

Revista de EDUCACION

68

ESTUDIOS.—CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO: La enseñanza del Derecho necesita urgentemente una reforma profunda (69-74) * FRANCISCO SECADAS: Sobre la índole formativa de las lenguas clásicas: I. El contenido formativo del Latín (74-80) * *CRONICAS.*—F. LORENZO GELICES: El Primer coloquio internacional de Protección Escolar (80-4) * ENRIQUE WARLETA: El III Congreso Iberoamericano de Educación (80-9) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—ENRIQUE CASAMAYOR: La semana escolar de cinco días en Alemania (89-93) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (93-5) * *RESEÑA DE LIBROS* (95-8) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (99-100)

AÑO VI * VOL. XXIV * 1.^a QUINCENA NOVIEMBRE * NUM. 68
MADRID, 1957

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

★ ★

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

★ ★

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<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 69 (2.ª QUINCENA DE NOVIEMBRE)

entre otros originales: JACQUES BOUSQUET: Repensar el problema de la educación ★ ALBERTO SÁNCHEZ: La literatura contemporánea en el Bachillerato ★ JOSÉ MARÍA MILLÁS VILLACROSA: Congresos, Coloquios y "Con-

vegnos", etc., y las habituales secciones de TEMAS PROPUESTOS ★ INFORMACION EXTRANJERA ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ACTUALIDAD EDUCATIVA.

estudios

La enseñanza del Derecho necesita urgentemente una reforma profunda

Durante muchos siglos hemos concretado las reformas de nuestra docencia jurídica de un modo un poco simplista en razón casi exclusiva de los planes de estudio de tipo rígido: clasificaciones pretendidamente más correctas, integración de materias, diversificación de disciplinas, complacencias de carácter personal, aspectos más o menos acentuados de profesionalidad, prelaciones escrupulosas... lo propio, en fin, de un largo trayecto temporal correlativo a lo que podríamos decir etapa histórica de la humanidad cualificada por una ininterrumpida y casi invariable concepción jurídica parcial, internista, en perpetuo régimen de prueba y rabiosamente bloqueada (1).

Pero adviene la nueva era del mundo; y las cosas hay que mirarlas con nuevos modos, sólo presentidos antes, que, por el momento, se superpongan a las viejas maneras de proceder. A un Derecho de ensayistas habrá de suceder, por fuerza, un Derecho de técnicos. Ello deberá suponer una ciencia jurídica totalmente nueva.

La cuestión está ya planteada en esta misma REVISTA DE EDUCACIÓN con varios artículos muy valiosos (2). Por nuestra parte nos limitamos a comentar muy esquemáticamente algunas proposiciones que, sin cumplida explicación por ahora, puedan volver a situar el asunto sobre el tapete en términos concisos, y sin duda discutibles, para continuar una deliberación quizá urgente. He aquí su enunciación:

a) El Derecho es un fenómeno típico del período histórico de la humanidad que, a lo largo de seis mil años, se reduce a esto: mandos, normas y pretensiones de normalizar, al margen de ignoradas dinámicas de un mundo real que, naturalmente, en definitiva no pudieron ser dominadas nunca.

b) El Derecho así producido durante tanto tiempo no ha progresado esencialmente nada, como tampoco sus formas intelectuales, a pesar de todas las apariencias; y su vida, a través de los siglos (salvo

(1) Este artículo no tiene la menor relación con la política práctica. Los comentarios que se hacen no afectan concretamente a ningún país ni a ningún ideario. Para nosotros, el Derecho positivo actual está en crisis con muy pocas excepciones; también la doctrina en general. Pero no en este lugar ni en el otro ni en el de más allá; sino en la mayor parte de las naciones de la tierra.

(2) GARCÍA DE ENTERRÍA, núm. 5; VALLET DE GOYTISOLO, número 7; JAYME GUASPE, núm. 8, y NÚÑEZ LAGOS, núm. 11. Los puntos de vista de todos ellos son muy interesantes, como lo son también las observaciones de GARRIDO FALLA en "Rev. Admón. Pública", 10, 1953.

paréntesis dignos de particular estudio), no representa otra cosa que un fracaso milenario. La pacificación y la buena y normal convivencia entre los hombres y entre los grupos, fines específicos de las leyes, aunque no sólo de ellas, siguen siendo hoy, como en los fértiles valles de la Mesopotamia neolítica, una preciosa aspiración.

c) Se impone, pues, abrir nuevos rumbos. Si la sociedad histórica, en estos siglos XIX y XX, se está transformando con rapidez insospechada en una sociedad técnica radicalmente distinta, habrá que evitar el desfase que supone el gran adelanto de las ciencias de la naturaleza, por las que el hombre domina el mundo material, y el enorme retraso o estancamiento de los conocimientos humanísticos que todavía nos tienen, frente a nosotros mismos, como en los amaneceres de las más viejas civilizaciones.

d) Para ello habrá que considerar nuevos puntos de vista en la propaganda y en el cultivo de los saberes morales y jurídicos.

a) MONOTONÍA MILENARIA.

La humanidad, durante casi seis mil años, ha venido siguiendo, para lo jurídico, idénticos y cerriles caminos que se reducen, simplificando términos, a una actuación impresionista, constantemente igual, de los sistemas políticos. El Derecho, el Derecho positivo, claro es, ha sido siempre, salvo excepciones muy aleccionadoras, pero brevísimas en la historia general, una secreción o una tolerancia estatal. No es ningún tópico la conocida frase "donde hay sociedad hay Estado y donde hay Estado hay Derecho". Y no existe duda de que toda representación personal de cualquier tipo de poder sobre un grupo se ha encontrado asistida, en todo tiempo y lugar, de una providencial misión para dar o reconocer preceptos y conductas o para imponer decisiones dirigidas reiteradamente, al menos en su explicación externa, al logro de la felicidad de los súbditos. Algún viejo jerrarca aun pudo pensar, engañándose con gran inteligencia, que incluso tenía en su cabeza mejores leyes que las que hubo de dar a su pueblo. En todo caso, insisto, ninguno dejó de escudarse paladinamente, no en un complejo de posibilidades como trámite previo, sino en la vaga y nada comprometedora idea del bien común al producir Derecho y al pretender, fuera o no hacedero, determinada conformación en los grupos de su soberanía.

Esquemáticamente podremos ver que dentro de cada ciclo cultural todo poder ha tendido, con tozuda persistencia, a un normativismo ensayista en proporción directa a su propia fuerza; y ha sido así porque ha creído que la sociedad respectiva se podía moldear, sin más preocupación, con normas destinadas al dominio y servicio de un partido, de una clase, de un ideario o de un plan salvador. No han faltado, ciertamente, pensadores que desde tempranas edades admitieran con firmeza el realismo de cada acacer sospechando la enorme fuerza de las cosas frente a cualquier empeño de actuación sobre ellas; la línea que podemos trazar sobre Aristóteles-Montesquieu, con posible prolongación a ambos lados, es

bien conocida en la historia de las ideas; pero hay que reconocer que su trascendencia al mundo político y a su secuela el jurídico, en este respecto, ha sido casi nula. Por el contrario, la línea Platón-Rousseau, portadora del pensamiento de una posibilidad ingenua de acción eficaz e inmediata de la voluntad sobre los conjuntos, prendió de tal manera que todavía hoy, en pleno siglo XX, se vive por muchos en esa creencia, real o fingida, de un *deber ser*, sin poderse llegar a una opinión común, en cierto modo científica, de que lo que *debe ser* no será nunca, para un observador alejado, más que lo que *pueda ser*; que en la marcha de los conjuntos acabará regularmente por *ser*.

Así el Derecho ha venido siendo siempre lo que, sobre esa base entendido lo más subjetivamente posible, han querido los grupos dominantes, los estamentos colaboradores de aplicación y ejecución, y, en mucho menor grado, los teorizantes de gabinete o de laboratorio; de laboratorio sin experiencias, por supuesto.

Y alrededor de ese normativismo secular, muchas veces bien intencionado sin duda alguna, pero trazado por tanteos y a "buen ojo", se ha llegado a mantener desde los primeros llantos jurídicos de Egipto y Caldea hasta nuestros días, una ortopedia legal, poco afortunada por lo común, que sólo de vez en cuando trueca sus aceros mal conformados y duros en apacibles equipos de fajas cómodas cuando por azar, por circunstancias particulares conocidas o por intervención de talentos excepcionales, Dios quiere proporcionar zonas de fugaz bienestar en la convivencia humana. Sobre ese normativismo que en la evolución de cada cultura se va "administrativizando", es decir, empeorando, por momentos, se ha edificado además una doctrina gigantesca, con atisbos geniales sin duda, que tuvo la singular preocupación de no atacar nunca al sistema en su raíz, sino sólo a sus errores concretos. Lo que indica que el hombre ha sido perseverante en cuidar unos modos que jamás ha sabido perfeccionar y que a través de seis milenios le han producido más quebraderos de cabeza que tranquilidad y más motivos de contienda que de pacificación.

Pero este hombre tan sufrido que se ha acostumbrado a un mal endémico y a dormir pacientemente durante tanto tiempo (salvo envidiables oasis de juridicidad natural en atmósferas casi irrespirables de legislaciones cada vez más complicadas y entrometidas, está próximo a despertar de su modorra ante la crisis ya abierta en el confin de dos épocas muy diferentes.

b) DESCREDITO DEL DERECHO.

Porque la verdad es que tras de tanto milenio de "buenas intenciones jurídicas" los pobres hombres no han podido salir de un estado continuo de lucha, ya individual, ya colectiva, que ni siquiera es trasunto de la lucha natural observable en los demás órdenes del mundo y aun en los primeros estadios de la humanidad, mucho más "ordenada" y "transitoria"; sino lucha artificial ininterrumpida y empozoñada precisamente por lo peculiar de las facultades superiores

del mundo humano vueltas orgullosa y tenazmente de espaldas a principios, eminentemente científicos, que le fueron revelados un día y que se obstina en desconocer.

Salvo en algunos países en los que la doctrina y la experiencia se han orientado ya sin reparo hacia los tratamientos sociológicos, lo general es, en el mejor de los casos, hallarse en pleno período de lamentaciones y desencantos. Cualquier sistema de normas está lanzado en la mayoría de los sitios con el buen ánimo de ver si, por casualidad, prenden con suerte, pero sin la menor seguridad precautelada. La dogmática, por otra parte, cada vez más revestida de preciosismos literarios y de frases y nombres encubridores muchas veces de auténticas ignorancias o de vulgaridades y perogrulladas de campeonato, viene complicando las cosas a placer, pero sin eficacia real; esto es, sin llegar, entre distanciados destellos de talento innegable, a otra cosa que a un modo patológico de ir dando tumbos sobre el ingrato e infecundo océano de eternas discusiones sin acuerdo.

Para la pacificación exterior, el éxito del Derecho y de sus doctrinas, durante toda la edad histórica, se podría considerar como un éxito de risa continua, caso de que en ello no hubiera ido la tranquilidad de la existencia y la vida misma de innumerables seres. Para la pacificación interior, en las pugnas individuales y en las mismas luchas políticas, tanta maravilla normativa y teórica nos ha venido trayendo, por sistema, a una permanente situación de azar y de inseguridad que sólo acredita la capacidad de aguante del hombre moderno, tan igual en definitiva como la del medieval o la del antiguo para el sufrimiento y para el dolor de una difícil convivencia. Cuando un célebre jurisconsulto romano de los primeros siglos de nuestra era (3) nos explica la tragedia de un ciudadano que perdió un pleito, teniendo razón, por haber cambiado una palabra en el planteamiento, no hace más que exagerar un poco lo que siglos después ha seguido sucediendo "normalmente" hasta nuestros días. Si no es una palabra, mal empleada, será un plazo transcurrido, un trámite olvidado, una vía jurídica errónea... Hoy es cosa bien notoria la dificultad en que se mueve, en gran parte de los países, todo el que administra justicia, y también la angustia que muchas, muchísimas veces, tiene que sentir el buen juez al ver, sin poderlo remediar, que la razón se extravía en las frondas legales o en las de la doctrina y que el "caso" se ha convertido en juguete de habilidades o de torpezas sobre el tablero de una partida de ajedrez entre abogados en la que la inteligencia y suerte actúan con alterna fortuna. En pleno siglo XX y en gran parte de los países, muchos juicios, dentro de sus técnicas enmarañadas en sistemas legales muy complejos, y a pesar de cualquier esfuerzo magistral, no ofrecen garantías superiores a las antiguas ordalias. Me honro en pertenecer, de cierto modo, a la magistratura española, modelo de honor, seriedad y competencia, como ocurre con la extranjera; y puedo aseverar, al lector alejado de la práctica del Derecho, que la proporción existente entre la seguridad del acierto en unos casos, y la pesadumbre de la decisión posible en otros, repre-

(3) Gayo, Inst., 4, 11.

senta una cifra que es como para preocupar muy gravemente. Cabe asegurar que el fenómeno es general en todas las latitudes normativistas a usanza clásica.

Bien sé que este cuadro va mal pintado y con tonos tremendistas. Pero tenemos que ser valerosos pensando en alta voz que si ahora no son muchos los que den graves voces de alarma, dentro de poco podrán sumar millares, para, más tarde, llegar a millones los ciudadanos que sientan quebrar su coeficiente de resistencia ante unas ideas y unas técnicas milenarias que, tanto en el ámbito privado como en el público, dejan su seguridad y su paz en la lamentable situación del cántaro de agua vertida en una cesta.

No nos vengan los entusiastas de la cultura jurídica actual con datos brillantes o con soluciones de égloga a ella debidos y que no discutimos; porque frente a cada tanto positivo se podrán oponer diez negativos; ni, por supuesto, se hagan ilusiones los inquietos partidarios del jurista de Estado; que aquí, esa proporción es muchísimo mayor. Y no nos vengan tampoco pensando en la historieta de que las leyes, las instituciones y sus dogmas son buenos, y que los malos son los hombres...; pues en esto lo que se puede comentar resultaría ofensivo.

La literatura sobre la crisis del Derecho es ya muy copiosa (4) y no vamos a hacer uso de su inacabable documentación que sería impropia de un artículo de proposiciones escuetas con limitadas pretensiones polémicas. Pero no puedo dejar de transcribir dos textos separados por cien años de distancia; los dos debidos a hombres prudentes y equilibrados aunque de un psicologismo muy diferente y de una formación casi opuesta.

KIRCHMANN, fiscal de Prusia, en un célebre discurso pronunciado el 1847 y ya muy divulgado entre nosotros (5), dice: "¿Qué jurista práctico no experimentó alguna vez un sentimiento profundo de vacuidad y de insatisfacción en su actividad? ¿Qué otra rama literaria ofrece, junto a lo bueno, tanto libro insulso y de mal gusto como los jurídicos? La sacrosanta justicia sigue siendo objeto de escarnio en el pueblo, y las mismas personas cultas, aun cuando tengan el Derecho a su favor, temen caer en sus garras, tratando en vano de orientarse en medio de sus formalidades y procedimientos. ¿Qué cúmulo de leyes y, no obstante, cuántas lagunas! ¿Qué ejército de funcionarios y, no obstante, cuánta lentitud en la administración de justicia! ¿Qué lujo de estudios y de erudición y, no obstante, cuántas oscilaciones y cuánta inseguridad en la teoría y en la práctica!"

BIONDI, profesor en la Universidad Católica de Milán, escribe (6): "Estamos insatisfechos de nuestra cultura jurídica que no ha sabido producir to-

avía ideas capaces de vencer la fuerza... Frente a las revoluciones y trastornos de que somos víctimas y autores, entre las innumerables exigencias y necesidades que nos apremian, ¿qué ofrece el saber jurídico?... Y no se diga que hay crisis de interés, porque el mundo está ávido de Derecho; pero aflora más o menos encubiertamente una sensación de incapacidad de nuestras técnicas, cuando se comprueba que el derecho de cada cual está abandonado a merced del más fuerte o del más astuto... Nuestro saber se ha querido alinear con los demás; pero mientras éstos proceden con empuje y riqueza sorprendentes, el cultivo del Derecho aparece agotado, cansado, impotente... La sociedad tiene sed de algo que los juristas, con todos sus libros y con su rigurosa dialéctica no le han dado..."

Y son tantas las grandes figuras que respiran así, que parece llegado el momento de cambiar de ruta o de seguir, además, nuevos caminos para intentar que el derecho de cada uno, en el conjunto de todos, pueda llegar a ser la expresión de *cuantos*, de seguridad, que no estén pendientes de la mala suerte más que de una lógica realista y previsor; de la traviesa discusión, más que de una razón fuerte y práctica; de la mayor habilidad para la navegación en aguas muy movidas, que de las exigencias naturales de unos principios perfectamente establecidos y de unas conciencias libres bien conformadas con el auténtico suceder de cada día.

Conservando todas las preocupaciones actuales mientras se quiera o, mejor, mientras se pueda, es necesario, sin rodeos, llegar a los tratamientos científicos del Derecho ya iniciados con prometedores éxitos.

c) CIENTIFICIDAD DEL DERECHO.

Debo admitir que aun cuando muchos lo deseamos, no nos va a ser nada fácil convencer a sectores jurídicos amplísimos, de la conveniencia de cerrar la mayor parte de los modos actuales de proceder cuyo rendimiento a la vista está. Ni es posible ignorar, por otra parte, que hasta llegar a lo que, bastantes creemos, que se llegará, hay que recorrer trayectos muy largos y muy accidentados. Entre tanto, podemos estar seguros de que serán legión los que sigan discutiendo, incluso con gran entendimiento, sobre el insulso concepto de "causa"; sobre la clasificación de los derechos en reales y personales con toda su problemática trasnochada e inútil; sobre la ingenuidad referente a la casta jurídica de las llamadas obligaciones naturales; sobre la "rica" variedad de vías procesales con la tristeza preocupada y semitrágica de su etiología y fundamentación que nos lleva a pensar que en todo eso encontramos mejor una red de pescar equívocos que una guía segura de enjuiciar; sobre las cuestiones múltiples que suscita este o aquel artículo de tal o cual ley originando libros voluminosos que nos conducen a la creencia atormentadora de que lo que nos gusta es que las normas originen problemas en vez de resolver los que la vida nos ofrece... ¡Bien!: mientras hagan esto y se pasen la vida discutiendo y destilando sutilezas... no harán cosas peores.

(4) Este es el tema del día; y sobre él tenemos en nuestros ficheros muchas docenas de informaciones valiosas aunque inadecuadas en esta ocasión. En España mismo el asunto ha despertado mucho interés; y para una apreciación del problema desde puntos de vista no especializados dirigidos al gran público, remito al lector a la serie de artículos publicados por "Arbor" entre 1954-55.

(5) *La jurisprudencia no es ciencia*; trad. esp. de Truñol, Madrid, 1949.

(6) *Scienza del diritto come arte del giusto*. "Jus", 2, 1950.

Con la cientificidad se trata de ir, por el contrario, a la busca de acuerdos y verdades cada vez más indiscutibles, con un conocimiento crecientemente afinado de los modos de suceder las cosas y de sus relaciones múltiples que nos lleven a grandes e inequívocos principios para llegar a un régimen de constantes aprovechables sobre los procesos de la fenomenología jurídica, considerada como sistema de funciones complejas informadas por variables muy numerosas. La Historia jurídica social puede suponer un amplísimo campo de experimentaciones con franco sabor científico si sabemos superar la fase puramente descriptiva e integradora de hechos y datos en que todavía nos hallamos. La Sociología, la Antropología, la Psicología individual y colectiva, la Geografía, la Economía... sabemos todos ya de tipo preciso, pueden representar confluencias de conocimientos a cuya luz muchos de nuestros problemas tomarán aspectos muy diferentes de los habituales hasta hoy. Los métodos estadísticos, por otra parte, habrán de ser, dentro de poco, nuestros amigos inseparables, cuando pasemos de los sencillos cuadros numéricos actuales de reciente iniciación, a series cuánticas más numerosas y heterogéneas que ni siquiera tenemos planteadas; y de las resoluciones individualizadas, en muchos casos, al régimen de frecuencias informadoras de nuevos modos de ver los problemas de la responsabilidad y de amplios sistemas de seguridad y previsión.

Todo esto supone admitir, naturalmente, que sobre la fenomenología de los conjuntos se cierne una nota determinista a la que estamos poco acostumbrados. Pero en rigor se trata sólo de un cuasideterminismo idéntico al observado en el resto de la naturaleza, que consiente pronunciarse sin duda alguna en favor del modo de trabajar advertido en algunos equipos extranjeros tales como los que en la Universidad de Chicago contribuyen a la *International Encyclopedie of unified Science*, o en Upsala dan prestigio a su conocida y célebre escuela. Como he dicho alguna vez (7), la fusión de los mundos se opera a marchas forzadas; y las leyes todas, dentro de un sentido primariamente necesario, han dejado de tener un carácter de exacta medida para entrar en complejas zonas de contingencia. Todo lo cual no afecta para nada al factor del libre albedrío individual porque, como en otra ocasión indicaba (8), la libertad humana, que es un elemento de gran profundidad en la vida de cada uno, ofrece poca o muy lenta influencia en las conductas seriadas de los conjuntos; mi libre decisión de comprar o no un inmueble, de pagarlo o dejarlo a deber, de hurtar una cartera con dinero o respetarla, de confesarme o no cada mes, altera muy poco las grandes constantes estadísticas dentro de cada grupo y época, relativas al número de compraventas de inmuebles, de cumplimiento de obligaciones sin morosidad, de hurtos o de confesiones.

No podemos extendernos aquí en los problemas de una metodología que está muy afinada ya en los cauces del neopositivismo lógico; pero sí queremos

citar, y no lo hacemos por primera vez, un fragmento de LEGAZ que ha pasado bastante inadvertido y que sin embargo se nos antoja de importancia capital para que cada uno pueda ir adoptando posiciones; dice LEGAZ: "Hay una corriente europea en el pensamiento jurídico que está representada por los nórdicos. Este nordismo tiene no sólo una concepción geográfica, sino sociológico-científica. Es una tendencia realista y antiespeculativa (muy afin a las tendencias realistas norteamericanas), con ciertos rasgos nihilistas frente a las construcciones de que se envanece el pensamiento jurídico continental, tanto si positivo o positivista se queda en el plano lógico-conceptual de la dogmática como si con apatencia filosófica se eleva a la región metafísico-yusnatura lista. Sería muy interesante hacer una sociología de las formas del saber jurídico contemporáneo y buscar la condicionalidad social de este realismo que se produce en los países nórdicos, con su amplio progreso material, su elevado nivel intelectual y educativo, su tecnificación y racionalización crecientes, sus escasas tensiones sociales y su gran estabilidad política" (9).

En estos grupos nórdicos el Derecho ha dejado de ser un arte para convertirse en una ciencia que les pone, sin prejuicios, en el camino de la verdad (realismo) y de la justicia (equilibrio). Como comienza a suceder en Norteamérica. Como podría ocurrir a la jurisprudencia rusa si se limitase a recoger la cosecha de sus formas realistas con total independencia del poder, en lugar de incurrir en la inconsecuencia fundamental que supone a la ciencia soviética como instrumento de la política; con lo que toda conquista del saber adversa al programa del Estado debe sucumbir (10). Así la apacible y armónica vida nórdica y algunas de las buenas orientaciones yanquis no han podido ser logradas en el territorio de la URSS.

Permitásenos una generalización más. Los hombres con la alquimia (pruebas infinitas medidas en ignorancias infinitas) no pudieron transmutar metales; pero con la ciencia (conocimiento de los modos naturales de suceder) han logrado el dominio de las más importantes energías cósmicas. Los hombres con la fuerza, con el temor, con la sugestión, con los artificios, con buenas intenciones y sanos consejos y con probatinas ciegas, no han conseguido nunca sobre las sociedades más que éxitos aparatosos, por excepción, que han pasado como luces de bengala. Se podría asegurar que para salir de esta situación de ensayo eterno, nuestros hombres de estudio tendrán que abandonar su mentalidad de alquimistas.

Por eso la preparación de los jóvenes principiantes debería comenzar hoy con un meticoloso análisis de una inocente recomendación perdida en nuestro Fuero Juzgo (11) que dice: "primeramente el fazedor de la ley deve catar, si aquello que él diz puede seer".

También el teórico del Derecho, y el moralista, y el político, y el economista...

(7) *Análisis del lenguaje y Derecho romano*. "Temis", 1, 1957.

(8) *Nomografía romanística*. Rev. Fac. de Derecho de Oviedo, 4, 1956.

(9) *La obligatoriedad jurídica*. "An. de Filos. del Derecho", 1953, pág. 60.

(10) KELSEN: *The communist Theory of Law*. Londres-Nueva York, 1955, pág. 127.

(11) 1, 1, 3, Que deve aver en si el fazedor de las leyes.

d) PRETENSIONES CONCRETAS.

En lo que afecta a la cultura moral, se advierte ya un giro profundo sin perder, por supuesto, las bases tradicionales. Nuevos moldes que no se estiman incompatibles con los del pasado nos hablan de la necesidad de grandes conocimientos de tipo sociológico en su más amplio sentido. Quien compare, p. ej., las maneras de la Acción Católica de veinte años hacia atrás, con las de las nuevas Juntas técnicas, rodeadas de gráficos, curvas funcionales, estadísticas, estudios psicológicos y de ambientes, coeficientes de penetrabilidad, etc., etc., no podrá menos de sorprenderse. Se ha visto, sencillamente, con toda claridad que los modos de actuación no se pueden referir ya tan sólo a buenos deseos, a propagandas ingenuas y a juegos de palabras.

