

# Revista de EDUCACION

60



*TEMAS PROPUESTOS.*—MARÍA ANTONIA BURGOS: La enseñanza del Latín y la tiranía del Diccionario (1-2) ★ *ESTUDIOS.*—JUAN ROF CARBALLO: Bases biológicas de la educación (2-6) ★ ADOLFO MÁLLO: Sobre la relación educativa (6-12) ★ *CRONICA.*—Discurso del ministro de Educación Nacional ante el Pleno del Consejo Nacional de Educación (12-18) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—MANUEL UTANDE: La selección del profesorado de Enseñanza Media en los EE. UU. de América (18-21) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (21-24) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—JUSTO GARCÍA MORALES: Fuentes bibliográficas generales ★ *Dos notas de libros* (24-29) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (29-32)

AÑO VI ★ VOL. XXI ★ 1.<sup>a</sup> QUINCENA DE ABRIL ★ NUM. 60  
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 ★ Jesús A. Bernal ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) ★ Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maillo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. Mariano Yela Granizo.*

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>		<u>Pesetas</u>
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, edificio principal, 2.º piso. T. 322764

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 61 (2.<sup>a</sup> QUINCENA DE ABRIL)

*entre otros originales:* JOSÉ MARÍA MILLÁS VALLICROSA: En torno a la enseñanza de las lenguas ★ MANUEL CARDENAL DE IRACHETA: Apuntes sobre el Bachillerato en España ★ EMILIO REDONDO: Selección bibliográfica sobre organización escolar ★ ENRIQUE CASAMA-

*YOR:* La Formación Política en Alemania (II), etcétera, y las habituales secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *CRONICA* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española y del extranjero.

# temas propuestos

## La enseñanza del Latín y la tiranía del diccionario

Redacción de la "Revista de Educación".

MADRID.

Muy señores míos:

Por profesión y vocación llevo varios años dedicada a la enseñanza del Latín. Al principio, encerrada en mi colegio y sin más contacto con los problemas generales de la educación que el que me llegaba a través de mis libros, ignoraba si el fracaso cotidiano de mis esfuerzos docentes respondía tan sólo a una impericia que no quería confesarme, a una inhabilidad personal; lo cierto es que el resultado de mi trabajo aboca indefectiblemente en unos exámenes de mis alumnas disparatados y sorprendentes, contra lo que, después de varios años, nada pueden ni mi entusiasmo ni mi voluntad. He pretendido en varias ocasiones que, por la dirección del colegio, se me concedan más horas para la enseñanza del Latín, en la creencia de que tan sólo la limitación de tiempo era la causa de que el aprendizaje de esta lengua no concluyera nunca en un mínimo de seguridad en la traducción. Se me ha contestado siempre que, por un lado, las otras asignaturas ocupaban el día escolar, y, por otro, con una cierta indulgencia piadosa por mi entusiasmo, que los padres de las alumnas ya se quejaban de la inutilidad del Latín, y que sería absurdo pretender agravar las protestas.

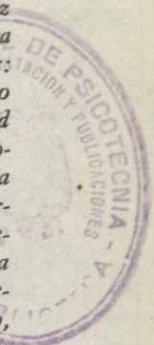
Con todo esto había llegado a pensar—y le aseguro que con sincera preocupación—en lo inútil de una actividad que nunca llegaba a alcanzar un mínimo de éxito y en si valía la pena mantener estos estudios tan "inútiles", ya que no en la teoría, en la práctica.

Desde hace algunos meses vivo algo más tranquila en cuanto a mi responsabilidad personal; he ido siguiendo en esa REVISTA las distintas intervenciones que sobre el Latín se han publicado, y en cuya enérgica defensa creo ver aludida una realidad negativa de esta enseñanza de la que yo no soy sino una pequeña parte. Pero yo no le escribiría, claro es, para comunicarle una impresión personal, una especie de cuita pedagógica, si no creyera de interés general aludir a lo que no sólo a mi parecer es la causa principal de la frustración de los estudios latinos, causa que ha sido aludida ya en otro artículo, pero más bien de pasada, sin resaltarla y elevarla a un plano principal; me refiero a la tiranía del diccionario. Mi aversión profunda a este instrumento de trabajo en relación con la enseñanza media reconozco que tiene algo de patológico. Irritación incontenible que nace todos los días cuando veo a mis alumnas, una vez escrito el texto latino, lan-

garse sobre el diccionario sin haber leído una sola vez la primera oración completa, y lanzarse además para buscar un día y otro las mismas palabras iniciales: *interea, tum, postquam, etc.* A mi pregunta, un poco exasperada, contestan siempre que no tienen seguridad sobre su significado, y que además en las largas columnas de acepciones pueden encontrar alguna exacta que mejore la calidad de la traducción. Una vez "ordenadas" las palabras, resulta que no existe quien pueda empeorarla. Es algo trágico, por no llamarlo de otra manera, el contraste de la actitud optimista, tantas veces renovada, con que colocan el diccionario al lado, y cuanto más grueso mejor, y el resultado decepcionante de todos los días. Lo maravilloso es que no pierden la fe en él aunque les esté defraudando constantemente. Es inútil hacerles ver que resulta necesario conocer el significado de la mayor parte de las palabras que salen constantemente, y que en el diccionario solamente hay que buscar unas pocas. En el fondo, tal vez sea comodidad equivocada, ley del mínimo esfuerzo: "¿Para qué tener en la cabeza lo que está mucho más seguro y sin posible error o confusión en el diccionario?" No se me ocurre, no obstante, cómo puede llegar a ser posible la supresión del diccionario; los recuentos y vocabularios básicos, a los que se ha aludido en esa REVISTA, de M. Mathy y Echave-Sustaeta tal vez nos traigan la solución; pero de lo que sí estoy absolutamente convencida es de que hay que eliminarlo en la enseñanza media. Esta convicción, presentida por mí en un primer momento, ha pasado a ser absoluta, y por ello me atrevo a hacerla pública; hace pocos días he adquirido el libro de Pierre du Bourguet *Le Latin, comment l'enseigner aujourd'hui*, publicado en el año 1947, y en el que se dicen frases tan definitivas como ésta: "Il faut sur ce point (la suppression du dictionnaire) une mesure officielle et définitive, car le dictionnaire exerce sa tyrannie sur les professeurs comme sur les élèves." Por supuesto que ésta no es la opinión de un profesor francés que, como yo tal vez, pudiera ser excesivamente exagerada; en el mismo libro se citan muchos profesores que comparten esta opinión, que es necesario compartir y llevar a la práctica si queremos salvar al Latín.

Es frecuente leer, sin embargo, que la utilización del diccionario encierra también un alto valor formativo; que en su manejo el alumno se acostumbra a pensar, a reducir unas formas verbales desarrolladas en el texto a los enunciados tal como se encuentran en el léxico. Pero este esfuerzo, además de que resulta pura gimnasia, y en las palabras ya conocidas automatismo, sólo puede realizarse cuando, por ejemplo, se conocen las diferentes formas del verbo con sus irregularidades. Es frecuente en muchas ocasiones que las alumnas se quejen de que hay determinadas palabras que no encuentran en el diccionario, siendo así que lo que las sucede es que no dominan el pretérito o el supino irregulares de un verbo. De aquí que el diccionario sólo sea formativo más adelante, en cuanto suministra las acepciones o los sentidos de una palabra en una determinada construcción, no en cuanto a la morfología.

Y sin embargo, con diccionario o sin él, aunque al



terminar el bachillerato mis alumnas no sepan traducir una sola frase sencilla, tengo la impresión de que les ha sido útil en su formación, y no sólo por la desacreditada gimnasia intelectual. A mí, personalmente, me basta comparar a mis antiguas alumnas con las de cultura general. Quizá me equivoque y el distinto grado de personalidad que encuentro entre unas y

otras no se deba precisamente al Latín; pero yo le confieso que me gusta asirme a esta creencia.

Dándole las gracias por su atención, queda de usted affma. s. s.

MARÍA ANTONIA BURGOS  
Licenciada en Filosofía y Letras.

## estudios

### Bases biológicas de la educación

#### I

En los últimos tiempos se ha visto, por investigadores de diversas ciencias biológicas, lo artificioso de la barrera con que se había pretendido separar: a) factores hereditarios y factores ambientales; b) instinto e inteligencia, y c) facultades congénitas y aprendizaje. La primera base biológica de la educación está en la herencia. La gran disputa sobre cuáles son más importantes, si los factores genéticos que determinan el carácter y la inteligencia o las circunstancias ambientales, ha entrado en una fase de la investigación que, en cierto modo, vuelve inútiles clásicos antagonismos. En primer lugar, lo que se entiende por "inteligencia", por muchos tests que se empleen y mucha complicación estadística con que se les combine, es siempre una abstracción (ANASTASI). La palabra inteligencia, a fuerza de significar demasiadas cosas, no puede servir para valorar cuantitativamente unas experiencias biológicas. En cuanto a los estudios hechos en ratas por los genetistas para averiguar si los factores genéticos que determinan la conducta animal son uno o múltiples, tampoco tienen gran valor para el problema de la educación. Como dice muy bien ANASTASI, lo que se transmite por la herencia en estas ratas no es, en forma alguna, un "aprendizaje para moverse en el laberinto". Lo único que se demuestra con estos estudios es que la herencia influye en algo que las ratas hacen cuando se encuentran con un psicólogo experimental. Lo cual es, por supuesto, muy distinto de lo que suelen hacer las ratas cuando están en su mundo de ratas. Y a una crítica parecida podrían someterse experiencias—por otra parte minuciosas, laboriosas e ingeniosísimas—como las de GINSBURG y otros autores, pretendiendo, sobre la base de la herencia de la predisposición en ratas a las convulsiones audiogénicas, deducir la importancia de los factores genéticos en la conducta animal y, por tanto, en el aprendizaje.

Se ha pretendido resolver este gran problema de la participación respectiva, en la conducta humana, de la *Nature* (herencia) o de la *Nurture* (educación) estudiando el I.Q. o cociente intelectual (esto es, la relación entre la edad mental y la edad cronológica) en gemelos univitelinos. De estos estudios (FULLER) se desprende que, en efecto, los factores genotípicos tie-

nen gran importancia en el I.Q., pero si descartamos el papel que en ello desempeña la herencia de los "instrumentos" de la conducta intelectual, es decir, la herencia de una sana constitución del cerebro, de los órganos de los sentidos, de los efectores musculares, etcétera, queda un resto, en el cual no es posible descartar del todo las influencias ambientales. Así, llevando la argumentación al extremo, es evidente que una demencia fenil-pirúvica o una idiocia amaurotica, que se heredan según normas mendelianas estrictas, incapacitan para el aprendizaje. Pero, por otra parte, la identidad del cociente intelectual de dos gemelos univitelinos puede depender de la tendencia inconsciente de los padres a someter a ambos gemelos univitelinos a factores ambientales más homogéneos que a unos gemelos bivitelinos, etc.

Visto este problema desde el lado del instinto, adquiere aún más complicación. En la actualidad no se piensa de los genes, que sirvan tan sólo para fijar una forma biológica y un complejo de funciones, sobre los cuales van a actuar—antes y después del nacimiento—las influencias ambientales, sino que concebimos a los genes como el conjunto de factores que crean las condiciones en que estructura y función pueden ser influidos por las circunstancias exteriores. Es decir, el funcionamiento riguroso de los genes no crea una estructura funcionante, que después, una vez constituida, ha de ser modificada por el medio, sino que lo que crea es la posibilidad ininterrumpida de que esta estructura funcionante entre en correlación con el medio, con el cual, desde el primer momento, está en inextricable unidad. En cuanto al hombre, lo que la herencia determina es su aparición en el mundo en estado de invalidez extrema, de indigencia, de prematuridad (PORTMANN), es decir, en un grado de maleabilidad y conformación de su sistema nervioso por el medio externo y por sus progenitores de una cuantía desconocida totalmente en el resto del mundo animal.

Pero aun en el animal es falso considerar siempre como instinto lo que, en realidad, es aprendizaje. Los estudiosos de la conducta instintiva han destacado la importancia del llamado *flash-learning*, es decir, del aprendizaje que se hace de manera fulminante, en pocos minutos; por ejemplo, el aprender un cormorán a huir del hombre o, por el contrario, a considerarlo ya para toda su vida como un compañero inofensivo. Estos dos tipos de conducta dependen de un *aprendizaje relámpago*, que ocurre en el espacio de muy pocos minutos, en los primeros vuelos, según la indicación que con sus graznidos den las madres. Lo mismo ocurre con los cormoranes que han nacido en nidos alojados en la parte baja de los árboles: seguirán, al volverse adultos, haciendo sus nidos en esta región y no en las copas. BEACH pensó que la formación de nido

y la limpieza de las crías por las ratas era un proceso instintivo, porque, aislando estos animales, desde el momento del destete, en jaulas individuales, apareándolas luego sin ningún aprendizaje, esto no obstante, al tener estas ratas siempre aisladas a las crías a su vez, preparaban el nido y lamían y limpiaban a sus hijos. Pero un estudio más detenido le demostró que estaba equivocado. Si, una vez que se destetaba a las ratas, se las impedía limpiarse y lamerse el propio cuerpo, más tarde, cuando tenían crías, no sabían cuidar de su prole.

LORENZ, que no sólo fué un gran estudioso del instinto, sino también un magnífico divulgador, difundió por el mundo la expresión *Prägung*, o *acuñamiento*, o *modelamiento*, para designar el fenómeno que los zoólogos ingleses conocían como *imprinting*. PREYER, fundador de la psicología infantil, había comprobado este hecho ya en 1884. HECK disparó en una ocasión sobre una hembra de antilope a punto de dar a luz, y pudo conservar en vida a la cría. Esta, inmediatamente, comenzó a conducirse, con respecto al hombre, de manera exactamente igual a como hubiera hecho con su madre. El mismo fenómeno se ha observado en gansos (HEINROTH), en palomas (CRAIG) y, sobre todo, es frecuente verlo en los corderitos de pocos meses. Recordemos las estampas cándidas de MURILLO. La chova es un pájaro que se acomoda al hombre con gran facilidad; quizá por ello fué considerada por el inspirador del cuadro del bosco *El mileinium*, como su animal totémico.

El *imprinting* o modelaje de la conducta y el "aprendizaje relámpago" nos enseñan la importancia que tienen *para todo el resto de la vida* experiencias que ocurren en momentos cruciales, en los primeros instantes de tomar contacto el ser vivo con su mundo en torno. Al zoólogo holandés KORTLANDT corresponde el mérito de haber sido el primero en llamar la atención entre la íntima conexión que existe entre el fenómeno del "acuñamiento" y el descrito por FREUD como "selección de objeto" y, en la terminología psicoanalítica actual, como "relación de objeto".

