente a las 200 aproximadas del *sueco* (esto en un país no latino), por ejemplo, y eso *sin diccionario ni compensación con otras materias*, en un bachillerato que contiene, aparte del propio idioma y unas cuantas asignaturas culturales, *tres lenguas vivas obligatorias* (de cuyo nivel de exigencia podrá dar una idea lo referido acerca del latín) y un cuarto idioma que estudian sin obligación, deportivamente, algunos alumnos (1).

El latín *no es fácil* (otra cosa es que sea asequible para muchos si se les exige). No requiere sólo un buen método y un buen profesor, sino también unas ciertas dotes de mentalidad natural en el alumno y, desde luego, un serio esfuerzo por su parte. Siempre será necesario que éste aprenda *categorías gramaticales* (no meras "equivalencias") y que estudie con seriedad. En otros supuestos no puede sostenerse con eficacia. Por eso, tal vez, mejor aún que consentirle el favor de una vida moribunda y vergonzante, destinada a una muerte que tal vez podría achacarse luego a falta de pericia del profesorado para hacer interesante su estudio, y Dios sabe si a ignorancia, fuera darle una muerte directa, *supuesta la tremenda flagelación cultural que sería tan inevitable en un caso como en otro*.

Mientras su destino en la formación de un futuro universitario (necesitada de esta base sea cual sea su ulterior especialidad, y sea cual sea la posición de tal o cual país a este respecto) dependa de un juicio público a cuya emisión sean admitidos los que no saben o no entienden razones como las expuestas, no cabe mucha esperanza. Porque, entre otras razones, ¿cómo podría haber tal juicio público favorable sin una tradición auténtica en su enseñanza, pese a ciertos espejismos, por la "falta de exigencia", y en un país en donde incluso falta una clara conciencia del deber, para un intelectual, de profundizar en el estudio del propio idioma? En esta misma Revista se ha hecho notar alguna vez que apenas un 30 por 100 de los alumnos de tercer curso saben conjugar el verbo español. ¿Es lícito, pedagógicamente hablando, partir de esta base para enfocar cualquier problema sobre un estudio lingüístico, o realmente lo necesario sería poner remedio a tal fenómeno? ¿No se ha logrado muchas veces que la conjugación española fuera conocida por la *totalidad* de los alumnos al ingresar en el bachillerato?

De todos modos, sea ésta la base, en muchos, o la pereza—insisto en que, en morfología, se requiere un conocimiento seguro que es necesariamente memorístico e imputable exclusivamente al alumno, supuesto el tiempo más que suficiente (a ello se consagra la mayoría del tiempo durante *dos* cursos) y la existencia de gramáticas excelentes (que algunos

adopten una mala, mucho más abundantes, es otra cosa)—, o la incapacidad en los que sea—sobre todo en los cursos en que se trata de dejar el "latín artificial" y se entra en el de los clásicos, fácil aún, si se quiere, pero "latín de verdad"—, un calificar profesionalmente decoroso (aunque sea benignísimo habida cuenta de la edad de los muchachos y de otros problemas) necesariamente reprueba a una mayoría aplastante. Si en la localidad hay "Centros sin latín" a ellos acude esta gran mayoría de los que han fracasado, despoblando los Centros en que es obligatorio, con toda la serie de repercusiones que cualquiera comprende fácilmente. Si en la localidad no hay "Centro sin latín" el porvenir de estos alumnos se malogrará para la técnica media a que probablemente aspiran y para la que sobre un aprendizaje *por esencia destinado a perfeccionar el intelecto y dar base a los saberes llamados superiores*, en probable detrimento de sus intereses, de los de sus familias y de los del mundo económico general en que viven y vivimos. Si no se pone un remedio, por tanto, parece claro que sólo cabrá uno de estos hechos, incompatibles entre sí:

1.º Perjuicio para el alumno que *no puede o no quiere* estudiar latín, por aspirar a una formación más elemental y pragmática.

2.º Imposibilidad de la subsistencia económica de los "Centros con latín".

3.º Ineficiencia total de su estudio si estos Centros hacen frente a la situación no exigiéndolo prácticamente. Ya hemos dicho que el conocimiento esporádico de algún hecho que otro no vale de nada aquí (aunque en cualquier materia valga bien poco), y que un conocimiento elemental, modesto pero operante, exige aplicación personal y cierto "coeficiente mental" que no poseen *ni con muchísimo* la inmensa mayoría de los alumnos.

A esto hay que añadir que las carreras superiores que necesitan el latín como instrumento de trabajo requieren un *perfeccionamiento* del latín aprendido: el latín es un idioma lo bastante difícil como para que con dos o tres cursos no pueda adquirirse un dominio *suficiente para estos fines* ni en un grado mínimo si no se cuenta con una fuerte base del bachillerato. Cuantos conocemos el ambiente de las Facultades de Letras sabemos que saben de latín la inmensa mayoría de los estudiantes que han aprobado los cursos comunes en estos últimos años, dada la penuria de saber latino que llevaban a su ingreso en la Facultad (y es dable suponer que a ella acuda una buena parte de los "mejor formados" en el latín del bachillerato). Piénsese en el saber inframodesto con que acudían a estas Facultades la casi totalidad de los de cursos anteriores, que en su mayoría habían aprobado el arduo latín por el sobrante de puntuación de otras asignaturas menos básicas y formativas, eso sí, pero más puramente noticiosas y por ende *más fáciles*, reduciendo las posibilidades de la enseñanza universitaria a unos límites a duras penas modestos, y se tendrá una idea somera de la situación real.

La solución no podemos darla nosotros. Tal vez, supuestas ciertas premisas del estado actual de la Enseñanza Media con que hay que contar de hecho,

(1) Según un reciente artículo de V. Bejarano, Cate-drático residente en Suecia por razones de investigación, y cuyo título es "El latín y el griego en el bachillerato de Suecia" ("Estudios Clásicos", núm. 20).

fuera una solución el que los "Centros con latín" admitieran a un examen de "Grado Elemental *sin* latín" a los alumnos que no lo hubieran aprobado en los cursos, y a un examen de "Grado Elemental *con* latín" a los que lo hubieran aprobado, con la diferencia de serles abiertos los cursos del Bachillerato Superior sólo a estos últimos. Ello salvaguardaría:

1.º Una pedagogía insustituible para la formación del futuro intelectual o profesional de las carreras superiores.

2.º Supuesta la actual estructuración general de nuestra enseñanza, la posibilidad de acceso a los estudios llamados "técnicos medios" para la inmensa mayoría de los alumnos que no pretenden otra cosa.

crónica

Estímulos para la investigación a los jóvenes graduados

El progreso científico radica fundamentalmente en la continuidad de los conocimientos, que son paulatinamente incrementados y perfeccionados en el sucesivo paso de las generaciones y de los contemporáneos. Ello hace posible la utilización de la Ciencia en aplicaciones técnicas, que deben tender siempre al bienestar material y a la elevación espiritual de los hombres.

Han sido éstos los que han creado, a través de una lenta evolución, diversas formas de organización para hacer posible la transmisión del saber. La institución esencial, en nuestros días, llamada a cumplir esta finalidad es la Universidad. No es necesario para nuestro objeto recordar aquí la diversidad de objetivos que engloba la misión universitaria. Vamos a ocuparnos, muy brevemente, de dos: la misión de formación humana y la incitación investigadora.

De nada serviría que la Universidad, cumpliendo uno de sus fines, creara magníficos receptáculos de los saberes acumulados de siglos, si éstos no eran capaces de ejercer una función social clara y evidente. La ciencia es, en su raíz, dinámica, y su dinamismo se logra precisamente gracias a la investigación, bien arraigada en la trama de la realidad circundante: espacio y tiempo.

Es por esto por lo que la Universidad, al lado de la ilusión y entusiasmo por el hallazgo de nuevas verdades, por el cultivo del espíritu de descubrir, debe formar la conciencia de sus hombres. Y en esta conciencia, un hueco importante lo ocupa el espíritu de comunidad. La creencia en la sociabilidad del saber humano, porque la ciencia es, también, universal.

3.º En lo económico, la posibilidad de pervivencia de los "Centros con latín" supuesto en ellos un minimum de lo que llamaríamos "sinceridad pedagógica".

Sea de ello lo que fuere, la solución no podemos dictarla nosotros. Una sincera meditación sobre algunos aspectos fundamentales de la cuestión creemos, eso sí, que puede contribuir al enfoque de ciertos problemas, y por eso la ofrecemos. Con ello nuestra conciencia intelectual y profesional, al menos, queda tranquila. Suceda lo que suceda.

FRANCISCO VIZOSO M.

Catedrático de Latín.

La verdad no se encierra en límites espaciales y hay que buscarla y aceptarla allí donde se encuentre.

A la transmisión vertical del saber que se origina en la función docente—maestro, alumno—, dentro de los claustros universitarios, se une la transmisión horizontal que estimula y coordina los esfuerzos individuales de los hombres que, situados en puntos geográficos diversos, conviven en el tiempo, en la búsqueda del mismo afán.

En esta colaboración internacional reside una buena parte del progreso científico. El contraste de los propios hallazgos con los ajenos; el trabajo en equipo; la adquisición de nuevas técnicas o métodos; la comprensión de los valores personales y sociales de una comunidad distinta, son siempre datos estimables en la formación y desarrollo de la personalidad. En España, estos fines de la Universidad se han venido cumpliendo muy lentamente. Hasta época reciente, unos veinticinco años, no puede decirse que existiera una ayuda estatal organizada para su cumplimiento.

La creencia general de la sociedad estimaba que los Centros oficiales de enseñanza superior no eran otra cosa que "oficinas para la expedición de títulos", para lograr los cuales sólo eran necesarios unos mínimos requisitos.

Actualmente, el Estado ha cambiado su punto de vista. Existe un interés evidente en fomentar la investigación y cultivar la personalidad del universitario. No obstante, limitaciones fundamentalmente económicas, con las que se tropieza en muchas facetas de la actividad de fomento general del Estado, imponen serias restricciones al desarrollo.

En cuanto a la sociedad, a pesar de que la nueva mentalidad se va imponiendo, la vieja estructura predominante ofrece resistencias, sólo vencidas por un ejemplar y mínimo número de instituciones consientes de la labor que su tiempo les asigna.

Veamos ahora cuáles son las posibilidades que se ofrecen en este orden a un joven graduado español que haya alcanzado su título, después de unos estudios llevados a cabo con éxito. Naturalmente, hemos de referirnos, especialmente, a aquellos que se hallan en una situación social-económica que les impida libertad de elección entre diversas opciones.

Las pensiones de estudio que concede el Ministerio de Educación responden a la consecución de los dos fines indicados.

Se otorgan, generalmente, a graduados jóvenes para realizar trabajos de investigación concretos, sobre temas ya estudiados con anterioridad. Se trata de incitar a nuevos hallazgos en los múltiples campos de la Ciencia, y se tiene en cuenta la importancia e interés de tal estudio dentro de las necesidades culturales de nuestra nación. El empleo de los limitados créditos públicos exige una inversión rentable y honesta, que se traduzca en un futuro incremento de riqueza y bienestar. Este criterio—que debería fijarse indeblemente en cada ciudadano con alguna parcela de responsabilidad administrativa—obliga a mucho, tanto a solicitantes como a Tribunales de concesión. Ni peticiones indebidas ni adjudicaciones injustas deben producirse. Un expediente personal brillante, con calificaciones máximas en sus casillas, acompañado de inmejorables referencias acerca de las cualidades personales del candidato, no justifican, desde nuestro punto de vista, una concesión. Hace falta saber, además, si el estudio que se propone realizar es verdaderamente interesante, no ya para el pensionado, sino también para la sociedad. Y aún más: deberá justificar que necesita la ayuda de la sociedad para poder llevarlo a cabo. Es urgente introducir, entre nosotros, esta conciencia y responsabilidad social. El Estado y los órganos gestores que le representan realizan un simple papel de administrador. En buena ley, de buena administración.