Por lo que toca a las demás relaciones sociales, no podemos menos de dedicar un recuerdo de gratitud al legislador español que hace pocos años (12) se decidió a introducir ampliamente los estudios políticos y los económicos en el mundo universitario. Pues desde entonces se dispone ya de equipos básicos que nos permitirán aspirar a reajustes muy amplios de piezas fundamentales, cuando podamos apuntar alto, y por el momento a planteamientos mínimos, pero absolutamente indispensables.

Política, Derecho y Economía no son buenos términos, por insuficientes, para una clasificación científica y satisfactoria de los elementos del mundo social; pero constituyen un tríptico elemental casi irrompible si se quiere entender las cosas con espíritu práctico a los efectos formativos y a los de cualquier titulación oficial. Sabemos que no se podría aspirar a una subsunción de las ciencias políticas y económicas en las jurídicas, aun cuando el tema se presta a discusión. Pero sí cabría pretender que las tres ramas constituyesen el contenido de una gran Facultad de Ciencias sociales que por ahora, y sobre la base de cursos comunes fundamentales ofreciera tres vías de especialidad con parecida intención a la que se advierte en la última reforma de las Facultades de Derecho francesas (13) conducente, en lo esencial, a un título con menciones específicas pero de carácter común polivalente.

Sin embargo, aún sería esto pedir demasiado ante la real complicación de las cosas y... de las personas; y podríamos conformarnos, por el momento, con una revisión de nuestros propios estudios sobre dos características nuevas: a) establecimiento de cursos rápidos de fundamentación previa, fuertemente sociológica; y b) fijación, para los restantes, de un amplio y elástico cuadro de materias ya preferentemente jurídicas, dentro de otro cuadro más reducido de exigencias mínimas de escolaridad en años y horas, y de disciplinas debidamente valoradas. Es decir, por si aún no está claro: con el mayor descaro del mundo deseamos unas enseñanzas de Derecho en las que se estudie menos Derecho y más base social y científica.

(12) Ley de Ord. univ. de 24 de julio de 1943 y Decretos de 7 de julio de 1944, debidos al Ministro D. José IBÁÑEZ MARTÍN.

(13) Decreto de 27 de mayo de 1954.

Podrían ser dos los cursos de fundamentación con las siguientes disciplinas, todas obligatorias, agrupadas como se creyera conveniente pero sin prelación entre ellas: || *Sociología y metodología de las ciencias sociales* (seis horas semanales), || *Introducción a la Ciencia del Derecho* (tres h. s.), || *Geografía humana* (dos h. s.), || *Antropología y Psicología* (dos h. s.), || *Historia e Instituciones de los Derechos de la antigüedad con especial consideración de Roma* (seis h. s.), || *Historia e instituciones de los Derechos medievales y modernos* (seis h. s.), || *Economía* (seis h. s.), || *Estadística* (dos h. s.), || *Historia de las ideas y de las formas políticas* (tres h. s.).

Y pensando en una licenciatura de cinco años, los tres restantes se dedicarían al estudio de las siguientes disciplinas debidamente evaluadas con puntos convencionales para la contabilidad del mínimo exigible por curso, y sobre la base de algunas obligaciones concretas, también mínimas, pero con total y definitivo abandono de criterios de vía estrecha relativos al número cerrado de asignaturas y a su meticulosa prelación, como los que hemos venido padeciendo desde hace siglos sin el menor fundamento (14): *Derecho romano*, || *Derecho civil general*, || *Contratación*, || *Derecho inmobiliario*, || *Sucesiones*, || *Derecho de las actividades del Estado*, || *Derecho constitucional*, || *Derecho penal*, || *Derecho económico y fiscal*, || *Procedimientos judiciales*, || *Procedimientos administrativos*, || *Procedimientos estadísticos de previsión y seguridad*, || *Procedimientos convencionales de arbitraje y equidad*, || *Historia de la Filosofía del Derecho*, || *Derecho mercantil*, || *Derecho internacional*, || *Derecho canónico*, || *Nociones de Derecho inglés, escandinavo, ruso y norteamericano...*

Ya se puede suponer que esta lista u otra parecida a la que alguno con chispa podría agregar "y las once mil vírgenes"... responde a un pensamiento que difiere bastante del habitual. La esencial de la formación jurídica no puede consistir, p. ej., en el estudio meticoloso y completo de un código civil, de una ley de enjuiciamiento o de un reglamento de aguas con la problemática doctrinal y práctica de cada artículo o grupo de ellos y sus pujitos de derecho comparado; sino en la enseñanza de métodos de estudio, información y aplicación práctica; y en la transmisión de las grandes líneas de las instituciones y de los principios fundamentales que las informan; con ejemplos aislados de tratamientos detenidos, pero sin afán integrador.

Dejamos, como es natural, el Doctorado sin comentario porque es un tema sin discrepancias esenciales.

CONCLUSIÓN.

No entro ni salgo en polémicas de altura sobre el tema, como la llevada a cabo por GARCÍA DE ENTERRÍA y GUASP. Psicológicamente y subjetivamente me hallo más cerca de éste que de aquél; pero como hombre ilusionado con un nuevo tipo de ciencia del Derecho, me pronuncio objetivamente por un sociologismo de-

(14) V. un caso concreto de aplicación, entre muchos, en *School of Law*, Columbia University, 1957-58.

cidido para la educación de las nuevas generaciones de juristas.

Queremos influir en la marcha de los conjuntos; queremos que acabe la guerra artificial entre los hombres y entre los grupos; queremos desenmascarar o desengañar a los eternos sembradores de teorías que no se reciben en la opinión común; queremos que en orden a una convivencia normal (no paradisiaca) los hombres lleguen a convicciones acogedoras de principios comunes de unificación frente a las falacias de idearios dispersores...

Pero nada se conseguirá sin un profundo conocimiento del hombre y de sus relaciones sociales, obtenido desde fuera, que complete y rectifique el que hasta ahora se ha ido logrando desde nuestro interior. Ese conocimiento rigurosamente científico es ya posible, dentro de las limitaciones de nuestro ser. "Por primera vez en la historia de la humanidad, dice un hombre genial contemporáneo, una civilización que se derrumba es capaz de discernir las causas de su decadencia. Por primera vez tiene a su

disposición la fuerza gigantesca de la ciencia. ¿Sabremos utilizar esta sabiduría y este poder? Es nuestra única esperanza de evadirnos del destino común a todas las civilizaciones del pasado... Avancemos por los nuevos caminos" (15).

Sí. Avancemos también por ellos nosotros los que creemos en la providencia de Dios. Sin miedo. Los temidos conflictos no pueden volver; y las grandes verdades decalogadas, esencia del mundo humanístico, vencerán al fin porque son expresión de realidad (verdad) y equilibrio (justicia); ciencia en definitiva.

Mas "hanse de procurar los medios humanos como si no hubiese divinos; y los divinos como si no hubiese humanos; regla de gran maestro a la que no hay que añadir comentario" (16).

CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO.

(15) ALEXIS CARREL: *La incógnita del hombre*; traducción esp. de Ruiz Ferry, Barcelona, 1952, págs. 347-348.

(16) GRACIÁN: *Oráculo Manual*. Aforismo núm. 251 referente a San Ignacio de Loyola.

Sobre la índole formativa de las lenguas clásicas

PRIMERA PARTE.—EL CONTENIDO FORMATIVO DEL LATÍN

I. STATUS QUAESTIONIS

Huelgan consideraciones preambulares del tema para los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Viene tratándose en ella reiteradamente (1), y el creciente interés que asunto tan añejo suscita hace presumir que no está del todo agotado. Acaso, ni siquiera correctamente planteado.

Persuadido de ello y de que en el presente trabajo se aducen elementos nuevos, insisto en lo mismo, con una intención que declaro: la de depurar el problema de la rutina en que se ha caído, por obstinarse en debatirlo dentro del plano apriorístico, más cómodo pero menos contundente que otros accesos relacionados con la realidad de las transformaciones logradas por medio de estos factores de formación. La erudición es cualidad del sabio (e-ruderi, entiende Vives, vale des-enrudecerse, eliminar la rudeza); pero el sabio dentro de su aislamiento espiritual corre el peligro de rutinizarse. Una premisa puede ser menos cierta, y, sin embargo, nos acostumbramos fá-

cilmente a la solidez aparente de la conclusión. Cuando ésta nos sirva de premisa, a su vez, lleva una carga de certeza "subjetiva". El apriorismo encierra ese peligro. Además de erudirse, el sabio ha de revisar sus certezas y convicciones para desrutinizarse.

El elemento de juicio que las renueva puede provenir, incluso, de las regiones de la ignorancia. Los niños suelen ser agentes perturbadores del empaque endiosado de los adultos, con sus preguntas preñadas de misterio. La misma cuestión, replanteada por el adulto, tiene, con frecuencia, carga suficiente para hacer tambalear el castillo de sus persuasiones.

Yo no pretendo otra cosa que invitar a los entendidos a este replanteamiento de la cuestión, incluyendo los elementos que he osado introducir, entre los datos del problema. La virazón es, en el fondo, de método. Creo que es necesaria. Las conclusiones se proponen a debate. Las expondré y, con ellas, mi modo de interpretarlas. Lo demás se aleja de mi incumbencia. Salvo el pedir disculpas por el atrevimiento, cuando la forma pase, indeliberadamente, de propositiva a dogmática.

La investigación de donde proceden las conclusiones provisionales que resumiré, consta de dos partes, enunciables, poco más o menos, en los términos siguientes:

PARTE PRIMERA. El contenido formativo de las lenguas clásicas, ¿es privativo y específico de ellas?, ¿o es de tal suerte que puede ser suministrado igualmente por otras disciplinas?

PARTE SEGUNDA. ¿El Latín ejercita y actúa la inteligencia?, ¿qué aspectos funcionales de la inteligencia tienen más directa aplicación en el estudio de las lenguas clásicas?

Tras de exponer el sentido, los procedimientos y los resultados de la doble investigación, extraeré algunas conclusiones más o menos inmediatas, que, después de comentadas, someteré al debate general, si merecen la atención de los lectores. En atención a los cuales, pasaré ya, sin más dilación, a exponer el contenido del trabajo.

(1) Véanse como muestra los artículos de:

ARTIGAS, L.: *El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato*. "RE", 63, 1957, págs. 7-13.

CARDENAL, M.: *¿Debemos aprender Latín?* "RE", 58, 1957, (33-34).

CENAL, R.: *El lenguaje en la filosofía actual*. "RE", 50, 1956, (69-73).

GILI GAYA, S.: *La lengua nacional en la Enseñanza Media*. "RE", 46, 1956, (38-44).

RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *Problemas del Griego y el Latín en España*. "RE", 47, 1956, (72-77).

SECADAS, F.: *La dimensiones aptitudinales del Bachillerato. Análisis factorial*. "RE", 42, 1956, (5-14).

II. LA INVESTIGACION

PRIMERA PARTE. — CONTENIDO FORMATIVO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

Nos planteamos la exactitud o inexactitud del axioma pedagógico de que "la formación clásica sólo se comunica a través de las lenguas clásicas".

Dado caso que el Latín y el Griego tengan de común un contenido formativo específico, propio y exclusivo de las lenguas clásicas, ocurriría que esta mutua relación (correlación) del Latín con el Griego no la mantendría el Latín con ninguna otra asignatura o plexo de asignaturas. En otras palabras, si el contenido de la formación clásica no es comunicable más que a través de las lenguas clásicas, los efectos del Latín podrán ser producidos por el Griego igualmente, pero no por las Matemáticas o por las lenguas modernas, por ejemplo. Esta es la hipótesis, que tiene su inversa: Si los efectos del Latín que son coextensivos con el Griego lo son asimismo con alguna disciplina o grupo de ellas, la formación clásica no sería exclusiva de las lenguas antiguas.

Lo cual conduce lissamente al planteamiento del problema. ¿Se da, de hecho, esa exclusiva relación recíproca entre el Latín y el Griego? ¿No habrá alguna asignatura o grupo de asignaturas que, puesto en relación con el Latín, y sustraídos los efectos comunes con él, apuren tanto su contenido formativo que, a la postre, no le reste al Griego residuo formativo por explicar, no quede ya ningún rastro específico privativo de ambas lenguas?

Como no quiero descomedir las conclusiones, ni que, por falta de claridad en la exposición del alcance y de los límites de mi empeño, surjan falsos entendimientos y controversias inútiles —las útiles las deseo más que las esquivo—, insistiré en los términos del problema antes de proceder a la exposición del contenido y resultados de la investigación. La cuestión es similar al establecimiento de la equivalencia de tres términos, para ver si admiten mutua suplencia. Si el Latín es igual al Griego, su efecto formativo será obtenible por el Griego. Esta comunidad e identidad específica del Latín y Griego se da por supuesta. Y si, además del Griego, existe una asignatura o grupo de asignaturas cuyos efectos formativos sean equivalentes a los del Griego y a los del Latín, podría este grupo de asignaturas ser sucedáneo de las lenguas clásicas, en cuanto a tal efecto, simplemente. Estamos hablando en pura teoría. Como cuando se enuncia que si los efectos del complejo "aspirina + gargarismos de agua oxigenada" son equiparables a los de la penicilina, en orden a curar las anginas, puede ésta ser sustituida por aquel complejo.

El supuesto opera a la base de cualquier sustitución y aun de cualquier mejora de procedimientos. Arar el campo es preciso. La aradura se logra por medio de una yunta de bueyes que arrastran la reja. Esos mismos efectos, ¿los obtiene un arado mecánico? Pues el arado mecánico puede sustituir a la yunta. ¿Ocurre acaso que la yunta de bueyes produce sobre el campo otros efectos distintos del arar, efectos de que resultaría privado el agro, con la mecanización? En tal caso, y supuesto que tales particula-

res efectos no fueran obtenibles por otros procedimientos, con lo que a pesar de todo, se aconsejara la sustitución de la tracción animal, habría que continuar arando con el mismo procedimiento. Y, de todos modos, la yunta conservaría sus virtudes de laboreo. Se trata de la sustituibilidad, es decir, de la posibilidad de sustituir, cuando en ello se vea alguna conveniencia; no, de la sustitución de hecho. Forzando el argumento, tampoco es la sustituibilidad la que se demuestra, sino la equivalencia, y, concretamente, en un determinado tipo de efectos. Porque pueden existir otros, de otra especie. La falta de lluvia tiene su remedio en el riego, pero solamente en lo que respecta a apaciguar la sed de las plantas. Otros influjos benéficos de la lluvia no se tienen en cuenta, cuando se acude al riego como sucedáneo. El riego cansa y ocupa tiempo y brazos; la lluvia, no. La lluvia depura el aire; no así el riego. Y si la sequía persiste, el mismo riego se hará imposible.

Esto significa que la solución del problema puede ser más complicada que lo que las apariencias muestran. Esquematar demasiado el problema, acaso lo haga desaparecer, pero es posible que no lo resuelva. Y, si a mano viene, que lo coloque en términos tales que lo hagan insoluble. La cuestión puede ser muy compleja. No obstante, nuestra limitación nos fuerza a escoger puntos de vista para afrontarla. Y dado un punto de vista, existen variedad de procedimientos, unos más eficaces y sensibles que otros, por los cuales es relativamente accesible el aspecto escudriñado. He aquí la limitación a que me refiero más arriba. La cuestión de la formación clásica presenta muchas facetas. Yo no las abarco todas. Por si esto fuera poco, el procedimiento empleado es uno, concretamente el de la *correlación múltiple*. Veremos que las conclusiones a que se llega confirman las alcanzadas en otro estudio por el *análisis factorial*. Pero no se descarta que, mediante otros procedimientos de indagación, las conclusiones no coincidan totalmente. Estas restricciones son necesarias, en el plano de una estimación sistemática de la investigación científica. Así se ha ido edificando la ciencia, y el haber dado por definitivos algunos resultados provisionarios, le ha acarreado más de un contratiempo y más de una desviación en su marcha progresiva. La historia de la Psicología es dechado copioso de experiencias tales.

Pero no han entorpecido menos el progreso del conocimiento humano otros factores, como la incredulidad, el recelo, la desestima y aun el vejamen de investigadores menores o la preterición de pequeños descubrimientos de grandes científicos. De hecho, en todas o casi todas las conquistas de la ciencia, por lo menos de la psicológica, ha habido precursores que, aunque rehabilitados posteriormente, fueron tenidos por insensatos o por nulidades en sus días. Valga recordar esto, solamente para demostrar con premisas evidentes que porque la verdad no se alcance nunca entera, no se justifica el desperdicio de cualquier brizna o relieve de ella. Y volviendo a nuestro asunto, descuidado en la incursión por las hortalizas de lo grande, creo oportuno, tras de haber apuntado las limitaciones, notar que el procedimiento de investigación, en sí, es tenido por bueno, y que pu-

dieran las conclusiones a que deriva esta exploración merecer más estima que las de un simple conocimiento.

EL PROCEDIMIENTO.

Presiento que una de las mayores dificultades para entender el alcance de la investigación presente es la del procedimiento empleado. Recordaré para los no avezados algunas nociones, primero, acerca de la correlación, y luego, acerca de la correlación múltiple; las precisas para la simple comprensión de cuanto sigue.

De hecho, probablemente todas o casi todas las leyes científicas naturales se han descubierto por correlación o, si se quiere, observando las covariaciones de dos series (o más) de fenómenos. Recuérdense los métodos de los grados, de Bacon, y el de las variaciones concomitantes, de St. Mill, entre otros. Que el calor derrite la manteca (ejemplo de Kant) se comprueba porque según se aumente o disminuya la temperatura, así se acelera o retardará el fenómeno. En el caso de que la correlación sea perfecta, se tiene una ley física. Este caso es el de la correlación $r=1$. Cuando no lo es, se tiene un índice más o menos suasorio y relevante de la mutua relación. El peso de una persona no presenta una correlación perfecta con la estatura, porque, además, se relaciona con el perímetro torácico y gástrico; pero es indudable que ambas medidas, estatura y peso, se corresponden; la correlación no será de $r=1$, pero siempre se descubrirá alguna. La inteligencia se relaciona, aunque no exclusivamente, con el aprovechamiento escolar, como revelan las correlaciones obtenidas en el cotejo de ambas variables.

Amplíemos algo más este ejemplo. La inteligencia establece diferencia entre los sujetos y los reparte o dispersa, disponiéndolos en un orden, desde el más capaz al más torpe. Un test que explore adecuada y cabalmente la inteligencia, arrojaría mayor puntuación en el caso del individuo más listo, y el número de soluciones iría descendiendo desde el primero hasta el último, según su capacidad. Este sería el test más fiable, el que tuviera con la inteligencia real una $r=1$. Pero la inteligencia real no se puede estimar si no es por medio de alguna prueba, generalmente menos perfecta que la del supuesto anterior. Algunos tests de inteligencia son mejores o más fiables que otros. Empleando uno bueno, se tiene una apreciación aceptable de la inteligencia, objetivada y cuantificable. Esto es lo que, impropriamente, se llama medida de la inteligencia, por algunos autores. Es una manera de hablar. Digamos que es medida de las manifestaciones de la inteligencia de los individuos frente a una situación o serie de situaciones propuestas en el test. Mas lo que ahora nos importa es que, sea cual fuere el grado de precisión del test, distribuye los sujetos en un orden, de acuerdo con el grado en que los dichos sujetos poseen o muestran esa capacidad, eso que realmente miden. Tenemos ya las calificaciones de los sujetos según la inteligencia.

Por otra parte, tomemos una asignatura: el Latín, por ejemplo. Admitamos, por el momento, que exis-

te una calificación correcta, irreprochable, de los estudiantes en lo que conocen de Latín. Esa calificación nos distribuirá a los alumnos desde un primero (el que sabe más Latín) a un último (el que sabe menos), de conformidad con lo que el Latín sea. Lo que ordena el grupo es el contenido mental que llamamos Latín. Estos mismos sujetos pueden mantener otra disposición entre sí en otra asignatura, por ejemplo, en Matemáticas. Lo que ahora los diferencia es el Latín, y sólo el Latín; su gradación escalonada, si está bien hecha, como hemos supuesto, representa, asimismo, una disminución gradual del "saber Latín" en sus mentes. Es la cualidad de "la latinidad escolar" lo que mengua paralelamente a las calificaciones.

Hemos obtenido, pues, dos series de los sujetos, ordenados según dos variables: una, la serie de la inteligencia; otra, la serie del Latín. Si ahora confrontamos la variable Latín (estimada por las notas) con la variable Inteligencia (apreciada por los tests), descubriremos una correlación entre ambas. En el caso de una correlación perfecta, el índice sería de $r=1$. El primero en Latín sería el más inteligente; el segundo sucedería en inteligencia al anterior; el tercero ocuparía el tercer lugar entre los inteligentes; y así hasta el más torpe en Latín, que sería, a su vez, el último en el test. Si no existiera ninguna relación entre ser inteligente y tener buena calificación en Latín, el índice sería $r=0$. Pero alguna relación existe, seguramente. En los sujetos que han servido para el estudio presente, la correlación obtenida fué de 0,65. (En la SEGUNDA PARTE se comentará este resultado.)

CUADRO I

Variables	Id.	Mat.	Dib.	Fil.	Gr.
Latín730	.800	.320	.800	.850
Idioma (Inglés)620	.480	.800	.800
Matemáticas520	.780	.810
Dibujo420	.430
Filosofía850

Pongamos otro ejemplo; ahora, entre el Latín y el Griego. En la matriz de correlaciones del Cuadro I se observa que la correlación entre ambas variables es de 0,85, la más alta hallada entre el Latín y otra cualquiera asignatura. El Latín distribuye a los escolares según un orden; el Griego, según otro. Pero ambas distribuciones mantienen entre sí relación estrecha. Baste indicar que, cuando dos tests de Inteligencia guardan una correlación de este calibre, se admiten como prácticamente equivalentes, en el sentido de que se puede aceptar que ambos exploran la misma variable. Valga esto para confirmar que la correlación es elevada; no, para insinuar que se confirme la identidad de contenido formativo. Esto, repito, se ha dado simplemente por sobreentendido.

Pasemos ya a desentrañar el sentido de la correlación múltiple. Volvamos al ejemplo del peso y de la estatura. El peso depende de la estatura, pero no solamente de ella. También influye la anchura del cuerpo, y la dimensión anteroposterior, así como la

proporción de elementos grasos, musculosos y óseos, es decir, la densidad. Si en vez de correlacionar el peso con la estatura solamente, se pudiera acumular la correlación conjunta del peso con todos los factores o variables de que depende, el índice de correlación aumentaría. Esta covariación del peso con una multiplicidad de factores o agentes se calcula por medio de la correlación múltiple.

Otro caso. Las cosechas dependen de la lluvia. La mayor o menor cosecha viene determinada por la cantidad de lluvia. Entre ambas variables habrá alguna correlación. Pero el que se coseche mayor o menor cantidad, y el que los productos sean de calidad mejor o peor, depende asimismo de otros factores: del sol, del laboreo, de los abonos, de los vientos, de la tierra... La correlación múltiple con todos estos elementos da una más ajustada explicación de la varianza de la cosecha, precisamente por ser ésta resultante conjunta de todas aquellas variables. Se podría llamar correlación conjunta. Ahora bien; si la lluvia produce unos efectos específicos distintos de los del sol, del viento y del laboreo, la correlación múltiple de la cosecha con estos tres últimos factores (sol + viento + laboreo) no registrará la repercusión de la lluvia sobre la cosecha. Por lo tanto, al agregar el factor lluvia a los tres mencionados, se acumulará al índice de correlación múltiple la cuantía de correlación debida especialmente al factor lluvia. En el caso de que se agreguen a los cuatro anteriores factores otros más, cada vez será menos probable que aporten algo nuevo. Así, por ejemplo, si se incorporara el factor "celliscas", probablemente estaría ya comprendido en la combinada influencia del viento y la lluvia; y si se añadiera el factor "riego", sería fácil que su aportación específica a la cosecha en general haya sido ya cubierta por la lluvia (inversamente, claro está, en las distintas regiones, pero, en orden a la explicación de la varianza, esto es indiferente), el sol y el laboreo. Los factores "celliscas" y "riego" no incrementarían ya la correlación conjunta. No es que carezcan de importancia en sí mismos, sino que su efecto específico está contenido asimismo en algunos de los factores ya integrados en la correlación. Precisamente por este efecto específico, y porque suple la falta de tal efecto en cuanto producido por los agentes naturales, es por lo que el riego es útil.

PLANTEAMIENTO.

Después de lo expuesto, el problema se puede proponer en otros términos.

Supongamos que, en efecto, el Latín y el Griego confieran a los sujetos un mismo tipo de formación; la formación clásica, o lo que se quiera. La correlación hallada entre ambas lenguas es bastante congruente con este supuesto.

Si este tipo de formación fuera específicamente diferente del que las restantes enseñanzas comunican, ocurriría que, dejando aparte el Griego, y hallando una correlación conjunta de las asignaturas del Bachillerato con el Latín, el índice de correlación múltiple obtenido sería tal que, al añadir el Griego como nueva variable, la correlación se incrementaría en

lo que ambas disciplinas clásicas tuvieran de específico (recuérdese el ejemplo de la contribución especial de la lluvia a la cosecha). Pero si al acumular el Griego como nuevo factor, no aumenta en nada el índice de correlación, habrá motivos para entender que todo cuanto el Griego y el Latín tienen en común ha sido cubierto, sin residuo, por las restantes disciplinas. Y como consecuencia, concluir que el cometido formativo del Griego y del Latín, es decir, el que en el Bachillerato se reputa como formación clasicohumanista, podría quedar cubierto por la adecuada combinación de un grupo de asignaturas no clásicas.