El niño, nacido, como hemos dicho, en estado de máxima indigencia, sin poderse valer biológicamente, establece una *relación* de objeto con aquella realidad del mundo en torno que primariamente satisface sus necesidades instintivas: el pecho materno y, secundariamente, la madre. Es decir, esa energía abierta que es la libido infantil se dirige poderosamente hacia el objeto que la satisface, y que, por satisfacerla, le da una seguridad de la que, por su indigencia, carece en grado superlativo. Si no existiese esta estrecha unidad madre-niño, que, en cierto modo, prolonga la simbiosis biológica que existía entre el niño y su madre en el útero, la invalidez del infante recién nacido quedaría angustiosamente abierta a un mundo inexorable. El niño abandonado o perdido en la selva puede encontrar, igual que el antilopillo de HECK, un hombre, otro ser que le dé *imprinting*; por ejemplo: un lobo. Tal sucedió con los niños-lobos de Midnapore, estudiados por el reverendo P. SIGH en un documento impresionante y de gran valor antropológico. Pues en él se ve cómo estos niños recuperados de la selva sólo recobran las tres características del hombre: la marcha erecta, un esbozo de lenguaje y la capacidad para distinguir los objetos como tales, es decir, para *objetua-*

*lizar* el mundo que les rodea, gracias al amoroso afecto que les prodiga la mujer del misionero.

Los últimos desarrollos de algunas teorías psicoanalíticas, tales como las de MELANIE KLEIN y de FAIRBAIRN, han dado una gran importancia a la "relación de objeto" como base estructural de la personalidad. No vamos a seguirlos aquí con exactitud, pues su terminología es, con frecuencia, confusa y se prestaría a muchos errores en los lectores no familiarizados con estas corrientes extremas del psicoanálisis. En el niño, como en el animal, mundo exterior y mundo interior se confunden; el establecimiento de un mundo de objetos ha de hacerse por un proceso dual, de *internalización* de objetos exteriores, cargados para el niño por su importancia biológica de gran afectividad—de "libido"—y de *proyección*, es decir, de construcción del mundo a partir de las propias tendencias biológicas *externalizadas*. El mundo objetivo se va así constituyendo, con una gran lentitud, sobre la base de una primaria *fantasía*, que probablemente tiene muy poco que ver con lo que el adulto llama, unas veces con demasiado elogio, otras con demasiado menosprecio, fantasía. La *fantasía infantil* tiene, más bien, el sentido de un proceso biológico, modelador, algo parecido al que le damos a la palabra "fantasía", cuando hablamos de "fantasías de la naturaleza", al referirnos al brillante plumaje de un pájaro o al colorido vivo de un pez o de una flor.

Para los psicoanalistas de la escuela de KLEIN y de FAIRBAIRN, las relaciones del individuo con las personas del mundo exterior están determinadas por un "mundo interior de objetos", residuo a su vez de *las primarias relaciones que el individuo establece con aquellas personas de las que ha dependido para satisfacer sus primitivas necesidades en su fase de máxima indigencia*.

Tenemos, en efecto, un ser recién nacido en situación de máxima invalidez, pero preparado genéticamente para desarrollar un dispositivo: su cerebro, que le va a permitir, poco a poco, pasar de la situación de invalidez e indigencia a la *situación de seguridad*. Esta situación de seguridad proviene de que, según la expresión de ZUBIRI, es capaz de *hacerse cargo de la realidad en torno*, situación a la que le fuerza su propio proceso de tele-encefalización. He de advertir que, de igual manera que no quiero hacer responsable de mi exposición—muy personal—a KLEIN ni a FAIRBAIRN, cuyas ideas modifiqué, tampoco pretendo ser fiel en absoluto a las ideas de ZUBIRI, de gran rigor y profundidad, pero que deberán ser consultadas en la obra original.

En esta situación de invalidez y desarrollo paulatino del dispositivo de seguridad, el nuevo ser es troquelado profundamente por los gestos y actitudes de la madre, los cuales determinan ciertas "líneas de fuerza" o *campos de organización*, que son decisivos para toda la experiencia—muy importante para la vida ulterior del sujeto y para su personalidad—que en estos momentos cruciales se incorpora al infante. Estas líneas de fuerza o campos de organización podemos aprehenderlas en forma de "fantasías", es decir, como corpóreas—a veces monstruosas—concreciones de algo muy sutil, en imágenes que establecen un vínculo entre el *mundo del niño* y nuestro *mundo de adultos*. Es decir, estas fantasías—de succión, de internaliza-

ción, sexuales, digestivas, etc.—no son ni más ni menos sino una especie de lenguaje convencional, como el que empleara un europeo en un mundo de indígenas con el que no pudiera entenderse de otra manera. El lenguaje resultante no es, ni la lengua del europeo, ni la del indígena, sino una mezcla o producto arbitrario, intermedio entre ambos. Deducir que estas *fantasías* son, realmente, lo que ocurre en el niño es grave pecado de *adultomorfismo*. Sin embargo, en él incurrir muchos psicoanalistas actuales.

En la experiencia en animales—así como también en el mundo del arte y en el de los tests psicológicos llamados “proyectivos”—estas “líneas de fuerza” o “campos de organización” de la realidad se presentan con carácter *gesticular*, como un ademán o *gesto*. Así, por ejemplo, el chimpancé *Viki*, educado por HAYES exactamente igual que su hijo, ve, a los cuatro meses de edad, un inofensivo cable eléctrico, *serpenteante*, colgando delante de sus ojos. Antes había visto, sin miedo alguno, otros cordones eléctricos. Ahora es presa de súbito pánico ante el carácter *serpenteante* del cable y, a partir de este momento, sufre intenso terror cada vez que ve un cable ondulado. Es bien sabido que los chimpancés, igual que los ungulados, tienen un terror grande por las serpientes, el cual se creía que era *hereditario o congénito*. La experiencia de HAYES demuestra que lo hereditario—aparentemente, al menos—es el terror a *algo ondulado*, es decir, a una *configuración o gesto de ondulación*. Pues *Viki*, a diferencia de otros monos educados en la selva, *no tiene terror a las verdaderas serpientes* hasta que hace dos experiencias desagradables con estos reptiles.

El niño lleva, asimismo, en su interior un repertorio de gestos o actitudes defensivas y agresivas, de busca de amparo, de necesidad angustiosa de protección, de impulso de independencia, etc., todas ellas como *campos de organización* de toda futura experiencia, principalmente en lo que concierne a *la relación con las demás personas*. Es decir, la relación con el mundo exterior de objetos, pero sobre todo *de personas*, está determinada por la primaria experiencia realizada con los objetos—pecho, brazos, caricia, mirada, sonrisa, beso—que han satisfecho sus primeras necesidades de *ser protegido y amparado*, y sin las cuales *no hubiera podido subsistir*. En esto consiste la principal raíz biológica—generalmente ignorada en su inmensa trascendencia—de toda educación.

## II

Lo que acabamos de exponer encuentra su confirmación en la *práctica diaria* del psicólogo que practica tests proyectivos—singularmente en uno de los más recientes: el de PHILLIPSON—del psicoanalista, en especial del *psiconalista infantil*, en la del psicólogo corrector de delincuentes y, también, en la del médico que hace medicina psicomática. Pero esta experiencia *sólo pueden realizarla* estas personas especializadas gracias a sus técnicas particulares y, por consiguiente, carecería de valor demostrativo, objetivable, válido para todos, si no hubiera sido confirmado por otros métodos de observación directa, de gran trascendencia como *base biológica de la educación*, y que constituyen ya, en este momento, un impresionante acúmulo de datos.

Estos se refieren a la importancia de la “privación emocional” para el desarrollo intelectual y para la salud mental del niño. BENDER define así la *privación emocional*: “La cuantía del aislamiento de un niño, generalmente menor de los tres años y, sobre todo, de menos de un año, pero pudiendo extenderse hasta los cinco o seis años, que le vuelve incapaz para el desarrollo de una personalidad normal, en virtud de su imposibilidad de identificarse con una figura maternal.”

En diversos lugares he denominado a este hecho, de importancia antropológica básica y de enorme trascendencia para la pedagogía, la psiquiatría, la medicina y la sociología, “urdimbre afectiva”. Los dispositivos intelectuales, únicos capaces de *dar seguridad al hombre*, permitiéndole hacerse cargo de la realidad en torno, se desarrollan sobre una urdimbre: la formada por las intensas líneas de fuerza afectivas que la libido infantil establece en su primaria relación de objeto. Podemos tener ante nosotros la personalidad más refinada y madura; un análisis profundo nos demostrará que *su estilo*, el estilo en que esta personalidad está construido (si se quiere, *su carácter*) denuncia inmediatamente en su dibujo los cuatro o cinco estratos fundamentales de su urdimbre afectiva. Por normal que parezca externamente, en esa estructura profunda se van a dibujar las perturbaciones emocionales que han conferido alguna irregularidad a su crecimiento.

La urdimbre sobre la que se teje la personalidad humana se tiende sobre un marco o bastidor, constituido por las figuras paternas. La mayor anomalía en esta urdimbre emocional es la ausencia de uno o de ambos progenitores; o bien, la enfermedad mental o física de uno de ellos, o la muerte prematura o el abandono. Después tenemos, en orden de importancia, las desavenencias entre los padres, las anomalías de carácter, etc. Todo ello hace que, al ser defectuoso el marco, la urdimbre sufra y la personalidad crezca mal en el desamparo afectivo.

En una importante monografía publicada por la Organización Mundial de la Salud, afirma BOWLBY: “Está ahora completamente demostrado que el cuidado maternal en la infancia y en la niñez es esencial para la salud mental...; a partir de este momento debe considerarse como innecesario, y una pérdida de tiempo es tratar de seguir demostrando la validez de los efectos adversos de la privación emocional.” En efecto, desde el punto de vista pedagógico tiene importancia cardinal que las observaciones primeras de BAKWIN y, sobre todo, de SPITZ acerca del llamado “hospitalismo”, es decir, la depauperación física de los niños criados en instituciones, sin amparo maternal, son también, en sentido lato, aplicables a todo niño que no ha recibido suficiente apoyo afectivo; por ejemplo, en los niños criados en instituciones benéficas. SPITZ ha demostrado cómo, a pesar de que los cuidados higiénicos en estas instituciones son muchas veces superiores a los que reciben de sus madres, la mortalidad infantil alcanza en ellas cifras muy elevadas, que sólo pueden explicarse por la repercusión en las funciones biológicas de *la falta de afecto maternal*. Los estudios de POWDERMAKER, LEVY, LOWRY, BENDER, RIBBLE, EDDLESTEIN, ROBINSON, BOWLBY, etc., han confirmado esta influencia deletérea de la privación

afectiva, esto es, de la patología de la urdimbre afectiva en el desarrollo intelectual y moral del hombre. La contraprueba de este fenómeno consiste en la impresionante mejoría de las facultades intelectuales y de las anomalías de carácter que se aprecia en los niños con carencia afectiva cuando se les presta, de manera auténtica, calor emocional materno.

GOLDFARB resume así los resultados más importantes de la carencia afectiva:

1) Los niños aprenden con dificultad versos, cuentos, cantos; no comprenden bien conceptos numerales, situaciones; no se orientan bien en el tiempo ni en el espacio, ni saben recordar adecuadamente el pasado para orientar su futuro.

2) Faltan en ellos los mecanismos habituales de la inhibición. Son hiperactivos y desorganizados, enuréticos y sujetos a crisis coléricas. Muestran excesiva curiosidad por su mundo, pero son incapaces de comprender su significación y están constantemente insatisfechos.

3) Hambre de afecto traducida por una insaciable e indiscriminada demanda constante de cariño. Nunca "tienen bastante".

4) Superficialidad de las relaciones afectivas. Respuestas interpersonales sin profundidad ni consistencia.

5) Ausencia de las reacciones normales de tensión y ansiedad a consecuencia de actos hostiles de crueldad o de agresiones no provocadas. El fracaso en la escuela es aceptado con complacencia.

6) Regresión social. Tienen una madurez social inferior a los chicos sin privación afectiva.

Desde el punto de vista psicométrico, los niños criados en institución tienen un cociente intelectual (I. Q.) mucho más bajo (68,1) que los del grupo control. Uno de los aspectos más importantes, social y pedagógicamente, de la "carencia afectiva" es su influencia, decisiva e innegable, en la patogenia de las "conductas anormales" y de la llamada "pequeña delincuencia". MENUT, comparando 839 niños con conducta normal con 70.000 niños de las escuelas de París, encuentra que el 66 por 100 de los niños "difíciles" procedían de hogares disociados, en tanto que la proporción de estos hogares para los niños sin trastornos de la conducta no pasaba del 12 por 100. Un estudio más detenido en 100 niños difíciles demostró que la proporción de "hogares disociados" era más elevada: del 84 por 100. Un estudio de STOTT en 102 delincuentes infantiles recidivantes de quince a dieciocho años, alumnos de una escuela inglesa de reeducación, pone de relieve que la causa de la conducta antisocial radica en la ansiedad determinada por "lazos afectivos insatisfactorios en la primera infancia", es decir, por *anomalías en urdimbre afectiva*. No es posible subrayar aquí en la debida forma la enorme trascendencia que tienen estos estudios para lo que podríamos denominar *articulación afectiva entre las generaciones*, y cuyas perturbaciones, hoy bien patentes en todo el mundo, repercuten no sólo en la salud mental, sino también en las vicisitudes históricas de la Humanidad.

### III

Desde el punto de vista genético, cada ser individual es un mero episodio transitorio, encargado de

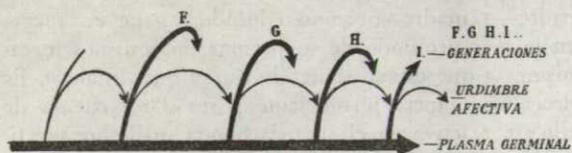
transmitir a sus descendientes una preciosa sustancia imperecedera: el plasma germinal. Para este fin, expresado el proceso con crudeza biológica, tenemos el instinto sexual, que garantiza que este plasma germinal no se pierda y se transmita de generación en generación. Pero existe, junto a esta transmisión biológica, otra de tipo cultural, cuyo mecanismo biológico ahora entrevemos: siempre que un hombre—y en especial una mujer—actúa como eslabón en la articulación afectiva entre generaciones, es decir, actúa como padre—o madre—o como educador, pone en juego, en lo más profundo de su persona, los mismos mecanismos a que estuvo sometido durante su infancia. Es decir, de manera inconsciente y sin darse cuenta de ello, se reactiva en él su más honda urdimbre afectiva. A su vez, el educando, lo mismo que el enfermo, ávidos de seguridad, establecen con todo aquel que les educa, incluso en edades ya no infantiles, en la adolescencia, relaciones de supeditación y afecto—y la natural reacción de dependencia y defensa frente a esta supeditación y este afecto—, que calcan y repiten las relaciones primarias de afecto y supeditación que se han puesto en juego en la urdimbre afectiva de los primeros meses y años de la vida.