Por esta razón, tampoco pueden, las personas que encarnan este papel, dispensar beneficios con privilegio o con favoritismo. El hecho de conocer a una persona sólo debe suponer una mayor exigencia en el examen de sus méritos objetivos, por temor a que el juicio pueda salir viciado. De otra forma, son perjudicados seriamente los intereses de los numerosos desconocidos, y se incurre para el Derecho, en delito, y para la Moral, en pecado.

Criterios, pues, de justicia, seriedad, honradez, como imprescindibles en la actuación de Tribunales. Las pensiones de estudio se conceden para incitar al graduado hacia la investigación. Esta finalidad de simple incentivo financiero, limitado, hace que su período de disfrute tenga que ser pequeño. Se estima que en un plazo de cuatro meses, como máximo, un graduado pueda medir su capacidad para la invención creadora. Si ésta existe, tendrá abiertas otras posibilidades: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Fundaciones privadas, becas para ampliación de estudios, etc.

Un aspecto importante de este tema es el procedimiento a través del cual se adjudican las pensiones.

El candidato cumplimenta un impreso que tiene carácter oficial. En él ha de reflejar, además de su filiación personal, su vida académica y sus propósitos de serio trabajo. Es de sumo interés que exprese, concluyentemente, la necesidad de recibir la ayuda solicitada. En su expediente debe incluir cuantas referencias sean posibles de profesores que le conozcan y le hayan tutelado anteriores trabajos. La valoración

de este dato es muy alta: por ello, conviene que los informes no sean rutinarios y aporten elementos de recto juicio al Jurado nacional.

Este sistema, descentralizado en sus orígenes—al ser las Comisarias de Distrito Universitario y, en último término, los Rectorados, quienes preparan la resolución de los órganos centrales—, ofrece la ventaja de garantizar, más ampliamente, el conocimiento del candidato. El hecho de que la concesión radique en el Ministerio de Educación, palia la desventaja que se ofrecería con un sistema de autonomía llevado a sus últimas consecuencias, al atribuir a cada Distrito Universitario un determinado número de pensiones, que serían normalmente cubiertas en su totalidad, por inexistencia del conveniente contraste con el resto.

Al propio tiempo, el actual sistema permite una mejor coordinación y dirección de los objetivos nacionales a cumplir en cada momento, de acuerdo con los intereses generales en el orden cultural, favoreciendo las investigaciones más urgentes y denegando la ayuda para las superfluas o menos importantes, desde un punto de vista único. Al concederse pensiones para proseguir investigaciones, tanto en España como en el extranjero, existe la posibilidad de ampliar el campo de experiencias personales de que hablamos más arriba, tan conveniente al hombre de estudio.

Hay que tener presente que no todo lo extranjero, por el mero hecho de serlo, es bueno. En numerosos ámbitos de la actividad humana convendría no olvidarlo. El desconocimiento y desprecio de los valores científicos nacionales es, en cierta manera, una traición de la inteligencia. Para ampliar estudios fuera de las propias fronteras, es preciso haberlos concluido totalmente en la órbita propia. No parece necesario ser doctor en Derecho por La Sorbonne, cuando todavía no se ha alcanzado el título en cualquiera de las Universidades españolas, o, si se quiere, por las de Madrid o Salamanca, si son éstas las más conocidas en el exterior.

Gracias a Dios, son cada día más numerosos los campos de investigación que van abriéndose en los Institutos especializados de España a nuestros científicos. Al lado de ellos, y bajo su tutela, deben iniciarse los jóvenes graduados. Después, cuando no haya ciencia moderna en el maestro, es el momento de ir tras la búsqueda de lo ajeno para ofrecer, al tiempo, las propias conclusiones. No antes, siquiera sea por una razón de prestigio.

Los pensionados para el extranjero tienen que poseer, además, un conocimiento suficiente y previo del idioma que hayan de utilizar en el país de destino. De otra forma, el breve período de residencia será infructuoso y estará dedicado a la adquisición del vocabulario básico que facilite la mínima comprensión.

Sólo una consideración semejante a la señalada distinguirá esta forma de ayuda escolar del turismo universitario. Son actividades esencialmente distintas, pero que a menudo se confunden.

Por último, los pensionados que hayan disfrutado de una ayuda para la investigación adquieren el com-

promiso de responder del trabajo realizado. Sólo mediante la presentación de una memoria completa avalada por los profesores que hayan colaborado en su investigación, es posible comprobar el esfuerzo personal.

Examinemos ahora algunos de los principales problemas que la práctica plantea cuando se trata de adjudicar las pensiones de estudio.

1. La capacidad intelectual a través del certificado de estudios.

Llegar a conocer la verdadera medida de la capacidad intelectual de un graduado no es fácil. Generalmente, el método más sencillo que en la actualidad se utiliza es comprobar el rendimiento escolar durante los años de graduación por medio de las calificaciones obtenidas en las asignaturas que comprenden la carrera. Se identifican así capacidad y rendimiento, que son términos distintos. De hecho, en numerosas ocasiones se ha demostrado que hombres con expedientes muy medianos han alcanzado puestos de primera fila en etapas posteriores de su vida científica. Y viceversa. Es indudable que la capacidad potencial no coincide a veces con la capacidad demostrada y efectivamente puesta a prueba.

Si las calificaciones de todos los alumnos de nuestros centros de enseñanza superior fueran otorgadas por un Tribunal que actuara con idéntico criterio en todos los casos o la comprobación del rendimiento se verificara por pruebas objetivas, es posible que las notas que se presentan en un expediente tuvieran valor objetivo. En el actual sistema esto no ocurre, y sabidas son las notables diferencias de apreciación de los profesores de un mismo centro docente.

Añádase a esto las dificultades propias de ciertos estudios en relación con otros más sencillos, y aún más, como las calificaciones altas, sobre todo, se dan comparativamente, en los centros que tienen un elevado número de alumnos las posibilidades de obtenerlas son menores que las que existen en los que hay un reducido número, y esto por razón de la competencia.

2. El desconocimiento profesor-alumno y los alumnos libres.

En los centros que tienen muchos alumnos en cada curso existe el problema del mutuo desconocimiento en que permanecen tanto el profesor como el alumno. Ciertamente, en algunas carreras las clases prácticas no son simples repetitorios de las de cátedra, y en ellas, a través de los profesores ayudantes, se da un mayor conocimiento.

Todo cuanto se ha escrito con referencia a los exámenes podría aducirse aquí para ratificar la conclusión de que sólo a través de ellos—dos o tres durante el curso normalmente—no puede conocerse a un alumno. El problema se agudiza cuando se trata de alumnos que cursan sus estudios por enseñanza libre. En general, éstos obtienen notas más bajas que los

oficiales. Y no porque exista un trato distinto, especialmente desventajoso para ellos, de los profesores. En la mayor parte de los casos, los alumnos libres alternan el estudio con el trabajo y no pueden dedicar las mismas horas a la preparación de sus asignaturas. Solamente restando tiempo al descanso pueden presentarse a examen, en condiciones siempre inferiores de aquellos alumnos que han asistido regularmente a las clases de cátedra y prácticas.

Presentado un expediente de este grupo de alumnos—muy numeroso, por otra parte—a un Tribunal seleccionador, para ser juzgado objetivamente será desechado en los primeros momentos, y esto no parece lógico cuando se trata de ofrecer posibilidades a cuantos tienen la misma capacidad intelectual.

3. La demostración de la necesidad económica.

Un problema de capital importancia es llegar a la determinación del grado de necesidad que un candidato tiene para realizar los trabajos que se propone. La actual descentralización en el sistema de propuestas de los candidatos favorece el conocimiento, especialmente cuando se trata de casos notorios de amplia solvencia económica. Pero sólo en éstos. Las certificaciones expedidas por las oficinas fiscales no ayudan a conocer la renta real de una familia. Las declaraciones juradas de ingresos "por todos los conceptos" muy a menudo son falseadas y no reflejan tampoco la verdadera necesidad del candidato, que, por otra parte, tiene de ella una consideración muy subjetiva.

Soluciones posibles.—Mejora del procedimiento de selección. ...

Podría ésta tener dos fases: una primera en la Universidad respectiva, y otra, en el Ministerio de Educación.

Para poder participar en la prueba de admisibilidad, sería previo presentar el oportuno expediente completo tal como se precise en la convocatoria, y al que debe acompañarse un "curriculum vitae". Examinadas las solicitudes por el Comisario de Protección Escolar del Distrito Universitario, citaría a los que considerase aceptables para comparecer ante un Tribunal que verificase sus aptitudes.

Ante éste, los seleccionados en grupos pequeños durante dos días consecutivos habrían de realizar diversas pruebas.

En primer lugar, dos tipos de tests:

- a) De inteligencia.
- b) De personalidad.

Los primeros deben mostrar sus posibilidades intelectuales; los segundos, el carácter, el juicio, la personalidad humana del candidato.

En segundo lugar, una serie de ejercicios prácticos en los que se demuestre el conocimiento de las materias acerca de las que han de versar sus investigaciones. Entre ellas no debieran faltar pruebas del idioma que haya de utilizar: de traducción e interpretación de un texto técnico poco claro.

Por último, las pruebas terminarían con la entrevista personal privada con cada uno de los miembros del Tribunal, que posteriormente redactarían un informe amplio.

Concluidas las pruebas, los seleccionados serían calificados con una nota que no sería media de todas las obtenidas, sino que expresara la impresión general del tribunal, señalando la conveniencia o no del desplazamiento e investigación proyectada.

La segunda fase de la selección continuaría en Madrid, ante un Tribunal central permanente, en la Comisaría de Protección Escolar del Ministerio de Educación. Sería este organismo el encargado de hacer la clasificación definitiva. En su poder todos los ele-

mentos anteriores de juicio, una entrevista final garantizaría hasta el máximo posible la selección.

Creación de una Inspección.

El procedimiento anteriormente expuesto evitaría, sin duda, numerosos fraudes en cuanto a la estimación de la necesidad económica. El contacto directo y personal por el solicitante daría base para conocer más fundamentadamente su situación económica familiar.

Sin embargo, la creación de una Inspección exigente—que podría extender su influjo no sólo a este campo, sino también al resto de los beneficios concedidos: becas, plazas gratuitas, etc.—limitaría las posibles falsedades a un número mínimo.

FELICIANO L. GELICES.

la educación en las revistas

PROBLEMAS GENERALES DE LA ENSEÑANZA

Ante el comienzo del curso, Sabino Alonso-Fueyo se plantea, en un artículo, el problema de por qué falla en muchos puntos la enseñanza y cuáles son las causas por las que "nuestro plan de ordenación cultural no ha seguido el ritmo, ni muchísimo menos, del vasto plan económico-social". Cree que "el maestro ha de luchar porque el estudiante sienta de veras la inquietud de saber, el deseo de experimentar el acicate de la verdad, porque sepa escoger sus libros y se vea guiado hacia aquéllos que elevan los sentimientos y aumentan el caudal de las ideas, disciplinando el pensar"; y luego, más adelante, dice: "No se trata, por tanto, de saber más o menos; se trata, en este caso concreto, de un problema de educación, y es entonces cuando procede elegir al profesor que sepa educar... Quizá tengamos demasiados profesores sabios, que se resisten a dialogar con el alumno, y hemos de ser más humildes en el intento y más ambiciosos y sinceros en la realidad si queremos que entre profesores y discípulos se fomente una verdadera "amistad", sin la cual no es posible una fecunda labor de enseñanza." Parece, pues, que para el autor de este artículo una de las causas esenciales de los fallos que presenta la enseñanza es la escasez de auténticos maestros, de maestros cuya ejemplaridad "constituirá la mejor lección de vida y de cultura" para los estudiantes de hoy (1).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Son muy frecuentes los artículos y reportajes que dan cuenta de las diversas medidas adoptadas para la disminución del analfabetismo en España. Un artículo pone de relieve las disposiciones oficiales que regulan la asistencia de los hijos a la escuela, según las cuales la ausencia de éstos, prolongada y sin justificación, trae como consecuencia la pérdida del plus familiar y la disminución de las vacaciones del padre trabajador responsable de la no asistencia de los hijos. También se refiere a la pérdida del empleo por parte de los trabajadores analfabetos contratados por las empresas a partir de la publicación de este Decreto y que, al cabo de dos años, no

hayan corregido su analfabetismo (2). Un artículo informativo de Cádiz da cuenta del ritmo a que se va reduciendo en España el analfabetismo, que desde el año 1950 hasta la fecha ha sido de un 56 por 100, lo cual supone que para el año 1970 habría podido extinguirse totalmente de nuestra patria (3). Una nota sobre la labor desarrollada por la Junta local de Llerena contra el analfabetismo nos hace saber los problemas escolares que plantea a aquella ciudad la falta de escuelas, y estimula a los empresarios y propietarios de explotaciones agrícolas a que colaboren con el Gobierno en el vasto plan de Construcciones Escolares (4). También explica la misión y organización de las Juntas Municipales de Educación el editorial que glosa la actualidad en "El Magisterio Español" (5). Y, por último, el comentario editorial sobre la campaña contra el analfabetismo, según el cual esta campaña o es creación de escuelas o no es nada. "Al analfabetismo —dice— no se le combate más que con estas dos armas clásicas —y las armas clásicas siguen contando hasta en los modernos ejércitos—: Escuelas y Maestros suficientes." Recoge después algunos datos de los ofrecidos por el Director general de Enseñanza Primaria en su conferencia dada en el XV Curso de Verano de la Universidad de la Rábida (6).