La correlación múltiple se ha calculado por el procedimiento de Wherry-Doolittle. Este procedimiento tiene la ventaja sobre otros, de conducir por el camino más breve al máximo de correlación, eliminando factorialmente las variables; las cuales, por otra parte, pueden ser incluidas sin restricción de número. Permite, pues, abarcar el máximo campo (número de variables), y lo reduce al mínimo de dimensiones distintas o factores. Diríamos que elige el agente máximo de cada especie, eliminando automáticamente todos los restantes de la misma índole, y que decanta y agota las diferentes especies por la vía expeditiva. No importa, por lo tanto, que se incluyan cuatro o veinte variables, puesto que, si los tipos de relación con la variable dependiente son, pongamos por caso, tres, en pasando del tercer elemento agregado a la correlación ésta no queda ya afectada por incremento alguno.

Elegido el procedimiento, se planteó el estudio sobre las hipótesis indicadas. Puestas todas las asignaturas de quinto y sexto cursos del Bachillerato, excepto el Griego, en correlación múltiple con el Latín, se obtuvo un índice de correlación de 0,87. El lector que observe el Cuadro I de intercorrelaciones, advertirá que no todas las asignaturas están presentes. Ello es debido a que este estudio se ha verificado sobre los resultados orientadores de un análisis factorial previo, que ha servido de base para una primera simplificación (1). A este estudio me referiré algo más adelante. Por ahora baste saber que la selección de asignaturas es tal, que abarca todos los factores distintos que constituyen y definen el Bachillerato, y que, por ende, al agregar más disciplinas como variables a la correlación múltiple no la acrecerían en nada, con toda seguridad. Esta selección es de máximos representantes de cada factor. Como verá, de seguir observando, se ha incluido la *Filosofía*, además de los elementos representativos de los tres factores capitales: *Idioma*, por el factor lingüístico-simbólico; *Matemáticas*, por el científico-abstracto; y *Dibujo*, por el técnico-empírico. (Del Griego hablaremos luego.) Este añadido de la *Filosofía* responde a la precaución de no confundir, sin comprobación, sus efectos formativos con los restantes del factor lingüístico-simbólico en que se incluye. Nos pudimos excusar esta cautela, pues la *Filosofía* no aparece como especial contribuyente a la correlación, según se colige de la explicación y comentario que a renglón seguido se hace de los resultados (Cuadro II).

(1) SECADAS, F.: O. c.

CUADRO II

Asignaturas	b	R	Proporción proporcional simple
Idioma (Inglés)	0,533	0,730	2,5
Matemáticas	0,196	0,852	1
Dibujo	0,035	0,872	(1/6)
Griego	0,003	0,872	0

RESULTADOS.

Para mayor claridad comentaré por separado los dos cuadros principales de la operación: el inicial (Cuadro I) y el final (Cuadro II).

El cuadro primero representa el conjunto de correlaciones mutuas entre las distintas variables que integran el experimento. Compruébese que, en efecto, el Latín mantiene con el Griego la correlación más alta.

En el cuadro segundo se han destacado con negrita las columnas b y R. Dejemos de momento la columna b, y fijémonos en la sucesión de las cantidades dentro de la columna R. De arriba abajo, estas cantidades, que son las correlaciones múltiples originadas a medida que se van agregando asignaturas, son las que siguen:

0,730, al correlacionar el Latín con el Inglés.
0,825, al agregar las Matemáticas al grupo anterior.
0,872, si se incorpora el Dibujo.

La última observación, clave y juicio de todo este trabajo, es que, *al añadir el Griego a las anteriores, la correlación no sufre ningún aumento*. El Latín, después de extraer de él los puntos de coincidencia que tiene con el complejo Idioma-Matemáticas-Dibujo, no retiene nada que le sea específica y exclusivamente común con el Griego, en cuanto lengua clásica.

UNA PAUSA.

Antes de hacer comentarios más sustanciales a este resultado, insistamos en algunos conceptos indispensables para entenderlo inequívocamente. No se deje llevar todavía el lector de su intuición; y menos, de sus prevenciones. Espere; que para todo habrá tiempo y materia.

Se trata de explicar la varianza del Latín; es decir: averiguar las variables por las que se rinda cuenta de "por qué unos alumnos son más aventajados que otros en la calificación de Latín".

En el caso de las cosechas, podríamos plantearlo en estos términos: "Las cosechas son distintas unas de otras en las diferentes comarcas: mejores en unas que en otras. Ahora bien; ¿a qué se debe esta variabilidad? Y si las indagaciones nos descubren que se deben a la cantidad de lluvia, de sol, de laboreo, etcétera, todavía cabe plantearse el problema de: ¿en qué proporción?"

Hagamos la aplicación al caso del Latín. Los alumnos del Latín se distinguen por sus calificaciones. Unos las tienen buenas y otros malas. Y precisamente, por el Latín. El Latín, sea lo que sea, describase como se quiera, consista en lo que consista dentro del ámbito y régimen de la enseñanza media, prescindiendo de atributos y apelativos, de denominaciones y de cualidades; el Latín escolar, lo que se enseña y aprende, o, por lo menos, lo que se aprecia en el escolar como "latinidad asimilada", distribuye a los sujetos, los dispersa y ordena de mejor a peor, y en virtud de esta diferenciación se los califica de distinta manera: a unos con un 7 y a otros con un 9 ó con un 4. Esta dispersión se consolida y hace más objetiva en la nota media: el 7 de una semana puede ser sólo apreciativamente distinto del 8, pero a lo largo de un año de notas semanales, no es incauto admitir que dicha diferencia es trasunto de una diferencia individual de contenido "en latinidad". *Es el Latín asimilado lo que motiva la gama de puntuaciones; es, en cierto modo, el mismo Latín el que se reparte y escalona así*. O algo que sea concomitante con el Latín comunicado: ¿Tal vez, eso que se quiere designar con el término de formación clásica? ¿O, quizá, algo que sea común al Latín, a la llamada formación clásica, y a otros tipos de formación y, por ende, comunicable también a través de otras disciplinas? "*En quaestio*".

Ahora bien —y con esto pasamos al sentido de la demostración—; si se demostrara que los mismos efectos "formativos", la misma dispersión producida en el grupo por el Latín, fuera producida en los mismos sujetos por otra asignatura, pongamos el Griego, no se podría afirmar que dicho contenido sea peculiar del Latín, sino común al Latín y al Griego, puesto que, supuestas idénticas las condiciones, la varianza del uno es calco de la varianza o dispersión media del otro. Imaginando espacialmente representado el campo de formatividad del sujeto, al estilo de las representaciones gráficas del silogismo, por Euler, la parcela del Griego estaría prácticamente superpuesta a la del Latín, coincidirían prácticamente. Llamemos a la zona común "formación clásica (fig. 1.^a)".

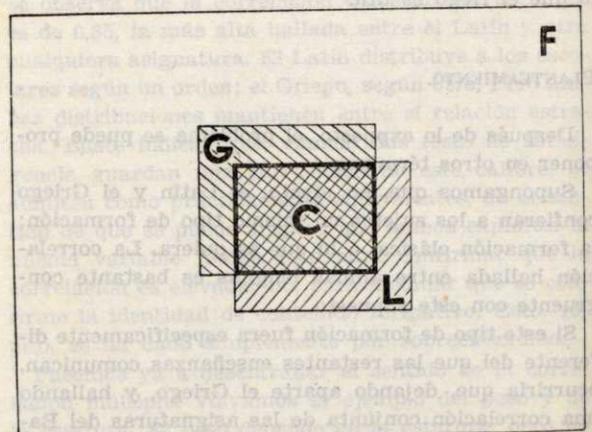


Figura 1.—Leyenda: F: formación total o integral; L: efectos formativos del Latín; G: efectos formativos del Griego; C: "formación clásica".

En la figura 1.^a se designa con la letra C, y se representa como zona de confluencia de las lenguas Latina (L) y Griega (G).

Mas ocurre que esta misma parcela es, asimismo, coincidente con los efectos de otras enseñanzas, combinadas (fig. 2.^a). Concretamente, los efectos comu-

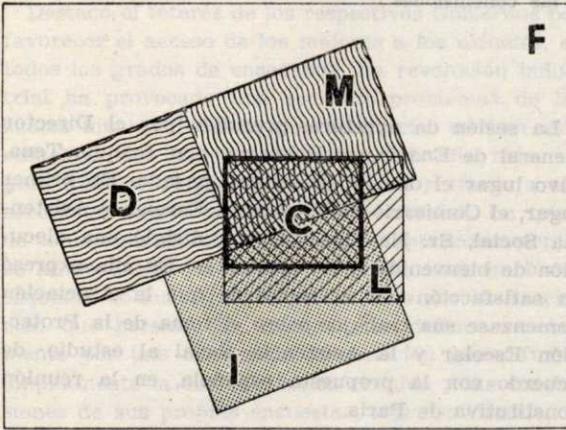


Figura 2.^a—Leyenda: F: formación total o integral; L: efectos formativos del Latín; C: "formación clásica"; M: efectos formativos de las Matemáticas; I: efectos formativos del Idioma moderno (Inglés); D: efectos del Dibujo.

Obsérvese que la llamada "formación clásica", común al Latín y al Griego, resulta cubierta por los efectos concertados del Idioma Moderno y de las Matemáticas, con una mínima participación del Dibujo. Tanto esta como la anterior figura son ilustrativas y no demostrativas de los resultados ni, menos, de la tesis resultante.

nes al Latín y al Griego en la dispersión de los escolares, los produce también el combinado "idioma moderno + matemáticas + dibujo", de tal suerte que no resta campo en la parcela de "formación clásica" por cubrir.

Había dos interpretaciones a la correlación del Latín:

$$r = 0,85, \text{ con el Griego.}$$

$$R = 0,85 \text{ con Inglés + Matemáticas.}$$

Admitamos que el campo cubierto en común es el cuadrado de la correlación: $0,85 = 0,72$. Este es el llamado coeficiente de determinación. Una interpretación sencilla es la de que "del total de la dispersión en el Latín, el 72 % se explica por algo que también es propio al Griego, que le es común con el Griego". Puede entonces ocurrir que el 72 % de "latinidad" cubierto por el Griego, sea distinto del 72 % que el bloque "inglés + matemáticas" ocupan dentro de la varianza total del Latín. En tal caso, todavía quedaba un ancho 28 % de la varianza del Latín sin explicar, y cuya explicación pudiera ser ese "humanismo clásico" que esperamos de las lenguas modelo. Entonces ocurriría que, al incorporar el Griego al bloque "Inglés + Matemáticas + Dibujo", la correlación quedaría incrementada en alguna parte de dicho 28 % peculiar a ambas lenguas. Pero, al no aumentar en la más mínima centésima la correlación, parece concluirse legítimamente que "lo que específicamente comunica la formación clásica escolar media, es asimismo participado por un conglomerado de disciplinas, como por ejemplo el que consistiera en un Idioma Moderno, las Matemáticas y el Dibujo".

CONCLUSIONES PROVISIONALES.

La alarma habrá hecho entrever, tal vez, demasiadas cosas a través de la resquebrajadura. No quiero hacer palanca, ni violentar ninguna de las conclusiones. Más adelante precisaré el alcance que para mí tienen. Por lo tanto, parece que se pueden determinar provisionalmente las siguientes, que en otro artículo serán más ampliamente comentadas y más puntualmente demarcadas y jalonadas:

Primera. Por el procedimiento de elaboración estadística empleado aquí, parece revelarse aquello que el Latín confiere a los individuos, por lo que los diferencia entre sí, y que se considera posee en común con el Griego, es asimismo comunicado por otras asignaturas o grupos de asignaturas. Uno de estos ejemplos es el constituido por las disciplinas: Idioma Moderno y Matemáticas.

Segunda. Siendo esto así, no parece que proceda imponer por razón de un contenido formativo general, humano, el Griego y el Latín, con preferencia al grupo o a los grupos equivalentes.

Tercera. En caso de haber otras razones específicas en pro de las lenguas clásicas, no parecen traslucirse como tales, en el análisis de los resultados obtenidos en la enseñanza media.

Cuarta. Si el Latín y el Griego se imparten en el bachillerato por su contenido formativo, éste, sea el que fuere, debería ser el calificado, y, por lo tanto, el que discriminara a unos sujetos de otros en el aprovechamiento. No basta que el Latín sirva para dotar a los individuos de un tipo especial de formación, en teoría, para que, solamente por esta posibilidad, sea impuesto a todos los estudiantes; hace falta que tal tipo de formación, si existe y es realmente especial del Latín y valor humano general, se obtenga en la práctica. El Latín, ni disciplina alguna, no se puede insertar por unas razones en el plan de estudio, para, al cabo, dar como buenos otros resultados, heterogéneos y aun tal vez opuestos a los previstos, y alcanzables o quizá logrados a través de otras disciplinas.

Quinta. Aun en el supuesto de que el complejo equivalente, llamémoslo así, abarcara absolutamente el mismo contenido formativo que las dos lenguas clásicas, de ahí no se infiere el ostracismo de estas últimas del ámbito del bachillerato. En primer lugar, si ése es el contenido común de tal formación, podría ser alcanzado indiferentemente por cualquiera de los caminos viables. Y en segundo lugar, porque para determinados fines pudiera ser más conveniente o más expeditivo el modo clásico que el complejo moderno.

Sexta. Lo que sí parece concluirse es que tales senderos equivalentes deberían o podrían ser, asimismo, disyuntivos, y no copulativos, como acontece en el bachillerato actual. Pudieran concebirse situaciones y planes en que la vía compleja fuera la más apropiada.

Séptima. Cuando menos, si solamente se mira el aspecto formativo, cabe deducir de todo lo dicho una posible simplificación de las tareas, en el sentido de hacer disyuntivamente obligatoria la lengua latina o griega, a elección, cuando la vía clásica fuera condicionalmente necesaria.

Octava. Sería conveniente un estudio menos ponderativo y retórico de las excelencias formativas de las lenguas clásicas, y de las posibilidades de sustituibilidad (sigo sin hablar de sustitución), por otros complejos didácticos, o, en su caso, los caracteres de su exclusividad, así como el verdadero valor de dichas notas cualitativamente distintas. Condiciones esenciales de este estudio deben ser la objetividad,

el espíritu de colaboración, y las miras al bien común y a determinadas conveniencias que lo definan en la realidad, necesarias para la prosperidad general en todo orden.

FRANCISCO SECADAS.

(En el número próximo se incluirá la SEGUNDA PARTE, así como los comentarios a las conclusiones.)

crónica

El I Coloquio Internacional de Protección Escolar

Son conocidos de nuestros lectores los fines de la Asociación Internacional de Información Escolar, Universitaria y Profesional.

En estas mismas páginas, en el número 58, correspondiente a la primera quincena de marzo de este mismo año, una amplia y documentada crónica del señor Bernal refería las vicisitudes por las que había atravesado esta Asociación hasta llegar a su actual estructura. En la reunión de París, celebrada en octubre del pasado año, se acordó, a propuesta española, incluir entre los fines de esta Asociación la información sobre los problemas de la protección y asistencia a estudiantes, graduados universitarios y profesores.

Como consecuencia de este acuerdo, que amplió muy considerablemente los fines de la A. I. I. S. U. P., se envió a todos los países y Organismos miembros un cuestionario sobre protección escolar, que fué preparado por la Comisaría de Prot. Esc. de España, a fin de obtener un conocimiento suficiente acerca de las realidades y problemas planteados en este tema tan importante de la educación. El texto de este cuestionario fué publicado también en estas páginas, como apéndice de la crónica aludida.

La documentación reunida ha sido la base de trabajo, el punto de partida del I Coloquio Internacional sobre Protección Escolar, que durante los días 16 al 19 de octubre se ha celebrado en Madrid, en los locales de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (Pinar, 19).

En esta Reunión han participado representantes de Alemania, Bélgica, Canadá, República Dominicana, Francia, Israel, Túnez. Asistieron también, como miembros observadores, representantes de Colombia, Chile, Estados Unidos, Islas Filipinas y Persia.

La representación española estuvo constituida por miembros de la Comisaría de Protección Escolar, Sindicato Español Universitario, Seguro Escolar y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Las delegaciones españolas de la Unesco y de la OMS enviaron sus representantes,

La sesión de apertura, presidida por el Director General de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena, tuvo lugar el día 16 de octubre pasado. En primer lugar, el Comisario de Protección Escolar y Asistencia Social, Sr. Navarro Latorre, dirigió una alocución de bienvenida a los asistentes. En ella expresó su satisfacción por el hecho de que la Asociación comenzase sus trabajos sobre el tema de la Protección Escolar y la Asistencia social al estudio, de acuerdo con la propuesta española, en la reunión constitutiva de París.

Destacó la importancia que tiene este fin de facilitar información acerca de las fórmulas que existen en los diferentes países para acercar los bienes de la cultura y de la formación profesional, en sus más elevados grados, a quienes tienen capacidad para ello y no pueden alcanzarlos por falta de recursos económicos familiares.

Anunció que en esta I Reunión Internacional, dedicada exclusivamente al problema de la ayuda social a estudiantes, graduados y profesores, la delegación española tenía el propósito de presentar un proyecto de declaración de principios que, bajo la denominación de "Principios fundamentales del derecho al estudio", sirviera para configurar una doctrina válida, en el ámbito internacional, sobre la justicia social docente. Aludió a los precedentes que en el campo doctrinal y práctico han sido realizados por diferentes Organismos, señalando al propio tiempo la dificultad de la tarea que recae sobre la Asociación. Corresponde a los Gobiernos y a las entidades docentes privadas de los distintos países llevar a cabo las realizaciones concretas que sean cuidadosamente estudiadas por los expertos.

Llamó la atención acerca de la conveniencia de no confundir la protección del derecho al estudio con la simple beneficencia. No es partidario de una masificación de los estudios superiores. A ellos sólo deben llegar los que demuestren capacidad y vocación probada, los mejores.

El Sr. Navarro terminó su parlamento ofreciendo la hospitalidad y colaboración sincera de la Comisaría de Protección Escolar, deseando que en los breves días de duración del Coloquio se reafirmasen no sólo las amistades personales de los asistentes, sino también la de los pueblos representados.

El discurso fué calurosamente acogido y abrió amplias perspectivas para el desarrollo de los posteriores debates.

A continuación hizo uso de la palabra el Presidente de la Asociación, Sr. Rosier, que tras de agradecer a las personalidades españolas su presencia en la sesión inaugural, y especialmente al Comisario de

Protección Escolar su gentileza y sus desvelos por vencer las dificultades propias de la organización del Coloquio, expresó los motivos por los que había sido elegido Madrid para su celebración. Como determinantes señaló no sólo la hospitalidad española, sino la altura de su representación y la comprensión perfecta que había encontrado hacia los problemas de protección escolar y el deseo de desarrollar y perfeccionar las instituciones existentes.

Destacó el interés de los respectivos Gobiernos por favorecer el acceso de los mejores a los estudios, en todos los grados de enseñanza. La revolución industrial ha provocado una serie de problemas de los cuales muchos todavía, por desgracia, no han sido resueltos. La máquina necesita, cada día más, un gran número de personas calificadas y tiende a absorber un mayor número de intelectuales. La toma de conciencia de este problema, aunque tardíamente, se ha realizado ya. A este propósito hace un breve esquema de los objetivos pretendidos por la Asociación que preside. En resumen, se define esencialmente por una misión de información que difunda ampliamente la documentación reunida y las conclusiones de sus propias encuestas, entre la familia, el niño o el estudiante, a fin de orientarles acerca de las enseñanzas y de las carreras. Pero orientar supone al propio tiempo señalar las posibilidades prácticas de llegar a los grados superiores de la enseñanza. No basta decir a un niño que está dotado para unos estudios determinados que le conducirán a tal profesión desde cuyo ejercicio podrá organizar su propia vida, sino que es preciso decirle cómo podrá encontrar los medios económicos para llegar a ellos.

La Asociación, en este terreno, no puede tener, a su juicio, un papel puramente pasivo. Y ello por razones no ya individuales y familiares, sino, como también había señalado el Sr. Navarro, por interés de la sociedad. La ausencia o insuficiencia de la asistencia social se traduce en un desperdicio de minorías. La A. I. I. S. U. P. quiere luchar contra la vanidad de aquellos que, habiendo tenido la posibilidad de proseguir sus estudios, tienen tendencia a despreciar a sus prójimos a los que la suerte ha constreñido a abandonar la escuela demasiado pronto.

Por último señaló como primer deber de los documentalistas y orientadores la posesión de un juicio claro acerca de los hechos sometidos a su análisis. Nuestro fin actual es actuar unidos con vistas a realizar un desarrollo y un perfeccionamiento reales de la acción social, escolar y universitaria.

"Hagamos nuestra esta palabra castellana, este "querer" que expresa a la vez querer y amar, querer bajo el signo, bajo la presión de una pasión."

Terminado el discurso del Sr. Rosier, que fué muy aplaudido, tomó la palabra el representante de la delegación española de la Unesco, Sr. Canellas, para expresar su adhesión a las manifestaciones realizadas. El Subdirector General de Sanidad, Sr. Clavero, representante de la Sanidad Nacional y de la Organización Mundial de la Salud, en breves palabras agradeció la invitación formulada por los organizadores del Coloquio y ofreció para éste todo el apoyo de la Sanidad Nacional y de la Organización Internacional.

Por obligada ausencia, motivada por enfermedad, del Secretario General de la Asociación, Sr. Thill, fué leída a continuación, por su secretario, Sr. Raffoux, una breve comunicación.

En ella el Secretariado de la Asociación trata de indicar las condiciones y principios según los cuales ha sido organizado este I Coloquio Internacional.

Se trata de reunir una documentación internacional sobre todas las cuestiones susceptibles de interferir con el problema central que constituye el eje de las preocupaciones de la Asociación, esto es, el de la información, y en este caso el de la información destinada a favorecer la elección de los estudios y la elección de las profesiones. Para reunir informaciones y constituir una documentación pueden ser utilizados diversos métodos. Hay, primeramente, intercambios regulares, envío de cuestionarios, organización de encuestas, publicaciones. Ninguno de ellos puede ser tan fructuoso como los coloquios, cuando se trata realmente de coloquios de trabajo, pues ellos permiten tratar los problemas, dentro de un terreno acotado, de una manera exhaustiva, con todos los matices que facilitan los contactos directos.

Como anteriormente ha sido recordado, el tema de este Coloquio fué determinado en el último Congreso de París, celebrado en octubre de 1956. Es un tema muy amplio, y al propio tiempo de una acuciante actualidad.

Para facilitar el trabajo de este Coloquio, el Secretariado comenzó por distribuir un cuestionario entre las Organizaciones miembros de la Asociación, y después a las Organizaciones que habían enviado delegados a los precedentes Congresos. Las respuestas recibidas han suministrado, en la mayor parte de los casos, indicaciones sumamente interesantes, y serán comunicadas en el curso de la Conferencia.

En un segundo estadio el Secretariado ha extendido la encuesta a Organizaciones y países con los cuales no tenía aún relaciones, anunciándoles su intención de celebrar un Coloquio y de disponer, a este propósito, de una documentación precisa.

Numerosos países han suministrado estas informaciones, que constituyen asimismo un valioso instrumento de trabajo.

Quiere señalar también cómo a pesar del interés que ha despertado el Coloquio, representa una manifestación limitada. En primer lugar, por tratarse de una reunión de expertos; en segundo lugar, por el breve período del que se ha dispuesto para su preparación, teniendo en cuenta las vacaciones escolares y universitarias. También por lo reducido de los medios de trabajo y posibilidades económicas de la naciente Asociación.

Con todo, el trabajo que durante la reunión será elaborado contribuirá a enriquecer la información. Los expertos asistentes llegarán a una serie de conclusiones generales y emitirán un cierto número de recomendaciones que favorecerán la verdadera orientación de los jóvenes que se hace no sólo en función de las posibilidades de estudio, sino de las posibilidades económicas de las familias.

Antes de terminar, el Secretariado de la AIISUP agradeció las facilidades que habían sido otorgadas

por los señores Tena y Navarro para la organización de este I Coloquio Internacional.

Cerró esta sesión inaugural el Director General de Enseñanza Primaria, Sr. Tena, que en breves palabras se congratuló de presidir este Coloquio de la AIISUP, Asociación a cuya gestación había colaborado.

En nombre del Ministro de Educación Nacional declaró abierto el I Coloquio Internacional de Protección Escolar.

LAS SESIONES DE TRABAJO.

Bajo la presidencia del Sr. Rosier, comenzaron en la tarde del miércoles 16 de octubre las sesiones del Coloquio.

Tras unas breves palabras del Presidente, sobre procedimiento, se concede la palabra al Sr. Navarro Latorre, que hace un escueto esquema de la organización de la Protección Escolar en España. En su precisa exposición señaló las diversas realizaciones en el campo de la Ayuda Social directa, indirecta y de la seguridad social escolar.