Así, pues, en su más hondo sustrato, la educación se desarrolla siempre sobre un proceso similar al que ha descubierto el psicoanálisis como de importancia radical en los procesos curativos de toda índole, y que se denomina, cuando no es demasiado profundo, relación médico-enfermo, y cuando es muy hondo, *transferencia afectiva*. Por normal y maduro que sea un hombre—pero con mucho mayor motivo cuando no lo es—, siempre trata de tender de nuevo su urdimbre afectiva entre el firme sostén de un marco o telar: la persona superior que puede protegerle o ayudarle. Sobre esa trama afectiva *de fondo*, primigenia, es sobre la que se realiza todo acto educativo, al igual que toda pintura tiene que hacerse, forzosamente, sobre algo, lienzo o muro previamente preparado.

Por consiguiente, todo individuo tiene, desde este punto de vista psicobiológico, una triple estructura: *primero*, su propia persona, con su personalidad exterior y sus capas profundas; *segundo*, los caracteres genéticos que alberga y que *jamás pondrá de manifiesto en su existencia*. Tan sólo pueden éstos aparecer—por ejemplo, una hemofilia o una enfermedad nerviosa o el genio musical—*en su descendencia*. Son caracteres de los que es, simplemente, *portador*, pero que *no usufructúa*. En *tercer término*, todos nosotros somos también portadores, en una capa muy profunda de nuestro ser, de *algo que se transmite* de generación en generación, y que, en cierto modo, es *casi* tan inexorable como herencia. Son las pautas más primarias de educación: la forma de amamantar al niño, de educar sus esfínteres, de fomentar o limitar su motilidad, de sonreír, de cohibir, de estimular. Querámoslo o no, en el momento de educar estas pautas, con las que hemos sido educados, *se reactivan* y vuelven a entrar en juego. En el esquema adjunto hemos tratado de representar esta *forma de transmisión* psicobiológica, que constituye, por decirlo así, *la base física de toda transmisión cultural*.

Reparemos que en el fondo de todo esto está, como pieza clave, la indigencia con la que el hombre nace, y en virtud de la cual el ser humano *tiene angustia*

o *ansiedad* si no le protegen. Es decir, la angustia es el gran regulador de la necesidad de amparo afectivo, y, por consiguiente, quien vuelve obligada la transmisión, primero de pautas afectivas fundamentales: cariño, caricias, sonrisa; después, de consignas protectoras, que incorporan al individuo a la comunidad y, al incorporarle, le protegen. Los psicoanalistas llaman a estas consignas, que constituyen también, por decirlo así, la base física de las normas éticas,



pero que en forma alguna se deben confundir con ellas (ODIER). El ser humano despliega su vida forzado a la libertad (ZUBIRI) abriéndose al mundo de los valores, para lo cual es preciso que la educación le libere de encadenamientos subconscientes. La urdimbre afectiva es clave de su libertad; pero muchas veces, en su patología, es tumba o prisión de esta misma libertad. La educación, desde este punto de vista, tiene como misión suprema hacer que el hombre se haga, libremente, cargo de la realidad, de toda la realidad. La experiencia psicoanalítica es, en este sentido, enormemente instructiva. Las actitudes más profundas hacia la vida (por ejemplo, el sentimiento vital de euforia o de tristeza), más que condicionadas genéticamente, nos parecen hoy día que dependen de la forma en que se ha establecido esta urdimbre afectiva de los pri-

meros años, es decir, de si el niño ha sido, en realidad, amado o no por sus progenitores, ya que la experiencia psicossomática nos demuestra que la apariencia de amor al niño es, muchísimas veces, encubridora de reacciones profundas de desapego, indiferencia o hasta de odio, por inverosímil que esto pueda parecer al profano.

Pero también de esta urdimbre afectiva y de su buena trabazón depende que el hombre sea, al fin y a la postre, capaz de hacerse cargo de sus realidades últimas: la inexorabilidad de la muerte o la realidad de Dios. Muchos ateísmos o escepticismos profundos, cuando se analizan en su entraña emocional, permiten descubrir como causa no—como cree quien los profesa—una inteligencia crítica o hiperaguda, sino todo lo contrario: una raíz irracional, que tiene su base en una carencia afectiva primaria. La resistencia que presentan muchas personas a querer madurar, es decir, a continuar su camino en la vida, manteniéndose a toda costa en una ilusoria y perenne infancia, nace también, en el fondo, de una carencia de afecto, esto es, de una urdimbre afectiva anómala. En último término, vemos, pues, que el problema de la urdimbre afectiva, de importancia trascendental para la educación, está vinculado al problema de la angustia y de la seguridad humanas. “Lo que en último término nos protege—dijo RILKE—es nuestro propio desamparo.” Y, por tanto, ambos, urdimbre y educación, también van ligados, en su más remota entraña, al problema del tiempo y al de la sucesión y articulación en el mismo de las generaciones.

JUAN ROF CARBALLO

## Sobre la relación educativa

En el comienzo es la relación... Al comienzo es la relación como categoría del ser, y una disposición de acogida, un continente, pauta para el alma; es el *a priori* de la relación, el *Tú* innato...

De una manera maravillosa surge, de vez en vez, una presencia exclusiva. Entonces puedo ayudar, curar, educar, elevar, liberar.

MARTÍN BUBER: *El Yo y el Tú*.

No creo que sea inútil que los educadores, en cualquier acepción de la palabra, nos dediquemos, de cuando en cuando, a justificar ante nosotros mismos nuestro quehacer y, especialmente, a reflexionar sobre las exigencias que formula.

Es probable que este tiempo nuestro, demasiado ganado por idolatrías instrumentales, ya sean didácticas, ya administrativas, aplique poco esfuerzo y escasa atención a los problemas centrales de la cultura, entre los cuales el de la educación adquiere relieve indiscutible, ya que incide sobre su continuidad y su propagación. Puede ocurrir que los numerosos árboles de la metodología nos impidan contemplar el bosque de la educación, en el que las yedras del formalismo rutinario proliferan como velos encubridores.

En cualquier caso, las consideraciones que siguen,

excesivamente urgidas para que tengan otro propósito que el de servir de estímulo e incitación a otras más certeras, apuntan a los territorios en que remansa su verdad el fenómeno educativo, poco estudiado entre nosotros, a no ser en sus menudas y, en ocasiones, accesorias concreciones. Creemos que no puede existir una Metodología sin una Pedagogía que la sustente, así como no hay Pedagogía sin una Filosofía que le sirva de fuente y de cimiento al par.

### HECHO EDUCATIVO Y RELACIÓN EDUCATIVA

Spranger ha escrito una vez: “Toda creación cultural produce automáticamente una voluntad de educación. Se puede decir: donde hay tres reunidos, hay también un estilo de vida que quiere propagarse” (1).

Este breve texto se presta a múltiples reflexiones. La “creación cultural” a que alude el primer párrafo podría interpretarse como un conjunto de teorías y saberes que, al formar cuerpo de doctrina, dan lugar a una voluntad de propagación, origen del hecho educativo. Pero la frase siguiente viene a corregir tal óptica, al afirmar que, donde se reúnen varias personas,

(1) EDUARDO SPRANGER: *Cultura y educación*. Parte temática. Espasa-Calpe Argentina. Buenos Aires, 1948, pág. 14.

para conversar simplemente, nace un "estilo de vida" que necesita ser propagado mediante la educación.

Si observamos que tres hombres no pueden acuñar un "estilo de vida", deducimos que Spranger ha ido demasiado lejos, extremando hiperbólicamente su tesis.

Sólo hay educación, en efecto, allí donde busca difusión una "manera de vida", que es algo más complejo que un simple conjunto de saberes, pues junto a ellos se dan valoraciones, ideales, actitudes, etc. Pero ¿cómo se lleva a cabo esa voluntad de propagación? No nos referimos ahora, aunque el tema es tentador y reclama ser atendido, a los modos concretos de comunicación de una verdad o un sistema de verdades; menos aún, al mecanismo que, en los pueblos civilizados, hace que la elaboración cultural se concentre y condense en "círculos culturales", de cuya dialéctica surge el "índice social" de su cultura, sino al modo general que un estilo vital tiene de "incorporarse" a otros individuos.

Esto ocurre sólo mediante el contacto directo de quienes poseen la forma de vida que quiere difundirse—maestros—con otros hombres o niños—discípulos—que carecen de ella. A ese contacto lo llamamos relación educativa.

#### RELACIONES HUMANAS

Cuando se dice que nuestra época está signada por "lo social", acaso no se sospecha la medida en que ello es exacto. La aplicación moderna de la categoría de "relación" en el pensamiento filosófico es buen exponente de la hondura con que el nuevo tiempo encara la dimensión social del hombre. En tanto los pensamientos griego y medieval concibieron y emplearon este predicable principalmente como medio para establecer conexiones entre los conceptos, la Ontología actual lo aplica, de una manera mucho más radical, a las vinculaciones existenciales que ligan al ser humano. Ya no se trata de "contemplar" en abstracto el juego intrincado de las esencias, sino de determinar las modalidades que toman al entramarse en la realidad humana.

Y no solamente en el plano cognoscitivo, faena de Brentano al declarar el carácter intencional del conocimiento, puesto que, con Husserl, no ya el conocer, sino el "vivir", suponen un "frente a frente" entre sujeto y objeto, es decir, una referencia constante del sujeto a todo lo que no es él. Lo intencional se ha convertido en relacional, particularmente en Heidegger, y el "no-yo" del idealismo pasa a ser el "otro", en un intercambio que funda la vida individual y social.

La interrogación primigenia de la existencia humana, que para Heidegger y Sartre tiene un carácter originario y constitutivo, es un hecho cierto, mas no porque, como ellos dicen, se trate de una pregunta que inicialmente busca el porqué del "ser arrojado a la existencia", que no puede contestarse sino con la muerte y la nada, sino en cuanto el hombre es constitutivamente menesteroso, indigente, necesitado de la ayuda y el complemento que le proporcionan sus prójimos, sin cuyos solícitos cuidados comenzaría por pere-

cer en los primeros meses de su vida, por el estado de desamparo en que viene al mundo (2).

En el campo estrictamente lingüístico, Karcewsky veía en el diálogo la forma primera del lenguaje humano, y el sistema de "señales" que para Carlos Bühler es el idioma, sería inconcebible sin un lecho y un destino social. A idénticas conclusiones, pero partiendo de supuestos metafísicos, llegan Martín Buber y von Balthasar (3).

Desde la perspectiva de la psicología social, no sólo se ha confirmado la indigencia ordinaria y medular del hombre, sino que George H. Mead ha llegado a decir que la persona no es algo dado, ni que surja a merced de un proceso de desarrollo inmanente, sino que es un producto de los contactos sociales del niño, a tal punto que el "yo" es posterior al "tú", que resulta del complejo de resonancias que en aquél producen las actitudes y reacciones de los demás respecto de él (4).

#### LA PRIMERA RELACIÓN

Psicólogos y antropólogos estudian ahora afanosamente la estructura y consecuencias de las primeras relaciones del niño pequeño, el sesgo y resultados del diálogo sin palabras que traba el lactante con su complemento biopsíquico y *partenaire*: la madre. Es la primera percepción del "otro", en una brumosa conciencia de sí mismo; la primera respuesta al diálogo esencial en que consiste la existencia humana.

Las relaciones del hombre con sus semejantes comienzan con la sonrisa que el niño dirige a su madre entre los dos y los cuatro meses. "El niño nos enseña con su sonrisa que sólo la tranquilidad abierta, inestable, la actitud *relativamente* independiente, que no está fijada *en sí*, que no está completamente determinada con relación al mundo ni a la existencia propia; que es, por tanto, insuficiente, incumplida, indigente, constituye la condición previa para todo posible "encuentro" (5).

En un diálogo mudo, semejante al que Spengler creía que habían empleado los hombres durante milenios, antes de conocer el lenguaje de palabras, en remotas épocas sin historia, el lactante da su primera respuesta a otro ser humano, expresando con ella su radical apertura, efecto de su *incompletude*, su indigencia y su incontenible necesidad de comunicación y complementación. Frente a la persona, en cuanto entidad incomunicable (Boecio), a la mónada, cerrada en sí misma (Leibniz), y al "ser-para-sí" (Sartre), la existencia del niño se revela como una realidad enlazada

(2) Sobre el crecimiento en la inseguridad del niño pequeño, véase J. ROF CARBALLO: *Cerebro interno y mundo emocional*. Barcelona, 1952, *passim*.

(3) M. BUBER: *El Yo y el Tú*. Buenos Aires, 1956. BALTHASAR: *La esencia de la verdad*. Buenos Aires, 1955, especialmente páginas 188 y 189.

(4) GEORGE H. MEAD: *Espritu, persona, sociedad*. Buenos Aires, 1953, *passim*.

(5) F. J. J. BUYTENDIJK: *Phénoménologie de la rencontre*. Desclée de Brouwer, París, 1952, pág. 31. En esta pequeña obra maestra se resumen las investigaciones recientes de la Psicología y la Antropología filosófica sobre la significación de los contactos humanos.

a otras semejantes, como un "ser-hacia" y un "ser-con" otros.

#### TIPOS DE RELACIONES HUMANAS

A partir del momento en que la conciencia nace como "darse cuenta" de un *ser-con* (tanto más real si pensamos en la simbiosis madre-niño, que dura todo el primer año de la vida de éste), el número y las modalidades que adoptan las relaciones humanas aumentan sin cesar, a medida que crece el área psicológica de inserción social. La percepción de su propio cuerpo vendrá luego a darle noticia de sus fronteras fácticas, cuyo perfil influye tanto en el cariz de las reacciones de los demás respecto de él y en la idea que de sí mismo se forje (Wallon).

Un análisis total de las relaciones humanas implicaría el estudio de la vida entera del hombre, en cuanto centro de referencias intersubjetivas. Menester tanto más difícil cuanto que no se trata en él de calibrar los quilates de la "cultura objetiva", esto es, condensada en teorías y sistemas (dirección unilateral del pensamiento occidental hasta hace unos años, que ha

impedido, entre otras muchas cosas, distinguir entre "erudición", "cultura" y "educación", así como ignorar los medios de hacer viva y operante en los otros la cultura), sino de *comprender integrando*, mediante un tipo de *pensamiento unitivo* que combine discurso e intuición, los múltiples factores recíprocamente entrelazados que constituyen la red de influjos en que consiste, intersubjetivamente, la realidad cultural. Aquí ancla el *nuevo humanismo*, que sospecho no va a tener mucho que ver con el renacentista, tan individualista, tan "exquisito", tan estetizante, tan arqueológico...