La fecha inicial del curso ha llevado a algunos periódicos y revistas a insertar en sus páginas reportajes sobre los problemas que la escuela plantea en el seno de las familias cuyos hijos en estos días han renovado su contacto con los libros y con las aulas; en este sentido está concebida la encuesta que publica "Revista", de Barcelona. El humor reflejado en sus títulos—"Los niños responden, Los maestros opinan y Los padres pagan"— da una idea de su tono general (7). "Semana" publica un reportaje sobre el precio de los libros de texto. Se interroga en él a un padre de familia con hijos estudiantes y a la dueña de una librería de libros de viejo; la conclusión final: los libros de texto son demasiado caros y en muchos casos no están al alcance de todos los muchachos (8).

Recogemos hoy dos artículos referentes a la enseñan-

(2) Alberto Elías Pérez: *El trabajador analfabeto pierde su empleo a los dos años*, en "El Correo de Zamora" (Zamora, 26-IX-57).

(3) Francisco del Valle: *En más de un seis por ciento...*, etc., en "Diario de Cádiz" (Cádiz, 1-X-57).

(4) Daniel Hernández Nieto: *Llerena y la campaña contra el analfabetismo*, en "Hoy" (Badajoz, 27-IX-57).

(5) Editorial: *Juntas municipales de educación*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 14-IX-57).

(6) Editorial: *Analfabetismo*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 28-IX-57).

(7) Jaime Urbano: *Un día irán a la escuela*, en "Revista" (Barcelona, 5-11 de octubre de 1957).

(8) J. C. Cárdenas: *El costo de los libros de texto*, en "Semana" (Madrid, 21-IX-57).

(1) Sabino Alonso-Fueyo: *Cuestiones de enseñanza*, en "Libertad" (Valladolid, 3-X-57).

za de la Religión en la Escuela: uno de ellos trata un problema muy particular; se refiere a un sistema pedagógico nuevo para rezar el Santo Rosario, descubierto por dos maestros de Jaén, basado en un procedimiento audio-visual que combina la luz, la música y el color (9). El otro artículo a que nos referíamos es un comentario a las disposiciones dadas por los obispos franceses para que se abandonen los actuales métodos de enseñanza de la Religión en Francia. "Los que propugnan las escuelas neutras —dice— no intentan defender la libertad de los niños, por mucho que digan lo contrario, ni buscan el bien de la enseñanza: lo único que intentan es destruir la religión." Y más adelante se pregunta: "¿Acaso los niños no tienen ya obligaciones para con Dios y con la Iglesia?" pregunta cuya obvia respuesta afirmativa es suficiente para demostrar la necesidad de una enseñanza religiosa desde que tiene lugar el primer contacto del niño con la Escuela (10).

En "Ecclesia" se publica la versión española del texto alemán que publicó "L'Osservatore Romano" del mensaje de Pío XII al III Congreso Internacional de la Unión Mundial de Maestros Católicos celebrado en Viena y en el que Su Santidad, después de analizar la labor de la Iglesia en pro de la educación, definió la actividad del maestro como *el mejor apostolado seglar*, planteando después los diversos problemas educacionales del mundo y pidiendo una cooperación internacional (11).

El semanario del SEM se plantea, ante el comienzo de un nuevo curso, su posición de colaborador en el orden cultural y social como estimulador de todos los sectores del Magisterio Primario, y dice así: "Ante este curso queremos dar una llamada y ofrecer el aliento a quienes con tan grande entusiasmo se embarcan de por vida en el ejercicio del Magisterio Normal para que confíen en el apoyo debido a quienes trabajan sin tregua por formar al Magisterio que ha de cimentar la formación cultural de los hombres que recibirán de nuestras manos el timón que habrá de conducir a España en el camino del servicio a una empresa de amplitud iberoamericana y universal" (12).

Un artículo en el diario "Informaciones" comenta la importancia que tiene la enseñanza de la educación física en la Escuela Primaria para el mejoramiento de la raza (13).

PROTECCION ESCOLAR

El sistemático desarrollo y gran incremento que ha experimentado la protección al estudiante en estos últimos años, es frecuente objeto de comentario en la Prensa nacional. En un periódico asturiano se comentan los concursos promovidos para la distribución de becas y se alaba esta actitud del Estado, preocupado por conseguir que los españoles jóvenes, "para los que están reservados cargos de responsabilidad en el futuro, lleguen a éstos con facultades e inteligencia bien cultivada" (14). Un largo estudio comenta minuciosamente los artículos que componen el Reglamento o Estatuto de Protección Escolar que —como allí se dice—, "por lo que tiene de experiencia revisible, revestirá carácter provisional", y ofrece de él una visión de conjunto en la que, a grandes rasgos, queda perfilado el alcance y amplitud de sus normas, dispersas e incompletas hasta ahora (15).

(9) Pablo de Mirabel: *Un sistema pedagógico para rezar el Rosario*, en "Mundo Escolar" (Madrid, 1-X-57).

(10) F. Grande Seara: *La Religión en la Enseñanza Primaria*, en "La Región" (Orense, 26-IX-57).

(11) *Tareas del maestro católico en el plano internacional*, en "Ecclesia" (Madrid, 21-IX-57).

(12) Editorial: *Ante el nuevo curso*, en "Servicio" (Madrid, 3-X-57).

(13) Julio Cueto: *Hacia el mejoramiento de la raza por el ejercicio*, en "Informaciones" (Madrid, 1-X-57).

(14) *Protección escolar*, en "Región" (Oviedo, 1-X-57).

(15) *Nuevas perspectivas de la protección escolar*, en "La voz de Asturias" (Oviedo, 1-X-57).

LIBROS ESPAÑOLES Y TRADUCCIONES

La "Plana", editada por la Oficina Iberoamericana de Educación, incluye datos interesantes sobre los libros y traducciones publicados en el mundo de habla española. Según estas estadísticas, han aumentado las traducciones del español. Y los países que más traducciones han publicado de esta lengua en el año 1954 han sido Francia, Estados Unidos y Portugal (16).

ENSEÑANZA MEDIA

CURSO PREUNIVERSITARIO.

La "Revista Calasancia" incluye una colaboración del padre escolapio Francisco Asensi sobre los problemas que plantea el Curso preuniversitario. El más importante es, según él, la conquista de la personalidad por parte del muchacho de dieciséis o diecisiete años, después otros dos, relacionados con él, el de las lecturas y el de la vida religiosa, y, finalmente, un cuarto problema que el preuniversitario ha de resolver en ese año, el de su vocación. Son interesantes las soluciones aportadas como base para atender a estos problemas planteados: 1.º Que en los cursos del Bachillerato superior se cuide especialmente la formación de la personalidad de los alumnos, dándoles el concepto cabal de la hombría. 2.º Que en el último curso o curso preuniversitario, se establezcan en el Reglamento del Colegio las modificaciones necesarias para que, concediendo una cierta libertad vigilada a los alumnos de dicho curso, se les dé a ellos la oportunidad de manifestar su grado de formación y a nosotros la de corregir los defectos que se observen. 3.º Que se dé máxima importancia a la formación de bibliotecas y a la dirección de las lecturas de nuestros alumnos preuniversitarios. 4.º Que se atienda especialísimamente a la formación de la conciencia religiosa de estos muchachos, comenzando a exigirles el cumplimiento de sus deberes religiosos por propia convicción desde que llegan a la pubertad. 5.º Sería de desear que ningún preuniversitario saliese del colegio sin haber hecho ejercicios espirituales cerrados. 6.º Que para estos últimos cursos por lo menos se suprima todo carácter de obligatoriedad reglamentaria en los actos de piedad. 7.º Que se atienda a la orientación profesional de los muchachos organizando todos los cursos, conferencias o lecciones a este fin encaminadas (17).

De carácter informativo es el artículo de "Ya", en que se exponen las modificaciones que a partir de este curso se han introducido en el preuniversitario y que vienen a subsanar los fallos encontrados en la manera de llevar a cabo esa experiencia pedagógica. "En la nueva estructura se tendrá en cuenta el doble aspecto de los conocimientos y de los métodos. Se mantienen, pues, las conferencias que caracterizaban hasta ahora el curso preuniversitario, pero se crean unas clases, no para la adquisición de nuevos conocimientos, sino para dar a éstos un nuevo enfoque (18).

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO.

El viejo debate sobre la necesidad o no de estudiar latín en el bachillerato que va a conducir al estudiante a los estudios superiores, es decir, a la Universidad, reverdece a menudo en la pluma de nuestros educadores. Recogemos ahora tan sólo el preámbulo de un estudio hecho por don Francisco Vizoso, catedrático de Latín en el Instituto de Gijón, en el que se anuncian unas largas reflexiones sobre el valor pedagógico del latín dentro de un bachillerato preuniversitario. "Un espíritu

(16) *Los libros en los países de lengua española*, en "Plana" (Madrid, 30-IX-57).

(17) F. Asensi Sch. P.: *Problemática del universitario*, en "Revista Calasancia" (Madrid, julio-septiembre de 1957).

(18) *Será modificado el curso preuniversitario*, en "Ya" (Madrid, 5-X-57).

algo alerta —dice en esta introducción el autor—, aun en las condiciones generales previas a la personal meditación, ¿no se sentiría dispuesto a mirar con prudente respeto una afirmación de Henri Poincaré? El caso es que el gran matemático propugnaba el estudio del latín en la adolescencia como la mejor preparación para las carreras científicas y técnicas superiores..." (19).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El P. César Vaca, O. S. A., ha escrito unas interesantes "Reflexiones" sobre la Universidad española que merecen ser recogidas con atención. En ellas, después de plantear clara y directamente la cuestión —"La Universidad española no cumple bien su misión; no nos gusta a ninguno de cuantos estamos, más o menos directamente, en contacto con ella o implicados en su misión"—, aborda la enumeración de los tres elementos imprescindibles para que se cree el clima de confianza mutua entre discípulos y maestros necesario para que pueda darse una verdadera Universidad. Una Universidad como cree el Padre Vaca que ésta debe ser: "Creadora de ciencia, centro de investigación, madre de cultura, forjadora y maestra de hombres." Pues bien, esos tres elementos esenciales son: la vocación universitaria, que si bien ha de ser exigida en los dos factores constitutivos de la Universidad, los maestros y los discípulos es, evidentemente, indispensable en los primeros. El segundo elemento necesario en la vida universitaria es el de la ejemplaridad de sus dirigentes y, por último, el de la estricta justicia. Estas son las sinceras palabras finales que cierran las reflexiones del P. César Vaca: "Conozco muy bien a los universitarios, entre los cuales vivo hace muchos años. Ninguno tiene una conciencia clara de que en la Universidad impere la justicia; en la mayoría existe clara la conciencia de la arbitrariedad. Si, pues, la Universidad es forjadora de hombres selectos, de conciencias profesionales inmaculadas, de hombres sociales que el día de mañana tendrán en sus manos al país, ¿no es un crimen de lesa patria permitir que se fragüe, de manera incurable, esta deformación en las conciencias de los jóvenes? ¿Por qué no se comienza en serio una purificación profunda de ese ambiente? Es preciso que, bien emanando de presiones externas y policiales —remedio siempre malo e insuficiente— o bien por conciencia de honradez cristiana y de responsabilidad ante Dios —el verdadero y más eficaz— hagamos to-

(19) Francisco Vizoso: *El latín como pedagogía fundamental en un Bachillerato preuniversitario*, en "El Comercio" (Gijón, 27-X-57).

dos porque impere en la Universidad la vocación, la ejemplaridad y la justicia" (20).