En su informe terminó destacando nuevamente la necesidad de no confundir la Protección Escolar con la Beneficencia.

A continuación informó el representante de Alemania, Sr. Böning, que hizo su exposición en inglés.

El representante belga, Sr. Carlier, informó acto seguido acerca de la organización de la protección escolar en su país.

Con ello terminaron las sesiones del primer día de trabajo. Los asistentes al Coloquio se trasladaron a la Ciudad Universitaria, donde visitaron la Facultad de Filosofía y Letras, al propio tiempo que les fueron explicadas sobre las maquetas del Pabellón de Gobierno las diversas instalaciones.

El Rector de la Universidad de Madrid y una nutrida representación de la Junta de Gobierno, recibieron a los congresistas, a los que el Sr. Royo Villanova dirigió unas palabras de saludo que fueron correspondidas por el Presidente de la Asociación.

A continuación fué servida una copa de vino español.

En la mañana del día 17 empieza la sesión con la exposición del delegado del Canadá, Sr. Hoskin, quien aludió al considerable número de estudiantes que en su país trabajan durante las vacaciones de verano para disponer de algún dinero para costearse sus estudios, o cuando ello no es necesario, los viajes y lecturas convenientes.

Terminado su informe, el Presidente aprovecha la ocasión para saludar al representante de los Estados Unidos, Sr. Hutchikson, y al Jefe nacional del Sindicato Español Universitario, Sr. Bernal, que acaban de incorporarse a las tareas de la reunión.

El delegado de la República Dominicana, Sr. Roca Brache, lee seguidamente su informe, en el que destaca el extraordinario impulso que en los últimos veinticinco años ha recibido la educación, y más especialmente la protección escolar en su país.

A continuación hace uso de la palabra el Rector de la Universidad de Estrasburgo y del Centro Na-

cional de Obras Universitarias y Escolares, Sr. Babin, quien en primer lugar dedicó un cumplido elogio a la obra y personalidad del Sr. Rosier, a quien agradeció muy vivamente su invitación para participar en este Coloquio. Su informe planteó interesantes sugerencias a los reunidos.

El delegado de Israel, Sr. Lewin, emite seguidamente su informe, que comienza advirtiendo la reciente creación de su país, y en consecuencia la carencia de una compleja organización de ayuda social a la enseñanza.

El delegado de Colombia, Sr. Lozano, hace una detallada exposición del funcionamiento del Banco Educativo Colombiano, que se fundó en su país en el pasado año.

El Presidente, dado lo avanzado de la hora, propone el orden del día para la sesión de la tarde y el envío de un telegrama al Rector de la Universidad de Valencia testimoniando el sentimiento de los miembros del Coloquio por el desastre recientemente acaecido sobre la ciudad. Su propuesta fué acogida unánimemente.

Tras unas palabras de agradecimiento del Sr. Cannellas en nombre de la Universidad española, se levantó la sesión de la mañana.

Durante la tarde se inició la sesión con el informe del observador de los Estados Unidos, Sr. Cuther, quien señaló las respectivas formas que reviste la protección escolar en su país y las atribuciones que en este terreno tiene tanto el Gobierno federal como el de los Estados. En su informe destacó el crecido número de estudiantes que simultanean los estudios con el trabajo, y los amplios intercambios de estudiantes que realizan los Estados Unidos.

La observadora de Chile, Srta. Marta Sánchez, expuso a continuación el funcionamiento de las diversas instituciones que en su país tienen como misión acercar la ayuda social a los estudiantes en los diversos grados de la enseñanza.

La observadora de las Islas Filipinas, Srta. Cobato, señaló las dificultades con que había tropezado su Gobierno en los últimos años, en razón del considerable número de Centros que durante la guerra mundial habían sido destruidos. En su informe señaló asimismo las condiciones mediante las cuales pueden ser obtenidos en su país los beneficios de la protección escolar. También aludió a la frecuente simultaneidad de los estudios con el trabajo.

El delegado de Túnez, Sr. Ouanes, informó del creciente auge que las actividades educativas y en particular esta parcela de la ayuda social está adquiriendo en su país tras la declaración de independencia.

Tras esta intervención, el Presidente de la Asociación y del Coloquio dió por terminada la lectura de informes generales, participando a los delegados que en el Secretariado existía una mayor documentación remitida por los siguientes países: Escocia, Nueva Zelanda, Japón, Noruega, Malta, Dinamarca, Africa del Sur, Finlandia, Inglaterra, Suiza, Australia, Siam, Marruecos, Yugoslavia, Checoslovaquia, URSS, Polonia, Guatemala y Austria.

Anunció que toda esta interesante documentación sería objeto de cuidadoso estudio por parte del Secretariado.

El Sr. Rosier concedió después la palabra al Jefe nacional del Sindicato Español Universitario, señor Bernal, quien en primer término agradeció a la Asociación Internacional el haber elegido para este su I Coloquio el tema de la Protección Escolar. Seguidamente ofreció un amplio panorama de la tarea asistencial que realiza el SEU entre sus afiliados, y expresó su adhesión a la Declaración de principios sobre la protección del derecho al estudio que propone la Delegación oficial española.

Terminado su discurso, que fué elogiado públicamente por el Sr. Rosier, se propuso la aclaración de diversos puntos de las exposiciones realizadas a fin de precisar exactamente los términos en los que había de centrarse la discusión de la última jornada de trabajo.

Levantada la sesión, los asistentes al Coloquio se trasladaron al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, donde su Presidente, Sr. Ibáñez Martín, explicó las tareas y las instalaciones de este Centro de investigación.

En el Colegio Mayor José Antonio, del Sindicato Español Universitario, les fué ofrecida asimismo una recepción por el Jefe nacional del mismo.

En la mañana del día 18 se iniciaron los debates acerca de una propuesta alemana de distinción de la ayuda directa de la indirecta. En la discusión intervinieron casi todos los delegados. La finalidad de tal propuesta era facilitar el trabajo del Secretariado de la Asociación para constituir un fondo de documentación internacional sobre cada uno de los capítulos que dentro de cada epígrafe general se establecieran.

El acuerdo final se estableció en torno a los siguientes capítulos:

Dentro de la Ayuda directa se incluyen: las becas concedidas por colectividades públicas; las becas y ayudas privadas; las bolsas de viaje; los préstamos al honor; los fondos de becas universitarias; el trabajo de los estudiantes; los comedores gratuitos; la ayuda en especie; la ayuda a los graduados en los comienzos de su vida profesional.

En la Ayuda indirecta se incluyen: los comedores en las Ciudades Universitarias; las Cooperativas universitarias; los deportes y esparcimientos; la protección social legal; la seguridad social; los subsidios familiares; la sanidad; las reducciones de impuestos y las tarifas especiales.

Sobre estos puntos será remitido todos los años a los diferentes países un cuestionario a fin de tener este fondo de documentación puesto al día.

La última sesión de la tarde estuvo dedicada en su mayor parte al examen de la propuesta española acerca de la declaración de principios sobre la protección del derecho al estudio. El proyecto de declaración fué sometido a discusión, párrafo por párrafo, y defendido con brillante palabra por el Sr. Navarro Latorre. Algunos de los artículos, por ejemplo el sexto, motivó una ardiente polémica; otros sufrieron amplias modificaciones.

El texto de la declaración aprobada, y que será sometido a la ratificación de los diversos países, es el que se incluye en el apéndice de esta crónica.

Levantada la sesión, los participantes en este I Co-

loquio Internacional sobre Protección Escolar se trasladaron al Ministerio de Educación, donde les fué ofrecida una recepción por el Subsecretario del Departamento, que saludó personalmente a todos los miembros y les dedicó una breve alocución de despedida.

F. LORENZO GELICES.

DECLARACION DE PRINCIPIOS SOBRE PROTECCION DEL DERECHO AL ESTUDIO (*)

I. El derecho al estudio, en los grados superiores de enseñanza, debe ser reconocido y estimulado, para todos los jóvenes capaces y dotados de aptitudes naturales, y de probada voluntad para realizarlo.

II. Los Estados, en nombre del bien común de sus ciudadanos, deben procurar que ninguna inteligencia destacada pueda frustrar su vocación intelectual por falta de ocasión para conseguir una titulación superior, universitaria o profesional, que garantice una igualdad de oportunidades.

III. La Sociedad y las Organizaciones privadas y de modo muy especial las empresas económicas deben contribuir a proteger el derecho al estudio y al perfeccionamiento profesional, con sus propios medios y recursos, defendiendo de este modo la inteligencia y talento de los mejores.

IV. La protección del derecho al estudio, por el Estado y por la Sociedad, debe extenderse a los titulados de grado superior y a los miembros de la gran familia de educadores, como garantía y estímulo del progreso espiritual y material de los pueblos.

V. El derecho al estudio en los ciclos superiores de enseñanza debe ser especialmente facilitado a los jóvenes capaces cuyas familias carecen de posibilidades económicas, atendiendo fundamentalmente a sus aptitudes naturales y al aprovechamiento académico demostrado.

VI. La garantía del derecho al estudio en los grados superiores docentes no debe suponer, en caso alguno, el descenso de un nivel de exigencia académica sería en el acceso y permanencia en los estudios superiores.

VII. La protección del derecho al estudio en los grados superiores ha de procurarse sea tan amplia que permita, a los jóvenes carentes de recursos económicos, no sólo la realización de las carreras, sino, también, en caso necesario, la ayuda financiera a sus familias durante el período de su formación universitaria.

VIII. Los Estados y la Sociedad deben prestar su apoyo económico solamente a los jóvenes capaces y con voluntad de estudio, evitando, en servicio de la recta interpretación de la justicia social en la enseñanza, toda acción que confunda la protección escolar con la beneficencia indiscriminada.

IX. La protección del derecho al estudio debe llevar implícita la organización de sistemas de asistencia y de extensión de los beneficios de seguridad social para los escolares, graduados e investigadores. Conviene estimular una estrecha cooperación internacional entre los Servicios encargados de estas misiones en todos los países, fomentando la mutua prestación de ayudas.

X. La asistencia sanitaria a estudiantes, graduados e investigadores, debe ser obligación fundamental del Estado y de las entidades privadas docentes de modo que quede plenamente asegurada, bien por organizaciones específicas propias, bien en relación con los demás Servicios médicos de seguridad social de cada país. Asimismo debe recomendarse, en este tipo de actividades, una permanente colaboración internacional.

XI. Para que los Gobiernos y las Entidades privadas puedan planear adecuadamente sus actividades de protección del derecho al estudio, debe recomendarse la realiza-

(*) Texto aprobado en la sesión de clausura del I Coloquio Internacional de Protección Escolar, celebrada en Madrid el 18 de octubre de 1957, por la Asociación de Información Escolar, Universitaria y Profesional. La proposición originaria de este texto fué presentada por la Delegación de España en dicho Coloquio y aprobada, en la forma expuesta, tras amplio debate.

ción de encuestas y estudios estadísticos relativos a estos problemas y de modo muy especial al origen social de los estudiantes de grado superior. El intercambio de estas informaciones entre todos los países del mundo debe establecerse de modo regular y periódico. (Este punto está completado y desarrollado en el texto de otra proposición de la Delegación alemana.)

XII. La realización de estudios superiores en centros extranjeros, para universitarios, graduados y personal docente e investigador, debe ser considerada como una consecuencia de la protección del derecho al estudio. Las organizaciones nacionales respectivas deben facilitar información, asistencia y apoyo de toda clase a estas tareas, de modo que los beneficiarios extranjeros de las becas para sus países puedan obtener un trato semejante al dispensado a sus propios becarios.

El III Congreso Iberoamericano de Educación

Para los días 23 de octubre al 1 de noviembre, fué convocado, por la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) y el Gobierno de la República Dominicana, el III Congreso Iberoamericano de Educación, que había de celebrarse en Ciudad Trujillo, con arreglo a la siguiente Agenda, propuesta por el Consejo Directivo de la O. E. I.:

- Tema I.—Ordenación y funcionamiento de la O. E. I.
- Tema II.—Proyecto de Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios.
- Tema III.—Ordenación de las Enseñanzas Técnicas.
- Tema IV.—Formación y perfeccionamiento del personal de enseñanza.
- Tema V.—Alfabetización general y Educación Fundamental de los adultos.

Paralelamente, había sido convocada también la Primera Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la O. E. I.

Los Congresos Iberoamericanos de Educación son el órgano legislativo de la Oficina de Educación Iberoamericana, organismo intergubernamental de cooperación educativa para los países de habla española y portuguesa, que tiene su sede en Madrid. De la competencia de este III Congreso es, por tanto, el contenido del Tema I de la Agenda, que comprendía el Informe General sobre las actividades del Organismo, la reforma, sanción y protocolización de los Estatutos de la O. E. I., la aprobación del Reglamento General, del Programa de Actividades para el período 1958-1960 y el Proyecto de Presupuesto de la O. E. I. para el precitado período.

Fueron invitados al III Congreso todos los países iberoamericanos, así como a las Organizaciones Internacionales se les solicitó el envío de observadores.

Los anteriores Congresos se celebraron, el primero en Madrid (1949) y el segundo en Quito (1954).

XIII. La asistencia técnica de material científico, bibliográfico y pedagógico debe ser considerada como fórmula de extensión de la protección del derecho al estudio. Debiera recomendarse una simplificación y coordinación de los organismos internacionales dedicados a estos fines, para el mejor acceso de todos los estudiosos del mundo a las ventajas de la adquisición de tales bienes instrumentales.

XIV. La Asociación Internacional de Información Escolar, Universitaria y Profesional solicita de los Gobiernos y Entidades internacionales pertinentes la creación inmediata de un Organismo especializado, dentro de su ámbito, para la realización de los fines contenidos en la presente Declaración, ofreciendo para ello los servicios y actividades de su Secretariado.

PARTICIPANTES.

Al Congreso asistieron Delegaciones gubernamentales de quince países iberoamericanos; observadores gubernamentales de tres países; observadores de cinco organismos intergubernamentales; observadores de un Organismo intergubernamental; y observadores de tres organismos no-gubernamentales. En total, noventa y siete congresistas.

Delegaciones gubernamentales de: Brasil, Colombia, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Filipinas, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Cuatro de estas Delegaciones estuvieron presididas por los respectivos Ministros de Educación: Dr. Manuel Ramón Ruiz Tejada (R. Dominicana); Dr. José Baquerizo Maldonado (Ecuador); Dr. Jesús Rubio García-Mina (España); y Dr. René Schick (Nicaragua).

Observadores gubernamentales de: Argentina, Estados Unidos y Santa Sede.

Representantes de: Consejo Ejecutivo de la U. N. E. S. C. O.; Organización de los Estados Americanos (O. E. A.); Organización de Estados Centroamericanos (O. D. E. C. A.); Organización Internacional del Trabajo (O. I. T.); Oficina Internacional de Educación (B. I. E.); Servicio Cooperativo Interamericano de Educación en la República Dominicana; Confederación Interamericana de Educación Católica (C. I. E. C.); Comité Episcopal Latinoamericano; y Escuelas Católicas de Puerto Rico.

DIRECTORIO DEL CONGRESO.

Presidente de Honor: Fueron nombrados Presidentes de Honor del Congreso S. E. el Generalísimo Rafael Leónidas Trujillo Molina, y el Honorable Presidente de la República Dominicana, General Héctor Bienvenido Trujillo Molina.

Presidente: De acuerdo con el Reglamento, el Presidente del Congreso lo es el del Consejo Directivo de la O. E. I. durante el período que finaliza. En este III Congreso el Presidente fué el Dr. Manuel Ramón Ruiz Tejada, Secretario de Estado de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana.

Vicepresidentes: Fueron elegidos Vicepresidentes del Congreso los Ministros de Educación del Ecua-

dor, España y Nicaragua. El Ministro español de Educación Nacional, es, además, Vicepresidente del Consejo Directivo de la O. E. I.

Secretario General: De acuerdo con el Reglamento, el Secretario General del Congreso ha de ser el titular de la Secretaría General de la O. E. I. Fué, por tanto, el Secretario General, el Prof. Carlos Lacalle.

Secretarios Adjuntos: Fueron elegidos D. Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria de España, y D. Augusto Peignan Cestero, Director de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana.

Asesor: Fué nombrado el Dr. Ricardo Díez Hochleitner, de la O. E. A.

COMISIONES DE TRABAJO.

En la Sesión preparatoria se resolvió que el temario del Congreso fuese estudiado en tres Comisiones de Trabajo, la primera y la tercera divididas en dos Subcomisiones. Quedaron establecidas de la siguiente forma: *Comisión I.*—Administración y Programa de la O. E. I. Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios; *Comisión II.*—Enseñanzas Técnicas; *Comisión III.*—Formación del Personal de Enseñanza. Alfabetización y Educación Fundamental.

Directivos de las Comisiones de Trabajo.

COMISION I: *Presidente:* René Schick (Nicaragua). *Vicepresidentes:* Julio Fernández (El Salvador), Rubén Villagrán Paúl (Guatemala). *Relator:* Otto Quintero Rumbá (Ecuador). *Secretario:* Salvador Iglesias (R. Dominicana).

COMISION II: *Presidente:* Jesús Rubio García-Mina (España). *Vicepresidente:* Francisco Montojos (Brasil). *Relatores:* Gabriel Betancour Mejía (Colombia), P. Angel Arias, S. I. (R. Dominicana). *Secretario:* Carlos Steiger Tercero (Guatemala).

COMISION III: *Presidente:* José Baquerizo Maldonado (Ecuador). *Vicepresidente:* Eduardo Borrell Navarro (Cuba), José Manuel Ramos (R. Dominicana). *Relator:* Luis Gómez Catalán (Chile). *Secretario:* Narsare Habe López (Nicaragua).

CRÓNICA.

El 23 de octubre se celebró la Sesión preparatoria, en la cual se proclamaron los Presidentes de Honor, se eligieron los Vicepresidentes del Congreso, los Secretarios Adjuntos y se designaron los integrantes de la Mesa Directiva, quedando fijado el número de Comisiones de Trabajo. El Secretario General informó sobre la organización del Congreso, señalando sus antecedentes, y refiriéndose al temario propuesto por el Consejo Directivo de la O. E. I. Este mismo día se constituyeron las Comisiones de Trabajo, que se reunieron en Sesión preparatoria para dictaminar el régimen de trabajo.

El día 24 de octubre, tuvo lugar la solemne Sesión inaugural, presidida por el Presidente de la República

Dominicana, y a la que asistieron mil ochocientas personas. En ella hace uso de la palabra el Secretario de Estado de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana y Presidente del Congreso, Dr. Manuel Ramón Ruiz Tejada, quien glosa los cometidos del Congreso, se refiere de manera especial al Plan Trujillo de Alfabetización total, en el que colaboraron más de 23.000 maestros, y que en dos años ha logrado reducir el analfabetismo de un 57 % (censo de 1950) a un 33 %, habla de la labor realizada por la O. E. I., y da la bienvenida a los señores Delegados. A continuación pronuncia un importante discurso el representante del Consejo Ejecutivo de la U. N. E. S. C. O., Dr. Rodolfo Barón Castro, al que nos referimos más adelante.

El día 26 estuvo dedicado al trabajo de las Comisiones, y el 26 se celebró la primera Sesión Plenaria, para oír las disertaciones del Ministro de Educación Pública del Ecuador, Dr. José Baquerizo Maldonado, y de los representantes de la O. E. A., Dr. Luis Reissing, y de la U. N. E. S. C. O., Dr. Oscar Vera. En esta Sesión, el Delegado de Filipinas, Lic. Vitaliano Bernardino, Director de Educación, dió lectura al mensaje del Secretario de Estado de Educación de su país, y el Pleno aprobó, por aclamación, felicitar al Gobierno de Filipinas por su propósito de revitalizar el idioma español en aquellas islas.

Los días 28 y 29 se dedicaron a continuar el trabajo de las Comisiones.

El 30 de octubre se celebraron dos Sesiones Plenarias, para oír el informe de la Comisión I, informando de la organización y estado de la enseñanza en sus respectivos países, los Delegados de Cuba, El Salvador y Chile, e interviniendo los representantes de la Oficina Internacional del Trabajo (B. I. E.), Dr. José Ricardo Martínez Cobo, la Organización de Estados Centroamericanos (O. D. E. C. A.), Ing. Gustavo A. Guerrero, y el experto en planeamiento educativo de la O. E. A. Dr. Ricardo Díez Hochleitner. Este mismo día fué reelegido Secretario General de la O. E. I. el actual titular Prof. Carlos Lacalle, y se designó como sede del IV Congreso Iberoamericano de Educación la ciudad de Caracas, por lo cual el Ministro de Educación de Venezuela, Dr. Darío Parra, pasa a ser Presidente del Consejo Directivo de la O. E. I. El mismo día 30 se celebra la primera sesión de la Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la O. E. I., a la que asisten los señores Ministros de Educación de la República Dominicana (que es el Presidente), de España (que es el Vicepresidente), Ecuador y Nicaragua, así como los Delegados representantes de Colombia, Guatemala, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

El día 31 de octubre se celebraron otras dos Sesiones Plenarias, en las que informaron los relatores de las Comisiones II y III. Intervinieron para dar cuenta de los problemas educativos de sus respectivos países, los Delegados de Brasil, Colombia, Nicaragua, Guatemala, Paraguay y Venezuela, así como los representantes de la Organización Internacional del Trabajo (O. I. T.), M. Paul Cassau, y de la Confederación Interamericana de Educación Católica (C. I. E. C.), R. P. Jaime Eustaquio Pieschacón. Este mismo día fueron firmados los protocolos por los Jefes de las

Delegaciones gubernamentales, y tuvo lugar la segunda sesión de la Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la O. E. I.

El día 1 de noviembre se celebró la solemne Sesión de Clausura, presidida por el Secretario de Estado de Educación y Bellas Artes de la República Dominicana, en la que intervinieron los Ministros de Educación de España y Nicaragua.

ACTOS DIVERSOS.

Durante el Congreso se celebraron una serie de visitas, excursiones, recepciones, actos culturales, etc., que detallamos a continuación:

Visitas colectivas: Alcázar de D. Diego Colón; Granja Angelita; Instituto Politécnico Loyola; Escuelas de Ciudad Trujillo.

Recepciones: Presidente de la República; Gobierno; Secretario de Estado de Educación y Bellas Artes; Presidente del Consejo de Administración del Distrito Nacional.

Excursiones: Aeropuerto Internacional (en construcción) y Playa de Boca Chica.

Actos culturales: Concierto y representación teatral.

Los Delegados hicieron una ofrenda floral en el Altar de la Patria, ante los restos de los Libertadores Duarte, Sánchez y Mella.

Huéspedes de Honor: Los Delegados fueron nombrados huéspedes de honor de Ciudad Trujillo, recibiendo el diploma correspondiente de manos del Presidente del Consejo Administrativo del Distrito Nacional.

Condecoraciones: Fueron impuestas la Gran Cruz con Medalla de Plata de la Orden de Duarte, Sánchez y Mella, a los señores Jesús Rubio García-Minas, René Schick, Rodolfo Barón Castro, Carlos Lacalle y José Ricardo Martínez Cobo.

Al margen del Congreso, el Ministro español de Educación Nacional, impuso la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio al Generalísimo Trujillo.

PRINCIPALES RESOLUCIONES DEL CONGRESO.

Respecto a la organización y funcionamiento de la O. E. I., el Congreso aprobó el Informe General, que contiene el Programa de Actividades del organismo para el período 1958-1960 y los presupuestos para el citado período. El Congreso discutió ampliamente y aprobó el texto definitivo de los Estatutos de la Oficina de Educación Iberoamericana, así como importantes normas de orden interno.

El Congreso de Quito aprobó un anteproyecto de Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios, que convertido en Proyecto fué presentado a la consideración del III Congreso por el Consejo Directivo de la O. E. I. Este proyecto fué estudiado detenidamente, decidiéndose concretarlo a las enseñanzas primaria y media, y aprobándose una recomendación a los Gobiernos iberoamericanos para que suscriban el Convenio de Convalidación de Estudios en los Niveles Primario y Medio.

Encomendar a la O. E. I. la elaboración de un proyecto de Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios Superiores, previa consulta a las universidades iberoamericanas, para que sea considerado en el IV Congreso Iberoamericano de Educación.

Los Acuerdos del III Congreso Iberoamericano de Educación referentes a la Enseñanza Técnica están basados en las recomendaciones contenidas en el Acta final del Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, celebrado en Madrid en octubre de 1956. Se han aprobado normas tendientes a dar una mayor autonomía al Instituto Iberoamericano de Investigaciones y Enseñanzas Técnicas.

En el Congreso se adoptaron normas sobre la formación del Personal de Enseñanza y sobre los métodos más convenientes para las Campañas de Alfabetización y Educación Fundamental, ratificándose los acuerdos en este sentido del II Congreso Iberoamericano de Educación (Quito, 1954), y exhortándose a la creación en todos los Ministerios de Educación de una Dirección de Alfabetización y Educación Fundamental. También se recomendó a la O. E. I. que proceda a tomar las providencias conducentes a coadyuvar a la realización del "Proyecto Principal relativo a la extensión de la enseñanza primaria en América Latina (formación de maestros)" de la U. N. E. S. C. O.

OPORTUNIDAD DEL CONGRESO.