Dada la inmensa dificultad de la cuestión, no se espere que demos, en estas rápidas notas, un panorama ni siquiera aproximado de las relaciones humanas. Nos basta, por el momento, con ofrecer un esquema provisional de sus principales tipos. El criterio adoptado para establecerlos se funda en el carácter respectivo de la relación, según su objeto y, por consiguiente, la específica intencionalidad que persigue, consciente o inconscientemente. He aquí una clasificación que, por lo menos, puede suscitar otras más afortunadas (6):

#### RELACIONES HUMANAS

TIPOS	PERSPECTIVAS	OBJETIVOS Y MEDIOS	FORMAS
<i>De conocimiento.</i>	Principalmente, el "otro" como "ello".	Aprehensión y orientación.	Percepción. Pensamiento.
<i>De convivencia.</i>	Del "otro" como instrumento, al "otro" como <i>socius</i> , y, finalmente, como "tú".	Comunicación, trabajo, cooperación.	Económicas. Políticas. Jurídicas. Sociales (en sentido amplio).
<i>De lucha.</i>	El "otro" como competidor y adversario.	Defensa, agresión, eliminación.	Emulación. Celos. Envidia. Rivalidad. Hostilidad.
<i>De amor.</i>	El "yo" y el "tú". El "nosotros".	Comunidad y comunión.	Reciprocidad. } Familiares. Amistosas. Veneración. } Religiosas. Misericordia y } De donación. generosidad.

Nuestro esquema no intenta ser más que una primera aproximación a la riquísima fenomenología de las relaciones humanas. Ya el propósito de clasificarlas es, en sí mismo, problemático, pues cada grupo se imbrica con muchos otros y no puede tomarse sino como una modalidad, en la que predomina determinada relación.

Partimos del supuesto de que lo primero es la percepción de "lo otro". En la masa borrosa e indiferenciada de las primeras sensaciones van destacándose poco a poco, en armonía con las conclusiones de la psicología de la forma, algunos "centros de referencia", que toman la fisonomía inicial de "figu-

ras sobre un fondo". Tales "figuras" están caracterizadas no sólo por el movimiento (como pensaba la

(6) Toda clasificación traiciona su propio objetivo, porque en ella adquiere relieve acusado la inevitable tendencia del entendimiento a la división de la realidad, como Bergson vió. Por exigencias de nuestra mente, tenemos que entender fragmentando, es decir, matando la unidad de lo real. "Comprender" debe ser la operación inversa: abarcar, unificar, integrar, resucitar; todo ello mediante una "asimilación", esto es, una "incorporación" al que escucha o lee. Si explicar es separar, la comprensión debe "implicar" y "complicar" para *unir* la verdad o verdades entre sí y al entendimiento del discente, según una pre-disposición, que es esencial en toda Didáctica.

Con estas reservas debe tomarse el esquema precedente.

vieja psicología), sino, sobre todo, por la expresión, por un "decir algo" o, si se prefiere, por un hacer que implica un "manifestar". La "figura" de la madre no como realidad visual, sino más bien en cuanto "campo de expresión", es la primera que surge ante el niño, viviéndola como *partenaire* en un conjunto de actos que se ligan entre sí en la dinámica del juego, tan bien estudiada por Buytendijk. La expresión se funde indisolublemente con la comunicación, ya que es inconcebible un acto expresivo carente de destinatario; hasta las emociones adoptan un "lenguaje" que se modela, como todas las vivencias, según el alfabeto social de las reacciones contempladas.

Es el campo de la percepción, que comienza siendo percepción de "centros personales", con los que se entabla "diálogo" (el "frente a frente", de que hablaba Husserl). De ahí la importancia capital del estudio de la percepción, al que ha dedicado Merleau-Ponty un libro voluminoso. Es que percibir no es, simplemente, "ver" las cosas, sino asimilar conscientemente *situaciones*, en las que el percipiente es centro de referencias que refleja y adentra campos de estímulos y acciones procedentes de otros centros personales, de acuerdo con las conclusiones de Lewin. Por encima de la percepción, pero con raíz en ella, se alzaría luego el mundo complejo de las construcciones mentales de toda índole, a las que hemos designado con el nombre genérico de "pensamiento", todo él teñido, aún en los casos en que intente ser más "objetivo", de la coloración afectiva, es decir, de la modalidad reaccional que la intimidad tomó en sus primeros contactos con el mundo inter-personal. (La ciencia es siempre "con-ciencia", con-saber; pero lo consabido empieza siendo "con-sentido"; esto es, está coloreado por las reacciones iniciales, cuyo sentido decidió el contorno social de la primera infancia, y en el campo total, el giro propio de la "cultura" a que se pertenece, hecha mucho más de "usos" que de "teorías" (7).

Si desde los primeros días de la vida humana, la existencia es co-existencia, el orbe de las relaciones convivenciales es literalmente inmenso y crece a medida que el joven entra en el ámbito de los intereses y enfoques de la sociedad adulta. Realmente, convivencia es la totalidad de las relaciones humanas, que surgen de ella y por ella; pero denominamos así al segundo grupo fijándonos en aquellas relaciones que corresponden a lo que podríamos denominar, con una vieja palabra llena de sentido, el "comercio social". Con un criterio lógico, las ordenamos en una gradación que va desde la consideración del "otro" como instrumento, pasando por sus *papeles* (vocablo que la psicología ha retomado, llenándolo de contenido nuevo de lo que, descriptivamente, llamaríamos el "gran teatro del mundo", donde hay que distinguir cuidadosamente entre el "personaje" que se representa y la "persona" que se es y, muchas veces,

que sólo *se tiende a ser*) en las diversas estructuras políticas, jurídicas y sociales, hasta la consideración del otro como "tú", formas que limitan ya con las relaciones humanas nacidas del amor, a través de la perspectiva del otro como conterráneo, vecino, camarada, correligionario, etc., etc.

En los contactos y fricciones a que da lugar la coexistencia social, los instintos y tendencias de índole egoísta—poder, predominio, orgullo, afán de placeres y preeminencias, etc.—eclipsan la visión del otro como complemento, como interlocutor y "compañero", para presentarlo como un "tú" que se opone a nuestros deseos. Surgen así las relaciones de lucha, en las que el otro es el "enemigo", cuya gama se extiende desde la emulación (forma atenuada, que el individualismo ha presentado como resorte educativo fundamental) hasta la guerra franca. El clima que corresponde a la génesis de estas relaciones en la desconfianza, por un lado, y, por otro, la rebeldía, engendrada por la relación instrumental "amo-esclavo", inhumana en sí misma porque suprime la consideración de "fin en sí" (no "para sí") que el hombre tiene, como ya dijo Kant y el cristianismo había proclamado.

La relación a la complementación mediante el otro es la base de las formas iniciales del amor, que encuentran en el matrimonio su expresión más perfecta. Cosa distinta, desde el punto de vista de las relaciones, es la familia, que nace del matrimonio, pero tiene una misión fundamental en la formación humana, porque en ella se dan, en miniatura, todos los posibles tipos de relación, particularmente cuando se trata de familias cultas. La amistad es ejemplo cabal de amor de benevolencia, en el que la prestación afectiva, exenta de todo propósito bastardo, es correspondida con una contraprestación idéntica. La rareza de la amistad pura demuestra hasta qué punto son poderosos en el hombre los móviles egoístas, que impiden ver en el "tú" simplemente el destinatario de nuestra desinteresada afección.

El "nosotros" que resulta de las relaciones de amor difiere mucho del que suele nacer como consecuencia de la unión de socios o camaradas en conjuntos que regulan el derecho o la costumbre. En tanto aquél es a manera de conciencia interpersonal, éste suele tomar como motivo la multiplicación de esfuerzos para conseguir determinada finalidad práctica (profesional, política, etc.). Frecuentemente hace presa en ellos el afán de lucha ("la unión hace la fuerza"), y unos a otros se oponen entonces los "nosotros", como individuos agrandados que ejercitan todas las modalidades de la hostilidad, a veces con riesgo de las estructuras sociales basadas en el amor, que se debilitan o bastardean por las conmociones de esta pugna. Por el contrario, en los "nosotros" auténticos se realiza el principio "la comunión es la obra del amor".

(7) Aquí, las actuales doctrinas pedagógicas y ontológicas rozan el clásico concepto de "naturaleza humana". No podemos hacer otra cosa que remitir al lector, para este asunto, entre otros, a dos libros: MARGARET MEAD: *Educación y cultura*. Buenos Aires, 1948, y MAURICE NÉDONCELLE: *La réciprocité des consciences*. Aubier, París, 1942, *passim* y especialmente pág. 57.

#### LA RELACIÓN EDUCATIVA

La relación de índole religiosa, fundamentada por el amor de veneración, que aflora en el hombre como efecto del conocimiento de su poquedad suplicante, en dependencia del *ens a se*, creador y redentor, to-

taliza las formas más puras y hondas del amor humano. La humildad y la gratitud nos parecen ser sus raíces, como son la adoración y la súplica sus primordiales efectos; pero no se agotan en aquellas ni en éstos sus manifestaciones, que engloban la totalidad del ser.

Una rama de ellas está constituida, a nuestro entender, por las que llamamos relaciones de donación, y que lo mismo podrían denominarse relaciones de caridad. Se trata, en efecto, de las proyecciones del amor de Dios sobre el prójimo, que mueven al hombre a entregarse a los demás con propósito de entrega pura. Si las relaciones del amor conyugal son complementan, y generalmente la dirección del amor es en ellas doble y recíproca, cuando nos damos en una relación de amor caritativo, en toda su plenitud, no hay posible contraprestación, ya que el "tú" es visto en su insuficiencia y menesterosidad, que nuestro amor intenta remediar y satisfacer. Su carácter primordial es, pues, la gratuidad, de donde su genuina elevación, su incomparable nobleza.

La complementaridad humana es contemplada aquí solamente en su vertiente de ofrecimiento y de promesa, como una voluntad de amor desinteresado que quiere remediar los desfallecimientos de la criatura para contribuir de algún modo al esplendor y plenitud de la creación. He aquí el grupo más importante de acciones a que da lugar este amor de donación:

Defender.	Consolar.
Amparar.	Liberar.
Criar.	Perdonar.
Cuidar.	Educar.
Servir.	Sacrificarse.

El análisis de estas diversas maneras de entrega a otro nos llevaría muy lejos. Baste decir que, para nosotros, la relación educativa se encuadra en las motivadas por la generosidad y la caridad. Educa, en la verdadera acepción de la palabra, el hombre que, convencido de la humanidad en germen del niño, llena de deficiencias y peligros, se entrega, paciente y confiado, a la tarea de mostrarle los caminos de la verdad, la santidad, la belleza y el bien, para hacer de él una persona que cumpla del modo más pleno posible su propia vocación, es decir, la llamada intransferible que Dios le hace para que haga oír su voz en el concierto de las vidas y de las almas.

Labor dura, en verdad, a la que se oponen mil obstáculos y fronteras, desde la inercia fundamental de la Naturaleza, las tendencias del instinto y los descuentos de la herencia, hasta las fallas del ambiente y las derivadas de la condición de esencia encarnada que el maestro tiene. Sólo el amor de caridad puede sobreponerse a tales contratiempos y limitaciones, con el gozo de darse al discípulo en Dios y por Dios.

#### NOTAS PRINCIPALES

a) En la relación educativa se acusa con especial relieve y plena conciencia la disponibilidad, la apertura del "yo" al "tú". Por parte de éste, a manera de aceptación y deseo; por parte de aquél, como re-

galo y entrega de sí. Mas no oscura, instintiva, elementalmente, sino en un amor iluminado por todas las granjerías y adehalas del conocimiento más exigente. El sentimiento de la deficiencia radical del discípulo ha de complementarse con la determinación de sus puntos vulnerables, y ello en un doble sentido: para apoyar sobre ellos la penetración de los valores en el alma del "tú" y para remediar su propia y esencial vulnerabilidad con los viáticos de la fortaleza intelectual y moral.

b) Toda relación auténtica, y mucho más si es relación de amor, se funda en una viva "presencia". En la relación educativa, esta presencia requiere, suplica, pide: es una *presencia exigente*, a la que responde el educador con la entrega y la fidelidad. Fidelidad no al niño, que aún no es sino promesa y germen, sino al hombre que va a ser, que nosotros estamos obligados a hacer real, sacándolo de entre las latencias mejores que apuntan en su alma. Es, pues, una *presencia presentida, adivinada casi*, que especifica por modo único este tipo de relación.

c) ¿Será, entonces, la educativa una relación personal? Toda relación humana verdadera lo es, pues sólo entre personas puede surgir la vinculación "yo-tú", ajena al contacto del hombre con las cosas. Pero, por lo dicho antes, el niño es una persona en devenir, una *persona que va siendo*, por lo que más bien diríamos que es una relación personalizadora.

Ahora bien: esto la convierte en una de las más delicadas y comprometidas. Primeramente, porque todo declive hacia cualquier tipo, por leve que sea, de relación instrumental la desvirtúa y adultera radicalmente, haciendo de ella caricatura de sí misma. Después, porque la rutina tiende a ver en el niño un "estado", con arreglo al cual se adoptan metodologías y reacciones, cuando es una *realidad que va siendo*, lo que obliga a un trato lleno de suavidad y de conciencia del futuro. Casi un funambulismo permanente. (De ahí, también, el riesgo de utopía que amenaza siempre al educador y a la educación.)

d) Con esto se relacionan dos notas esenciales que han de acompañar a toda acción educativa: el respeto y la confianza, claves de la disciplina, es decir, del régimen de conducción del niño o del joven. No es la conciencia del niño lo que es necesario respetar, puesto que de lo que se trata es de formarla, sino su personalidad en trance de maduración, su posible mañana, que sólo crece y se logra en una atmósfera de consideración hacia sus reacciones. Se habla mucho por la psicología actual del peligro que para el futuro del niño tienen las experiencias de frustración a que le somete una educación rigorista y anacrónica. Y nada más acertado; pero lo que importa es que el educador extraiga sus acciones y reacciones de aquel hontanar de caridad, que reclama para el niño tanto más respeto cuanto más inerte y desvalido está ante nosotros.

Con el respeto, la confianza. Quien desconfía de otro siembra en éste la desconfianza en sí mismo. Mucho más en niños y jóvenes, que modelan sus actitudes profundas sobre las valoraciones de los demás, particularmente sobre las de sus padres y maestros. Toda relación humana genuina "promociona", completa al interlocutor. Esa promoción es la esencia

misma y razón de ser de la obra educativa; pero nadie crece espiritualmente sino en un clima de confianza y libertad interiores.

e) Confianza y respeto son partes importantes de la disciplina. Fundar en la coacción, como sistema, el régimen de conducción de los alumnos es rebajar automáticamente el nivel de la relación educativa hasta aquella zona bastarda en que el "amo" concibe al "esclavo" como puro instrumento. Y no es raro, por desgracia, encontrar educadores que realizan su tarea como un menester de "sumisión servil", con lo que degradan y desnaturalizan la relación educativa, liberadora por excelencia.