El editorial de "Ya", que comenta la reorganización que ha experimentado el SEU como corporación de los estudiantes, dice que tiene interés en hacer resaltar uno de los fines que se le asignan, particularmente a su gabinete de estudios. Y cree que este papel del SEU ha de ser muy importante para que "las jóvenes promociones de la Universidad se incorporen a la vida sin rupturas violentas con la tradición. Pasa a ocuparse después del artículo de Pemán, en que se planteaba la inquietud espiritual de los jóvenes como una realidad que no se puede escamotear, para la que no vale una política de prohibición —dice el editorialista— ni con testar con evasiones o vocabularios vacíos —dice Pemán—. El editorial termina, por lo demás, con unas palabras conciliadoras: "Y, sin embargo, si abogamos por una abierta pedagogía de la libertad con relación a las nuevas promociones, también juzgamos oportuno señalar el elemental deber que los jóvenes tienen de esca rmentar en cabeza ajena y enterarse de los riesgos contra los cuales les precaven sus mayores... Frente a la pedagogía del palo y tentetieso, infecunda siempre, lo mismo que frente a la irresponsable pedagogía del "vive como quieras", alcemos la pedagogía cristiana de la parábola del Padre de familia (21).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

La "Revista Geographica" inserta un detallado artículo sobre la enseñanza de la Geografía en las Escuelas de Comercio y comenta la situación en que ha quedado esta disciplina según el último plan de 1956. Considera el autor que "la Geografía aún no tiene toda la trascendencia formativa e informativa que se merece y que ha conquistado en la mayoría de los países extranjeros. Claro es que su significación docente no será nunca una consecuencia exclusiva de la mayor o menor bondad de un Plan de Estudios, sino, sobre todo, resultado de los métodos pedagógicos utilizados. Parece que se impone una profunda renovación de estos últimos, mediante la sustitución de los casi exclusivos procedimientos librescos y memorísticos por otros de índole práctica experimental y deductiva (22).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(20) P. César Vaca, O. S. A.: *Reflexiones sobre la Universidad y su misión*, en "Religión y Cultura" (Madrid, octubre de 1957).

(21) Editorial: *Cauces para la juventud*, en "Ya" (Madrid, 29-IX-57).

(22) Joaquín Bosque Maurel: *La enseñanza de la geografía en las Escuelas de Comercio*, en "Geographica" (Madrid, 1956).

reseña de libros

JESÚS LÓPEZ MEDEL: *El problema de las oposiciones en España*. Editorial Euramérica, Madrid, 1957. 202 páginas.

El otoño del año 1942 asistimos en la sala de conferencias de la antigua Residencia de Señoritas a una lectura de don Eugenio d'Ors que iba a ofrecernos un anticipo de su libro, ya en plomos, *Epos de los destinos*. Estábamos acostumbrados a sus inesperadas sorpresas, a sus frecuentes paradojas, a las chispeantes anécdotas de su conversación, pero lo que menos podíamos esperar aquella tarde

era oírle hablar de "las oposiciones". La vida de Goya y su participación en el concurso para la decoración de San Francisco del Grande sirvieron al Maestro para insertar dos capítulos sobre el tema. (Paralelamente, en otra conferencia reciente, y hablando de otro pintor, el Greco, otro ilustre maestro, don Gregorio Marañón aprovechó la ocasión para hacer oportuna et inoportuna, una crítica del sistema de "trincas" adoptado en las oposiciones a cátedras.) El libro de Jesús López Medel que ahora comentamos está respaldado por más de doscientas notas sobre el tema de

las oposiciones en España y entre ellas no falta la del coloquio de Marañón sobre "El Greco y Toledo", pero nos sorprende no encontrar, en cambio, el recuerdo de aquellas líneas del inolvidable don Eugenio. Pertenece, sin duda, a lo que López Medel llama "la mala prensa" de las oposiciones, pues allí d'Ors exagera —porque le conviene, como diría él—, pero ha dejado un retrato estupendo, algo caricaturizado, como suelen serlo siempre los mejores retratos, del espectáculo de las oposiciones.

Perdónesenos si al empezar el comentario de un libro se nos viene a las mientes el recuerdo de otro y no sabemos renunciar a su cita. Se debe ello, seguramente, a la impresionante fuerza descriptiva con que el maestro d'Ors nos dejó grabado este trance difícil en nuestra joven imaginación de entonces, licenciados en

ciernes y temerosos futuros opositores.

Conviene decir pronto que el libro de López Medel nos ha dejado el ánimo más sereno y con menos desaliento. Aparte de otros valores importantes, su principal mérito consiste en dar una versión de las oposiciones, razonable, sensata, ponderada, ecuánime, diríamos, incluso, favorecedora.

El tema es, quizá, el más aireado en nuestros días dentro del ámbito universitario. Lectores interesados por él lo somos todos. Y pocos son los escritores de estos últimos veinte años que, habiéndose ocupado de la juventud, no hayan echado su cuarto a espaldas sobre el tema de las oposiciones.

Con una dedicación que le ha debido llevar muchos cuidados, López Medel ha reunido más de dos centenares de opiniones entresacadas de los textos más polares: maduros catedráticos y jóvenes estudiantes, revistas de hace diez años y periódicos actuales, pensadores con determinada línea ideológica y sus antagonistas, para ofrecernos así una visión exenta de polémica, pero llena de "sinceridad, amplitud de miras y objetividad".

El planteamiento del problema lo construye atendiendo a las dos vertientes que presenta: de una, los estudiantes, sus auténticos protagonistas, a los cuales afectan las oposiciones como valladar que han de saltar sometidos a una disciplina para alcanzar nuevos horizontes; de otra, la sociedad, para la cual representan "una garantía de selección profesional", "un medio de ascenso social", "un paliativo en la inseguridad económica", "un freno a la proletarización de las profesiones".

El punto en que confluyen ambas vertientes se estudia considerando las relaciones entre los métodos de enseñanza y los de selección profesional y delatando los fallos de que adolecen estos múltiples factores: la Universidad, las materias estudiadas o enseñadas, el tipo de enseñanza, los exámenes. Por último, y antes de pasar al estudio de las oposiciones consideradas en sí mismas, recoge otros elementos que agravan el problema: las apertencias económicas del estudiante, las pretensiones familiares, la inflación de funcionarios, etc.

En los capítulos siguientes, López Medel expone su idea general del sistema de oposiciones y sus más acusados inconvenientes (memorismo excesivo, aleatoriedad, exclusiva indagación de la preparación técnica, despilfarro de tiempo y de renta intelectual, sofoco de la investigación, "rubricón" profesional con garantías de holganza futura, origen de trastornos psicopatológicos, recomendaciones e influencias, inmoralidad, etc.) discutidos, reducidos a sus justos límites y ponderados con mesura.

Para terminar esta primera parte, que corresponde al planteamiento del problema, hay un capítulo donde el autor denuncia los más graves defectos de las oposiciones, según su opinión personal las plazas sin cubrir a pesar de la existencia de opositores aptos, la arbitrariedad en las convocatorias, las recomendaciones para formar tribunales, la ausencia de exámenes orales, la duración irregular de los ejercicios para los diversos opositores, el intervalo excesivo

entre ellos, la ausencia de recursos y garantías contra fallos notoriamente injustos, la falta de dedicación suficiente del tribunal, la variabilidad de los programas, el excesivo personalismo de ciertos ejercicios, como las "trincas", etc.

La segunda parte del libro es aquella que nos da, paralelamente a todos estos problemas planteados, otras tantas soluciones, genéricas unas, específicas otras. Y entre ellas, un capitulito, breve, que merece resaltar, pues constituye el núcleo más personal y representativo de la actitud del autor, el titulado "Mi defensa de las oposiciones" (pág. 109).

Se cierra la obra con una "Nota final para estudiantes" llena de saberes prácticos, de consejos concretos, muy realista, quizá algo ingenua, y al mismo tiempo repleta de fe y optimismo, que nos ha hecho pensar —otra vez recuerdo de hace quince años— en aquellas palabras de don Eugenio d'Ors a las que aludíamos al principio: "Sabido es, cómo las pruebas de este orden son muy largas y tienen un desarrollo muy lento. Durante un extenso período, el infeliz candidato, reducido —por la inquietud del resultado, por la trascendencia del mismo, por la obsesión monográfica, por la incertidumbre y variedad de las noticias que le van llegando y por la humildad y hasta baja, que las circunstancias le imponen— a la categoría de subhombre, vive en un estado que no le deja aptitud ni tiempo para nada más, en materia de producción, de estudio o de vida. El opositor clásico español —y muchos de nuestros mejores ingenios han pasado su existencia en actitud de perpetuas "oposiciones"— no escribe nada, no pinta nada, no trabaja, no estudia, no se casa, no ama, no viaja, casi no come ni se afeita, en la irriquitada expectativa de un resultado para después del cual se ven aplazadas todas las tareas, todas las tentaciones y hasta la mayor parte de las necesidades..." (1).

¿Serán posibles los buenos deseos de López Medel cuando todavía están dolorosamente vigentes aquellas palabras del genio dorsiano? La lectura de su libro, llena de sugerencias para el lector atento, será, en todo caso, imprescindible de ahora en adelante para todos los que se asomen al problema de las oposiciones.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

Colección "La epopeya y sus héroes". Editorial AHR. Barcelona, 1957. José Calvo Sotelo (La verdad de una muerte), por el Gen. Felipe Acedo; *Los mártires de la Iglesia* (Testigos de su fe), por fray Justo Pérez de Urgel; *General Sanjurjo* (Un laureado en el penal del Dueso), por el Gen. Esteban Infantes; *General Mola* (El conspirador), por el Gen. Jorge Vigón; *General Queipo de Llano* (Aventura y audacia), por Antonio Olmedo y Gen. Cuesta; *General Varela* (De soldado a general), por el Gen. Mariñas; *El requeté* (La tradición no muere), por el Gen. Redondo y el Cte. Zavala.

La Editorial AHR, de Barcelona, ha emprendido la difícil tarea de dar

(1) Eugenio d'Ors: *Epos de los destinos*. Editora Nacional, Madrid, 1943 (capítulos XVI y XVII, páginas 97 a 102).

cuerpo a la Colección "La epopeya y sus héroes", serie de libros de crónica general y biográfica de los personajes, instituciones y acontecimientos que forman la historia contemporánea de España en los años críticos que van desde las raíces de la guerra civil hasta 1956, vigésimo aniversario de la contienda española. Se trata de presentar al lector que no vivió estos casi cuarenta años clave, la biografía de las ideas, las organizaciones, los hombres y el suceder de los hechos durante estos diez lustros decisivos de la historia de España. Para las nuevas generaciones de españoles; para el joven alumno actual del bachillerato; para el niño de la primaria que va penetrando insensiblemente en la esencia de la vida nacional... estas biografías les serán útiles.

En tres géneros cabe clasificar la extensa nómina de los títulos publicados o anunciados por la Editorial AHR: 1) Las ideas políticas que motivaron la España actual, representadas en las obras José Antonio Primo de Rivera (La existencia por la esencial), de Luys Santamarina y Julián Pemartín; *Los precursores* (Ramiro Ledesma, Onésimo Redondo y Julián Ruiz de Alda), por Diego Salas Pombo; *Los mártires de la Iglesia*; *El requeté*, e *Historia y doctrina del Movimiento* (De la clandestinidad a la historia), por José Antonio Girón.