El Consejo Ejecutivo de la U. N. E. S. C. O. se hizo representar en el III Congreso Iberoamericano de Educación por el Dr. Rodolfo Barón Castro, sin perjuicio de que la U. N. E. S. C. O. enviase también un representante nombrado por su Director General. En su discurso pronunciado en la Solemne Sesión Inaugural, el Dr. Barón Castro afirmó que "este III Congreso Iberoamericano de Educación se abre en momentos de extraordinaria oportunidad". La importancia del mencionado discurso y su denso contenido, bien merecen este aparte en nuestra glosa del III Congreso, aunque pequemos de hacerla demasiado extensa.

"El Consejo Ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —comenzó diciendo el Dr. Barón Castro—, al aceptar por voto unánime la amable invitación que le fué cursada por el órgano rector de la Oficina de Educación Iberoamericana para enviar un representante suyo a este Congreso, no tuvo como propósito el de cumplir una fórmula de mera cortesía, sino el de señalar —pues es bien sabido que sólo en muy contadas y solemnes ocasiones ha tomado un acuerdo semejante— la importancia que concede a la reunión intergubernamental que hoy inicia sus labores".

"Cuando la O. E. I. se establece, en 1949, la U. N. E. S. C. O. es un organismo joven —ha sido fundado tres años antes—, pero lleno de dinamismo e inquietud. Ambos habían de recorrer, primeramente, un camino de consolidación interior. Las ideas, sin embargo, que dieron origen al uno y al otro, respondían a unas inquietudes, a unos imperativos del hombre de la trasguerra, y, como es natural, habían de encontrarse en un terreno de plena colaboración".

"El principio de universalidad que representa la

U. N. E. S. C. O. halla un útil complemento —por lo que se refiere a la órbita geográfico-cultural iberoamericana— con el de regionalidad que implica la O. E. I. Los fines de ambas son de índole similar, pero no se confunden. Intrínsecamente, la U. N. E. S. C. O. tiene unos propósitos que abarcan cuanto concierne al conocimiento del hombre; educación, ciencia y cultura; los cuales extrínsecamente se proyectan, tanto en el ámbito universal, como en el regional o el nacional.”

“La misión de la O. E. I. es más limitada y concreta, y nace del reconocimiento de un hecho: la de la existencia de una comunidad cultural y claramente determinada, como es la iberoamericana. Esta comunidad tiene planteada en el campo de la educación —que es el exponente de aquélla— problemas que, si no son idénticos entre los de unos y otros países, al menos admiten la posibilidad de reducirlos a ciertas líneas generales. Y esto representa ya, de por sí, un gran paso para resolverlos.”

El Dr. Barón Castro dedica a continuación una buena parte de su discurso a glosar la obra civilizadora de España, y la “sorprendente etapa de unificación cultural” que da comienzo con el Descubrimiento. “Estamos—dice—, por una afortunada discunstancia, en el país donde se produjo el movimiento inicial. Aquí, confundido con los ruidos de la selva y con los trinos de los pájaros tropicales, se oyó por vez primera en el Nuevo Mundo el canto monorrítmico del alfabeto”. “A partir de tal momento, da principio uno de los más gigantescos planes de *educación fundamental* —para emplear la terminología moderna— que se han puestas en práctica en la Historia.

“Mas la etapa abierta en el campo de la instrucción con la llegada de los españoles al Nuevo Mundo, no ha cerrado aún alguna de sus fases principales. Los problemas, con el tiempo, presentan nuevos aspectos”. En efecto, mientras la población iberoamericana pasa de un total de 20.500.000, en 1825, a 164.000.000 de habitantes, en 1955, las posibilidades educativas no han seguido esta línea del auge demográfico. En las tasas del analfabetismo se nota que todavía hay un gran campo para urgente acción educativa, al mismo tiempo que se comprueba los ingentes esfuerzos que han hecho muchos países iberoamericanos últimamente, logrando reducir los porcentajes de analfabetos de una manera notable en un corto número de años.

De acuerdo con las más recientes estadísticas (censos de 1950 y años próximos), el Dr. Barón Castro señala la existencia en Iberoamérica de tres grupos de naciones, con respecto al analfabetismo. Países en que no excede del 20 %: Argentina, Uruguay, España, Chile y Costa Rica. Países que cuentan con más de un 20 % y menos del 50 %: Cuba, Puerto Rico, Panamá, Paraguay, México, Filipinas, Portugal, Ecuador, Colombia, Venezuela, Perú y Brasil. Países que tienen más del 50 %: R. Dominicana, El Salvador, Nicaragua, Honduras, Bolivia y Guatemala. Como quiera que los datos utilizados son de hace algunos años, y teniendo en cuenta las intensas Campañas de Alfabetización que se están llevando a cabo en los países iberoamericanos, lo más seguro es que países comprendidos en el tercer grupo hayan pasado ya al segundo, y países del segundo al primero.

En su conjunto, los países de habla española y portuguesa tienen un 39,3 % de analfabetos. “Para centrar debidamente el número proporcional de analfabetos de Iberoamérica, ha de situarse en definitiva, dentro del plano universal. He aquí los términos comparativos, utilizando sólo la tasa mínima en torno al año 1950: Europa del Norte y del Oeste, 1 por ciento; Europa Central, 2; América del Norte, 3; Unión Soviética, 5; Oceanía, 10; Europa meridional, 20; Iberoamérica, 39; Asia del Este, 45; Asia del Sudoeste, 75; Asia meridional, 80; Africa tropical y meridional, 80; Africa septentrional, 85. Conforme a lo anterior, tenemos a las naciones americanas de habla española y portuguesa situadas en una zona de equidistancia”.

El Dr. Barón Castro abordó este problema del analfabetismo —cuyos interesantes datos transcribimos— solamente en la medida en que se relacionan con el “Proyecto Principal” de la U. N. E. S. C. O.

“El propio título del Proyecto nos habla de “extensión de la enseñanza primaria” y de “formación de maestros”. Lo uno y lo otro, claro está, se halla íntimamente ligado. No hay extensión de la enseñanza si no se acrecienta el número de quienes han de impartirla. Pero el fin último, desde luego, es el de la liquidación del analfabetismo o su reducción a proporciones mínimas. Además —y esto importa mucho— el proyecto es tanto de la U. N. E. S. C. O. como de los Estados interesados. Lo esencial en el caso es que éstos puedan beneficiarse del ritmo general y aprovechar el esfuerzo coordinado. En suma, superar el aislamiento.”

“El problema está, como bien sabéis, en vías resolutorias. Cada país tiene adoptado su plan, su sistema. El mismo Proyecto Principal no habría nacido si la U. N. E. S. C. O. no hubiera acumulado una determinada experiencia que lo hiciera viable. El Centro Regional Educación Fundamental para la América Latina (C. R. E. F. A. L.), establecido en Pátzcuaro (Michoacán, Méjico) y la Escuela Normal Rural Interamericana que funciona en Rubio (Venezuela), han producido ya, y siguen produciendo, frutos sustanciosos. Ambas instituciones se sostienen con fondos de la U. N. E. S. C. O., la O. E. A. y los Estados donde tienen su asiento.”

“El proyecto tiene una aplicación en el espacio —a la cual alude su mismo título— y otra en el tiempo. La primera, obvio es decirlo, ha de concentrarse en las zonas donde el analfabetismo es una lacra mayor. Las naciones que han salvado la pavorosa barrera de los altos porcentajes, más habrán de actuar como cooperatoras que como sujetos de aquél. Su experiencia, sus métodos, su colaboración, en una palabra, tendrán un valor inapreciable. La segunda queda establecida en el decenio que va desde el año en curso hasta 1966.”

“No entra en mis propósitos, naturalmente, el adentrarme en una materia que sólo a vosotros toca dilucidar; pero sí creo sinceramente que todo cuanto se haga en el inicio del “Proyecto Principal”, desde otros sectores —tanto internacionales como nacionales— para apoyarlo, será doblemente eficaz. Los esfuerzos individuales o tardíos, al margen del gran sistema de integración de energías que aquél implica, serán siempre más costosos y menos fecundos.”

LA DELEGACIÓN ESPAÑOLA.

La Delegación española al III Congreso, que, como ya hemos repetido, estuvo presidida por el Excmo. señor D. Jesús Rubio García-Mina, Ministro de Educación Nacional, se integró con los siguientes señores: D. Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria; D. Armando Durán Miranda, Director del Instituto Iberoamericano de Investigaciones y Enseñanzas Técnicas; D. Alfredo Sánchez Bella, Embajador de España en Ciudad Trujillo, y D. José Luis Herrero, Encargado de Asuntos Culturales y de Prensa de la Embajada de España en la República Dominicana.

LA PALABRA DE ESPAÑA.

En la solemne Sesión de Clausura del III Congreso Iberoamericano de Educación, celebrado el 1 de noviembre, el Ministro de Educación Nacional de España, Excmo. Sr. D. Jesús Rubio García-Mina, pronunció un medular discurso, cuyos párrafos más importantes transcribimos a continuación:

"Ignoro si existe un uso oratorio que obligue a dejar para el final las palabras de gratitud y, sobre todo, las palabras de despedida. Pero en este momento son tan predominantes en la Delegación española los sentimientos de agradecimiento y de nostalgia, que debo confesar me siento absolutamente impotente para contenerlos. Ha sido, señores Delegados, entre otras muchas cosas, un gozo nuestro trabajo en común de estos días: por la comunidad —que no excluye la singularidad de los puntos de vista mantenidos por las distintas delegaciones— pero sobre todo por la inteligencia y cordialidad de sus componentes. Mas antes que nada, la casa hospitalaria donde nos hemos reunido ha hecho el diálogo profunda y decididamente más grato.

"Estas jornadas nos han enseñado mucho a todos. Si, como Platón escribe, no hay otro acceso al mundo de las ideas que hablar por medio de preguntas y respuestas, lo mucho que hemos preguntado y respondido no sólo nos ha permitido el acceso a una ideología, sino, lo que es más importante, nos ha ido identificando en lo que debe ser nuestro vivo y propio mundo de ideas pedagógicas. Tres han sido las fundamentales materias de nuestras deliberaciones: en primer lugar, la convalidación de estudios; en tercero, la formación del personal de enseñanza y la alfabetización y educación fundamental. Pero debo una alusión especial a la que figuraba con el número dos de nuestras tareas: las enseñanzas técnicas, ya que me correspondió la Presidencia de la Comisión especial encargada de estudiarlas.

"Las sesiones han sido a la vez fecundas y fáciles, no sólo por la competencia y finura de cada uno de sus componentes. A todos ellos debe el Congreso, y yo mismo, especial gratitud, pero creo que ninguno se sentirá agraviado si en su nombre la expreso especialmente a nuestro Vicepresidente, el Ingeniero Montopos; al Secretario, Sr. Steiger, y a los relatores don Gabriel Betancourt y el P. Arias. Pero, repito, que

no sólo por ello las sesiones han sido fáciles, sino también porque hemos llevado a cabo nuestras deliberaciones sobre un texto realmente ya profundamente elaborado: la redacción llevada a cabo por el Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, reunido cabalmente hace estos días un año en Madrid, y al cual habían contribuido felizmente muchos de los técnicos presentes en este Congreso. Creo que sus conclusiones son a la vez impecables técnicamente y de un prudente realismo, y aunque se trata de un testimonio personal, por el que debo pedir a ustedes sinceras disculpas, no puedo menos de alegar, como prueba de convicción, la Ley española de Enseñanzas Técnicas, recientemente promulgada, que en lo esencial lleva, en su redacción definitiva, incorporadas las mismas directrices."

"El ámbito de colaboración educativa iberoamericana, cuyo marco institucional es nuestra Oficina, nos permite, pues, y si Dios quiere, nos seguirá permitiendo, afinar la puntería de nuestros planes y proyectos haciéndolos incidir sobre nuestros propios blancos. Pero, nos permite, además, hablar en confianza y en familia y sin riesgo de posibles equívocos, y nos permite, sobre todo, ejercer en común la imprescindible función de la autocensura, tan necesaria para el equilibrio espiritual de toda colectividad."

"En lo que respecta a nuestro tema docente, me parece que esta autocensura debe, por de pronto, subrayar un posible defecto de enfoque que en medida mayor o menor nos posee a todos; que posee, desde luego, a los pueblos de la Península Ibérica y, quizá por influencia y repercusión de ellos, amasadas con la sangre y la historia, también a los demás países de la comunidad iberoamericana."

"Me refiero a la singular tendencia a la formalización jurídica y administrativa de los problemas de educación. La pasión por la virtud de la Justicia, que parece distinguirnos colectivamente, se propasa a veces, y pierde el exquisito punto medio en que toda virtud consiste, con lo cual degenera en ilusa atribución de un valor taumatúrgico a las estructuras legales. Algo que me atrevería a designar como "juridicismo". Cuando la ley, e incluso el derecho, no agotan, ni mucho menos, la realidad humana. Antes de la ley está la observación desapasionada y objetiva de las situaciones sociales, a cuyo tenor debe acomodarse para rectificarlas, pero teniéndolas siempre en cuenta, la decisión prudencial que entraña toda norma. Después de la ley, e incluso del derecho, está la concreción y aplicación, que en nuestro campo docente supone nada menos, que el establecimiento de renovadores contactos de persona a persona, de alma a alma. Ninguna ley educativa, ningún plan de estudios que publiquen nuestros periódicos oficiales, servirá de nada si no se traduce en mociones y disposiciones íntimas; si no nos percatamos sus autores y promulgadores de que tan sólo es una condición posibilitante que nos faculta para operar sobre la realidad y para recrear y renovar las entrañas de esta realidad: el contacto entre maestro y discípulo, el mágico minuto en que brota de aquél la palabra eficaz que se convierte en sustancia personal de éste, es el término inexcusable y humilde de todos nuestros planes, de todas nuestras Oficinas y Congresos."

"Entre las grandes satisfacciones que nos han depa-

rado las jornadas que hoy clausuramos, debo confesar que para mí no ha sido la menos el comprobar cómo va disminuyendo en nuestros pueblos esta propensión legislativa. Y lo digo sin que ello suponga sombra de menosprecio para una actividad tan excelsa como la jurídica, a la que estoy consagrado por devoción y profesión, y que me parece, tanto en el campo educacional como en cualquier otro, tan imprescindible como el aire o el agua, siempre que se mantenga dentro de los límites debidos. El retroceso del "legalismo" entendido en esta forma, es un signo de vitalidad de los pueblos; por de pronto deja acaso un hueco, una tierra de nadie, pero, poco a poco, esta tierra de nadie se va poblando de saberes concretos."

"En nuestros días y en nuestro ámbito docente, con los saberes concretos de la Sociología, de la Estadística, de la Ciencia pedagógica, y como coronamiento y raíz de esta última, con ese supremo saber, a la vez sumamente abstracto y jugo alimentador de todo saber concreto, que es el saber filosófico."

"La Sociología y la Estadística, de un lado, nos iluminan el término inicial de nuestro esfuerzo docente; nos liberan, acaso, de utopías irrealizables; la Pedagogía nos muestra los caminos concretos por los que debemos discurrir; la Filosofía, en fin, nos señala el destino final."

"Yo quisiera soñar para nuestros pueblos iberoamericanos una tensa y vibrante polaridad entre ambos términos; un riguroso e implacable espíritu de observación de la realidad social que en el momento en que tuviera reunidos los datos y compuesto el cuadro de conjunto no se deslizara hacia ningún subrepticio determinismo sociológico, cosa por desgracia frequentísima hoy día en ambientes culturales distintos del nuestro, sino que diera paso a la iniciativa personal de los educadores, esclarecida por la luz del fin, al que siempre debemos dirigir nuestros esfuerzos: la

potenciación y el enriquecimiento íntimo de la persona."

"En ambos campos, la Oficina de Educación Iberoamericana puede sernos de inestimable utilidad. A defectos comunes, deben oponerse comunes remedios, y la raíz última de estos comunes remedios, por lo que respecta a los problemas que en este Congreso nos han ocupado, acaso esté en un cambio de mentalidad. A la mentalidad legislativa, acostumbrada a sestar sobre la letra de la ley y a disfrazar la letra de espíritu, debemos oponer una mentalidad a la vez espiritual y positiva. Una mentalidad que enfoque la realidad crudamente y que a la par sepa no doblegarse a sus aparentes exigencias, sino tomarlas como piedra estribera en la que afianzar duramente el pie para cabalgar hacia la realización de un ideal común. Esta mentalidad espiritual y positiva, correctora a la vez de idealismos sin realidad y de realidades sin ideal, apunta ya como una hoguera nueva en nuestros Congresos y en nuestra actividad colectiva."

"Pidamos a Dios que nos dé fuerzas para avivar y nutrir de realidad sus llamas, para dejar en ellas, si fuera preciso, la leña de nuestras propias vidas."

CONCLUSIÓN.

Este III Congreso Iberoamericano de Educación tiene, como queda reflejado en estas líneas, un doble significado y una doble trascendencia: de un lado, es el coronamiento de una etapa y el inicio de la siguiente, en la labor de la Oficina de Educación Iberoamericana; de otro lado, un paso más en la colaboración, en el orden educativo, entre los países de habla española y portuguesa.

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ

inf. extranjera

La semana escolar de cinco días en Alemania Occidental *

Para los lectores españoles, aficionados a los debates e inquietudes que suscita a diario la reforma educativa en todos sus niveles, esta noticia del estudio en la Alemania Federal de una posible implantación de la asistencia escolar semanal de cinco días

* En la redacción del presente trabajo se ha utilizado documentación de las siguientes revistas y periódicos alemanes: *Der Tagesspiegel* (Berlín), *Christ und Welt* (Stuttgart), *Frankfurter Allgemeine Zeitung* y *Frankfurter Rundschau* (Francfort), *Industriekurier* (Düsseldorf), *Rhein-Neckar-Zeitung* (Heidelberg) y *Süddeutsche Zeitung* (Munich).

no puede causarle sorpresa. La escuela, con todas sus irradiaciones de muy diverso cariz, se halla profundamente inserta en el complejo mecanismo social, y por ser una de sus ruedas más delicadas y transferentes, está obligada a transmitir sensiblemente cuantos cambios sustanciales se verifiquen en el conjunto de la sociedad de nuestros días. En los tiempos que corremos, son muchos los países más adelantados y progresivos que han implantado en su máquina laboral principio de los cinco días semanales, con lo que se va unificando el sistema británico de una *week-end* de sábado y domingo que, si es habitual en las islas británicas y en algún país muy nórdico como Suecia, constituye reciente conquista de los estamentos laborales en otros países del Occidente europeo, con grandes capacidades industriales y comerciales. Este es el caso de la Alemania Federal, en cuyo sistema de trabajo rige ya desde hace algún tiempo el régimen de las cinco jornadas semanales de trabajo, acomodándose rápidamente el ritmo de la nación a este nuevo despliegue de las operaciones profesionales.

No puede extrañar, pues, que el problema de la jornada escolar de cinco días a la semana sitúe sus raíces últimas y principalísimas en un problema social; problema originado por el desequilibrio provocado por el ritmo semanal de cinco días de los adultos, y el ritmo habitual de seis días para los estudiantes germanos. Profesionales como los insertos en el cuerpo docente han de encontrarse hoy forzosamente en pleno equivoco—prescindiendo de ideas propias sobre la cuestión, que les atañe muy de cerca—; al encontrarse frente al dilema de tomar partido por las ventajas laborales y sus obligaciones docentes.

Y sin embargo, el *week-end* escolar no constituye novedad alguna. Los ingleses, muy apegados a costumbres y tradición, hace tiempo que dieron con la fórmula exacta para solucionar el conflicto social planteado, según aciertos que más tarde detallaremos. Queda por saber si la experiencia británica y en un sentido más irisado y libérrimo, la de los Estados Unidos, podrá aplicarse eficazmente a las necesidades actuales por que atraviesan las autoridades educativas del Gobierno de Bonn y sus *Länder*, enfrentados con un desfase social que puede provocar trastornos en el acreditado equilibrio nacional.

LA NOTICIA LLEGA DE HAMBURGO.

Paralelamente a las discusiones nacidas en el seno de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los diversos *Länder*, se han suscitado controversias entre las jerarquías educativas regionales sobre la necesidad de adoptar medidas en relación con el avance continuo registrado por la semana de cinco días laborales en el campo económico. Estos criterios se apoyan en experiencias foráneas; en especial, en países del septentrión y del occidente europeos; pero sobre todo y más directamente, en los contactos ininterrumpidos de las jerarquías educativas con los representantes gremiales del Profesorado, de la *Elternschaft* o Asociación equivalente a nuestros Padres de Familia, si bien con una intervención más técnica y responsabilizada que la que nos tiene acostumbrados en España. Estos cambios de impresiones se enriquecen—es natural—con la contribución de miembros responsables del aparato económico-administrativo y de las organizaciones y sindicatos competentes.

Digamos, no obstante, que por el momento no existen planes concretos por parte del elemento oficial; pero es opinión generalizada que en un espacio de tiempo previsible podrán tomarse las medidas indispensables para establecer próximamente y por vía experimental la semana escolar de cinco días en una *Schule* hamburguesa. Todavía se duda de la conveniencia de acompañar este experimento con una escolaridad de *full time* o asistencia de día entero a la escuela, pues de este modo, y al aumentar el número diario de horas de clase, se neutralizaría así el déficit de asistencia provocado por la reducción semanal. Parece ser que extensos círculos de profesores y padres de familia alemanes están dispuestos a cooperar activamente en la realización de la nueva

idea, auxiliándose para ello en la acumulación de las necesarias experiencias prácticas. En nuestra opinión, el problema planteado educativa y socialmente a los alemanes federados reviste caracteres de gran complejidad y peligro tanto para la estructuración de los planes de estudios como para la formación del profesorado futuro y, particularmente, para las familias de los niños en edad escolar. De ahí que las jerarquías educacionales alemanas se muestren sumamente cautelosas, revelando con su actual prudencia las posibles complicaciones que una innovación mal planeada pudiera acarrear a la equilibrada organización escolar germana. Por otra parte, las presiones de quienes aspiran a mantenerse sin retrasos nocivos a la orteguiana "altura de los tiempos", no quieren dejar crecer el desequilibrio social creado por la nueva jornada laboral. De ahí que en esta evolución educativa apuntemos la presencia de elementos pujantes que no sólo son de origen pedagógico o más ampliamente cultural, sino que brota de venas político-sociales potenciables fecundamente en el campo de la pedagogía.

LA SOLUCIÓN DE LA EXPERIENCIA INGLESA.

Quizá sea interesante contrastar la situación alemana con los resultados de la experiencia inglesa. Desde hace varios años, todas las *Public Schools* han adoptado el sistema del *week-end* escolar prolongado, con igual beneficio del mismo por parte del profesor y del alumno. No obstante, es preciso señalar el hecho de la existencia de enseñanza sabática en la mayor parte de los *Colleges* o internados privados, si bien crece de continuo el número de estos institutos docentes que se van acogiendo a las ventajas del fin de semana. Pero en una residencia los problemas que se le plantean son radicalmente distintos a los de una Escuela diurna. Pero también la cuestión alcanza a los internados, sobre todo si se trata de niños, no de adolescentes, sobre la conveniencia de que fueran o no confiados a la escuela durante el fin de semana. Tras numerosos experimentos, se ha llegado a la conclusión de concentrar en el sábado toda clase de deportes, y junto a ellos el cumplimiento de castigos y medidas disciplinarias del tipo de la retención colegial, etc. En un internado inglés, existe siempre un profesor que ejerce nominalmente la inspección semanal, si bien esta función inspectora es delegada en los escolares de confianza miembros de la administración escolar autónoma, únicos responsables del programa previsto de actividades, descanso, etc. El sentido de la responsabilidad en los escolares ingleses es lo suficientemente elevado como para que no se produzca exceso alguno.

Pero la cuestión, para los padres alemanes, comienza en la diferencia entre el sistema educativo inglés y el propio. El niño inglés es educado desde el Kindergarten en la mayor independencia posible, en contraste con la sujeción que se ejerce en Alemania sobre él. Porque el centro de gravedad de la educación británica—lo mismo en la *Public School* que en el Internado—se localiza en la Escuela, y no en

el *Elternhaus* u hogar paterno, según acontece en Alemania. El padre inglés confía sus hijos a la escuela, porque en ella deposita una confianza ilimitada en sus criterios, métodos y aquilatadas tradiciones. Muy recientemente señaló el Duque de Edimburgo, que el profesor es mucho más que mero transmisor de saberes, porque "hace ya mucho tiempo que se ha convertido en *representante* de los padres". Sería, pues, difícil dar con un niño inglés que no supiera emplear su tiempo, como pudiera ocurrir, según algunos padres alemanes, con el niño germano durante los dos largos días del fin de semana.

Queda por señalar la utilización adecuada del campo de deportes, para evitar cualquier aburrimiento infantil. En realidad, en Inglaterra se da la misma carencia de instalaciones deportivas que la que hoy padece Alemania; sólo que con una diferencia esencial: mientras el adolescente inglés está inscrito en la escuela, toda su actividad deportiva, sea la que fuere, la practica sin excepción *en y para* su Escuela, ya que la mayoría de las sociedades deportivas inglesas carecen de secciones juveniles o infantiles.