La educación quiere incorporar al muchacho los valores que dan sentido a la vida; pero la violencia, como ha dicho Paul Ricoeur, "es el signo de una deshumanización de los valores, que gravitan ya como pesos muertos sobre la conciencia; el llamamiento, la atracción, es el signo de una creación, de una "historificación" viviente de los valores por hombres vivientes ellos mismos" (8).

f) La sabiduría tradicional ha visto en el ejemplo la flor de la educación. Pero el ejemplo actúa como una faceta de aquella riqueza interior que el educador debe poseer, a virtud de la cual el niño y el joven hallan en él "modelos de sí mismos" que obran contagiando, despertando, ennobleciendo. Fuera de toda constricción esclavizadora, la mirada del discípulo debe encontrar en el maestro valores vivos, que incorpore "naturalmente" a su espíritu, en la que Ricoeur ha llamado "poética de la libertad".

g) La relación educativa es tan compleja y exigente, que recapitula todas las modalidades de la donación y la caridad. El educador, en efecto, defiende, ampara, cuida (cuida para evitar el "cuidado"), consuela, perdona, libera, se sacrifica. Esta simple observación nos pone en camino para tener en cuenta la riqueza excepcional del alma del maestro, que ha de poseer una personalidad superior si quiere llenar las exigencias no de su "función", sino de su "misión".

#### COLORARIOS Y APORÍAS

Solamente unas breves indicaciones para cuestiones que exigirían un grueso volumen:

1. En primer lugar, surge la pregunta: ¿quién tiene derecho a educar? No hacen falta mayores esclarecimientos para convenir en que *sólo puede educar quien ama*. Y como, por ley natural, el amor a los hijos es una consecuencia de la paternidad, corresponde al padre y a la madre la misión educativa, secuencia de la reproducción, como decía Santo Tomás.

La complejidad de las sociedades modernas y el agobio progresivo de los padres ante la general "economización" de la vida, plantea un problema de delegaciones, independientemente del derecho divino de la Iglesia a la educación. El Estado viene a suplir las deficiencias familiares, cada día mayores en este campo fundamental de su acción. Pero ello nos pone

ante una dificultad que es casi una antinomia. La índole misma, reguladora y, para decirlo en una sola palabra de amplio contenido, "administrativa" de la acción del Estado, ¿no pugna radicalmente con las exigencias de la educación, al convertirla en "función", que vale tanto como despersonalizarla, aduvertarla y bastardearla? ¿Cómo paliar esos peligros ciertos, asegurándose de que los educadores oficiales, además de dominar las técnicas correspondientes, están animados de aquel amor de caridad, que justificaría su tarea convirtiéndola en "misión"?

2. La segunda dificultad se refiere a la legitimidad de identificar la "comunicación del saber" con la educación, identificación sobre la cual se fundan, conscientemente o no, muchos edificios legales y numerosas actuaciones cotidianas. El problema es sobre manera arduo, ya que su simple planteamiento nos llevaría a discutir la naturaleza de la verdad, las posibilidades de su comunicación y, además, a la cuestión central, relacionada con las conexiones existentes entre saber o cultura y educación. Sin entrar en problemas tan difíciles—en los que el postulado marceliano de la "encarnación" está introduciendo concepciones alejadas de las que elaboró el pensamiento griego—, digamos que la sobrevaloración de la cultura, en cuanto conjunto de saberes, aunque se trate de los más generales y estimados, con olvido del acervo de hábitos, vivencias y valoraciones, en que cristaliza un "estilo de vida", es ilegítima. Cultura no equivale a educación; ni, en ningún caso, el aprendizaje de un cúmulo de teorías, por selecto y amplio que sea, garantiza una conducta informada por el "vivir los valores", ni, sobre todo, la entrega a los otros con amor de caridad.

El saber es una parte, ciertamente importante, de la formación; pero al lado de ella, antes y por encima de ella, está la vivencia en convivencia de la "cultura". Extremo que sale corrientemente del marco en que el Estado opera en el campo educativo, con olvido de que hasta la pubertad, por lo menos, el niño necesita entregarse a un vivir que es, radicalmente, "con-vivir", mediante el cual las relaciones entre el maestro y el niño fraguan los caminos ocultos de una conducta "humana".

3. Si los modos episódicos, intelectuales y administrativos del contacto habitual entre maestros y discípulos dificultan notablemente la existencia de auténticas relaciones educativas, el número de alumnos suele convertir dichas relaciones en lejanas, indirectas, impersonales; es decir, no educadoras. Por otra parte, una preocupación estrictamente docente, atenta sólo a la cantidad de saber que se recuerda en un momento dado, origina un sistema de calificaciones que desarrolla una atmósfera de competición y rivalidad, semilla de las relaciones de lucha en que abundará la vida luego.

La enseñanza a una masa, además, desvirtúa la misma enseñanza, haciendo imposible cualquier intento de educación. La "nota", como sanción, discernida en ocasiones con la prisa a que obliga el número, en manera alguna estimula a las personalidades más vigorosas, que no son, necesariamente, las más dóciles.

4. Un régimen semejante invita a trocar las re-

(8) PAUL RICOEUR: *Philosophie de la volonté*. Aubier, París, 1949, pág. 121.

laciones de amor en simples relaciones de poder. La masa, por un lado, fuerza a una disciplina despersonalizada, en la que las solicitudes del amor, que tienen en cuenta, de manera exquisita, las refracciones que ideas y normas sufren en cada individualidad, son sustituidas por las prescripciones abstractas de un reglamento. La ignorancia de las posibilidades, obstáculos y problemas de cada alumno, somete a todos a la norma igualitaria y formal de niveles genéricos, que originan numerosas frustraciones y ese sabor acre que muchos jóvenes guardan de su paso por las Instituciones docentes.

La rebeldía, entonces, es sofocada mediante castigos de uno o de otro carácter—entre el “cero” y el consejo de disciplina—, lo que exacerba la derivación hacia el cuadrante del poder, que vicia en su raíz la relación educativa. De ahí las barreras entre maestros y alumnos: desde las barbacanas de la vanidad, que se “aleja”, hasta el *timor hominis principum sapientiae*, musa de tantos olimpismos. Todo ello se encuentra a cien leguas de la relación educadora.

5. Para resolver una parte de estos problemas, es algo el conocimiento de la metodología de la asignatura; es algo, pero bien poco. Habría que ir a conceptos y maneras nuevos de realizaciones educativas. Comenzando por un punto muy concreto de didáctica: evitar la explicación doctoral, con alumnos de menos de dieciséis años, para adoptar *siempre* el diálogo heurístico. Si la educación nace y crece en

la relación “yo-tú”, directa, personal, amorosa, elevadora, gratuita, el diálogo debe ser su vehículo insustituible... hasta cuando se explique la filosofía de Platón, vehiculada en el diálogo. Para von Balthasar, “el criterio de la verdad habita en parte en el yo y en parte en el tú, y como criterio total, sólo en el movimiento del diálogo” (9). La verdad es *diológica*.

¿No deberá ser, pues, el diálogo la forma didáctica insoslayable? El saber no se da ni se toma, se sugiere, se suscita su sed y se facilitan—mediante el diálogo—puntos de inserción susceptibles de asimilarlo.

6. Varias consideraciones aconsejarían introducir formas de convivencia entre maestros y alumnos, aprovechando, entre otros márgenes utilizables, los ocios de los escolares. Y para que el “profesor” diese paso al “hombre” (en unas vacaciones al “personaje” para que aflore la “persona”, única que modela y educa), toda una serie de actos obligatorios, fuera de la hora en que se ejerce la “función”, harían posible que cada Centro docente fuera una *unidad educativa*, sin que las aulas fuesen castillos roqueros al abrigo de la “libertad de cátedra”.

Pero yo no quería proponer, sino solamente anotar y sugerir.

ADOLFO MAÍLLO

(9) HANS URS VON BALTHASAR: *loc. cit.*

## crónica

### Discurso del ministro de Educación Nacional ante el Consejo Nacional de Educación \*

*Las reuniones plenarias que, con arreglo al artículo 3.º de su Ley Orgánica, celebra anualmente el Consejo Nacional de Educación, han venido ofreciendo ocasión a mis antecesores para exponer las directrices generales de su gestión más reciente y de las tareas en curso. No quisiera yo romper con esta norma tradicional, que suscita y favorece el diálogo con el más alto cuerpo consultivo de nuestra organización educativa y, a través de sus miembros, con los sectores por ellos representados. Y más en esta ocasión, en que un Consejo—si no totalmente nuevo, sí esencialmente renovado—invita a resumir lo llevado a cabo durante los meses últimos y, sobre todo, a dibujar, aunque sólo sea en grandes líneas, los planes y proyectos cuya realización se prevé para los meses próximos. Aunque,*

\* Este discurso fué pronunciado por el ministro de Educación Nacional en la Reunión Plenaria del Consejo Nacional de Educación, celebrada el día 30 de marzo pasado.

*como digo, únicamente voy a referirme al tronco de los problemas, los aspectos no son pocos, y pido a ustedes de antemano perdón si mis palabras no son tan cortas como tengo por gusto y costumbre.*

#### ESCALONAMIENTO DE TAREAS

*Ante todo, me permito exponer—y someter—a ustedes mi criterio decididamente favorable a una distribución y escalonamiento de tareas. La eficacia—quizá lo que pudiéramos llamar la “economía de la política”—aconseja, por de pronto, concentrar los esfuerzos y los medios en algunos puntos muy concretos; lo cual no implica en absoluto desatención a los restantes ni supone el establecimiento entre ellos de jerarquizaciones abstractas y permanentes. Nos movemos en un orden rigurosamente práctico y no en un orden de principios. Por eso, el subrayar que aquí y ahora, en nuestra España y en la sazón histórica que atravesamos, deben realizarse los aspectos sociales y técnicos de la Educación Nacional, no oculta ningún menosprecio por los aspectos minoritarios e inútiles. Antes bien: no se olvida en absoluto que entre unos y otros existe una polaridad necesaria, y que renunciar a ella—esto es, renunciar a la conciencia explícita de ella y a las obligaciones, miramientos y cautelas que ella impone—valdría tanto como renunciar al éxito.*

*Hecha esta salvedad, sobre la que habré de volver a propósito de algunos temas específicos, y entrando en la perspectiva de los caminos seguidos hasta ahora y de los que ante nosotros se abren, no debo ocultar*

que la preocupación del Ministerio se ha concentrado durante los últimos meses en dos de sus ramas: la Escuela y la Enseñanza Técnica. La Escuela es el hogar donde se constituye día tras día nuestra comunión cultural básica; la Enseñanza Técnica, la vía por la que los españoles nos acomodaremos al tiempo histórico, que por lo que a nuestra Nación respecta es de transformación económica rápida y profunda. Cualquiera fallo o cualquiera pereza en estos dos campos sería un delito de lesa patria. No se trata de perfeccionar servicios existentes o de introducir mejoras superficiales; se trata de poner la mano, a la vez con amor y con decisión, en los nervios más íntimos de nuestra organización social. Si España no logra, en plazo de pocos años, que todos sus hombres se sustenten de una cultura nacional activa y solidaria y que una gran parte de ellos se ponga en pie de eficacia técnica no podremos, en absoluto, ser optimistas respecto de nuestro futuro. No es la persona transitoria de un ministro, ni siquiera la voz de un régimen político la que os convoca a esta obra. Es nuestra más íntima necesidad de subsistir y de crecer.

#### CONTACTOS ENTRE LOS ÓRDENES DE LA EDUCACIÓN

Ambas empresas, por descontado, están condicionadas por otras, previas o simultáneas. Renovar y extender la Escuela y generalizar la Enseñanza Técnica no son simples tareas mecánicas que se puedan lograr tan sólo a fuerza de grandes créditos presupuestarios. Aquí opera vigorosamente esa polaridad entre lo pragmático y lo inútil que antes señalé. Porque aunque cubriéramos España con una red de flamantes escuelas (y en parte esto será realidad dentro de cinco años, cuando esté concluido el Plan de Construcciones en marcha), de nada nos valdrá si los hombres que regentan esas escuelas no están, cultural y profesionalmente, en perfecta forma. Y el que un maestro esté en forma no es cosa que dependa tan sólo de él; es cosa que depende también, por ejemplo, de la Universidad, aunque el maestro en cuestión no frecuente ni la haya frecuentado nunca. El profesional de la Enseñanza Primaria necesita tener ante sí un brillante círculo de ejemplos y modelos; un sector social para el cual el trato con la verdad científica sea la razón auténtica de su vida. Sin este estímulo, la labor de transmitir el saber a un niño no es psicológicamente posible. Podrá cumplirse esporádicamente aquí y allá, pero no convertirse en hábito colectivo, incorporado a un estamento profesional de modo antirrutinario y creador.

Algo semejante podríamos decir de la Enseñanza Técnica. También ésta necesita ante sí, como horizonte de su trabajo diario, un plano de investigadores en tecnología y en ciencia física que actúen como fermento. La investigación y la docencia son, ciertamente, cosas distintas; pero el docente, por ceñida y concreta que sea su función, debe sentirse incluído dentro de un ejército cuya vanguardia son los grandes investigadores. Es indudable que la persona y la obra de Cajal, para acudir a un ejemplo ilustre, han repercutido hondamente en el nivel y en el espíritu de la profesión médica en España. El más humilde médico rural

o el estudiante de primer curso de Medicina se sienten sobreelevados y dignificados en la memoria del sabio.

Traigo a mención estas conexiones, que se podrían extender a todos los campos, para subrayar la idea general de que el cuidado de los aspectos mayoritarios y sociales de la Educación implica y presupone una cierta colaboración—no por invisible menos real—de los individuos próceres y de las minorías inteligentes. La Universidad nunca está ausente de la vida del país; le es imposible hurtar el bulto. Cuanto en ella se haga repercutirá de un modo u otro en la vida nacional, y muy especialmente en el campo docente. La Universidad es el espejo en que se miran, aunque a veces no se den cuenta de ello, todos los demás órdenes sociales. Y los universitarios deben pensar que la pequeñez y la impuntualidad que a veces censuran en esos otros órdenes no son más que una ampliación y caricatura de las que ellos padecen, acaso, dentro de sí mismos. La falta de conciencia refleja hace que esos defectos se evidencien más fuera de los muros de la Universidad que dentro de ellos; pero dentro de ellos tienen, en grandísima parte, su raíz, y allí, por consiguiente, han de empezar a corregirse.