2) Los hombres que hicieron historia de estas ideas con su acción: *Centinela de Occidente* (Semblanza biográfica de Francisco Franco), por Luis de Galinsoga y el Gen. Franco Salgado; *José Calvo Sotelo*; *General Sanjurjo*; *General Mola*; *General Queipo de Llano*; *General Varela* (El legionario), por el General Carlos de Silva; *General Moscardó* (Sin novedad en el Alcázar), por el Comandante Gómez Oliveros; y

3) Historia de los hechos: A) HECHOS ARMADOS: *Guerra de liberación* (La fuerza de la razón), por el General Díaz de Villegas; *La guerra en el mar* (Hombres, barcos y honra), por el Almirante Moreno; *La guerra en el aire* (Vista, suerte y al toro), por el Coronel Gomá; *La División Azul* (Donde Asia empieza), por el General Esteban Infantes; *La pacificación* (Guerrilleros, maquis y pistoleros), por el General Alonso Vega; y B) LA RECONSTRUCCIÓN: *Veinte años en marcha*; *España, 1936-1956* (Desde el kilómetro cero...), por José Félix de Lequerica, y *Acción de España en América* (20 naciones), por Florentino Pérez Embid y Francisco Morales.

De los siete nuevos volúmenes cuya publicación reseñamos en estas columnas, cinco pertenecen al grupo 2) de la biografía de los hombres clave que hicieron posible la situación actual de España: *Calvo Sotelo* (El político a quien la inmunidad parlamentaria no le libró de morir asesinado por el Gobierno de la República); *Sanjurjo* (Muerto en la aurora de la guerra cuando se preparaba a dirigirla); *Mola* (El hombre que fué político y militar, y movilizó las fuerzas navarras que aseguraron la victoria desde el pirineo a las sierras de Madrid), y *Queipo de Llano y Varela* (Los artífices de la defensa y de la ofensiva en el Sur: Sevilla para los nacionales, la conquista de Ba-

dajoz, la liberación del Alcázar)... Los otros dos volúmenes: *El requeté* y *Los Mártires de la Iglesia*, presentan dos facetas fundamentales para la historia de aquellos años: la renovación de un espíritu tradicionalista, que acabaría tomando cuerpo con el falangismo, y el anticlericalismo de las izquierdas españolas, iniciado en la quema de iglesias y conventos, para acabar en el asesinato en masa de sacerdotes y monjas, y en el saqueo, y la profanación.

En resumen: una colección de documentos vivos de una época que aun estando muy próxima, no es suficientemente conocida por nuestra juventud que estudia el presente de España y que para comprenderlo con exactitud precisa conocer sus más próximas y fundamentales motivaciones.—E. C. R.

MARION COULON y RENÉ PLANCKE: *La educación en Bélgica*. Revista analítica de educación. Vol. IX, número 6. París, junio, 1957. Unesco. 16 págs.

Las cuestiones educativas de Bélgica se han asomado durante muchos meses a las columnas de nuestros diarios en los últimos años con motivo de la lucha entablada entre los representantes de la enseñanza laica y los de la escuela católica. Sujeta a los vaivenes de la política, que es tanto como decir el pendular de los resultados electorales, la educación en Bélgica ha sufrido grandes cambios últimamente, separándose más y más en estos días de su línea tradicional. (Sobre estos aspectos polémicos, el lector puede encontrar información en M. Utande: "Sobre la Ley Collard", de reforma de la enseñanza en Bélgica" (R. de E. número 41, marzo, 1956; José Angel Valente: "El planteamiento de la guerra escolar en Bélgica" (núm. 32, junio, 1955) y "La guerra escolar, cuestión de convivencia" (núm. 40, febrero, 1955).

Es ahora la *Revista analítica de educación* el vehículo de un trabajo de Marion Coulon, consejero pedagógico del Ministerio de Instrucción Pública de Bruselas, sobre "La organización de la enseñanza en Bélgica". Su aportación se completa con una bibliografía sobre el tema, debida al profesor René Plancke, de la Universidad de Gante, y con la colaboración de la Comisión Nacional belga de la Unesco.

El presente informe se estructura en dos partes: una, de carácter general, en la que se abordan los aspectos lingüístico, político, filosófico, religioso, social y colonial; y otra, en la que se dibuja la organización escolar belga en la actualidad: educación preescolar, educación primaria, enseñanza media, enseñanza técnica, enseñanza normal y formación de maestros, enseñanza artística, enseñanza universitaria y, como colofón, las enseñanzas dependientes de ministerios distintos del de Instrucción Pública (Colonias, Defensa Nacional, Trabajo, Comunicaciones, Agricultura, Clases medias, Justicia y Salud Pública).

En su aspecto general, la educación belga es igualmente eco de la polémica en que se debate políticamente el país como producto del choque de dos culturas, que son dos maneras de entendimiento de la vida, desde el desdoblamiento lingüístico (la len-

gua flamenca en el Norte y el francés en el Sur), hasta otros antagonismos de tipo religioso, filosófico y social. En el aspecto político, clave de la pugna educativa, existe la enseñanza estatal y la escuela católica. Pero la organización oficial y la escuela privada, pese a sus diferencias, irreducibles hoy, han sabido colaborar en la empresa nacional de proporción al niño belga medios excepcionales de formación profesional y de cultura. Ambos sistemas de enseñanza se reparten equitativamente los porcentajes del alumnado. El Estado y las organizaciones oficiales cooperan en el éxito de la enseñanza privada por medio de subvenciones que permiten la remuneración del personal docente y las pensiones de jubilación. Este ha sido uno de los puntos clave de las últimas reclamaciones de la enseñanza privada belga frente a las disposiciones estatales. Por fin, parece haber imperado un acuerdo, en beneficio del buen desenvolvimiento educativo de la nación, sin distingos raciales, políticos o religiosos.

Se ha incrementado ampliamente en los dos últimos años la actividad de la enseñanza técnica, que asegura hoy la formación completa de muchos trabajadores, quienes, al terminar su jornada, pueden concurrir a escuelas de organización especial. Como ejemplo de estructura de escuelas técnicas del grado medio daremos aquí un esquema de su organización actual: la enseñanza consta de dos ciclos, inferior y superior, con ramas, industrial, agrícola, comercial, artes decorativas, economía doméstica, metropolitana y rural. Se da una enseñanza técnica propiamente dicha y una enseñanza profesional, preparando ésta para ciertos oficios. Estos estudios se inician a los doce años.

Otro aspecto de la enseñanza belga consiste en la prolongación del tiempo de asistencia a la escuela. Aunque la legislación determina como obligatorio el plazo de los seis a doce años para asistir a la primaria, son muchos ya los centros docentes que prolongan la escolaridad. Hoy en día el 50 por 100 de los escolares belgas continúan sus estudios más allá de los dieciséis años.

El bachillerato tiende también a abandonar el sistema tradicional de humanidades clásicas y humanidades modernas, para dirigirse hacia la creación de una "Escuela intermedia multilateral" que facilitará tanto el ingreso de los alumnos de la primaria, cualquiera que sea su orientación, como el acceso del titulado secundario a los estudios superiores.—ENRIQUE CASAMAYOR.

WILLIAMS, S. GRAY: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Monografías sobre educación fundamental. UNESCO. París, 1957, 324 págs.

Conocido es el interés que la Unesco concede al impulso de la cultura elemental en los países retrasados del globo, donde el analfabetismo se une a la miseria, la suciedad y la ignorancia, para ofrecer cuadros humanos necesitados de un impulso general de elevación.

Cualquiera que sea la postura de todo hombre culto hacia el valor de la alfabetización, es evidente que la puerta de acceso a un mejoramiento cultural de las gentes rezagadas, capaz de llevarles a una inicial con-

ciencia de sí mismas, de sus posibilidades, de sus necesidades y de los medios que pueden emplear para satisfacerlas, es la utilización de aquellas técnicas instrumentales sin las cuales el hombre vive una existencia casi animal.

De ahí la trascendencia de los empeños que la Unesco viene realizando y apoyando para que esa porción enorme de la Humanidad que aún ignora la lectura y la escritura, se eleve a la plenitud de su condición, facilitándole el acceso a los bienes universales de la cultura. Pues en este campo, tanto y más que en el estrictamente económico, la caridad y la justicia social reclaman una política de distribución de bienes y valores, a virtud de la cual los hasta ahora empujados como "hombres marginales" hacia toda clase de "situaciones-límite", encuentren su puesto en el intercambio de las ideas y las emociones que humanizan, ya que no todos puedan ser comensales en el "Banquete" de Platón.

De conformidad con los designios que la animan en este orden de realidades, la Unesco, además de proteger de muy diverso modo los intentos de difusión de la cultura general que se llevan a cabo en los más apartados países, encargó a Williams S. Gray, profesor de Pedagogía en la Universidad de Chicago, la confección de un libro dedicado a estudiar los métodos de enseñanza de la lectura y escritura actualmente en uso. Así facilitaría documentación adecuada a cuantos, en la anchura del mundo, se entregan hoy a tareas de alfabetización y educación fundamental.

El doctor Gray, conocido por su especialización en tales cuestiones, ha dispuesto para la redacción de su libro de la más amplia información que jamás haya manejado autor alguno para escribir sobre didáctica de las técnicas instrumentales de la cultura. Resultado conjunto de ambas condiciones es este libro, sin duda alguna indispensable instrumento de trabajo para todos los que, así en la esfera de la administración como de la técnica pedagógica, tienen algunas responsabilidades en las tareas de iniciación cultural a niños y adultos.

Y por la amplitud de la información, el conocimiento de la materia y las noticias que facilita sobre investigaciones experimentales, lo mismo que en relación con las actividades prácticas, este libro es fuente de sugerencias provechosas, no sólo para los encargados de tareas alfabetizadoras, sino para autores de libros de lectura, inspectores primarios y políticos que tengan alguna responsabilidad en materia de cultura popular.

Los capítulos V, VI y VII, que estudian los métodos de enseñanza de la lectura, los presupuestos que deben tenerse en cuenta para elegirlos y la organización de programas de lectura para niños, proporcionan un caudal de conocimientos de indispensable consulta a cuantos, desde las cátedras de las Escuelas del Magisterio a la escuela de la última aldea, deben afanarse por perfeccionar los procedimientos de enseñanza de la lectura. Las ventajas de la lectura silenciosa, la necesidad de conceder más importancia a la interpretación del significado de los textos que a la mera identificación fonético-gráfica de las palabras, la con-

veniencia de introducir ejercicios tempranos de cariz utilitario (carteles, avisos, rótulos, etc.) para avivar el interés de los niños y relacionar escuela y vida, el análisis de la comprensión lectora distinguiendo en ella el sentido literal, el sentido complementario y el sentido implícito, las condiciones de los libros de lectura y de los sistemas de valoración de su empleo, son, entre otros, aspectos de la mayor trascendencia pedagógica, particularmente actuales entre nosotros, donde todavía tiraniza una tradición didáctica excesivamente apegada a rutinas tradicionales.

El capítulo VIII, dedicado a los problemas que plantea la enseñanza de la lectura a los adultos, es asimismo, interesantísimo y no son pocas las indicaciones que debe recoger de él una actuación de alfabetización que quiera ganar en eficacia.

Los cuatro últimos capítulos están dedicados a la didáctica de la escritura. Su contenido es igualmente interesante y sugestivo, con datos y teorías del mayor valor teórico y práctico.

Una de las mejores cualidades del libro es el tono mesurado y la actitud neutral o ecléctica de su autor. Aunque afirma: "se ha comprobado que el método global es el más eficaz para inculcar la aptitud inicial de leer para comprender", expone objetivamente la parte positiva de los procedimientos silábicos, particularmente en lenguas como la española.

Una amplísima bibliografía completa los méritos del libro, que quisieramos ver en todas las Bibliotecas de las Escuelas del Magisterio y de las Inspecciones de Enseñanza Primaria de España.