Pero la clave de la solución inglesa de los cinco días semanales de escuela consiste en que todas las relaciones entre Ministerio y Escuela se efectúan con la colaboración de profesores y alumnos. Por de pronto, la Escuela goza en Inglaterra de la máxima independencia posible. El Ministerio de Educación ejerce solamente el derecho a la inspección sobre las *escuelas públicas*; los colleges privados están libres de toda injerencia estatal. No existen órdenes o disposiciones de la superioridad, sino en algunos casos leve crítica o insinuaciones sugerentes. En principio, cada escuela organiza independientemente su semana de trabajo, decidiendo las actividades del sábado, tanto como jornada escolar de trabajo, como dedicada a actividades extraescolares o libre en absoluto. Con todo ello, se ha robustecido sustancialmente el sentido de responsabilidad del profesorado y de los directores de estos centros docentes; pues no se trata de funcionarios, sino que disfrutan de contrato privado. Así cabe que un director pueda decidir, bajo su responsabilidad, la vacación del sábado, sin que por ello mermen los honorarios del cuerpo docente.

Esta situación inglesa se favorece aún más por la circunstancia nada despreciable de la desaparición del *studium generale* en la mayoría de las escuelas; la cultura de carácter general ha dado paso hace tiempo a la especialización. Estos estudios favorecen iniciativas escolares en laboratorios y bibliotecas. Y así puede observarse cómo en las horas del sábado sus salas suelen estar muy concurridas, favoreciendo así la llamada "independencia investigadora" del colegial. También es digno de considerar el horario de la jornada escolar inglesa: la labor no se inicia nunca antes de las nueve de la mañana, pero nunca termina antes de las cuatro de la tarde, en régimen medio-pensionista, tanto en Escuela diurna como en College. La Escuela se convierte para el niño en una mezcla de *hogar* y de *club*, con lo cual se favorece, sin conmociones, el paso a la semana escolar de cinco días (3).

LA SITUACIÓN EN ALEMANIA.

Pero Alemania se encuentra en la difícil situación de contemplar cómo crecen las materias de estudio en la escuela y, sin embargo, el ritmo general de trabajo permanece invariable (semana escolar de seis días) o bien se hace más breve (cinco días). Pronto se ha extendido el interés suscitado por la cuestión, no sólo a las revistas profesionales, sino también —como ya es fenómeno habitual en Alemania, y que quisiéramos contemplar en nuestros rotativos— a la prensa diaria. Para el Prof. Dr. Gläss, Consejero Municipal de Educación de la Ciudad de Frankfort, "sólo hay una solución: la prolongación de la escolaridad". Hoy en día la *Volksschule* cuenta con un período escolar de ocho años (cuatro de *Grundschule* y otros cuatro de *Oberstufe*: grados elemental y superior de la escuela primaria, respectivamente). Sin embargo, son varios los *Länder* que ya disponen oficialmente del noveno año de *escuela obligatoria*. Pues bien: para contrarrestar el nuevo acortamiento del tiempo escolar, el Dr. Gläss preconiza la escolaridad de diez años, esto es, una primaria obligatoria que se iniciaría a los cinco años de edad y terminaría a los quince, para aquellos alumnos que no proseguirían sus estudios por los diversificados senderos de la *Mittelschule*, *Realschule*, *höhere Schule*, etc. Pero con ello sólo se solucionaría en parte el problema, ya que está aprobado hoy día la prolongación de la escolaridad precisamente para las escuelas medias (*Mittel- y höhere Schulen*), con todo lo cual, la edad de ingreso de un estudiante en los niveles superiores de la educación se retrasaría excesivamente, gravando de manera insoportable los presupuestos educativos.

La semana de cinco días es simplemente el umbral de una serie de progresivos cambios estructurales de la enseñanza alemana. Se trata de conseguir un objetivo, hoy en el proscenio de la actualidad en los planes de la reforma de los países escandinavos, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos: la Escuela-Hogar diurna, en régimen de mediopensionado, donde los niños viven la jornada escolar desde la mañana hasta la mitad de la tarde. Con ello, la *Schule* alemana, aparte las dificultades técnicas, ha de cargar con nuevos cometidos. Se trata de una nueva vida escolar, con todas sus implicaciones: problemas económicos, de formación del profesorado, edificios escolares; cocinas y comedores; salas de estar y de recreo... Y así es cómo se elevan muchas voces contrarias a la instauración de la jornada de cinco días. El profesorado cuenta con elementos disconformes con la idea. Mientras que en el campo de la economía apenas se dan empleados y trabajadores insolidarios con el plan de la jornada laboral de cinco días, entre los *Lehrer* alemanes abundan las protestas. Hará poco, la Asociación Alemana de Filólogos (*Deutsche Philologenverband*) declaró, por boca de su presidente, Dr. Monje, en su Asamblea de Fulda, que "los filólogos no nos hallamos sustancialmente contra la semana de cinco días, pero es preciso que al implantarla *no descienda el nivel de la escuela*". Y agrega un comentarista: "Con otras palabras: el Dr. Monje y sus colegas se muestran contrarios." "Es grotesco

meterse en tales reformas—escribe un profesor de Escuela Superior Media de Francfort—cuando se ha avanzado tan poco en la enseñanza para reintegrarla a su perdido estado de florecimiento. Mientras se sienten más de 50 alumnos en la clase "Cuarta" y los profesores trabajan 60 y más horas semanales, valdría más que las jerarquías educativas se esforzaran previamente en poner remedio a estos males más graves."

Pero también se dan razones prácticas entre el profesorado disconforme. Se teme por la pérdida del tan acrisolado "ideal formativo", y que la nivelación material de la *Oberstufe* (grado superior primario) conlleve a una mejoría práctica. Otros se quejan de la imposibilidad de trabajar en calma o de tener propios pensamientos, absorbidos como están por una monótona y continuada labor de clases y grupos de trabajo. Además, la Escuela-Hogar suplanta completamente la función hogareña de la familia dando cómodo pábulo a los padres para confiar al hijo a la escuela, mientras ambos cónyuges quedan "libres" para el trabajo y la procura de ingresos. Se le confiere gratuitamente a la escuela una influencia educativa que no se compadece ya con su cometido de centro de enseñanza y de formación. Y aún se corre el peligro de degradar la familia a la categoría de posada nocturna, al retenerse al niño hasta bien entrada la tarde, en la escuela.

Por el contrario, los partidarios de la reforma y, naturalmente, los círculos oficiales, hablan del "egoísmo del catedrático" y de la resistencia que siempre encuentra toda innovación, ya que el profesorado ha de enfrentarse con una renovación de sus métodos y funciones pedagógicas, si quiere adaptarse al nuevo sistema. Se afirma que debe dejarse transcurrir algún tiempo para que el espíritu de la reforma penetre en las conciencias, solucionándose entre tanto el déficit numérico de profesorado. También se ha pensado en neutralizar los supuestos peligros a que se sometería la vida familiar. "Si ambos cónyuges quieren y tienen que trabajar para aportar más ingresos—opina el Jefe de Prensa ministerial de Hesse, Dr. Bobke—, es cosa que no podríamos evitar incluso con el viejo sistema escolar. Y así lo atestiguan los millones de *Schlüsselkinder* ("niños bajo llave" encerrados solos por sus padres, en casa)." Es lógico que la reforma altere la vida familiar; pero está prevista una especie de club vespertino donde podrán reunirse padres e hijos a la terminación de sus respectivos y sincrónicos trabajos. Y, lo que es más importante para nosotros, "el fin de semana de dos días ejercerá una influencia más saludable sobre la vida comunitaria familiar que las dos horas cotidianas libres a lo largo de la semana". Para el doctor Bobke, el problema económico es el único obstáculo capital con que tropieza la reforma.

LOS PADRES TAMBIÉN CUENTAN.

Recuerdo que, con ocasión de la propaganda alemana de la jornada laboral de cinco días, se difundieron en Stuttgart unos pasquines en los que se exhibía un niño enarbolando esta pancarta: "Papá

me pertenece el sábado". Toda la propaganda, centrada hoy sobre la campaña de las cinco jornadas semanales de escuela, podría expresarse en un nuevo pasquín que se difundiría por las escuelas: "Mi hijo me pertenece el sábado", y un padre sosteniendo el cartel. La importancia del problema social, con el desfase producido entre el ritmo laboral de padres e hijos: economía y escuela, debe dejar paso en primacía al problema escolar. ¿Puede la escuela limitar su trabajo a los cinco días semanales? Para nosotros, la cuestión aborda tres órdenes de problemas: 1) ¿Puede reducirse en un sexto el volumen de la formación y del saber en las escuelas?; 2) ¿Beneficiará a los niños la prolongación del fin de semana?, y 3) ¿Dónde se encuentran mejor los niños en edad escolar durante el sábado: en casa o en la escuela?

1) *¿Disminuirá el nivel escolar?*—Son muchos los que se inquietan ante un posible descenso del ya bajo nivel formativo y de conocimientos de los escolares alemanes. Otros consideran que las horas de trabajo perdidas cada sábado libre no pueden recuperarse a lo largo de los cinco días restantes de la semana escolar. Pero también hay quien sospecha que para ello habría que introducir cambios adecuados en los sistemas y planes de estudios, métodos, programas, medios de enseñanza, etc. Nada podrá hacerse con el actual programa de asignaturas; y mucho menos, con el vigente método de enseñanza de cada disciplina. No son los planes de enseñanza los que requieren reforma, sino su adaptación a la nueva coyuntura educativa y social. Por ello, más de un avisado educador ha propuesto la llamada a la colaboración entre pedagogos y especialistas de la racionalización. Las controversias continúan; pero no cabe duda de que se llegará pronto a la solución. Las escuelas experimentales pueden dar con ella.

2) *¿Beneficia al niño la larga interrupción de dos días?*—Se sospecha que puede producir disturbios en el ritmo de aprendizaje del niño. Pero también existen las vacaciones clásicas (verano, pascuas), y éstas pueden o no perjudicar, según se las emplee. Por otra parte, existe la ley fundamental de la Pedagogía según la cual deben corresponderse los ritmos de trabajo y de descanso. Pero lo cierto es que la escuela con vacaciones largas que perjudiquen a sus alumnos será igualmente perjudicial en el caso del fin de semana.

3) *¿Dónde se encuentran mejor los niños?*—Depende también de la dedicación de los padres a ellos durante el sábado. No cabe duda que la escuela ya no es sólo el aula de trabajo. Existen salas de recreo, espectáculos, concursos, competiciones, radio y televisión... Pero siempre quedará en pie la necesidad y la conveniencia fructífera de un trato prolongado de padres e hijos, aunque aquéllos hayan de sacrificar sus programas de TV "no aptos para menores" o alterar sus costumbres adultas sin preocupaciones pedagógicas.

La escuela del sábado libre será indefectible consecuencia necesaria de la jornada laboral de cinco días semanales. Para ello los alemanes comienzan a pensar en una reforma radical de su enseñanza, y en una reforma no de este o de aquel Estado fe-

deral, sino de todos los *Länder* de la nación. ¿Se prolongará la escolaridad? ¿Se establecerá la jornada de mediopensionismo en las futuras Escuelas-Hogar diurnas? Los resultados de las experiencias

puestas ya en marcha nos brindarán un ejemplo cuyo estudio puede ser fecundo para nuestra educación.

ENRIQUE CASAMAYOR

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

La aparición del Catecismo Unico Nacional ha suscitado elogiosos comentarios que revelan la profundidad de esta urgencia universalmente sentida. En la revista "Atenas" encontramos un artículo en el que se lamenta la inexistencia del Catecismo Universal, que sería el más deseable, y se comenta la aparición del Nacional de Primer Grado, que precede a los otros de Grados superiores: elemental, perfeccionamiento, iniciación profesional. El autor prevé un período de experimentación, antes de ser definitivo, y aconseja que se preparen todas las modificaciones que, en rigor y conciencia, parezcan convenientes (a continuación cita algunos ejemplos de correcciones que parecen al autor oportunas) y que se comuniquen a la Comisión Episcopal encargada de su definitiva redacción. Respecto de las ilustraciones, opina que "son, sí, muy modernas", pero algunas de ellas casi parecen caricaturas y no excitan a la devoción (así nos parece a los "viejos")... Un catecismo debe guardar proporción con las cosas que trata, y tener belleza accesible a todos" (1).

El sacerdote y catedrático de la Universidad de Salamanca, Lamberto Echevarría, publica en "Incunable" un largo comentario sobre este mismo tema, en el que se relata la historia de la confección de este Primer Grado del Catecismo Nacional y se comentan las correcciones que, como fruto maduro de tareas colectivas, han visto la luz en la nueva edición realizada por la Editorial Católica (2).

El gran interés social que presenta la formación de los maestros españoles es puesto de relieve en un breve comentario del diario "Pueblo", que se expresa así: "El punto clave de la atención social debería estar, por consiguiente, centrado en las instituciones dedicadas a la formación de los distintos tipos de maestros. En nuestra patria sólo los docentes de Primera Enseñanza se forman ex profeso para su función, en unos centros llamados Escuelas de Magisterio. Los profesores de los demás grados carecen de otra formación que la alcanzada en sus específicos estudios profesionales, formación, por tanto, no orientada hacia la enseñanza. Los docentes de Institutos de Enseñanza Media, Laboral, Escuelas de Magisterio, Universidades, Escuelas de Comercio, etc., carecen de preparación pedagógica y han de alcanzarla por su propio interés y personales medios. En Madrid se ensaya, por el Ministerio de Educación Nacional, una formación del profesorado de la Enseñanza Media y Laboral, que suponemos habrá de extenderse en su día, con carácter obligatorio, a cuantos piensen dedicarse a la enseñanza" (3).

(1) Rodolfo Fierro Torres: *El catecismo único nacional*, en "Atenas" (Madrid, octubre de 1957).

(2) Lamberto Echevarría: *Se ha publicado el Primer Grado del Catecismo Nacional Español*, en "Incunable" (Salamanca, octubre de 1957).

(3) Editorial, en "Pueblo" (Madrid, 14-X-57).

COMISARIA DE EXTENSION CULTURAL

Raras veces faltaba en la prensa nacional algún comentario sobre los problemas del analfabetismo en nuestra Patria o fuera de sus fronteras. Un artículo aparecido en "El Comercio", de Gijón, informa con datos concretos y estadísticas del estado del analfabetismo en Hispanoamérica, donde las cifras de gente que no conoce las letras son muy elevadas, excepto en algunos países, como Argentina y Uruguay, que sólo tienen un índice de analfabetismo del 13 por 100 (4).

El editorial de un periódico gaditano cree que el problema del analfabetismo consiste primordialmente en la creación de escuelas, y así pone de relieve las importancias y "honradas declaraciones hechas, en el XV Curso de Verano de la Universidad de la Rábida, por el Director General de Enseñanza Primaria" (5). Una breve noticia sobre las declaraciones hechas por el Director General de la UNESCO sobre el analfabetismo nos informa de que probablemente el número total de analfabetos en el mundo aumentará considerablemente en el futuro. "Calcula que solamente una tercera parte de la población del mundo es capaz de leer un periódico y comprenderlo" (6). Y comentando declaraciones semejantes hechas por el mismo Director de la UNESCO en París, el cronista en aquella ciudad, Marcel Prendast, la califica de dramática estadística y repite las palabras de Evans, según las cuales "el analfabetismo es uno de los problemas más graves que se plantea a las personas interesadas por la paz mundial" (7). Por último, sobre este mismo tema versa el comentario de "Pueblo", que, razonando con cifras, llega a esta confortadora deducción final: "El analfabetismo de la España surgida en 1939 es sólo del 16 por 100, frente al 22,7 por 100 correspondiente a quienes pasaron —en este caso debieron pasar— por escuelas primarias antes de dicho año (8).

La inauguración del curso escolar 1957-58 en la Estación-Escuela Nacional del Frente de Juventudes, Radio Juventud de España, ha suscitado el artículo en que, mediante un interesante diálogo con el director de dicha emisora se informa de las características de este sistema de enseñanza netamente español y que está reconocido internacionalmente como el más completo y perfecto que existe: "Para llenar el hueco existente en España, que carecía de toda clase de centros especializados para formar profesionales de la radio, el Frente de Juventudes organizó su sistema de enseñanza netamente español, combinado de teoría y práctica" (9).

La preocupación del Ayuntamiento madrileño por la enseñanza es comentada en una crónica de Madrid aparecida en Barcelona, en la que se da cuenta de la inauguración del primer Instituto Municipal de Educación, para niños superdotados y subdotados, de la iniciación de emisiones de radio relacionadas con temas pedagógicos

(4) Ramiro Fernández Andrade: *Uruguay, el país donde se leen más periódicos de toda Hispanoamérica*, en "El Comercio" (Gijón, 8-X-57).

(5) Editorial: *Analfabetismo*, en "Ayer" (Jerez de la Frontera, 8-X-57).

(6) *Es probable que aumente el analfabetismo mundial*, en "ABC" (Madrid, 10-X-57).

(7) Marcel Prendast: *El grave problema del analfabetismo*, en "La Voz de Asturias" (Oviedo, 16-X-57).

(8) Editorial, en "Pueblo" (Madrid, 8-X-57).

(9) Ignacio H. de la Mota: *La Universidad de la radio abre sus puertas*, en "Pueblo" (Madrid, 16-X-57).

y del intercambio escolar con Barcelona, proyectado para la próxima Semana Santa (10).

PROTECCION ESCOLAR

La celebración, por primera vez en el mundo, de un Coloquio internacional sobre protección escolar ha encontrado eco abundante en nuestros periódicos y revistas. "Ya" reproduce las palabras del Comisario de Protección Escolar que definen el carácter de la ayuda española al estudiante: "Ayuda, sí, al que valga. Al que demuestre de forma notoria capacidad y vocación para obtener el privilegio de una titulación superior. Pero lejos de nosotros esas confusas formas de falso proselitismo que ciegan con fáciles paraísos, con promesas de ventajas iguales para todos, el noble propósito de proteger y ayudar sólo y exclusivamente a los mejores" (11).

"Pueblo" reproduce el discurso del Jefe Nacional del SEU, pronunciado en dicho coloquio, para exponer la doctrina del Sindicato en lo que se refiere al derecho al estudio, que debe estar abierto, especialmente en los grados superiores, a quienes reúnan condiciones intelectuales, aunque no se encuentren capacitados económicamente (12).

"Ya" resalta la conclusión a la que se llegó en una de las sesiones del coloquio, y según la cual "es un peligro universal el hecho de que haya estudiantes que por tener que trabajar para poder realizar sus estudios no estén en condiciones de efectuar una preparación adecuada. Hay que evitar este peligro mediante un incremento de la protección escolar" (13).

El diario "Arriba" se ha ocupado extensamente del desarrollo del Coloquio y, además de reproducir íntegra la "Declaración de principios sobre protección del derecho al estudio" (14) y comentarios al discurso del Jefe Nacional del SEU, fijando la doctrina de este Sindicato en dicha materia (15), publica un editorial que merece la pena destacar. En él se subraya la importancia del Coloquio con estas palabras: "Las experiencias que están siendo intercambiadas entre los representantes nacionales y extranjeros son muy valiosas. Algunas naciones han progresado decididamente y pueden ofrecer realizaciones de alto porte debidamente contrastadas por la experiencia. El principio de gratuidad es muy común en los coloquios y la inclinación a considerar la enseñanza como un servicio público trasciende impalpable de pocas declaraciones" (16).

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Un reportaje aparecido en "A B C" da cuenta del estudio y catalogación que se ha llevado a cabo con el archivo que de Rubén Darío poseía Francisca Sánchez en su casa de la aldea de Navalsauz, en las estribaciones de la sierra de Gredos. Hace constar la decisiva intervención del "Ministro de Educación Nacional, quien ofreció su apoyo para rescatarlo", y detalla su instalación en la calle de Alcalá, 93, para dar contenido y efectividad al naciente Seminario-Archivo Rubén Darío (17).

Interesantes son las declaraciones hechas por el es-

(10) Crónica de Madrid: *Preocupación edilicia por la enseñanza*, en "El Correo Catalán" (Barcelona, 22-X-57).

(11) *Una declaración de principios sobre el derecho al estudio*, en "Ya" (Madrid, 17-X-57).

(12) *El problema de la protección al estudio en todo el mundo no puede estar sujeto a sistemas políticos e ideológicos*, en "Madrid" (Madrid, 18-X-57).

(13) *Peligro de que el trabajo impida a los estudiantes estudiar*, en "Ya" (Madrid, 18-X-57).

(14) *Clausura del Coloquio sobre Protección Escolar*, en "Arriba" (Madrid, 19-X-57).

(15) *Doctrina del SEU sobre Protección Escolar*, en "Arriba" (Madrid, 18-X-57).

(16) Editorial: *Protección escolar*, en "Arriba" (Madrid, 18-X-57).

(17) Juan Antonio Cabezas: *Francisca Sánchez y el Archivo de Rubén Darío*, en "A B C" (Madrid, 17-X-57).

critor José María Gironella a la revista "S. P." en los puntos en que se refiere a cuestiones generales de ediciones de libros. A la pregunta de si cree que el libro —la novela más bien— permite al escritor medio español, como sucede al francés, vivir de sus derechos de autor, Gironella responde: "La realidad es que la gente no se ha interesado nunca por los libros españoles; antes de la guerra los tirajes eran ridículos. Señores como Baroja tiraban mil ejemplares. Son cifras que existen, ¿no? Después de nuestra guerra hubo unos años todavía peores, porque no había casi escritores, y fué la invasión de las traducciones y del éxito extranjero. Y, de repente, con la creación del Premio Nadal primero, y luego, por mil circunstancias, el público admitió la posibilidad de que hubiera escritores españoles que también interesarán. Durante cuatro o cinco años los han comprado, es decir, se ha vendido bastante." Nueva pregunta: "¿Y por qué dice cuatro o cinco años?" Respuesta de Gironella: "Porque a mí me han dicho los editores que este plazo de confianza que los lectores españoles han concedido a los autores españoles en el sentido de decir: 'Si podéis divertirme tanto como Maugham, pues os leo', que ese plazo de confianza se ha terminado. De un año a esta parte la gente ha empezado a declinar, ha dejado de comprarlo, o sea, ha habido una caída vertical en la venta de autores españoles. Me refiero siempre a la novela. Lo cual es grave, porque para volver a recrear el clima de curiosidad y de interés, para incitar otra vez a la señora de Murcia o de donde sea, al lector medio a que prefiera un autor español, va a costar mucho" (18).

BELLAS ARTES

Un largo reportaje sobre la Escuela de Bellas Artes y Oficios de Olot nos informa de la historia de aquella ilustre institución, de la que han salido artistas tan importantes como Melchor Domenge, Blay y Clará (19).

Un artículo informa sobre el funcionamiento de la Escuela de Cerámica de Madrid, que pertenece al Ayuntamiento y es gratuita. El articulista pone de relieve la sorpresa que produce comprobar la escasez de alumnos madrileños, o mejor dicho, españoles, en comparación con el crecido número de personas de todo el mundo que acuden a ella, incluso atravesando el Atlántico. Se alude también a las becas que se adjudican a algunos alumnos que por su escasez de recursos merecen esta ayuda para pagarse los transportes y los materiales (20).

ENSEÑANZA LABORAL

Aparte de algunos artículos que hablan de diversos centros de Enseñanza Laboral, como el Instituto de Mondoñedo (21), o el Taller Escuela (Doce de Octubre", recientemente inaugurado en Orense (22), o la Universidad Laboral de Gijón, de la que es su propio rector quien da cuenta del funcionamiento (23), la Prensa de estos días se ha ocupado preferentemente del VI Concurso Internacional de Formación Profesional Obrera celebrado en Madrid.

En este sentido nos informa Obdulio Gómez: "Cupo al Frente de Juventudes la invención de esta grata noticia que ahora glosamos, de elegir cada nuevo período anual al mejor aprendiz del país, entre las múltiples especiali-

(18) Declaraciones de José M.^a Gironella a la Revista "S. P." (Madrid, 10-X-57).

(19) Bartolomé Més Colllellmir: *La Escuela de Bellas Artes y Oficios de Olot*, en "Los Sitios" (Gerona, 8-IX-57).

(20) Raquel Heredia: *Todo son facilidades en la Escuela de Cerámica*, en "Pueblo" (Madrid, 21-IX-57).

(21) Abelardo González Lorenzo: *El Instituto Laboral, una de las realidades más concretas del nuevo Mondoñedo*, en "La Voz de Galicia" (La Coruña, 17-X-57).

(22) *La solemnidad inaugural del Taller Escuela "12 de Octubre"*, en "La Región" (Orense, 18-X-57).

(23) *Todo es limpio, claro, exigente, en los exámenes para becarios en las Universidades Laborales*, charla con el P. Valentín García, rector de la de Gijón, en "La Nueva España" (Oviedo, 16-X-57).

dades u oficios que más pueden importar para el futuro industrial de nuestro pueblo." Y más adelante: "El ensayo ha sido fecundo y la proyección más dilatada cada vez. Es motivo, por tanto, para enorgullecerse y afirmarse en la tarea de saber que algo que nació con tanta modestia va alcanzando cimas que no se intuyeron en principio. Esta noticia se refiere y se dedica, por tanto, a todos los que han aprendido la maestría del propio oficio con un espíritu de alegre agilidad, con ansia de superación y con afán de mostrar que siendo bueno se puede ser rápido, y siendo rápido se puede ser todavía mejor. Esto es, ser el mejor de los mejores que participan en el propio oficio, como dentro de unos días vendrán a conseguirlo en Madrid un centenar de muchachos trabajadores de diversos países europeos" (24).