#### DOBLE ASPECTO DE LA OBRA EDUCATIVA

Hay, pues, en toda obra educativa dos aspectos: uno exterior, que puede abordarse mediante disposiciones legales en el Boletín Oficial del Estado y mediante gestiones administrativas, y otro interior, en el que el Ministerio tiene que limitarse a recoger y encauzar el espíritu social.

Toda rama de la Administración del Estado presupone este espíritu y está condicionada por él en su trabajo. Los Ministerios económicos, por ejemplo, presuponen el espíritu económico en la sociedad, y si éste es pobre o está mal orientado, poco podrán hacer. Su labor, cuando más, será correctora y saneadora de hábitos colectivos y no se traducirá en logros brillantes y a corto plazo. El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, presupone algo infinitamente más sutil: el espíritu científico—esto es, el amor desinteresado a la verdad—, y como sobreabundancia y consecuencia natural de él el espíritu educativo, esto es, el deseo de que ese amor se difunda por toda la sociedad y llegue a ser, con diversos grados e intensidades de participación, un bien común a todos. Un Ministerio de Educación Nacional no puede insuflar en la sociedad estos maravillosos amores y deseos. Su tarea es mucho más modesta. Tan sólo puede crearles cauces de orden legal y material por donde discurran y donde se conserven puros.

Pero estos cauces por sí solos nada valen por grandiosos que sean, igual que de nada valdría un pantano en una región donde no lloviera nunca. Si a los edificios docentes y a las disposiciones legales no los fecundan las aguas vivas del amor a la ciencia y del fervor pedagógico, serán tiempo y dinero perdido el que se invierta en ellos. Por eso, como encargado de levantar esos edificios y de redactar esas leyes, debo emplazar a quienes me escuchan para que las vivifiquen. Ustedes, los consejeros nacionales de Educación, representan a nuestro estamento científico o docente.

Cuanto hagamos en el campo de la educación española se mantendrá en pie, o se vendrá abajo, en la medida en que dentro de cada uno de los aquí presentes aliente el amor difusivo a la verdad.

Mi recuento de realizaciones y de proyectos es, pues, una simple oferta, que no se perfeccionará sino con vuestra aceptación. No me refiero tan sólo, claro está, a una aceptación habitual y activa. Una aceptación que se traduzca en la decidida voluntad de que las leyes sean algo más que normas y los edificios algo más que piedra y ladrillos.

#### LA ENSEÑANZA PRIMARIA: ESCUELAS Y MAESTROS

En el campo primario, el aspecto externo se concreta en el Plan de Construcciones Escolares, acerca del cual ya existe, a través de diversas declaraciones ministeriales, una información suficiente. Se trata de levantar, al menos, veinticinco mil escuelas en cinco años, con una estructura arquitectónica sobria y un precio asequible. Los problemas que plantea tan vasta empresa son, como se comprende, difíciles. En primer lugar, el Ministerio se planteó la conveniencia de centralizar o descentralizar el Plan, esto es, la conveniencia de montar en Madrid la gestión administrativa y la dirección técnica, o bien de confiarla a los órganos provinciales. La solución tenía que ser forzosamente ecléctica, y esto no tanto para aunar voluntades y contentar aspiraciones como por imposiciones rigurosamente técnicas y económicas. Una experiencia de varios años muestra el gran ahorro que en las construcciones escolares supone la colaboración directa de los pueblos, mediante la aportación de mano de obra y el empleo de materiales de construcción autóctonos. Pero otra experiencia general de no menos peso es la de los éxitos que logra la prefabricación uniformada y reglamentada en grandes series. El Ministerio trata de beneficiar las ventajas de ambos sistemas. Por una parte, las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares elaborarán los planes económicos y técnicos de construcción dentro de sus demarcaciones respectivas, y esto no sólo en grandes líneas, sino en un nivel rigurosamente individual; por ejemplo, teniendo en cuenta las características particulares de las localidades en orden a la utilización de determinados sistemas constructivos. Téngase muy en cuenta que una gran parte de las escuelas se levantarán en comarcas mal comunicadas, y en las que resultaría antieconómico el desplazamiento de equipos de obreros o el transporte de los materiales básicos. Ahora bien: las Juntas Provinciales disponen de una pauta general: los seis proyectos tipo, que se corresponden con las características geográficas de las grandes comarcas en que puede dividirse España, han sido ya aprobados. Cada uno de estos proyectos tipo prevé la utilización de determinados elementos prefabricados. En cada escuela se conjugarán, pues, unas soluciones técnicas y económicas nacionales con otras propias de cada localidad. Tal conjugación permitirá, según espero, alcanzar un resultado óptimo en el precio, en el plazo de construcción y en la solidez y resistencia de la obra.

En su mayor parte, las escuelas se levantarán en localidades donde hasta ahora no existían. El plan de

construcción supone, por tanto, otro plan correlativo y acaso más importante de formación de maestros. Y aquí tocamos el aspecto interno de la Enseñanza Primaria, que el Ministerio no podrá resolver sin una asistencia cálida de la sociedad. Las Escuelas del Magisterio necesitan renovación, y no tan sólo en sus supuestos materiales. Mas, en general, el Magisterio, en su conjunto, debe renovarse. Cosa que, ciertamente, no depende tan sólo de él, como antes dije; también depende del estímulo y de la exigencia con que le anime y le espolee la Nación.

El Magisterio necesita tomar conciencia de su saber profesional básico: la ciencia pedagógica. Ciencia que no puede limitarse a una formalización y reducción a receta de los modos de transmitir los conocimientos al niño. Ante todo, la Pedagogía es un criterio de ordenación y jerarquización del saber humano. Es un modo de valorar este saber como alimento espiritual del hombre, más que como creación exenta y objetivada. Si lo propio del sabio es ordenar, nadie como el Maestro debe ser sabio. Su misión es entrar en el tesoro de la verdad para disponerlo según importancias y rangos, como el joyero que distribuye según su valor las piedras preciosas.

Una tarea tan sutil como ésta corre gran peligro, por su sutileza misma, de adulterarse en formalismos. Todas las actividades humanas están acechadas por el monstruo formalista; a poco que se abandonen sus cultivadores, la vida degenera en mecánica. Pero cuanto más delicadas sean, el peligro de formalización se hace más grave. Y en el campo educativo llega, sin duda, al extremo. Las cautelas y las prevenciones contra él, consiguientemente, también deben extremarse. El Magisterio debe estar en pie de guerra contra la burocratización, contra la fosilización de ideas y métodos, contra todo lo geológico e inerte que trata a toda hora de interponerse entre él y su trabajo.

#### LA INSPECCIÓN

En esta guerra, la Inspección es el órgano de dirección y de enlace. Acaso en la Inspección sea más agudo que en el Magisterio mismo el riesgo burocrático y formalista. Al Inspector le falta la presencia diaria de ese factor esencialmente antiformalista, vivificador y desconcertante, que son los niños. Y aunque la naturaleza misma de la función inspectora haga que esta falta tan sólo en parte pueda subsanarse, el Inspector debe paliarla día tras día con el contrapeso de otros factores vivificantes: de un lado, la lectura. A la larga, y aunque inicialmente parezca haber contradicción, en el campo escolar tan sólo los hombres de libros son también hombres de realidades. De otro, la proximidad inmediata y continuada a la escuela misma, la frecuentación cotidiana de aquellos maestros y escolares que han de recibir el fruto de sus lecturas y meditaciones. No trato, naturalmente, de desconocer ni rebajar la inevitable función burocrática que los Inspectores deben desempeñar. Lo que les pido es que vean en los oficios y en los expedientes simples medios de acceso a su verdadero campo de trabajo, que es la "orientación de la enseñanza". Saltar de aquéllos a éste no es fácil, pero en este salto está todo el secreto de su valor profesional. El Ministerio tiene el

propósito de poner este valor muy en primer término y hacer de él el mérito por antonomasia, para toda especie de selecciones y concursos. Tal propósito no es, en verdad, fácil de cumplir; los valores superiores son los que menos se dejan sujetar en baremos y apreciaciones objetivas. Lo importante, en todo caso, es iniciar, con toda paciencia, una corrección en nuestro sistema valorativo. Una corrección que sitúa decididamente lo educativo por encima de lo burocrático. Aunque deba aclarar, finalmente, que dentro de lo burocrático no englobo, sin discriminación, lo jurídico.

#### LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Mientras los tres grados clásicos de la enseñanza están ya regulados por leyes generales, la Enseñanza Técnica carece todavía entre nosotros de una ordenación uniforme. El Anteproyecto reglamentando sus grados superior y medio, sobre el cual ya ha recaído —hace apenas dos semanas— el dictamen de este Consejo, viene, pues, a completar un proceso legal, que arranca de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943; una vez aprobado, y precisamente en el año del centenario, estarán reconstruidos los marcos legales de la enseñanza que dibuja la Ley Moyano, de 1857.

Pero esta venerable Ley no comprendía la Enseñanza Técnica, cuya importancia y autonomía son tan claras. El Anteproyecto destaca suficientemente, según creo, esta autonomía y esta importancia. Ahora bien: autonomía no quiere decir desligamiento; si en todos los órdenes docentes es grande el problema de las coordinaciones, tránsito y enlaces, en la Enseñanza Técnica lo es mucho más. Lo tecnológico se enrarece cuando no está debidamente conectado con la ciencia pura y con la formación general, y esto, tanto por lo que respecta a las instituciones como a los hombres; lo cual obliga a establecer puentes con la Universidad. Y por otro lado, el signo social de nuestro tiempo obliga a conectar lo laboral con lo técnico, facilitando en lo posible el tránsito desde los grados y titulaciones previstos en la Ley de Formación Profesional e Industrial a las Escuelas Técnicas medias. No voy a exponer ante ustedes, ni siquiera en síntesis, las líneas generales de este Anteproyecto. Resulta innecesario, ya que me dirijo a una institución que lo ha examinado y reelaborado con detalle. Pero además supondría una disimulada ingratitud para quienes han aportado a su redacción los mejores aciertos. Me limito a apuntar a través de qué vías hemos procurado entre todos conseguir esas conexiones entre los distintos grados de la Enseñanza Técnica de un lado y de otro entre ella y la universitaria.

El enlace con la Universidad viene dado en el Anteproyecto por el curso selectivo, que servirá de entrada tanto a las Escuelas Superiores como a las Facultades Universitarias experimentales, y que indistintamente podrá seguirse en aquéllas o en éstas. Este curso, por lo demás, no es sino la primera de las dos fases en las que se escalona el ingreso; tras él vendrá otro curso de iniciación en la Ingeniería, que se impartirá exclusivamente en las Escuelas Técnicas Superiores. Y el enlace con lo laboral se asegura habilitando para tomar parte en las pruebas de ingreso en las Escuelas Técnicas Medias a los maestros industria-

les y a los que posean el certificado de Oficial Industrial en prácticas.

Aparte de estos problemas de conexión, el Anteproyecto afronta, como ustedes saben, otro de carácter interno. La Enseñanza Técnica en el grado superior, y aun en varios sectores del medio, nace entre nosotros en la época de la Ilustración y del Fomento, y se endereza en sus orígenes a formar funcionarios públicos. En una nación de industrialización lenta y desorganizada como fué la España del siglo XIX, estos orígenes persistieron curiosamente; la demanda privada de técnicos era relativamente escasa y en parte se cubría con extranjeros. Hoy, las condiciones sociológicas han variado, y en consonancia, con ellas también debe variar la estructura docente. El Anteproyecto prevé por ello una unificación que va desde la terminología, con la adopción de la titulación uniforme de "perito" para el grado medio, hasta la dependencia administrativa.

También el Anteproyecto tiende a promover y precisar las especializaciones y a ajustar y coordinar sus grados. Todo ello, por descontado, desde un punto de vista escolar y sin rozar los aspectos profesionales interferentes. El problema tecnológico es, en la perspectiva de la Educación Nacional, un problema de formación y capacitación humanas, no un problema de distribución de facultades y de competencias entre unos y otros titulados.

Por descontado que las reformas que acaban de esbozarse serán poco menos que letra muerta sin un extraordinario esfuerzo económico; el Anteproyecto aspira, como toda ley de carácter escolar, a sentar puntos de partida para un trabajo concreto de creación de nuevos centros, de capacitación de profesores, de mejora de métodos. Toda esta labor oscura, para la cual las leyes no pasan de condiciones posibilitantes, exige inversiones muy crecidas, y tanto más en el campo de la Enseñanza Técnica. Formar un técnico es mucho más caro que formar un profesional liberal o que impartir una educación no específica; los gastos de construcción de edificios o de material escolar estandarizado son semejantes, pero la Enseñanza Técnica no es nada si no incluye ciclos de prácticas, esto es, si no cuenta con instalaciones de talleres, de campos experimentales, de laboratorios. Hay que reproducir en pequeño, dentro de los muros escolares, el vasto panorama de la industria moderna, con el que los estudiantes tienen que habituarse desde el primer día. Esto supone una carga que el Estado español no puede soportar por sí solo, y que, por tanto, debe echarse en parte sobre los hombros de la sociedad. Tanto más cuanto que la Escuela Primaria, que por comprensibles razones debe ser en el aspecto económico sostenida por el Ministerio muy principalmente, va a suponer, a través de los años próximos, un capítulo de gastos de indudable volumen.

La reforma acometida es, repito, una reforma docente, y quien, por tanto, no la mire con ojos de educador, no sabrá mirarla. Las repercusiones sociales posibles no competen en principio a mi Ministerio, sino a toda la Administración pública. Pero quiero dejar bien sentado que el Anteproyecto las ha tenido cuidadosamente presentes y ha respetado y mantenido con la máxima escrupulosidad no sólo cualquier derecho adquirido, sino todo interés calificado. Ahora bien: esta reforma docente—es decir, este intento de



infundir más extensa y eficazmente ciertas habilidades y saberes a nuestro pueblo—está impuesta por la transformación económica. Entre la difusión de la Enseñanza Técnica y la elevación del nivel de vida de los españoles hay un vínculo tan evidente que no me detendré aquí en subrayarlo. Es para mí motivo de gran satisfacción proclamar que en la discusión del Anteproyecto en esta casa los consejeros de Educación han tenido invariablemente presente ante sí este vínculo, anteponiéndolo a todo otro vínculo más particular.

Una última indicación antes de pasar a otras cuestiones: las Enseñanzas Técnicas, en su sentido amplio, no se reducen a las que hoy dispensan las escuelas para las que acostumbramos reservar en España este nombre. En el escalón superior, la Universidad, junto con sus otras conocidas funciones, viene por sí misma, desde siempre, formando profesionales de distinta rama de la técnica.