El prólogo de Ismael Rodríguez Bou, pedagogo portorriqueño, acaso no cumple del todo lo que podría exigirse de él, en cuanto a presentación y análisis valorativo del contenido de la obra de Gray. Por otra parte, no hace sino mencionar, muy de pasada, las aportaciones españolas en la materia.

Sólo se nos ocurren dos reservas respecto del libro de Gray. Por una parte, su concepción experimentalista de los problemas educativos, aun tratándose de "técnicas" como la lectura y la escritura, corre a veces el riesgo de caer en el monoidismo pragmático, con olvido de los problemas de la formación humana, que son los básicos y a los que la lectura y la escritura "sirven". Por otra ni en la lectura ni en la escritura aborda la fases superiores de la enseñanza elemental (lectura comentada y explicada, enseñanza de la composición, iniciación literaria en la escuela, etc.) que constituyen el coronamiento natural del aprendizaje escolar.

Aunque su designio no fuera escribir una Metodología, la alusión a tipos determinados de ejercicios en el grado superior de la escolaridad primaria habría completado los que tan generosamente prodiga —y ello es muy de agradecer— en las etapas iniciales.—A. M.

RAFAEL VEGA: *Contribución al estudio de la situación económico-social del alumno caraqueño*. Caracas, 1956, 57 págs.

Cada día va ganando actualidad el estudio de la situación social de los niños y jóvenes que frecuentan los Centros de Enseñanza, particular-

mente los superiores, para determinar las correlaciones existentes entre *status* económico y deseos y posibilidades de promoción social.

El Seminario de Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela ha llevado a cabo un estudio de esta naturaleza, dirigido por el doctor Rafael Vegas, en el que han tomado parte los alumnos del segundo curso de la Escuela de Educación, cuyo Seminario de Sociología dirige el profesor español Lorenzo Luzuriaga.

Han utilizado para su pesquisa el cuestionario de Kerr y Remmers, con las modificaciones aconsejadas por la distinta circunstancia social que ofrecían los escolares venezolanos. El citado cuestionario se aplicó a 1.500 alumnos de segunda enseñanza, de Escuelas Normales y de centros de enseñanza primaria, privados y públicos; pero sólo han podido estudiarse las respuestas de 562. Los restantes no pudieron tomarse en cuenta por deficiencias en la interpretación de las instrucciones por parte de algunos profesores y por la negativa a colaborar en la encuesta de algunos Colegios privados.

El autor es cauto en el establecimiento de conclusiones, y es natural dado el carácter demasiado restringido de la "muestra", por un lado y, por otro, teniendo en cuenta, así los fines de la investigación como la índole de los elementos integrantes de alumnado objeto de investigación.

En efecto, nos parece un error tomar igual número de alumnos (110) de un Colegio secundario privado y de un Internado para niños abandonados y delincuentes, ya que si aquellos pueden considerarse "a priori" como miembros de la clase económicamente elevada, la delincuencia y el abandono no son factores económicos, sino morales, y por mucho que hagamos jugar en su génesis la causalidad económica no es menos cierto que la mayor parte de los económicamente débiles no degeneran ni caen en la delincuencia. Falta aquí real homología.

Por otra parte, es excesivamente modesto limitarse a fijar el *status* económico-social de la familia de los alumnos. Es más interesante descubrir las correlaciones existentes entre "status económico" y "status cultural" y la correspondencia o desnivel entre promoción cultural y promoción económica.

No obstante, se trata de un intento loable y la metodología empleada, con algunas ampliaciones y retoques, es susceptible de proporcionar estimables resultados en nuestro país, todavía inédito en estas interesantes cuestiones.—A. M.

LIBROS RECIBIDOS

Daremos referencia en esta Sección de todos aquellos libros que se nos envíen. Los señalados con asterisco serán objeto de reseña en algunos de nuestros próximos números.

* Alfabetización: *La enseñanza de la —: bibliografía selecta*. Estudios y documentación de educación, núm. XVIII. París, 1956. 46 páginas.

* Acedo, José: *José Calvo Sotelo*. Editorial AHR. Barcelona, 1957. 351 páginas.

* Alonso Schökel, Luis: *La formación del estilo. Libro del alumno*. Edi-

torial "Sal Terrae". Santander, 1956. 279 págs.

Arias, M. Antonio: *Mis terceros pasos*. Nueva enciclopedia escolar. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos. 2.ª edición 1957. 266 págs.

* Autores británicos y norteamericanos: *Páginas de Inglés*. Editorial Esplendor. Madrid, 1956. 345 páginas.

Autores varios: *Actas del I Congreso Internacional de Psicología*. Editorial del Caribe. República Dominicana, 1955. 810 págs.

Autores varios: *Cuentos británicos*. Publicaciones Araluce.

Autores varios: *Cuentos galos*. Publicaciones Araluce.

Autores varios: *Education Book Guide*. Council and Education Press Ltd. London, W. 1. 144 páginas.

Autores varios: *Estructura del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. Madrid, 1956. 253 páginas.

Autores varios: *Guía de la Universidad de Madrid*. Madrid, 1956. 417 págs.

Autores varios: *La infanta de Francia*. Colección Araluce.

* Autores varios: *Mundo Juvenil, una enciclopedia para todos*. Editores Manuel Marín y Cia. Barcelona, Madrid y México. 665 páginas.

Autores varios: *Selecciones literarias*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1957. 195 páginas.

Autores varios: *Till Eulenspiegel*. Universidad Central de Venezuela. 1956. 72 págs.

Beach, Raimundo: *El hogar feliz*. Editorial Safeliz, S. L.

Baeza, José: *Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno*. Editorial Araluce. 104 págs.

* Bague, Esteban: *Lingua, manual de redacción castellana*. Editorial Teide. Barcelona. 134 págs.

* Bassol de Climent, Mariano: *Sintaxis Latina, enciclopedia clásica*. C. S. I. C. Madrid. I volumen, 408 págs. II vol., 456 págs.

* *Biblia en imágenes*. Editorial Herder. Barcelona, 1957. 327.

Borrajo Dacruz, Efrén: *Sindicalismo obrero en Francia*. Instituto Balmes de Sociología, C. S. I. C. Madrid, 1956. 255 págs.

Cárdenas, Horacio: *Historia de la cultura en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela. I tomo. 309 págs.

Cárdenas, Horacio: *Mérida y su Escuela de Humanidades*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1956. 10 págs.

Cepeda Adán, José: *En torno al concepto del Estado en los Reyes Católicos*. C. S. I. C. Escuela de Historia Moderna. Madrid, 1956. 199 págs.

Cervantes: *Entremeses*. Colección Araluce. Barcelona. 131 págs.

* Coulon, Marion, y Plancke, René: *La educación en Bélgica*. "Revista Analítica de Educación", volumen IX, núm. 6, París, junio 1957. Unesco. 57 págs.

Escofet, José: *La Cenicenta*. Editorial Araluce. 100 págs.

* Esteban-Infantes, Emilio: *General Sanjurjo*. (Un laureado en el Penal del Dueso.) Editorial AHR. Barcelona, 1957. 21 págs.

Eurípides: *Tragedia Alceste-Andromaca*. Ediciones Alma Mater, S. A. Barcelona. 162 págs.

Galves García, Doctora: *La coci-*

- na, ciencia y arte de la alimentación. Editorial Safeliz.
- Gardner, Frank M.: *La biblioteca pública de Delhi* (manual de las bibliotecas). Unesco, 102 págs.
- González-Blanco, Pedro: *La era de Trujillo*. Editorial del Caribe. Ciudad de Trujillo, 1955. 490 páginas.
- * Gray, William S.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Unesco. París, 1957.
- Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Educación: *Episteme*, anuario de Filosofía. I. Universidad Central de Venezuela. La Caraca, 1957. 529 págs.
- * Jungmann, Josef A.: *Catequética*. Editorial Herder.
- * Lado, Robert: *Linguistics Across Cultures*. Michigan.
- Licofron: *Alejandra*. Ediciones Alma Mater, S. A. Barcelona, 1954. 87 págs.
- Lisias: *Discursos*. Ediciones Alma Mater, S. A. Barcelona. 257 páginas.
- * López Medel, Jesús: *El problema de las oposiciones en España*.
- Lozuriaga, Lorenzo: *Origen de las ideas educativas de Bolívar y Simón Rodríguez*. Universidad Central de Venezuela. 22 págs.
- Marín y Peña, Manuel: *Instituciones militares romanas*. Enciclopedia clásica. C. S. I. C. 511 páginas.
- * Mariñas, Francisco Javier: *General Varela*. Editorial AHR. Barcelona, 1956. 264 págs.
- * Martínez, Eduardo (Obispo de Zamora): *Estudios eaegeticos sobre los evangelios dominicales y festivos*. 2.ª edición. Universidad Laboral José Antonio Girón. Zamora. 853 págs.
- Menéndez Pelayo, M.: *Estudios sobre la prosa del siglo XIX*. C. S. I. C. Madrid, 1956. 239 págs.
- Menéndez pidal, R.: *Mis páginas preferidas*. Editorial Gredos.
- Monzón, C. P. C. R., Juan Bautista: *El matrimonio cristiano*. 4.ª edición. Ediciones Campaña pro-moralidad y fe íntegra. Madrid. 77 págs.
- * Moreu Rey, E.: *Vocabulario básico francés*. Editorial Teide. Barcelona, 1957. 101 págs.
- * Olmedo Delgado, y Cuesta Moneiro: *General Queipo de Llano*. Editorial AHR. Barcelona, 1957. 349 págs.
- Onieva, Antonio J.: *Cien figuras españolas*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos. 204 páginas.
- Onieva, Antonio J.: *Cien figuras universales*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos. 204 páginas.
- Onieva, Antonio J.: *Ramillete de mujeres universales*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos. 154 págs.
- * Oñate Guillén, Carmelo: *Cuestiones de Física*. Editorial Hechos y Dichos. Zaragoza, 1957. 193 págs.
- * Pérez de Urbel, Fray Justo: *Los mártires de la Iglesia*. Editorial AHR. Barcelona, 1956. 372 págs.
- Redondo y Zavala: *El Requeté*. Editorial AHR. Barcelona, 1957. 545 páginas.
- Renoirte, Fernand: *Elementos de crítica de las ciencias y cosmología*.
- Ruiz García, Matilde: *La mujer y su hogar*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1957. 225 páginas.
- Salustio: *Catilina y Jugurta*. Ediciones Alma Mater, S. A. Barcelona, 1954. 97 págs.
- San Agustín: *La ciudad de Dios*. Ediciones Alma Mater, S. A. Barcelona. 123 págs.
- Sarat, Victor: *Historias modernas*. Campaña pro moralidad y fe íntegra. Madrid, 199 págs.
- Schneeberger, José: *Alguns aspectos da actividade motora nos dois primeiros anos*.
- * Schneider, F.: *La educación de sí mismo*. Biblioteca Herder (Sección de Pedagogía). Ed. Herder. Barcelona, 1957. 334 págs.
- Shryock, Dr. Haroldo: *Haciéndote hombre*. Editorial Safeliz, S. L. Madrid, 1956. 195 págs.
- Suárez Gómez, Gonzalo: *Páginas francesas*. Editorial Esplendor. Madrid, 1956. 317 págs.
- Swartout, Dr. Huberto O.: *¡Accidentes!* Editorial Salud y Felicidad. Madrid, 1952. 98 págs.
- Swartout, Dr. Huberto O.: *El consejero médico del hogar*. Editorial Safeliz, S. L. Madrid, 1955. 450 págs.
- Twain, Mark: *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Editorial Juventud, S. A. Barcelona. 192 páginas.
- Valtueña, J. A.: *El instructora médico del hogar*. Editorial Safeliz, S. L. Madrid.
- * Vega, Rafael: *Contribución al estudio de la situación económico-social del alumno caraqueño*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1956. 57 págs.
- * Vigón, Jorge: *General Mola*. Editorial AHR. Barcelona, 1957. 330 páginas.
- * Wallenstein, A.: *La educación del niño y del adolescente*. Biblioteca Herder (Sección de Pedagogía). Editorial Herder. Barcelona, 1957.
- Wolter, E.: *Initiation a l'observation systematique des eleves*. Universidad de Louvain.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

Damos a continuación la parte final de "Concursos-Oposiciones" y de "Tribunales", correspondiente a nuestro número anterior.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Prof. auxiliares Escuela Central de Idiomas (BOE 10-VII-57); Prof. adjuntos Escuelas Peritos Industriales (O. M. 28-VI-57, BOE 22-VII-57); Dibujo y Oficina de proyectos, Escuela Especial Ingenieros Industriales Madrid (BOE 27-VII-57); Prof. adjuntos Escuelas Peritos Industriales (BOE 29-VII-57); Profesores adjuntos Escuela Especial Ingenieros Industriales Madrid y Bilbao (BOE 6-VIII-57); Prof. adjuntos Escuelas Peritos Industriales, rectificación O. M. 28-VI-57 (O. M. 22-VII-57, BOE 8-VIII-57); Prof. numerarios Escuela Especial Ingenieros Navales (BOE 13-VIII-57).