El diario "Madrid", en largo reportaje, da cuenta de la eficaz labor desarrollada por la Obra Sindical de Formación Profesional a través de sus diversas modalidades de enseñanza, dirigidas al sector industrial, agropecuario y artesano, principalmente, y del éxito alcanzado por el primer curso acelerado para dieciocho oficios del Metal y de la Construcción, organizado por la Obra en las instalaciones de la Casa de Campo (25). Realizada por el mismo articulista, recogemos en el mismo diario una entrevista con el representante técnico del grupo de aprendices de Bélgica (26).

ENSEÑANZA MEDIA

La revista "Atenas" inserta una interesantísima conferencia pronunciada por D. Lorenzo Vilas ante los elementos directivos de la Federación de Amigos de la Enseñanza y que trata de la Educación Social. Después de plantear la urgencia del problema por la "falta absoluta de mentalidad social", cree que hay que armarse de generosidad y de valor y empezar a resolver las dificultades muy numerosas que de él se derivan. Pasa después a estudiar las posibles soluciones referentes a los problemas que la falta de ambiente social crea en la Enseñanza Media, y trata después de la colaboración del Estado y expone la necesidad de una didáctica práctica para formar al alumno, no sólo con una formación profesional, sino también con "una formación media que nos dé ocasión para tratarle todo lo más elevado y más noble que en el espíritu del hombre se encierra" (27).

El debatido tema de la enseñanza del latín en el Bachillerato ha hecho salir a la palestra del periódico a dos catedráticos de latín de la Universidad española. El primero es Monseñor Galindo, que en una conversación

(24) Obdulio Gómez: *Madrid, escenario del VI Concurso Internacional de Formación Profesional Obrera*, en "Sevilla" (Sevilla, 16-X-57).

(25) J. de U.: *Eficacia de la Obra Sindical de Formación Profesional*, en "Madrid" (Madrid, 24-X-57).

(26) J. de U.: *Se está celebrando el VI Concurso Internacional de Formación Profesional Obrera*, en "Madrid" (Madrid, 25-X-57).

(27) Lorenzo Vilas: *Sobre la Educación Social*, en "Atenas" (Madrid, octubre de 1957).

mantenida con el redactor de "Ya", entre otras muchas cosas interesantes, pero que no son materia de nuestra crónica, dice algo que conviene recoger aquí: "Es necesaria la enseñanza del latín, pero la verdadera enseñanza. Resulta extraño e incomprensible que en naciones como Inglaterra y Alemania, donde les cuesta muchísimo más aprenderlo, se enseña como un gran fundamento de cultura y formación humana y se sepa mejor que aquí." Y, más adelante, preguntado de esta manera: "En general, ¿se enseña hoy bien, por ejemplo, en el Bachillerato?", responde: "No. De ahí el fracaso. Entre otras razones, porque para aprender bien el latín hay que saber gramática castellana, y a la edad en que el chico se examina de ingreso y empieza el primer curso, no está capacitado para ello..." (28).

El otro catedrático universitario de quién hablamos es D. Antonio Fontán, que desde las columnas de "A B C" propugna un nuevo humanismo nacional, "síntesis de la cultura nacional y de la antigua que ha de enseñar al joven estudiante las infinitas posibilidades intelectuales y morales y la gran responsabilidad que deposita en sus manos la condición de heredero de todos los que en la Historia —los próximos y los lejanos— vencieron en nombre del espíritu. Y aduce tres razones en defensa de la presencia del latín en los planes de la Enseñanza Secundaria: 1.ª, la de que el castellano ha nacido de la sustancia viva del latín de Roma; 2.ª, la de que toda la civilización de Occidente es heredera de la versión latina de la antigüedad y del Cristianismo antiguo y medieval, que también utilizó siempre el latín como medio de expresión; y la 3.ª, la de que el latín infunde un soplo de universalidad en nuestras culturas nacionales (29).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Con el dorsiano título de "La obra bien hecha", publica "Arriba" una colaboración en la que se comenta la atención que la reunión última de Rectores de la Universidad española ha prestado a la dedicación exclusiva a la cátedra. Según el autor: "Parece que nuestro tiempo nos brinda la multilocación y la uniprofesión; gente de un solo oficio dedicados a las tareas más diversas y aun contrapuestas." De ello se deriva una crisis vocacional y la consiguiente imperfección en la tarea realizada (30).

Manuel Iribarren, desde las mismas páginas de "Arriba", hace una dura crítica de la actualísima y generalizada costumbre de enviar a las muchachas, cuando terminan sus estudios en el Colegio o su Bachillerato, a practicar idiomas en el extranjero y adquirir una formación, y pone de relieve los graves riesgos que entraña (31).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(28) Conversación con don Pascual Galindo en "Ya" por Venancio Luis Agudo (Madrid, 6-X-57).

(29) Antonio Fontán: *El nuevo humanismo nacional*, en "A B C" (Madrid, 23-X-57).

(30) Ignacio María Sanuy: *La obra bien hecha*, en "Arriba" (Madrid, 10-X-57).

(31) Manuel Iribarren: *Muchachas con formación*, en "Arriba" (Madrid, 15-X-57).

reseña de libros

E. CORREA CALDERÓN y F. LÁZARO: *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato. Grados Elemental y Superior. Curso Preuniversitario*. Ediciones Anaya. Salamanca, 1957, 164 págs.

He aquí un librito, sugestivo y necesario, que inicia en España un sector nuevo de la bibliografía pedagógica

lingüístico-literaria. Mientras los franceses cuentan con abundancia de manuales para la enseñanza de su lengua y literatura, en las dos modalidades esenciales de la composición escrita y de la explicación de textos, nosotros podemos citar unos pocos libros sobre la redacción y el arte de escribir, y ninguno sobre el método del comentario de textos hasta la

aparición del que motiva estas líneas.

Sus autores son bien conocidos en el campo de las letras y de la docencia. Correa Calderón, catedrático del Instituto Femenino de Salamanca, es editor e ilustrador de Baltasar Gracián y de la literatura costumbrista española. Fernando Lázaro, catedrático de la Universidad salmantina, ha hecho su aparición en el teatro con dos dramas muy de nuestro tiempo, y sobresale por su sensibilidad y finura de crítico; dos magistrales comentarios que recuerdo ahora le confieren extraordinaria autoridad en este punto ("Que-

vedo entre el amor y la muerte", en *Papeles de Son Armadans*, II, mayo de 1956, págs. 145-160, acerca del soneto *Amor constante más allá de la muerte*; y "Glosa a un poema de A. Machado"—*Anoche cuando dormía...*—, en *Insula*, 15 de noviembre de 1955, págs. 11 y 13).

El planteamiento actual de los Exámenes de Grado en el Bachillerato sobre el comentario de textos, en lo que a la lengua y literatura se refiere, exige una formación de los alumnos más completa y funcional, lejos del simple memorismo y del verbalismo hueco. De aquí la oportunidad de un libro que establezca la doctrina y, técnica de la *explicación o comentario* de textos—tanto monta—de manera sencilla, clara y completa. Donde cada exposición o advertencia teórica vaya ejemplificada con la práctica inmediata: el comentario en acción.

El libro de los Sres. Correa y Lázaro responde cumplidamente a todas estas exigencias. Es el libro del profesor y del alumno: verdadero manual del lector consciente. Su objeto es *enseñar a leer* las obras literarias y en tal sentido sobrepasa a un valor utilitario y circunstancial en la preparación de unas obras de examen.

Leer con intensidad para comprender e interpretar todos los pliegues de la intención de un pasaje y saborear hasta el menor matiz estético de la expresión, requieren una preparación extensa, una cultura amplia. Pero en la medida que nuestros alumnos de Bachillerato pueden acercarse a ese ideal, la elección de un método, un hábito de trabajo idóneo, les facilitará la tarea.

"La explicación de textos no es un ejercicio de Gramática, ni de Vocabulario, ni de Literatura, ni de Historia de la Cultura, ni un comentario moral, *por separado*. Su dificultad—y su belleza—estriba en que, al realizar la explicación, deben entrar en juego todos esos conocimientos simultáneamente" (pág. 11). Exacto; en el vértice armónico de todos esos saberes, en la administración inteligente de ellos, superada la vieja distinción de fondo y forma por la integración unitaria de la obra artística, se encuentra la *normal* explicación de un texto literario. Tampoco se trata de pedir a la generalidad de los alumnos especiales dotes de intuición o sensibilidad estética. Lo que sí se quiere es apartarlos de posibles desviaciones en su camino.

El comentario de textos no es la paráfrasis amplificativa, ni el pretexto para lucir atropelladamente diversos conocimientos muy periféricamente relacionados con el fragmento señalado. (¿Cuánto se podría añadir entre paréntesis sobre los comentarios no pertinentes de varones doctos en la edición de obras clásicas!) Podríamos insistir, parodiando libremente la fórmula judicial sajona: la explicación precisa, toda la explicación que haga falta y nada más fuera de esa explicación.

Decía Lanson, uno de los forjadores de la pedagogía literaria francesa, que la explicación aspira a crear en los estudiantes un hábito de leer atentamente e interpretar con fidelidad los textos literarios; se trata de encontrar en una página o en la obra de un escritor *ce qui y est, tout ce qui y est, rien que ce qui y est*. Naturalmente que resultará difícil muchas veces agotar las posibi-

lidades de un texto, pero lo fundamental es que pongamos al alumno en condiciones de llegar a su perfecta comprensión.

Es evidente que no hay un comentario único sobre cada texto, pues las distintas condiciones de preparación, sensibilidad y agudeza entre los alumnos, y, por supuesto, también entre los profesores, alumbrarán explicaciones de nivel dispar. Sin embargo, la ordenación metódica de una explicación, la pedagogía estricta de ella, puede conseguir los mejores resultados.

Los momentos o fases de la explicación, propuestos en el libro de los Sres. Correa y Lázaro, son seis: lectura atenta del texto, su localización, determinación del tema, determinación de la estructura, análisis de la forma partiendo del tema y conclusión. Nos parece un método exhaustivo, sencillo y evidente. Quizá la *localización* la pasaríamos nosotros al quinto lugar o penúltima fase; pero los autores no hacen demasiado hincapié en ella, puesto que admiten el saltar a la fase tercera cuando el alumno carezca de datos utilizables para la localización del fragmento.

La exposición meticulosa de las distintas fases del método y las instrucciones particulares para la práctica del comentario en cada una de sus fases, van ilustradas con adecuados ejemplos en prosa y en verso; trozos muy variados para abarcar distintos ciclos y formas de nuestra literatura, a través de los autores más representativos de todos los tiempos: Jorge Manrique, Garcilaso, Herrera, Cervantes, Lope de Vega, Azorín, Juan Ramón Jiménez...

Una breve sección da los consejos necesarios para afrontar con posibilidades de éxito las pruebas del comentario de textos en los Exámenes de Grado Elemental o Superior, de acuerdo con la organización de estos exámenes durante los dos últimos años.

De gran interés, por aplicar el método en su conjunto y de manera ejemplar, son las muestras de explicación de textos que aparecen al final. En ellas leemos fragmentos comentados de autores que representan géneros y épocas muy distintas, en hábil selección: el *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita, el *Lazarillo de Tormes*, el *Poliemo* de Góngora, el *Alcalde de Zalamea* de Calderón. *Los motivos del lobo* de Rubén Darío y *Baile en la plaza* de Camilo José Cela.

Considero de la mayor importancia el incluir en estas muestras un texto de la más rigurosa contemporaneidad, como es el de Cela, puesto que así los alumnos verán en el lenguaje literario no un patrón clásico, acuñado en épocas distantes y con escasa vigencia actual, sino el vivo palpitante de la lengua de nuestros días. Y se familiarizarán con los nombres de los buenos autores de hoy, rodeados de las incitaciones y problemas comunes a todos nosotros. Como ha dicho muy bien G. Díaz-Plaja: "Con ello se logra además extirpar la idea de lo literario como cosa fósil, arqueológica, distante de la sensibilidad actual" (*La ventana de papel*, pág. 188).

Completa y cierra el libro de los señores Correa y Lázaro un "Vocabulario de términos utilizados en la explicación de textos", terminología de carácter lingüístico, estilístico y literario, cuyo dominio es imprescin-

dible para dar precisión y rigor científico a los comentarios. Para los alumnos este vocabulario es más que suficiente. Pero los profesores pueden consultar el excelente *Diccionario de términos filológicos* del mismo Fernando Lázaro (Madrid, Biblioteca Románica Hispánica, 1953).

En resumen: *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato* es una obra que se basta a sí misma, fácil, cómoda y eficiente. Es la primera que se publica en nuestra patria sobre el tema. Bienvenida sea.—ALBERTO SÁNCHEZ.

FRIEDRICH SCHNEIDER: *Praxis der Selbsterziehung in 55 Beispielen*. 5.ª ed. Verlag Herder & Co. Friburgo de Brisgovia, 1957. Ed. española: *La educación de sí mismo*. Trad. Constantino Ruiz Garrido. Biblioteca Herder. Sección de Pedagogía, vol. 35. Editorial Herder. Barcelona, 1957. 336 págs.

"Las reglas o caminos usuales son siempre necesarios, por más que los genios puedan prescindir de ellos". Con esta sentencia de carácter práctico se abre este sugestivo anecdotario sobre la *Selbsterziehung* o autoeducación, que nos ofrece el pedagogo Friedrich Schneider, en 55 ejemplos prácticos. Se trata de una exposición de cuadros cada uno de los cuales muestra una posibilidad concreta de autoeducación. En interdependencia con cada caso, el autor ofrece un estudio objetivo de los métodos que han de observarse por la persona que aspire a la autoeducación, en consonancia con su específico modo de ser y de acuerdo con las circunstancias pasadas y presentes de su vida. Schneider presenta los pros y contras de estos métodos, en un análisis que siempre es esclarecedor y de sencilla identificación con los casos más comunes que el hombre moderno, en el ámbito occidental, presenta enfrentado a la educación de sí mismo. Pero identificación no significa "aplicabilidad" directa. El lector aprecia inmediatamente cómo el presente libro no es un "recetario" en el que se exponen los ingredientes, cantidades y procedimiento cuya aplicación correcta sea infaliblemente con una educación idónea de sí mismo. Nada más lejos del concepto "receta" en el ejemplario de Schneider. Nada de recetas fijas para determinados casos—ya lo afirma el autor—; antes bien, subraya la necesidad de que el individuo aborde por sí mismo la tarea de dar con la vía cierta de autoeducación, mediante la práctica de sus facultades intelectuales.

Los ejemplos presentados se estructuran en cuatro grandes grupos: Modos de la autoeducación; Conocimiento de sí mismo y engaño de sí mismo; Medios para la autoeducación; y Fines. A estos cuatro grupos se agrega un quinto y más fundamental, con tres prototipos de autoeducación cristiana, que coronan felizmente los casos precedentes: el asemejamiento inconsciente de Cristo; su imitación inconsciente, y los casos de posible influencia sobrenatural. Schneider trata de evitar una visión fragmentaria a favor de los ejemplos aportados. La peligrosa caustica pedagógica es neutralizada por un encuadre general en el cuerpo orgánico de doctrina que da forma a la auténtica finalidad de la educación de sí mismo, a saber, for-

mar y dar impronta específica a la personalidad individual. Cada ejemplo no da una solución total; no podría darla; y contiene en sí mismo una cierta imperfección, que va desapareciendo con la lectura y meditación de los ejemplos restantes, hasta llegar a la totalidad de ellos. Cada caso concreto no puede comprenderse correctamente si no es en el marco total de la obra, y enriquecido por la aportación peculiar de otros. Si bien es cierto que "lo que va bien para unos no va bien para otros", ello ocurre en casos singulares e irrepetibles; pero hay veces que la experiencia de una vida, de muchas vidas, constituye un material que no por individual deja de ser fuente interpretativa de formas, recursos y objetivos de la autoeducación. A veces el lector de estos casos puede encontrarse con una exposición intensamente racional, manifiesta por Schneider en el deseo de "querer explicarlo todo", y poco respeto al "puro acontecer, ante el misterio de la individualidad humana, ante el elemento irracional que existe en toda educación propia". Pero son muchos los casos expuestos en los cuales se subraya el puro acontecer y la autoeducación instintiva en nuestra formación moral. Ya el autor expuso hace más de veinte años (Cf. "Das Geheimnis der Selbsterziehung", en *Stimmen der Zeit*, 8, mayo 1937, págs. 80-82) que el proceso de la autoeducación encierra en sí bastante de irracional, lo cual depende de la esencia misma del conocimiento moral de sí mismo, y de la captación de los valores morales del individuo. Así queda justificada la tesis de Schneider de considerar a la educación como un misterio, y que la autoeducación y toda teoría autoeducativa sólo sea un mero intento de desentrañar el *Geheimnis* del hombre como individuo. C. R.

Los suburbios. Semana del suburbio, 1957. Barcelona, 195 páginas, más 12 gráficos y estadísticas.

En el mes de septiembre de 1956, el Excmo. y Rvdmo. Sr. Arzobispo-Obispo de Barcelona convocó una "Semana de estudios" dedicada a los suburbios de aquella ciudad, para conocer los múltiples problemas que plantean. La citada Semana tuvo lugar del 25 de febrero al 2 de marzo de 1957, y en ella tomaron parte destacados miembros del Instituto de Estudios Sociales de Barcelona, Arquitectos, Sacerdotes especializados en cuestiones sociales, Médicos y Pedagogos, que en ocho Ponencias y dieciséis coloquios, han expuesto los principales problemas, todos ellos de urgente solución, de los suburbios barceloneses.

No tenemos palabras para elogiar cuanto merece esta iniciativa del Dr. Modrego, que señala el verdadero camino a seguir para una acción sobre los suburbios lúcida y eficaz. Nuestra convicción de que se trata de una de las cuestiones más importantes de la realidad social española nos ha llevado a ocuparnos de ella en relación con el analfabetismo y a redactar un *Cuestionario para el estudio de los suburbios* que no ha podido aplicarse todavía en ningún caso por falta de medios personales. Vaya, pues, nuestra más entusiasta felicitación al Sr. Arzobispo-Obispo de la capital catalana, que

ha visto con claridad que en un problema tan lleno de implicaciones económicas, sociológicas, psicológicas, morales y culturales no debe actuarse a ciegas, sino que es preciso plantearlo con claridad, estudiándolo con fervor y denuedo, en todas sus facetas.

Los que han secundado brillantemente tal iniciativa han puesto en sus intervenciones las dos condiciones necesarias para acercarse a los problemas sociales: espíritu de caridad y espíritu de verdad, que todo es uno y lo mismo, sin temor a esa frecuente imputación de demagogia, originaria siempre de gentes que no se sienten urgidas por los llamamientos del Evangelio.

Las dos primeras ponencias han estudiado las causas demográficas y económicas de los movimientos de población que producen los suburbios. Don Jaime Nualart, del Instituto Católico de Estudios Sociales, y don Aurelio Joaniquet, Vicepresidente de la Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros, exponen las causas del suburbio con tino y objetividad. "El problema de los suburbios—dice el Sr. Joaniquet—es un problema no sólo ciudadano, sino nacional, porque deriva de la misma estructura económica de España y de la política económica del Estado."

En la tercera ponencia, don Vicente Martorell, Gerente de la Comisión de Urbanismo del Ayuntamiento de Barcelona, después de consignar que "es discutible considerar hasta qué punto es lícito impedir que un hombre busque sus medios de vida en el lugar que mejor pueda satisfacer sus necesidades", explica los proyectos del Municipio barcelonés para acometer el problema de la vivienda en los suburbios. En la cuarta y quinta, don Pedro Calafell, médico del Dispensario de Somorrostro, y don Juan Vidal Gironella, Presidente de las viviendas del Congreso Eucarístico, exponen, respectivamente, los Servicios asistenciales y sociales, con gran conocimiento de la cuestión.

La sexta ponencia estuvo a cargo de don Julio García Ortega, Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de Barcelona, que estudió los Servicios culturales, principalmente escuelas primarias y de pre-aprendizaje. Son elocuentes los siguientes datos estadísticos. En los distintos suburbios de Barcelona hay en la actualidad 11.800 niños sin escuela. Cuando estén construidas las que se proyectan, quedarán aún 2.400, de la zona de "barracas", a los que será casi imposible atender. El problema es, pues, pavoroso, y bien vale conocerlo y resolverlo, cueste lo que cueste.

Don Rogelio Duocastella, Secretario de la Comisión Organizadora de la Semana del Suburbio, estudia en la séptima ponencia el resultado de las encuestas religiosas en las parroquias del suburbio, extrayendo consecuencias importantes. Es probablemente el trabajo más cuajado desde el punto de vista del conocimiento de las técnicas modernas de estudio de las realidades sociales.

La octava ponencia, desarrollada por don Juan Bonet, párroco de San Isidro, estudió "La acción apostólica en los suburbios", con gran penetración y ejemplar espíritu de entrega.

Sería imposible reseñar los coloquios, plenos de estudios interesantísimos y, sobre todo, de un afán de colaboración por parte de los asistentes que muestra cómo caló en

ellos hondamente la llamada de su Prelado. Hay testimonios, como el del jocista de Somorrostro que relató su propia experiencia religiosa, de una verdad y un valor impresionantes.

Este libro marca un hito en el estudio de los problemas sociales: el hito de la sociología aplicada y sociografía, inédito aún entre nosotros, que solemos pagarnos con académicas disertaciones sobre los sistemas y las estructuras sociales. El atraso de nuestros estudios sociológicos es aterrador, si consideramos que no hay más sociología eficaz que la que se construye a base de "trabajos de campo", como dicen los ingleses.

Aquí están los suburbios de Madrid, esperando, más aún que una ordenación jurídica, un entendimiento de amor. ¿Cuántos son? ¿Dónde empiezan y dónde terminan? ¿Cuántos habitantes tienen? Sólo el "Pozo del Tío Raimundo" cuenta con 12.000. ¿Cuántos problemas sanitarios, sociales, culturales, religiosos, existen en sus chabolas y sus cuevas?

Aquí están los de Sevilla. De uno de ellos, denominado "El Vacie", porque está emplazado sobre el vertedero sevillano, decía *Signo* hace poco (26-IX-1957): "Sobre cinco metros de basura empezaron a levantar unas chozas los que vinieron huyendo del campo o fueron expulsados de la ciudad, hasta convertirlo en un barrio de 12.000 personas. Su nivel de vida es bajísimo, y el hambre, la miseria, las enfermedades, el analfabetismo y la inmoralidad, impresionantes. Ciento cincuenta enfermos tuberculosos; casi todos los niños padecen disentería; muchas personas con ojos malos; cerca del 100 por 100 de analfabetos; gran número de familias sin contraer matrimonio; promiscuidad absoluta; la mayoría de los hombres no trabajan", etc. Y además de El Vacie, en Sevilla están, según *Signo*, los suburbios de Villacuernos, Las Pitas, Ciudad sin Ley y Villarranas. ¿Con cuántos habitantes? ¿Con cuántos problemas?

Los hay también en Valencia, en Bilbao, en Zaragoza, en tantas otras ciudades... Urge acometer el problema de los suburbios; pero lo primero que se impone es estudiarlo, conocerlo, situarlo. ¿Cuándo tendremos los millares de *Asistentes Sociales* capaces de llevar a cabo esta obra y de secundar en los aspectos sociológico, sanitario, asistencial, laboral, educativo y psiquiátrico las iniciativas y los proyectos de cuantos sienten, como una vocación, casi como un remordimiento, la necesidad de acudir organizadamente, eficazmente, en ayuda de los hermanos nuestros que viven en los suburbios?

Francia dispone de 63 Escuelas de formación de *Asistentes Sociales*. Nosotros tenemos dos: una en Madrid y otra en Barcelona, que apenas pueden hacer más que iniciar la inmensa labor. Creemos que el Estado debería atender a esta necesidad sin demora instituyendo oficialmente tales estudios y encuadrándolos en el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer. Pocas ocupaciones más femeninas y más cristianas. Pues hay que enseñar, iluminar, dar a conocer técnicas de estudio y de acción social. No hay otra manera de ganar el tiempo perdido y acudir a los problemas candentes.

Claro que todo ello edificado so-

bre el amor de caridad. El que ha movido al Padre Llanos a compartir, desde hace dos años largos, su tiempo y su vida con los andaluces que se establecieron en el Pozo del Tío Raimundo, junto a Vallecas. El que ha llevado a don Miguel, el párroco que trabaja en "El Vacie" por indicación del Arzobispo de Sevilla, a componer esta hermosa oración, que reza diariamente él y sus colaboradores: "Te damos gracias, Señor, porque nos brindaste la oportunidad de servir a nuestros amos y señores los pobres".—ADOLFO MAÍLLO.

La enseñanza de la alfabetización: bibliografía selecta. Estudios y documentos de educación, número XVIII. Unesco. París, 1956. 48 páginas.