Y esto también precisa atención vigilante. No sólo para que no quede la Universidad a la zaga de la gran revolución científica y técnica que vemos desarrollarse ante nosotros; no sólo para que se establezca la señalada coordinación indispensable entre los distintos centros nacionales de investigación y de docencia, sino para poner en condiciones de adecuada eficacia nuestros equipos y medios de enseñanza en sus ramas más tradicionales. Me atrevo a confiar que el año económico 1958 podrá suponer—como ya auguré al último Consejo de Rectores—una fecha decisiva para la resolución de los problemas planteados a nuestra Universidad en el campo de las Facultades experimentales. En realidad, pues, fuera ya de esta etapa inmediata de trabajo a que me estoy refiriendo. Pero no quería dejar de mostrar ante ustedes la viva preocupación del Ministerio por este importantísimo aspecto de la investigación y de la enseñanza, y concretamente de la investigación y la enseñanza universitaria.

#### LA ENSEÑANZA MEDIA

La acentuación de los aspectos sociales de la educación es notoria en los terrenos de la Enseñanza Primaria y de la Enseñanza Técnica, que acabo de examinar. Pero también pueden ponerse bajo el mismo signo las reformas acometidas últimamente en la Enseñanza Media, en el régimen de protección escolar, en el campo bibliotecario y en la extensión cultural. Todas estas reformas—en buena parte iniciadas por mi antecesor en el Ministerio—tienden a abrir los marcos dentro de los cuales se mueven hasta la fecha las actividades docentes, extendiendo éstas a núcleos sociales populares y a las clases adultas.

La Enseñanza Media ha sido objeto de algunas reformas cuyo contenido preciso debo comentar aquí, cuando menos para disipar equívocos. El Decreto de Extensión de la Enseñanza Media de 26 de julio de 1956 abre la posibilidad de establecer, en dependencia de los Institutos, secciones filiales para las enseñanzas del Bachillerato Elemental. Estas secciones se localizarán, por de pronto, en las zonas suburbanas de nuestras grandes poblaciones. Ha de tenerse en cuenta que la distribución geográfica de nuestros centros oficiales de Enseñanza Media deja de hecho abandonados barrios enteros. Es notable, por ejemplo, que

seis de los siete Institutos de Barcelona están agrupados en un área inferior a la cuarta parte del casco urbano, y por lo que toca a Madrid no existe hasta la fecha ningún Instituto en ninguna de sus superpobladas zonas periféricas.

A la vez que estas secciones, el Decreto de 26 de julio prevé la apertura de estudios nocturnos para trabajadores adultos. Nótese, pues, que ambos modos de extensión van dirigidos a zonas de población hasta ahora fuera de la iniciativa ministerial en el orden de la enseñanza secundaria. Son redes que se lanzan más allá de los lugares en los que hasta la fecha nos veníamos moviendo. Esto ha aconsejado adaptar los programas a la novedad de su función, podando de ellos el latín y concentrando y simplificando las demás asignaturas.

#### EL PROBLEMA DEL LATÍN

La supresión del Latín no implica en absoluto el comienzo de un giro antihumanista en nuestra enseñanza. Quisiera dejar esto claro. Hoy día cursan la enseñanza media unos trescientos mil alumnos, y esta cifra aumenta todos los años. Pues bien: espero que ninguno de esos trescientos mil alumnos, y ninguno tampoco de los incluidos en el incremento ordinario, dejen de estudiar el Latín. La supresión se refiere precisamente al alumno nuevo que afluirá a las aulas en virtud del incremento extraordinario aportado por las secciones filiales y los estudios nocturnos. El Latín, y con él el Griego en la opción de Letras, seguirán siendo materia obligada en los centros hasta hoy existentes.

Este es el deseo ministerial. Los profesores de Latín deben saber, sin embargo, que hacer triunfar este deseo no es nada fácil. Hay una fuerte tendencia social en contra de los estudios clásicos, sin duda lamentable, pero que es necesario reconocer, aunque no sea sino para oponerse a ella de una manera activa. Es decir, no tanto con apologías y exultaciones difusas cuanto con rectificaciones metodológicas que hagan más eficaz el aprendizaje. El gran recurso dialéctico de los impugnadores del Latín está en mostrar la inanidad del resultado. Es un hecho que, en muchísimos casos, los alumnos del Grado Elemental, y aun los del Grado Superior, no llegan a adquirir la menor habituación con las lenguas clásicas; se limitan a descifrar trabajosamente unas cuantas líneas con ayuda del diccionario. Contrarrestar esta realidad con apelaciones a la gimnasia mental y al consiguiente valor formativo que implica el Latín es flaco argumento. Bien que sea el Latín gimnasia mental; pero además debe ser la puerta de ingreso en la formación humanista. Todo lenguaje tiene, aparte de su valor lógico, un valor como instrumento para apoderarse del mundo cultural, y en el caso del Latín y del Griego este valor de instrumento está al servicio del origen mismo de ese mundo. El profesor de lenguas clásicas debe transmitir a sus alumnos una sensación de originalidad; si no lo logra, su misión fracasará, y quedará expuesto al embate de los impugnadores.

Hay, no obstante, hechos esperanzadores que no deben quedar en sombra; el Congreso de Estudios Clásicos celebrado el pasado año y la bibliografía pu-

blicada con tal ocasión mostraron un nivel bastante alto en los estudios de la ciencia de la antigüedad. Este nivel ha sido alcanzado, en buena parte, por el trabajo de los últimos quince años, y contrasta con el que existía—salvadas las excepciones naturales—antes de 1940. Los helenistas y latinistas, y con ellos todos los españoles, pueden estar orgullosos del camino recorrido. Yo les pediría ahora que reflexionaran en la conveniencia de aplicar su entusiasmo de un modo más intenso al problema didáctico. Problema que no es en absoluto marginal. De su resolución penden nada menos que la vigencia y el prestigio social del humanismo.

#### LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hay otro aspecto en la Enseñanza Media, el de la formación del profesorado, que merecerá también atención muy particular del Ministerio. Durante los últimos diez o quince años ha estado el problema latente, y desde varios ángulos se abordó su solución. El problema es de fondo, porque afecta no sólo a la calidad de nuestra Enseñanza Media, sino también al tono y a la altura de la ciencia pedagógica en España, con repercusiones, por consecuencia, en todos los campos. Desde su origen, los Institutos españoles han mirado a la Universidad; en el plan de Quintana se llamaban incluso "Universidades provinciales". Esta orientación fué beneficiosa en buena parte; nuestros catedráticos de Instituto han sido y son científicos a la altura de los tiempos. Pero han tenido como contrapartida defectuosa cierta desatención (hablo, naturalmente, en términos generalísimos) a los temas pedagógicos en el sentido estricto, esto es, a las exigencias del sujeto docente y a esa función de jerarquización y ordenación de los saberes en que, como antes indiqué, toda buena pedagogía descansa.

Creo que estamos en trance, por fin, de remediar estos defectos; existe, cuando menos, la conciencia de su realidad. La Dirección de Enseñanza Media, a través del "Centro de Orientación Didáctica", ha organizado una serie de reuniones de profesores, tanto estatales como de Centros colegiados, que vienen teniendo una excelente aceptación. El resultado ideal de este esfuerzo—poco palpable, ciertamente, no debe esperarse aquí, como en ningún otro aspecto de la enseñanza, éxitos a corto plazo—será la implantación entre nosotros de tradiciones pedagógicas vivas, transmisibles de profesor a profesor. Para enseñar no hay, por descontado, fórmulas mágicas, pero sí puede crearse mediante una paciente concurrencia, de esfuerzos un hábito pedagógico que sea como la segunda naturaleza de todo docente.

#### PROTECCIÓN ESCOLAR

Bajo la misma rúbrica de acción social han de incluirse, como antes señalé, otras direcciones de la actividad del Ministerio. La protección escolar se ha reorganizado durante el año último; ahora lo que importa es conseguir el incremento de sus créditos.

A lo largo de 1956 hemos procedido a orientar la política de protección escolar en un triple sentido: pu-

blicidad de las convocatorias para que acudan a las mismas el mayor número posible de interesados; otorgamiento de todos los beneficios por concurso y previa propuesta de Tribunales o Jurados de especialistas, y aumento del número de dotaciones de becas dentro de las posibilidades de los créditos disponibles para estos fines, subrayando de modo especial el estímulo y tutela de los beneficiarios. Pretendemos que la protección escolar arraigue en la conciencia de nuestra sociedad como un imperativo de justicia, y por ello debemos tener la autenticidad de proclamar que en lo que toca al régimen de becas la situación de España es aún muy deficiente. Es preciso—repite—aumentar los créditos disponibles para la protección escolar, solicitar la colaboración de organismos oficiales y privados con este fin y acentuar las fórmulas previstas en la Ley de Protección Escolar para ayudar a los estudiantes y estimular el perfeccionamiento profesional de los graduados y los profesores. El camino por recorrer es todavía muy largo, y yo ruego a todos los señores consejeros que tengan presentes estas apremiantes necesidades de la justicia social en la enseñanza cuando hayan de informar proyectos o expedientes que se relacionen directa o indirectamente con la protección escolar.

Sin embargo, por lo que a la Enseñanza Universitaria respecta, y aun a la Media, hay una circunstancia que no puedo dejar en sombra: ¿Merecen realmente una protección escolar muchos de nuestros estudiantes? Por causas sociales profundas, que aquí sería largo examinar, me parece que es preciso condicionar la respuesta. En el orden objetivo y externo de la justicia social referida a la igualdad de oportunidades escolares, no se puede hacer tan sólo cuenta del capítulo de necesidades, sino también del capítulo de méritos.

Dicho de otro modo, yo espero que todo muchacho español capaz no esté ausente de ningún orden de estudios ni de las profesiones a que aquéllos conducen. Pero todo muchacho capaz. Porque la protección escolar, en general, no consiste en la tutela de los estudiantes procedentes de los sectores económicamente mal dotados, sino de los estudiantes con inteligencia y laboriosidad, cualquiera que sea el sector social a que pertenezcan. En los económicamente inferiores, el planteamiento será más urgente e intenso, pero no radicalmente distinto. Porque, me atrevería a decir, el problema no es de beneficencia escolar, sino de sanidad escolar.

Por ello, la vía de las becas, exenciones y otras ayudas análogas apunta solamente el aspecto que pudiéramos llamar positivo del problema; me parece también importante otro de carácter negativo: el rigor en la selección de los becarios y aun en el de la misma selección académica. No basta con que ayudemos, cada día en mayor medida, a quienes van a ingresar en los estudios superiores sin otros medios que su talento. Es preciso también descargar aulas y laboratorios y desviar hacia otras profesiones más concordes con su vocación a quienes no tienen más razón para ocuparlas que la pura inercia económica o social. Si no debe tolerarse una discriminación económica, debe agudizarse una selección académica. El rigor docente no es sólo un deber científico, sino un deber social.

Comprendo perfectamente que estoy abusando de

vuestro tiempo y de vuestra atención. Son muchos los problemas que la política educativa despliega ante nosotros, y aun habiendo intentado ceñirme a los más característicos de nuestra coyuntura inmediata, esta larga exposición tiene que resultar insoportable.

#### OTRAS RAMAS DE LA EDUCACIÓN

Prescindo, pues, por hoy, de las reformas acometidas durante los meses últimos en la enseñanza laboral, concretamente la fusión del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional con la Junta Central de Formación Profesional e Industrial, primer paso en el camino de simplificar y armonizar las actividades docentes señaladas a ellos, de tan paralela significación. Prescindo también de la zona de las Bellas Artes, cuyo aspecto más urgente y grave, a mi juicio, es el interno de organización de las enseñanzas. El Ministerio estudia la redacción de una Ley general de Enseñanzas Artísticas, que en su día será sometida a vuestro conocimiento y dictamen. Revisión de los planes de estudio, reorganización y puesta a punto del

profesorado, tanto en los Conservatorios como en las Escuelas de Bellas Artes, coordinándolas con las de Artes y Oficios para lograr en éstas los centros de educación media de que hoy se carece en este tipo de enseñanzas.

Tanto en este orden de las actividades artísticas como en el de las bibliotecas y en el de los trabajos de extensión cultural, el Ministerio se propone trabajar en áreas extensas y populares. Esperamos aumentar durante este año el número de bibliotecas populares, completar la difusión de los métodos audiovisuales y lanzar una colección literaria muy selecta y de gran baratura. Todo trabajo de extensión cultural es delicado; aquí volvemos a encontrarnos más agudamente, si cabe, que en lo que respecta a los órdenes escolares tradicionales, con esa necesidad de ordenar según su jerarquía a los saberes que está en la raíz de toda acción docente.

Y con esto termino. El Ministerio, y en primer término el Ministro, se complace en manifestar a los antiguos consejeros su gratitud; a los nuevos, su bienvenida, y a todos, el ruego y la esperanza de una ayuda eficaz y de una crítica edificante.

## inf. extranjera

### La selección del profesorado de enseñanza media en los Estados Unidos de América \*

El orden de la educación escapa a la competencia del Gobierno federal de los Estados Unidos de América, como materia no mencionada en el texto constitucional de la Unión y, por tanto, no delegada en su Ejecutivo (1), de donde no se desprende, empero, un poder omnímodo de los diversos Estados sobre tal materia, ya que, conforme a la enmienda 14 del texto político fundamental, también ellos han de moverse dentro de unos términos que pudiéramos llamar "constitucionales".

Todas las Constituciones de los Estados miembros de la Unión comprenden algunas reglas concernientes a la educación; sin embargo, bien puede decirse que las disposiciones sobre formación y reclutamiento del profesorado, concretamente en el grado medio, permanecen en su totalidad dentro del ámbito de los reglamentos, como una manifestación de la potestad reglamentaria, en sentido estricto, de los Estados.

Pónese de relieve todo esto para justificar la imposi-

(\*) Aparte de las informaciones obtenidas directamente, las referencias legales contenidas en el presente artículo están tomadas de Madaline Kinter Remmlein: *School Law*, Nueva York, McGraw-Hill, Series in Education, 1950; National Education Association: "The Legal Status of the Public-School Teacher", *Research Bulletin*, Washington, abril 1947.

(1) Conforme a la enmienda 10 a la Constitución federal.

bilidad de ofrecer una visión completa de la realidad norteamericana en el campo de nuestro estudio. Será necesario presentar únicamente líneas generales, reglas comunes, con alguna que otra mención característica que ofrezca un interés especial, pues, por lo demás, desde los términos del nombramiento de los profesores hasta la propia denominación de la autoridad que gobierna cada distrito escolar (*school board*, *board of trustees*, *board of education*, *school directors*, *school committee*), las diferencias son notorias de un Estado a otro.

#### ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Por cuanto hace a la organización de la Enseñanza Media, en su conjunto, es interesante recordar la existencia de dos tipos de Centros, cuya diversidad repercute en los requisitos exigidos al profesorado; nos referimos al *college* y a la *secondary school* o *high school*. El nombre de Colegio se reserva a aquellos Centros que poseen la facultad de conferir el grado de bachiller; la Escuela secundaria es un Centro en el que se sigue un ciclo cuatrienal preparatorio para el Colegio.