ENSEÑANZA LABORAL: Prof. numerarios Enseñanza Media y Profesional (BOE 9-VII-57); Litografía y Encuadernación, Escuela Artes Gráficas (O. M. 8-VI-57); profesores numerarios Enseñanza Media y profesional,

cuestionarios concurso (O. M. 26-VII-57, BOE 7-VIII-57).

BELLAS ARTES: *Estética e Historia de la Música*, Conservatorio Sevilla (O. M. 22-VII-57, BOE 9-VIII-57); prof. especial *Guitarra*, ídem Málaga; *Solfeo*, ídem Madrid (OO. MM. 22-VII-57, BOE 10-VIII-57); *Anatomía artística*, Escuela Superior Bellas Artes Sevilla (O. M. 7-VIII-57, BOE 6-IX-57).

CONCURSOS.—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Dos plazas prof. agregados Escuela Vigilantes Mineros Sama de Langreo (BOE 1-VII-57); profesor auxiliar *Metalurgia y Siderurgia*, Escuela Especial Ingenieros Minas (BOE 2-VII-57); Ingeniero de prácticas laboratorios Escuela Especial Ingenieros Minas (BOE 5-VII-57); profesor Escuela Facultativos de Minas y Fábricas Mineralúrgicas y Metalúrgicas León (BOE 16-VII-57); prof. auxiliar Escuela Especial de Ingenieros Aeronáuticos (BOE 1-VIII-57).

ENSEÑANZA LABORAL: Prof. Ciclo *Formación manual y Maestros de taller II. LL.* (BOE 29-VII-57); profesor especial *Francés* y profesor titular *Ciclo Especial I. L. Latín e Inglés I. L.*

Calella (BOE 1-VIII-57); Inglés y prof. titular *Ciclo Especial I. L. Marín* (BOE 2-VIII-57); *Ciclo Especial e Inglés I. L. Benicarló* (BOE 10-IX-57); *Francés I. L. Mondoñedo*; *Inglés I. L. Ribadeo*, y *Ciclo Especial ídem* (BOE 12-IX-57); *Ciclo Especial, Francés I. L. Villarrobledo* (BOE 12-IX-57).

CONCURSOS DE TRASLADOS.—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Historia de España antigua y media*, Facultad Filosofía y Letras Valencia, y *Derecho Penal*, Fac. Derecho Valladolid (OO. MM. 6-VII-57, BOE 27-VII-57); *Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos*, Fac. Filosofía y Letras Murcia, y *Etnología y Prehistoria*, Fac. Filosofía y Letras Valencia (OO. MM. 6-VII-57, BOE 29-VII-57); *Medicina Legal*, Facultad Medicina Valladolid (O. M. 22-VII-57, BOE 23-VIII-57).

ENSEÑANZA MEDIA: *Geografía Historia*, Institutos Cáceres, Madrid ("Cervantes") y Toledo (O. M. 28-V-57, BOE 12-VII-57); *Física y Química*, Institutos Alicante, Barcelona ("Jaime Balmes") y Lugo (fem.) (O. M. 1-VI-57, BOE 12-VII-57); *Ciencias Físico-Naturales*, Institutos "Ausias March", "Jaime Balmes", "Menéndez y Pelayo", "Milá y Fontanals" y "Montserrat, de Barcelona; Oviedo (masculino), "Núñez de Arce", de Valladolid, y "Goya", de Zaragoza (O. M. 28-V-57, BOE 15-VII-57); *Filosofía*, Institutos Cáceres, Cartagena, Ceuta, Málaga (masc.), Palencia, Valdepeñas, Valencia (masculino) y

Valladolid (fem.); *Dibujo*: Alcalá de Henares, Baeza, Cartagena, Gijón, Játiva, Murcia (Femenino), Oviedo, Reus, Segovia, Tortosa y Vigo; *Ciencias Naturales*: Arrecife, Cabra, Cartagena, Coruña (fem.), Huelva, Linares, Lugo (masc.) Salamanca (masc.), Santiago (masc.) y "Goya" Zaragoza; *Francés*, Almería, Baeza, Cáceres, Cartagena, Ferrol, Gijón, La Laguna, Lorca, Manresa, Orense, Palma de Mallorca (fem.), Puertollano, Santiago (masc.) y Vitoria; *Lengua griega*, Baeza, Córdoba, Cuenca, Gijón, La Laguna, Lugo (masc.), Melilla, Salamanca (fem.), Santiago (femenino) y Vitoria; *Lengua y Literatura españolas*, Calatayud, Las Palmas, Lérida, "Lope de Vega" Madrid y Palma de Mallorca (masc.); y *Matemáticas*, "Montserrat" de Barcelona, Ciudad Real y La Laguna. (OO. MM. 1-VI-57, BOE 15-VII-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Maestros de taller y laboratorio*, Escuelas Peritos Industriales (O. M. 8-VII-57, BOE 27-VII-57).

ENSEÑANZA PRIMARIA: Prof. especiales de *Música*, Escuelas Magisterio Ciudad Real, Huelva, Palencia y Zamora (O. M. 15-VI-57, BOE 13-VII-57); Prof. esp. *Dibujo*, Escuelas de Magisterio Almería, Avila, Baleares, Cádiz, Oviedo, Palencia, Segovia, Valladolid y Zamora (O. M. 19-VI-57, BOE 19-VII-57); *Maestros de nuevo ingreso* (BOE 15-VII-57); Prof. especiales *Francés*, Escuelas del Magisterio de Alicante, Avila, Oviedo y Santander (O. M. 2-VII-57, BOE 15-VII-57).

TRIBUNALES. — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Obstetricia y Ginecología*, Fac. Medicina Barcelona y Salamanca (O. M. 24-VI-57, BOE 15-VII-57); *Economía Política y Hacienda Pública*, Fac. Derecho Murcia y Santiago (O. M. 24-VI-57, BOE 15-VII-57); *división del Escalafón de Catedráticos* a efectos de nombramiento (O. M. 1-VII-57, BOE 24-VII-57); *Derecho internacional público y privado*, Facultad Derecho Granada y Murcia; *Otorrinolaringología*, Fac. Medicina Granada, y *Zootecnia*, Fac. Veterinaria Zaragoza (OO. MM. 27-VI-57, BOE 27-VII-57); *Química-Física 1.º y 2.º* y *Electroquímica*, Facultad Ciencias Oviedo, y *Filología Latina* (Lengua y Literatura Latina), Fac. Filosofía y Letras Murcia y Oviedo; *Filología griega*, Fac. Filosofía y Letras Barcelona y Valladolid; *Análisis Matemático 1.º y 2.º* (Matemáticas especiales), Fac. Ciencias La Laguna, Murcia y Salamanca; *Historia de las Literaturas románicas*, Facultad Filosofía y Letras Granada; *Química térmica*, Fac. Ciencias Granada (OO. MM. 28-VI-57, BOE 27-VII-57); *Parasitología, enfermedades parasitarias y enfermedades infecciosas*, Fac. Veterinaria Madrid (O. M. 28-VI-57, BOE 10-VIII-57); *Lengua y Literatura árabes*, Fac. Filosofía y Letras Zaragoza (BOE 24-VIII-57); *Derecho canónico*, Facultad Derecho Barcelona y Zaragoza (O. M. 2-VIII-57, BOE 7-IX-57).

ENSEÑANZA MEDIA: *Dibujo*, Instituto "San Isidro" Madrid; *Física y Química*, "Ausias March" de Barcelona y "San Isidro" de Madrid (OO. MM. 4-VII-57, BOE 30-VII-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Matemáticas comerciales*, Escuelas de Comercio (BOE 16-VII-57); *Alemán*, Escuelas de Comercio (O. M. 15-VI-57, BOE 15-VII-57).

ENSEÑANZA LABORAL: *Metodología*

profesional, Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer (O. M. 27-V-57, BOE 8-VII-57); *Inspector de clases y bibliotecas*, idem (O. M. 6-VI-57, BOE 8-VII-57); *Auxiliar Gramática y Redacción*, idem (O. M. 5-VII-57, BOE 9-VII-57).

BELLAS ARTES: *Historia del Arte* (Prof. de Término), Escuelas Artes y Oficios Toledo; *Concepto del Arte e Historia de las Artes Decorativas*, Málaga; *Dibujo artístico*, Almería, Barcelona, Cádiz, Ibiza, Murcia; *Grabado*, Cádiz, y *Xilografía*, Barcelona; *Dibujo lineal*, Logroño, Murcia, Soria y Valencia; *Arte Publicitario*, Barcelona; *Colorido y procedimientos pictóricos*, Cádiz; *Composición decorativa* (Pintura), Cádiz; *Dibujo lineal*, Barcelona (dos plazas) y Palma de Mallorca; *Modelado y vaciado*, Barcelona, Murcia, Toledo y Valencia; *Pintura decorativa*, Barcelona; *Fotografía artística* (Maestros de taller), Granada; *Estampación calcográfica*, Barcelona; *Talla en piedra*, Granada; *Talla en madera*, Valencia y Madrid; *Esmalte y galvanoplastia*, Granada; *Carpintería artística*, Guadix, Lérida y Ubeda (OO. MM. 17-VIII-57, BOE 17-IX-57); *Cerámica*, Jaén y Teruel; *Encuadernación*, Barcelona y Valencia; *Carpintería y talla*, Toledo; *Carpintería artística*, Huéscar e Ibiza; *Vaciado*, Jaén y Santiago; *Encuadernación*, Barcelona (OO. MM. 17-VIII-57, BOE 18-IX-57); *Canto lírico y dramático*, Madrid (OO. MM. 5-VII-57, BOE 25-VII-57); *Armonía*, Madrid; *Violín*, Madrid; *Piano*, Málaga (OO. MM. 6-VII-57, BOE 25-VII-57); *Armonía*, Valencia (O. M. 7-VII-57, BOE 27-VII-57); *Auxiliar numeraria Historia de la Literatura y Arte dramático*, Escuela de Arte Dramático Madrid (BOE 10-VIII-57); *Paisaje*, Escuela Superior Bellas Artes San Fernando Madrid (O. M. 22-VII-57, BOE 26-VIII-57).

NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

La nueva Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas (20-IX-57) sobre implantación del Curso selectivo de ingreso en las Escuelas Técnicas Superiores establece un nuevo sistema que se implantará en el presente año académico. Simultáneamente, por tres años consecutivos, se efectuarán convocatorias de ingreso por el Plan anterior a la promulgación de la Ley. El Curso selectivo es el de las Facultades Universitarias de Ciencias y abarca las disciplinas de *Matemáticas, Física, Química, Zoología y Biología*. Se seguirá indistintamente el curso en las Facultades de Ciencias o en las Escuelas Técnicas Superiores que lo establezcan y podrá cursarse en enseñanza oficial o libre. La aprobación del curso selectivo de ingreso se efectuará en el plazo máximo de dos cursos académicos capacitando para proseguir estudios en las Facultades universitarias, con cursos selectivos de tipo científico y los correspondientes al Curso de iniciación en cualquier Escuela Técnica Superior. Podrán matricularse en el Curso los Bachilleres superiores al ingreso en la Universidad y los Técnicos de grado medio (Aparejadores, Ayudantes, Facultativos y Peritos).