La Unesco, en su serie de "Estudios y Documentos de Educación", ha publicado un nuevo informe en el cual se ofrece una amplia bibliografía de las obras fundamentales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las zonas más atrasadas de los diversos países. La presente edición completa trabajos anteriores (*Alfabetización. Bibliografía selecta*. "Documentos especiales de Educación". Unesco. París, 1950. 45 páginas), destinados a ofrecer a las jerarquías educativas y al cuerpo docente elementos de juicio sobre las técnicas más eficaces en la divulgación de las nociones fundamentales de cultura o, como quiere denominar la Unesco, una educación de base. La importancia editorial de esta nueva obra se centra en la preferente atención dedicada a los países de habla española en los cuales el problema del analfabetismo adquiere caracteres agudos. No es de extrañar, pues, que los centros educativos de España, Méjico, Colombia, Brasil, Argentina, Chile y otros hayan dedicado esfuerzos realmente eficaces para precisar las causas y remedios del

analfabetismo. En este sentido destaca la labor de la Junta Nacional española contra el Analfabetismo. Estas experiencias, basadas en un denominador común técnico y espiritual, permiten un conocimiento adecuado de las formas más efectivas en la organización de campañas, administración de recursos disponibles, medidas de precaución adoptadas y aplicables para el futuro y resultados obtenidos con las diversas técnicas en terrenos comunes al analfabetismo. En relación con el bilingüismo (cuestión que agrava el problema en países americanos como Méjico, Bolivia, Ecuador, Guatemala, Paraguay, etc.), la obra que reseñamos brinda fuentes bibliográficas de aplicación directa o comparada allí donde el analfabetismo presente esta peligrosa complicación.

Junto a la experiencia de los países hispanohablantes en materia de analfabetismo, el folleto ofrece documentación sobre obras relativas a la materia en la esfera colonial (Portugal, Inglaterra, Francia, Países Bajos) y, en otros aspectos, Italia (en su formidable campaña del *Mezzogiorno*), Polonia, Estados árabes, India, Yugoslavia y, muy especialmente, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas cuya diversa población padecía el 50 por 100 de analfabetismo en 1919. De esta precaria situación se deriva el decreto de 21-I-1920, dictado por Lenin sobre la "supresión" del analfabetismo, por el cual se impone la obligación de aprender a leer y a escribir a una población comprendida entre los ocho y los cincuenta años de edad (puede consultarse la obra *Likvidacija negramotnosti* (El problema del analfabetismo), de N. K. Krupskaya, Moscú, 1938). Asimismo interesa la labor de los Estados Unidos de América, que han efectuado actividades muy destacadas en zonas rurales o urbanas de los países más atrasados.

De la consulta global de este repertorio bibliográfico sobre la lucha contra el analfabetismo en el mun-

do actual se desprende la necesidad de proceder siempre con un comprobado método de trabajo. Porque en las campañas de enseñanza de la lectura y la escritura entre adultos, todo cuanto requiera la educación fundamental no puede ser resultado de improvisación; el buen empleo de los recursos disponibles conducirá al logro de un resultado positivo de alfabetización.

La obra contiene 217 fichas bibliográficas sobre el tema, todas ellas acompañadas de un breve resumen de su contenido muy útil para quienes pretendan profundizar en un estudio particular de la materia. La bibliografía actual ha incluido solamente "obras que pueden tener valor en otras regiones o presentan con particular claridad buenos métodos de enseñanza". Se trata, pues, de una selección, en la que observamos ciertas lagunas relativas a España: los varios sistemas de enseñanza rápida de la lectura y la escritura, inventados en los últimos años por maestros españoles, y la labor de organismos y revistas (no se cita al "Boletín" de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, o los artículos aparecidos en la REVISTA DE EDUCACIÓN, o la campaña de las Hurdes, de la Comisaría de Extensión Cultural, con la colaboración de varios Ministerios y de la Sección Femenina de Falange, a cuya responsabilidad corresponden las "cátedras ambulantes", de las exposiciones viajeras y otros medios de alfabetización en marcha hoy en España. Se comprende fácilmente que este defecto de información se debe exclusivamente a falta de documentación, a cuyo remedio los órganos competentes de cada país deben contribuir imprescindiblemente y sin desmayo. Porque toda experiencia puede ser beneficiosa, y en muchos casos fundamental, para remediar los males que ocasiona el analfabetismo a cada país y a su conjunto.—ENRIQUE CASAMAYOR.

actualidad educativa

NOTICARIO DE LA UNESCO

Construcciones escolares. — La Unesco ha editado y distribuido ampliamente el texto de la Recomendación número 44, dirigida a los ministros de Instrucción Pública, respecto al desarrollo de las construcciones escolares. La Recomendación es fruto de una encuesta efectuada por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, en el que se recogen las respuestas obtenidas de los correspondientes Ministerios de los países inscriptos en la Organización internacional. La mayor parte de las respuestas señalan la enorme crisis de las construcciones escolares por las que atraviesa la educación mundial. En relación con esta urgente necesidad, las Delegaciones asistentes a la XX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en el pasado

mes de julio, han insistido unánimemente en la necesidad de trazar planes generales que permitan una economía de la mano de obra, de los materiales de construcción y de los recursos constructivos en general. Entre otras medidas preconizadas, pueden citarse los estudios de carácter administrativo y técnico para llegar a modelos ventajosos que respondan a las condiciones de clima, situación y facilidades de transporte. A este respecto, conviene subrayar el ejemplo español, en su Plan presente de construcción de 25.000 escuelas, clasificadas en cuanto a características arquitectónicas, en cinco regiones adaptadas a las condiciones climatológicas de España. En el plano internacional, la Conferencia de Ginebra preconizó la iniciación inmediata de un intercambio de ideas, documentación y experiencias, a través de un organismo especial que

reuniría los datos pertinentes sobre planos escolares y técnicas de construcción de escuelas rápidas y económicas.

Preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria. — El profesorado de normales en la misma Conferencia ginebrina aprobó también la Recomendación número 45. Los 33 puntos que figuran en el texto insisten en la urgente necesidad de una selección, en la capacidad y experiencias especiales que ha de reunir el profesorado en las Escuelas Normales del magisterio primario, y la disposición de elementos materiales de enseñanza, laboratorios de psicología y pedagogía, escuelas prácticas, bibliotecas bien nutridas y materiales especializados, indispensables hoy para el progreso de toda enseñanza. El punto 22 de las Recomendaciones se refiere a la preparación especial que han de poseer los futuros profesores de Psicología y Pedagogía de las Escuelas Normales. Esta preparación deberá comprender "una formación teórica y práctica sobre psicología del niño y del adolescen-

te, didáctica, pedagogía experimental, orientación escolar, historia de la pedagogía, educación comparada, organización y administración de la enseñanza, instrucción cívica, tradiciones populares, etc.; y capacitará al profesor de pedagogía y psicología para realizar determinados trabajos de investigación".

Estadísticas sobre efectivos escolares.—La Unesco ha publicado el número 4 de su revista *Current School Enrolment Statistics*, correspondiente a los meses de junio-julio de 1957. En el folleto se presenta, ordenados en cuadros, los datos estadísticos más recientes, reunidos por la Secretaría de la Unesco acerca del número de alumnos matriculados en los centros docentes de los respectivos países miembros. Las estadísticas se extienden a centros preescolares, primarios, medios (de formación general, vocacionales y técnicos, formación del profesorado normal y medio), de enseñanza superior, enseñanzas técnicas y especiales, etc. Para una interpretación acertada de estas estadísticas en estudio comparativo de los efectivos escolares es indispensable tener en cuenta la organización de la enseñanza en cada país, para lo cual puede consultarse la obra *World Survey of Education* (Colección "Organización y estadística de la enseñanza". Unesco. París, 1955). Las estadísticas expresan la "matrícula escolar", esto es, la inscripción de alumnos en un centro determinado, sin que este número indique el alumnado que asiste realmente a la escuela. En cuanto a las fechas de referencia, deben tenerse en cuenta que los meses de curso escolar no coinciden en todos los países; por ejemplo, se da una diferencia muy importante entre los meses académicos europeos y las de Hispanoamérica. Por último, las cifras correspondientes a los centros docentes que se señalan corresponden a escuelas que forman parte del sistema "ordinario" de enseñanza del país en cuestión, entendiéndose como tal el considerado así en la nación correspondiente. De modo general, y a excepción del alumnado universitario, sólo se ha tenido consideración en los alumnos de jornada escolar completa. Únicamente se ha hecho excepción del alumnado de horario parcial asistente a las escuelas profesionales, en consideración a su elevado número.

Becas Unesco.—La Unesco ha puesto en marcha un sistema de becas para preparar en el extranjero especialistas en educación primaria. Las becas servirán para seguir cursos en las universidades de países miembros, y se refieren principalmente a los países hispanoamericanos. Serán de dos clases: *Becas-Unesco*, subvencionadas enteramente por el organismo internacional y becas en la Unesco en cooperación con un determinado país miembro (*Brasil-Unesco*, *Chile-Unesco*, *España-Unesco*, etcétera), cuya dotación correrá a cargo del país correspondiente más la aportación de la Unesco.

FALTAN MUCHAS ESCUELAS EN ALEMANIA

En la Conferencia de Prensa celebrada con motivo de la última Conferencia de Ministro de Educación

de la Alemania Occidental en Sarrebruck, se hicieron públicas algunas cifras muy interesantes acerca de las urgentes necesidades que padece en construcciones escolares la Alemania Occidental. En la actualidad se dispone de 165.500 edificios escolares primarios, medios (en sus dos ramas elemental y superior) y profesionales medios de la República federal más 3.600 en el Sarre. Para cubrir las necesidades inmediatas de la Enseñanza Primaria y Media se precisan 32.700 nuevas clases en la República Federal y 600 en el Sarre. Además de estas urgencias, es preciso disponer de 14.000 aulas en la República Federal y 900 en el Sarre para poder descender a 35 el número medio de alumnos que asisten a cada clase.

No acaban aquí las necesidades alemanas en edificios escolares. 12.000 y 400 aulas respectivamente necesitará la introducción del noveno año escolar, es decir, la prolongación de los estudios de la *Volksschule*, que hasta la fecha contaba con ocho años de asistencia obligatoria: cuatro años para la *Escuela elemental* y otros cuatro para la *Superior primaria*.

EN RESUMEN, la República Federal necesita en total hoy día unas 59.000 nuevas clases y el territorio del Sarre unas 2.000. Para la construcción y montaje de estas clases serán precisos unos 100.000 DM., y se ha calculado como indispensable la suma de 8.000 millones de marcos para atender a las necesidades constructivas de nuevas escuelas en la Alemania federal, indispensables para atender a la enseñanza en los próximos diez a quince años. (*Industrie-kurier*. Düsseldorf, 23 octubre 1957).

LA FUTURA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Con este título publica un artículo Frank B. Allen en el *Nea Journal*, de Washington, cuya tesis afirma la dificultad que ha de presentarse a todo profesor de Matemáticas para cifrar muchas esperanzas por ahora en conseguir adelantos futuros en su especialidad docente. Pese a las numerosas críticas que por parte de educadores, científicos y matemáticos padece hoy la enseñanza de las Matemáticas, el panorama no es desalentador, ya que se tiende al desarrollo de una comprensión más racional de la naturaleza de las matemáticas y de su función en el sistema pedagógico moderno.

En la última Conferencia sobre Enseñanza de las Matemáticas, patrocinada por la American Association for the Advancement of Science (AAAS), celebrada en Washington, se recomendó la inclusión del Álgebra, la Trigonometría y la Geometría coordinadas en los programas de las escuelas secundarias de los Estados Unidos que tienen a su cargo la preparación para el ingreso en el *College* de Matemáticas. Este adiestramiento permitiría a los graduados de la *High School* iniciar en su primer curso de *College* los estudios de Geometría analítica y de Cálculo. Asimismo se recomienda la inclusión de un curso de Geometría analítica y de Cálculo en todas las *High Schools* posibles.

El autor del artículo señala por último algunos factores que pueden contribuir a un mejoramiento efectivo en la enseñanza norteamericana

de las matemáticas: 1. Un nivel más alto de preparación en el personal docente, con mejores salarios, condiciones de trabajo y status superior;

2. La aplicación en clase de conocimientos sobre la forma en que los alumnos aprenden las Matemáticas. La investigación puede señalar directrices para el progreso en la enseñanza, similares a las aplicadas en las ciencias, en la tecnología y en las matemáticas mismas;

3. Estrecha vinculación entre la enseñanza de los métodos y la enseñanza de las Matemáticas en la carrera de la Pedagogía;

4. Mayor coordinación y contactos entre cateóricos de Matemáticas de Enseñanza Media y sus colegas de *College*, matemáticos propiamente dichos y hombres de ciencia (*La Educación*, 7, julio-septiembre 1957. Washington).

LA UNIVERSIDAD Y LA INDUSTRIA FRANCESAS Y LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACION

Del 3 al 5 del pasado mes de octubre se celebró en Grenoble un Coloquio sobre "Problemas generales de las relaciones entre la Universidad y la Industria con vistas a la investigación". Este Coloquio fué organizado por la Comisión Permanente para el desarrollo de la investigación, contribuyendo en los trabajos la Asociación de Amigos de la Universidad de Grenoble y la Asociación Francesa para el desarrollo de la Productividad. El Coloquio trató los siguientes problemas generales, referidos después a casos concretos:

a) relaciones entre industriales y universitarios, profesores del tercer ciclo de enseñanza, miembros de las enseñanzas técnicas y la investigación de nuevos campos de colaboración entre todos ellos en un porvenir inmediato;

b) organización administrativa de la Universidad y las reformas necesarias para una mayor eficacia en las relaciones entre la industria y la universidad;

c) descentralización educativa y creación de centros provinciales de investigación; y

d) *human relations* (psicología, sociología, organización).
La meta que persigue este Coloquio consiste, pues en señalar unos principios positivos que faciliten en lo porvenir el desarrollo de las relaciones permanentes y fructíferas entre la industria y la enseñanza francesas. No ha agrupado únicamente a técnicos de la investigación o de los campos industriales, sino que han formado parte de él docentes, psicólogos, sociólogos, miembros de la O. & M., empresarios, etcétera (*Pages de France*. Extinfor, octubre 1957).

LA EDUCACION DE ADULTOS EN NORTEAMERICA

Unas recientes estadísticas han señalado el hecho de que en los Estados Unidos "el número de adultos matriculados en las escuelas es mayor que el de los niños inscritos en los kindergarten, escuelas elementales y secundarias, sobre todo habida cuenta que la educación primaria y media son obligatorias, y voluntaria la de adultos. Según estas cifras, 35 millones de adultos norteameri-

canos "están yendo nuevamente a la escuela", están "aprendiendo de nuevo". Más de veinte Estados aportan ayuda financiera a la educación de adultos. No obstante, ni oficiosa ni particularmente, se entiende todavía con claridad el significado y los fines de esta clase de educación posterior. Iniciada en los EE. UU. en 1925 por la Asociación Norteamericana de igual nombre, se han definido últimamente sus características, que el pedagogo Arthur P. Crabtree señala en el *New York Times*: No es un recreo; no es un programa de artes y oficios para dar ocupación a los ciudadanos que padecen manifestaciones neuróticas; no es su fin primordial el de proporcionar buen uso del tiempo libre; su propósito no es exclusivamente enseñar a ganarse la vida; es educación, pero no de "moda y adorno", sino que tiene tanto valor como la educación del joven, y ha de llegar el día en que se considere a la educación de adultos como la "continuación natural y necesaria del proceso que se inicia en el jardín de la infancia y que continúa durante toda la vida". Su propósito fundamental consiste en que el adulto actúe con más eficacia como ciudadano, como padre y como trabajador; la preparación de mejores padres y cabezas de familia, objetivo importante en esta época en que aumenta la delincuencia juvenil cuya raíz eminente se encuentra en la carencia de hogares donde las almas jóvenes deberían formarse progresivamente. ("Significado de la educación de adultos", por Arthur P. Crabtree. *New York Times*, 27, 1957.)

FALTAN CINCUENTA MIL MAESTROS EN ALEMANIA

Según cifras que ha hecho públicas la Secretaría del Congreso Internacional de Profesores y Educadores reunido por primera vez en Alemania en la ciudad de Francfort el pasado mes de julio, faltan hoy día en Alemania Federal unos 50.000 *Lehrer*. En especial, este déficit es particularmente grave en el profesorado de las escuelas profesionales (*Berufsschulen*, equivalentes en cierto modo a nuestros Institutos Laborales) y en la *Volksschulen* o escuelas primeras. En los centros superiores de enseñanza se aprecia una creciente falta de profesorado en las disciplinas científico-naturales. La causa de esta carencia ha de explicarse por el hecho real de que las empresas y organismos industriales y de la economía pagan mayores honorarios a los científicos que los que éstos percibirían en la labor docente.

En las conclusiones del Congreso de Francfort destacan tres puntos que explican la situación deficitaria por que atraviesan los efectivos del magisterio primario no ya sólo en la Alemania Occidental, sino en todo el mundo: 1) no hay país que disfrute de un número suficiente de maestros cualificados; 2) la profesión del magisterio primario no ejerce atracción

sobre los jóvenes estudiantes; y 3) el sueldo del maestro no se corresponde con otras actividades profesionales de exigencia y competencia equivalentes y mucho menos con el grado de responsabilidad social que afecta al magisterio primario.

El Congreso ha sucedido varias y no siempre efectivas soluciones para remediar esta situación. La Alemania de Bonn ha adoptado como solución inmediata la de convertir al maestro en maestra. Es decir, que niños y niñas, aunque separados, tengan en sus primeros años de instrucción sólo, en su mayoría, maestras. La mujer se amolda mejor a las actuales circunstancias profesionales; soportaría mejor un sueldo no elevado y sería capaz de difundir provechosamente las primeras enseñanzas, adaptando sin dificultades su feminidad a la relación educativa del niño y de la niña. (*Die Welt*. Hamburgo, 25 octubre 1957.)

CIENCIA Y ESCUELA EN EL BRASIL

La Asociación Brasileña de Educación ha organizado la Conferencia de Educación en Salvador, Bahía; damos a continuación las conclusiones redactadas sobre el tema "Contribución de la escuela a la comprensión y utilización de los descubrimientos científicos":

1. La educación de los jóvenes para la era científica y tecnológica en que vivimos, debe consistir especialmente en la comprensión y utilización de los descubrimientos científicos.

2. Es necesario atender de modo preferente la formación de los profesores primarios y secundarios, en relación con las ciencias naturales, así como el perfeccionamiento de los que ya ejercen la profesión especialmente en el interior del país.

3. El medio más efectivo para mejorar la enseñanza de las ciencias son los cursos de perfeccionamiento para los profesores en ejercicio, seguidos de actividades destinadas a afianzarlos y a dar continuidad a su acción. Estos cursos deben ser breves y efectivos y deben consistir en adiestramiento de laboratorio, excursiones, clases y discusión de las dificultades técnicas y metodológicas encontradas por los profesores-alumnos.

4. Todo sistema escolar debe contar con un servicio permanente de ayuda y orientación para los profesores de ciencias.

5. Es indispensable que los profesores de ciencias se reúnan para discutir y resolver los problemas de la enseñanza, de modo que se transforme en líderes de su propio desenvolvimiento y del perfeccionamiento del arte de enseñar.

6. Es preciso aminorar las barreras que separan la Escuela de la investigación y de la Industria, alentando las actividades fuera de programa que más beneficien el aprendizaje de las ciencias naturales, ta-

les como visitas a las industrias, centros de investigaciones e institutos tecnológicos, así como la estadia de los profesores, durante las vacaciones, en laboratorios de investigación e industria.

7. Lo que más importa no es la enseñanza de hechos, sino la creación en los alumnos de una actitud científica.

8. Las consecuencias sociales del progreso de las ciencias no deben escapar de la atención de los profesores.

9. La contribución que la escuela puede hacer a la sociedad, en cuanto a la comprensión y utilización de las ciencias, consiste en una enseñanza inteligente y viva, que permita al alumno:

a) Participar en el proceso de la investigación y del descubrimiento; b) acompañar el desarrollo de las ideas científicas y analizar sus consecuencias sociales y técnicas; c) conocer la organización científica local y su influencia sobre el medio; d) adquirir el hábito de pensar y actuar en forma científica; e) realizar trabajos de investigación relativos a la región en que se encuentra; f) participar en los clubes de ciencias y actividades de grupo, así como en las campañas de interés práctico basadas en la ciencia.

10. Es urgente la generalización del siguiente programa mínimo de perfeccionamiento metodológico:

a) Abolición de las clases de prelecciones; b) adopción del método de problemas; c) centralización de las clases en torno de actividades prácticas; d) concentración del aprendizaje en las aplicaciones de la ciencia a la vida.

11. La escuela debe servir de estímulo a numerosas actividades de investigación científica y, en particular, concurrir a la formación de científicos aficionados.

12. Es necesario revisar y dar nueva estructura a los programas de ciencias naturales para la enseñanza primaria y secundaria, a fin de actualizarlos y hacerlos menos extensos y detallados.

13. La enseñanza de las ciencias debe impartirse en íntima relación con las condiciones específicas del ambiente en que vive el alumno.

14. Es necesario dotar convenientemente las escuelas primarias y secundarias para la enseñanza de las ciencias y obtener los medios para que sea realmente efectiva.

15. Es necesario ampliar la enseñanza técnica y la enseñanza técnico-profesional, a fin de descongestionar la enseñanza secundaria de bachillerato y permitir una rigurosa selección para el ingreso a ésta.

16. Es necesario hacer efectivo en los establecimientos de enseñanza el funcionamiento, ya previsto en la legislación, del servicio de orientación educacional, el cual debe estar a cargo de personal realmente apto.

17. En los grados superiores debe ser más objetiva la enseñanza de las materias de aplicación, con miras a la profesionalización, en la propia Escuela.

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

OBRAS PUBLICADAS:

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

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

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

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

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

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

ACABA DE APARECER:

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 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.

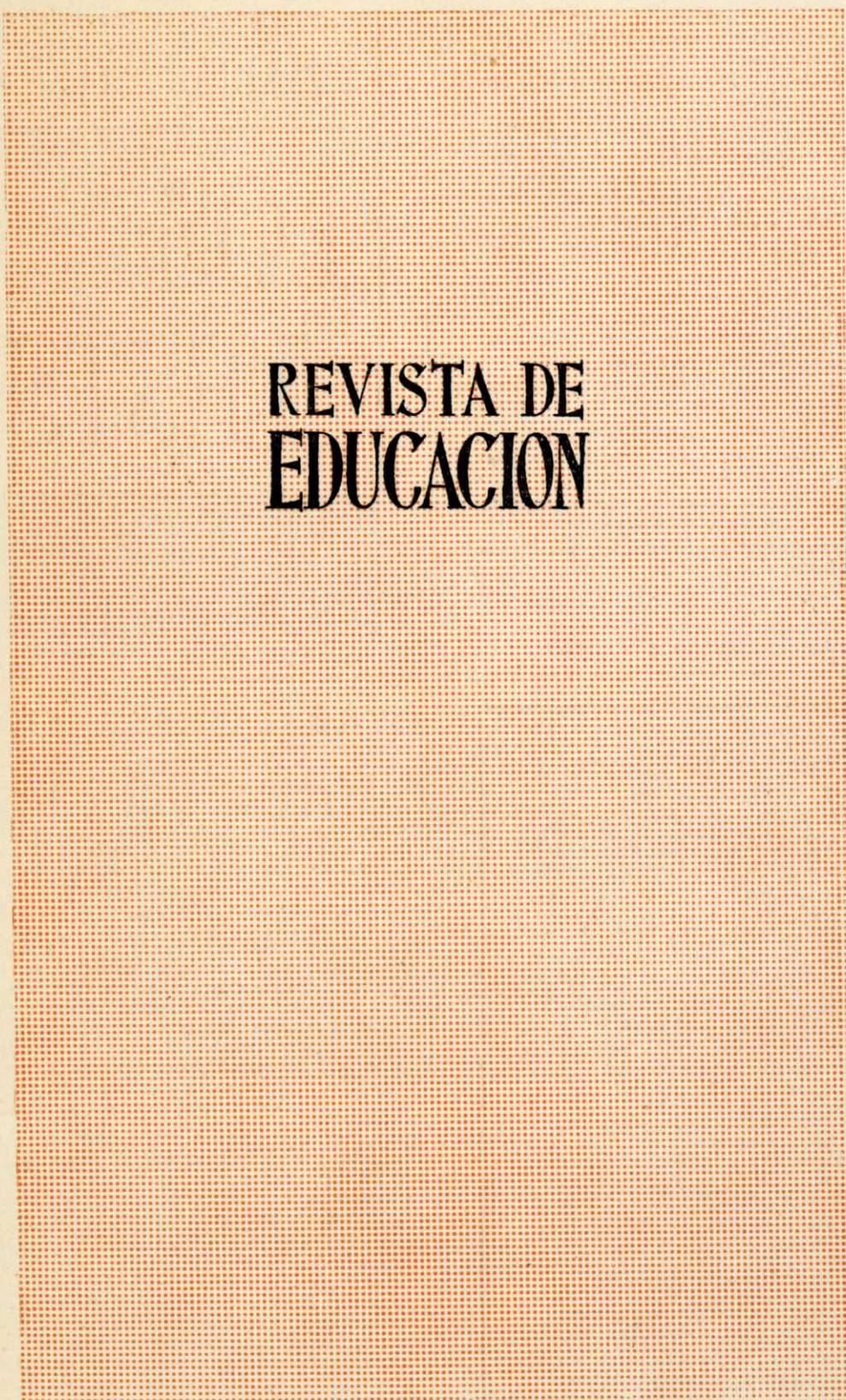
JOSE MARIA LOZANO IRUESTE: *La convalidación de estudios extranjeros y eclesiásticos en el Derecho español (Doctrina y procedimiento).* Madrid, 1956. 175 págs., 29,75 ptas. Resume y comenta toda la legislación vigente en materia de convalidación de estudios cursados en el extranjero o en Universidades 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.