En el XV Curso de Verano Iberoamericano de la Rábida, el director general de Enseñanza Primaria, se-

ñor Tena Artigas, pronunció el 13 de septiembre pasado una conferencia en la que estudió los problemas que se plantean hoy a la Escuela en España y en Hispanoamérica, afirmando que es preciso elevar el nivel de nuestras naciones mediante una escolarización que atienda tanto a la profesional y específica: "Simultáneamente —dijo— hay que edificar escuelas y formar maestros." España se encontró con un fuerte problema de analfabetismo cuya resolución está en marcha. En 1940, padecíamos un 23 por 100 de analfabetos; según los datos actuales, en 1960 el analfabetismo será inferior al 10 por 100 y se habrá extinguido totalmente en 1970. Para ello es preciso levantar 25.000 nuevas escuelas, en un plan hoy en pleno desarrollo, que cegará para siempre las fuentes del analfabetismo al permitir que todo niño español pueda recibir adecuada enseñanza en una escuela primaria gratuita. Paralelamente se incrementa el alumnado de las Escuelas Normales. En 1957, las Escuelas Normales acogieron 35.000 alumnos frente a los 28.000 del año anterior. Igualmente, en las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional, el número de candidatos ha ascendido de 9.400 (1956) a 13.500 (1957). Este incremento es especialmente satisfactorio, pues va en contra del fenómeno universal de la disminución de vocaciones al Magisterio, especialmente entre los varones. El Sr. Tena Artigas se refiere asimismo al aspecto económico de los programas de educación de masas, y señala que los gastos de educación primaria, profesional y técnica son de los más rentables e imprescindibles para la iniciación de todo plan nacional de desarrollo económico. Esta verdad debe comprenderla claramente la sociedad española, pues nuestro país vive hoy un proceso de industrialización y mecanización que necesita una enorme promoción social que transforme en población activa, eficiente y especializada, una gran parte de nuestro peonaje no calificado, rural y urbano.

En el presente curso serán nombrados los nuevos Ayudantes becarios de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Los centros que tengan constituidos Seminarios didácticos con su personal docente, podrán admitir a los nuevos Ayudantes en Seminarios dirigidos por catedráticos. Los Ayudantes becarios serán seleccionados entre licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias que se preparen para el profesorado de una disciplina determinada en centros oficiales de Enseñanza Media. El nombramiento tendrá condición de beca y durante su disfrute se confiará al ayudante becario la enseñanza de grupos de alumnos, con un trabajo semanal de 12 unidades didácticas. Su labor será vigilada periódicamente por inspectores del Centro de Orientación Didáctica. El nombramiento de Ayudante tendrá validez de un año prorrogable por otro mediante nuevo concurso. Al término de los dos años de Ayudantía, el becario podrá solicitar un Certificado de aptitud pedagógica, válido para aprobar el cumplimiento del período bienal de prácticas de enseñanza exigibles en oposiciones a Cátedras de Institutos y para las de profesores adjuntos a la Universidad. Los Ayudantes becarios podrán dis-

frutar también de los derechos de permanencias.

Se han reorganizado los servicios sindicales de la Jefatura del SEU para dotarlos de una mayor agilidad y coordinación. En adelante existirán cinco Departamentos nacionales: Formación universitaria, Ayuda, Actividades universitarias, Intercambio e Información universitaria. El inspector nacional tendrá categoría de subjefe y la Regiduría de la Sección Femenina funcionará como un órgano más del Sindicato. El Departamento nacional de Formación universitaria comprende tres Servicios: a) Academias profesionales del SEU. b) Centro "Gula" de orientación y trámite; y c) Servicio de Iniciación universitaria y Extensión profesional. El Departamento de Ayuda universitaria abarca cuatro Servicios: Becas, Comedores y residencias, Cooperativas y libros de texto y Seguridad escolar y Sanidad, además del Servicio de Bolsa universitaria de trabajo. Entre las Actividades universitarias son de señalar dos Servicios: Actividades culturales y Deportes. El de Intercambio consta de tres Servicios (Intercambio, Albergues y Trabajo) y de una Oficina de viajes. Por último, el Departamento nacional de Información universitaria tiene por objeto "el asesoramiento técnico y la coordinación de las revistas, hojas periódicas, carteles murales y los restantes medios de información que edita el SEU. Le corresponde asimismo la dirección inmediata de las publicaciones nacionales (*La Hora*, *Noticias*, etcétera).

Del 10 al 15 del pasado mes de septiembre se celebró en Madrid el VII Congreso Católico Internacional de Psicoterapia y Psicología clínica, bajo la presidencia del catedrático de la Facultad de Medicina de Madrid doctor López Ibor. Con asistencia de más de 300 congresistas de veinte países, se estudió el tema general de "Conducta religiosa y salud mental", en cuyo análisis participaron psiquiatras, psicólogos, teólogos, educadores y asistentes sociales de los diversos países. Entre los temas tratados destacan: "Vida teológica y desarrollo de la personalidad"; "Estructura de la vida psicológica normal fuera de la vida religiosa"; "Influencia de la vida religiosa en las neurosis", e "Influencia de la psicología normal y anormal en la vida religiosa". A este último tema corresponde la comunicación "Educación religiosa positiva como terapéutica de toda adaptación", de la señorita Raquel Payá, cuyo texto podrá encontrarlo el lector en la sección "Temas propuestos", de este mismo número. Con motivo del Congreso se celebró la I Reunión de la Asociación Católica Internacional de Estudios Psicológicos, que tiene por objeto el estudio de las relaciones entre la psicología normal y la psicológica patológica.

Ha aparecido el número (septiembre 1957) de la publicación *Enseñanza Media*, revista del Centro de Orientación Didáctica. En su sumario se da noticia detallada del Plan de Bachillerato 1957, con sus normas para implantación y adaptación de los planes anteriores; la legislación sobre cuestionarios y libros de textos; los programas del nuevo plan de Ba-

chillerato; legislación sobre incompatibilidad, repetición y prelación de enseñanzas; reglamento para secciones filiales y estudios nocturnos; Normas de gobierno de los Institutos, Casas del Bachillerato, exámenes y otras disposiciones oficiales. En esta revista el lector encontrará la última legislación promulgada sobre Enseñanza Media en los últimos meses.

Durante el verano del presente año se han celebrado en muy diversos puntos de España los habituales cursos de verano de las universidades españolas y las reuniones de universidades específicas, tales como la Internacional "Menéndez y Pelayo" con sus cursos estivales de Santander y la Universidad Hispanoamericana de Santa María de La Rábida. Destacan entre los cursos organizados por las universidades los de la de Zaragoza en Pamplona, inaugurados el 14 de julio, con dedicación especial, entre otros temas, a los métodos modernos de enseñanza del Inglés como idioma moderno; el octavo curso de la Universidad de Sevilla, celebrado en Cádiz del 21 de julio al 18 de agosto, con un programa de especialidades, de Pedagogía y de Periodismo; el XXVII Curso de verano de la Universidad de Zaragoza en Jaca, del 7 de julio al 31 de agosto; el curso de verano de la Universidad de Barcelona, que tuvo lugar a partir del 6

de agosto en la ciudad condal con asistencia de numerosos extranjeros; el noveno curso de la Universidad de Valladolid el de Vitoria y el de Vigo, etcétera. Pueden señalarse, asimismo otros cursos, como los "Suarecianos", de Burgos, clausurados el 1.º de septiembre; el tercer curso internacional de Andorra; el X Curso de Humanidades Clásicas y Lengua y Literatura españolas, clausurado el 24 de agosto en la Universidad Pontificia de Salamanca, y el reciente curso de otoño de la Universidad de Sevilla.

Párrafo aparte merece la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", en la cual se han congregado durante los meses de julio y agosto en Santander más de mil alumnos procedentes de universidades españolas y extranjeras, en torno a un rico temario que constituyó la base de los programas de las Secciones de Humanidades y problemas contemporáneos, de Metodología, cursos para extranjeros y Ciencias Biológicas. En la sesión de clausura, presidida por el Ministro de Educación en el Paraninfo de la Magdalena, dictó la última lección del curso el catedrático de la Universidad de Madrid doctor Jiménez Díaz, quien sobre el tema "Autenticidad y formalismo en la labor docente", estudió las características fundamentales de una enseñanza universitaria adecuada a los problemas de nuestro tiempo.

2. EXTRANJERO

La Asociación Nacional Italiana de Institutos de Enseñanza y Educación dependientes de la Iglesia ha celebrado del 3 al 7 de agosto y del 28 al 30 de septiembre pasados dos congresos sobre diversos temas relacionados con la nueva didáctica, la preparación profesional, la formación cívica, el profesorado, etc., en los centros de enseñanza antes citados. Con este motivo, el prefecto de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades, Cardenal Pizzardo, dirigió una larga carta al Presidente de la Federación, de la cual señalamos sus puntos más esenciales.

Al abordar el problema estructural de la Escuela, se propugna en la carta la necesidad de un carácter unitario y de un movimiento orientador, con objeto de desarrollar en grado sumo el contenido formativo de la Escuela, que debe organizarse en armonía con las exigencias del alumno y del mundo moderno, y en relación con las necesidades de la vida cristiana.

Respecto del problema del profesorado, debe buscársele solución conjuntando adecuadamente los necesarios requisitos morales e intelectuales, dándole la adecuada formación profesional sobre una base de moral cristiana. Al hablar de las nuevas corrientes didácticas, el Cardenal Pizzardo aconseja gran prudencia y el máximo conocimiento de las nuevas orientaciones; y al referirse a la enseñanza de las diversas disciplinas, se detiene en la Religión y en el Latín, como asignaturas *preeminentes* respecto de otras, "ya por su contenido altamente formativo, ya con miras a las particulares exigencias propias de la escuela católica". Respecto al Latín, "la tradición cultural de la Iglesia tiene en la lengua latina el instrumento más idóneo pa-

ra la formación del hombre cristianamente entendido...". Al valor educativo debe dársele su verdadero significado, y el alumno se llevará al estudio del Latín con el auxilio de los nuevos métodos didácticos, en edad adecuada a su capacidad intelectual, de modo que, racionalmente aprendido, el Latín será como el fundamento más valioso y seguro para la enseñanza de otras disciplinas.

En relación con la formación profesional, se destaca la necesidad de un incremento inmediato de tal formación. Pero es preciso también "dar a la formación profesional un contenido altamente humano y cristiano. Además de la preparación técnica del trabajador se debe especialmente cuidar su elevación cultural y religiosa. Y en cuanto a la Educación cívica, incluida en el programa y en la finalidad de la escuela católica, se tiende con ella a "formar al alumno en la totalidad de sus facultades y de sus posibilidades como hombre, como cristiano y como ciudadano". Sin embargo, se apunta que es necesario acentuar algunos aspectos de tal formación y también "insistir sobre el sentido de la sociabilidad y sobre la participación en la vida civil". No hay que olvidar que el fundamento de toda vida ciudadana (radica en su formación religiosa y en la inteligencia de los valores cristianos de la vida". La educación cívica, en consecuencia, "deberá preparar al alumno para el ejercicio de las virtudes cívicas necesarias para el mantenimiento de una ordenada sociedad; la lealtad, la observancia de los propios deberes, la realización de los propios derechos y dirección de los derechos de los demás, el respeto a la autoridad del Estado y de los poderes constituidos, la solidaria asistencia recíproca en el cumplimiento de las respectivas funciones".

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

OBRAS PUBLICADAS:

1. Eduard Fueter: *Studium generale. Interpretación. Necesidad. Evolución.*
5. Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
6. Adolfo Maíllo: *Problemas de la Educación Popular.*
7. Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos.*
8. Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*
10. Varios autores: *La enseñanza de la Religión.*
13. Pedro 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. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

ACABA DE APARECER:

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

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

1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audífonética.
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 Férrez, P. Pérez de Urbel, José Plata, Rosalia Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

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.