Desde el punto de vista jurídico-administrativo, conviene recordar también una división, que, respecto de las condiciones para ejercer la enseñanza, no tiene, sin embargo, una importancia fundamental: es la que se da entre *public schools* y *private schools*; bajo esta última denominación se entienden comprendidas tanto las escuelas medias sostenidas por la Iglesia, diocesanas, parroquiales y "privadas" (es decir, pertenecientes a Institutos religiosos), como las seculares y las de otras confesiones.

#### EL PROFESORADO

Las reglas contenidas en la legislación de los Estados hacen referencia inmediata al profesorado oficial

(*public school teachers*), cuya situación legal respecto del Poder se considera, comúnmente, que es la de un "empleado" (*employee*), sin llegar, empero, a las más intensamente ligadas de *public officer* (2).

Sin embargo, la autorización y el reconocimiento de los Centros, la aprobación de los planes de estudio y la determinación de las condiciones exigibles al profesorado es materia que corresponde a la competencia del Estado, que se pronuncia sobre ella (3) sin hacer distinción especial entre los Centros públicos y los privados, ni entre los que pertenecen a profesores laicos o a religiosos. Cuanto se indique, pues, en adelante, puede entenderse como de aplicación general.

### 1) FORMACION CIENTIFICA (Requisitos académicos)

El título académico mínimo exigido para poder ejercer la docencia en el grado medio es el bachillerato, principalmente en las *secondary schools*, aunque algunos de sus profesores poseen también, y así se recomienda fuertemente, el título de *master*.

En los *colleges*, lo normal es que se exija al profesorado este título de *master*, y aun el de doctor, correspondientes a la especialidad de que se trate. La subvención del Poder público puede ser mayor, si se cuenta con más profesores que posean el doctorado (así, en Pittsburgh).

Naturalmente, los requisitos específicos para ocupar un puesto varían de un tipo de institución a otro; pero las plazas más interesantes son adjudicadas a los candidatos de más amplia competencia educativa, a los especializados en la disciplina y en sus métodos de enseñanza, a los más experimentados o a quienes reúnan varios de estos requisitos.

Los aspirantes al profesorado carentes de experiencia docente o con una preparación limitada, pero prometedora, en el orden educativo, suelen incorporarse a la profesión en plazas de poca importancia (*assistants, instructors*), de las que pueden ir ascendiendo a otras más importantes (*associates*), incluso al profesorado titular.

### 2) FORMACION PEDAGOGICA

Los Departamentos de Educación de los diversos Estados han ido prohibiendo el acceso al profesorado a quienes no estuvieran suficientemente titulados (*unqualified*). Pero para obtener tal "titulación", es decir, para obtener el certificado o licencia para enseñar, no bastan los diplomas académicos, antes bien, éstos deben ser completados con una formación profesional, pedagógica.

Respecto al modo de adquirirla y de acreditarla se ha producido una evolución visible, desde el sistema de examen al de cursos de formación; no es que el procedimiento del examen haya desaparecido, pero los

(2) La distinción, como ocurre entre nosotros con los conceptos de funcionario y empleado, está muy lejos de ser clara. Cfr. M. K. Remmlin, *ob. cit.*, págs. 13-14.

(3) Normalmente, a través de órganos especiales (*accrediting agencies, accrediting associations*).

cursos han ocupado el primer lugar. Allí donde sigue en vigor el primer sistema es el Departamento estatal de Educación el que prepara los cuestionarios de las pruebas, aunque éstas se realicen por distritos.

En cuanto a los cursos, suelen ser cuatro, en ocasiones cinco, los exigidos a los futuros profesores de enseñanza media. Esta enseñanza se ha establecido en algunos Estados en las propias *high schools*; así, en Kansas, Missouri, Oklahoma y Wyoming (4); pero lo común ha sido la creación de departamentos especiales en las *Universidades*, o el establecimiento de *teachers colleges* provistos del oportuno *certificate of accreditation*. Es frecuente que, al final del cuarto curso de enseñanza, se pueda obtener el grado de *bachelor of education*; el de *master* requiere un año más, y el de *doctor in education*, otros dos más, con pruebas orales y escritas y la presentación de una tesis o trabajo que demuestre la aptitud personal para la investigación o una especial idoneidad en la aplicación de sus resultados.

Ahora bien: la realidad parece ser bastante más dura, puesto que "una encuesta hecha en un determinado Centro ha mostrado que hacían falta ocho años y un trimestre, por término medio, para pasar del *bachelor's degree* al *master's degree*; pero que el 10 por 100 de los candidatos tardaban hasta quince años; en fin: el 40 por 100 de los miembros del profesorado tenía treinta y ocho años o más (alguno, incluso, más de cincuenta años) cuando obtuvieron el doctorado".

Esta larga duración de los estudios, unida a su elevado costo, produce las consecuencias siguientes:

"1.<sup>a</sup> Impide, con mucha frecuencia, que los puestos de dirección, en la profesión docente, sean ocupados por jóvenes.

"2.<sup>a</sup> En aquellos que los consiguen, la lucha prolongada que habrán debido sostener puede haber apagado su ardor, su iniciativa, su imaginación, cualidades todas ellas indispensables para dirigir...

"3.<sup>a</sup> Numerosas personas, capaces de superar el nivel de los puestos secundarios, son atraídas incontestablemente hacia otras carreras.

"Los muchos años de actividad profesional que los futuros profesores pasan en adquirir la formación necesaria—concluye T. L. Hungate, autor de esta parte del estudio publicado por la U.N.E.S.C.O. (5)—representan grandes pérdidas, tanto para el individuo como para la sociedad, y exigen un aumento de la ayuda concedida a los alumnos que siguen estudios superiores con intención de entrar en la docencia."

En los dos cuadros siguientes, publicados en esa obra reciente de la U.N.E.S.C.O. (6), se puede comprobar la distribución de los nuevos profesores por Centros de formación:

(4) Cfr. Chapter 72 del *Supplement to General Statutes of Kansas*, 1945; vol. XXI, sec. 10.554, de los *Missouri Revised Statutes Annotated*, 1939; tit. LXX, sec. 953, de los *Oklahoma Status Annotated*, 1941; chapter 67, de los *Wyoming Compiled Statutes Annotated*, 1945.

(5) Richardson y otros: *La formation du personnel enseignant: Angleterre, France, Etats-Unis d'Amérique*. París, Unesco, 1954, págs. 275-276.

(6) Richardson y otros: *La formation...* Datos originales de T. M. Stinnett.

CUADRO I

PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA FORMADOS  
EN EL CURSO 1949-1950, SEGUN LA CATEGORIA  
DE LOS ESTABLECIMIENTOS

CENTROS	Número	Profesores formados	Tantos por ciento
1) <i>Teachers colleges...</i>	159	14.489	16,8
2) Universidades y <i>colleges</i> públicos .....	192	34.548	40,2
3) Idem privados .....	569	33.533	38,9
4) Escuelas profesionales y técnicas .....	35	3.354	3,9
5) <i>Junior colleges</i> .....	138	123	0,1
TOTAL .....	1.093	86.047	99,9

CUADRO II

LOS MISMOS PROFESORES, SEGUN LA DEPENDENCIA  
DE LOS CENTROS DE FORMACION

CENTROS	Número	Profesores formados	Tantos por ciento
<i>Enseñanza pública:</i>			
1) Del Estado .....	315	49.623	57,6
2) Del distrito urbano .....	27	—	—
3) Del municipio ...	61	1.546	1,9
4) Del distrito escolar .....	29	292	0,3
TOTAL .....	432	51.461	59,8
<i>Enseñanza privada:</i>			
5) De organismos privados .....	189	14.523	16,8
6) De autoridades religiosas .....	472	20.063	23,3
TOTAL .....	661	34.586	40,1
TOTAL GENERAL ...	1.093	86.047	99,9

### 3) NOMBRAMIENTO

Certificados o licencias no confieren por sí mismos derecho a ocupar una plaza determinada de profesor; para esto el organismo a quien corresponde el nombramiento puede exigir otras condiciones, como ya queda dicho.

Si se trata de *public schools*, suele ser a través del Departamento estatal de Educación como se realiza la selección del profesorado; sin embargo, en ciertos Estados de la Unión esa facultad ha sido delegada en el *superintendent* del ramo; en otros son los *county school boards* quienes nombran, pero limitándose a aceptar la indicación hecha por el *superintendent*, o bien, en otros, la que formulen determinadas entidades (*local trustees*). Unas veces se requieren informaciones sobre las cualidades personales de los candidatos, en otras ocasiones han de superarse pruebas escritas. La diversidad, como se advierte, es muy sensible.

De todos modos, alguna síntesis es posible hacer. Y, por la agudeza y agilidad de la expresión, preferimos

la de Gordon C. Lee (7), que nos dice: "Hay básicamente tres escalones o pasos en el proceso de colocación de los profesores: el primero es el contacto con una *agencia* u oficina de colocación (de tipo privado comercial o gratuitas). La mayoría de los Centros de formación del profesorado sostienen en algún grado un servicio de colocación para sus candidatos cualificados. Normalmente, tal *agencia* sirve como de una especie de centro de intercambio, a través del cual son puestos en contacto los administradores de las escuelas con los futuros educadores. Cuando un estudiante expresa su deseo de colocarse es registrado por la *agencia*, y se coleccionan una serie de datos acerca del mismo. Estos consisten, normalmente, en el expediente del candidato, en notas sobre su comportamiento académico general y en cartas de recomendación o de referencia, que han sido preparadas por personas elegidas por el candidato..."

"El segundo paso en este proceso es, usualmente, la *entrevista personal*, en la que el candidato se encuentra con un representante del distrito escolar. Estas entrevistas se disponen de variadas maneras..."

"¿Qué ocurre durante esta entrevista inicial? Es imposible generalizar y decir que cada encargado de la contratación tiene tal o cual cosa en la mente cuando encuentra y valora a los futuros educadores. Es presumible que conoce algo del ambiente del candidato antes que la entrevista tenga lugar. Ha consultado la lista de referencias y ha leído las cartas de recomendación. Es casi seguro que está deseando ver cómo el candidato responde o reacciona en tal situación. ¿Se muestra el futuro profesor equilibrado, o reservado, o seguro de sí mismo? ¿Aparece exageradamente tímido, o receloso, o excesivamente desenvuelto y ampuloso? ¿Hay en este candidato evidencia de calor y profundidad, o hay sólo superficialidad y frialdad? ¿Muestra por su compostura que sus hábitos personales son recomendables? ¿Viste con buen gusto, se cuida de aparecer limpio y muestra algún grado de preocupación por la pulcritud y el orden? Algunos de los encargados tendrán ideas particulares, y querrán conocer sus hábitos y actitud acerca de cosas tales como el alcohol, el tabaco o los naipes. Otros estarán interesados en las creencias u orientaciones religiosas del candidato, y quizá haya algunos que lo estén en las opiniones políticas del aspirante..."

"El tercero y último paso en el proceso del empleo es el convenio y firma del *contrato inicial*... Usualmente, los primeros contratos son por períodos cortos especificados, de uno o dos años... En ocasiones incluyen condiciones que los aspirantes han de cumplir dentro de un plazo definido o antes de la renovación del contrato (por ejemplo, la obligación de seguir cierto curso adicional)."

Entre las normas de otro tipo se puede citar la introducida hace algunos años en Nueva York para impedir que las plazas permanezcan vacantes más de seis meses (8).

Maryland constituye también un caso digno de mención especial. En ese Estado, los *county superintendents*

(7) Gordon C. Lee: *An introduction to education in modern America*. Nueva York, Henry Holt and Company, 1953, páginas 327-329.

(8) Chapter 916 de las leyes de 1937.

dents deben llevar una clasificación de los profesores poseedores de certificados de enseñanza, según lo que resulte de considerar sus dotes personales, académicas y profesionales, e incluso otras cualidades que a su juicio tengan interés; las mencionadas autoridades han de tener informado de la clasificación al *state superintendent*. En el caso de provisión de una vacante, no puede ser designado para ocuparla un profesor determinado si, en la clasificación hecha, existe otro elegible con una puntuación superior (9).

Por último, y respecto al acondicionamiento de la elección por la concurrencia de requisitos especiales, cabe mencionar unos de tipo positivo, como la preferencia de los residentes en el Estado, y otros negativos, cual la prohibición de fundarse en prejuicios religiosos y políticos, o de descalificar a la mujer profesora por razón de su matrimonio.

4) REMUNERACION

La misma diversidad ya advertida se encuentra también en los haberes del profesorado. Sirvan de muestra algunas cifras, entresacadas de los datos oficiales del censo de la Unión, publicadas en 1952 y relativas a la situación en el año 1950 (10), las cuales corresponden a diferentes Estados, a "regiones" (en que el territorio se divide a efectos del censo) y al conjunto de la zona continental, para cuya mejor estimación insertamos también los datos del censo de 1940.

Las cifras en dólares representan siempre promedios.

	Censo de 1950	Censo de 1940
<i>Estados:</i>		
California .....	4.178 (máx.)	2.351
Nueva York .....	3.782	2.604
Massachusetts .....	3.159	2.037

(9) Cfr. vol. II, art. 77, sec. 90, del *Annotated Code of Maryland* (Flack), 1939.

(10) Bureau of the Census: *Statistical Abstract of the United States*, 37 ed. Wáshington, 1952.

	Censo de 1950	Censo de 1940
Tejas .....	2.517	1.079
Alabama .....	2.036	744
Mississippi .....	1.356 (mín.)	559
<i>Regiones:</i>		
Middle Atlantic .....	3.348	2.167
Nueva Inglaterra .....	3.035	1.748
Pacífico .....	3.901	2.101
East South Central ....	1.806	758
<i>Zona continental:</i>		
Promedio del conjunto de los Estados .....	2.846	1.441

Algo diferentes resultan las cifras publicadas por la Oficina Internacional de Educación y relativas al bienio 1952-1953 (11), que sólo comprenden al profesorado de núcleos urbanos. Los sueldos medios de los simples profesores del grado superior, clasificados según la población de las distintas localidades, son los siguientes, expresados en dólares:

	Sueldo medio
<i>Localidades de:</i>	
Más de 500.000 habitantes .....	5.526
100.000 a 500.000 .....	4.360
30.000 a 100.000 .....	4.292
10.000 a 30.000 .....	3.954
5.000 a 10.000 .....	3.620
2.500 a 5.000 .....	3.498

Naturalmente, el ejercicio de cargos de responsabilidad lleva consigo una mayor remuneración; de tal suerte, los directores de Centros de Enseñanza Media de las localidades más importantes han podido percibir, por término medio, la cantidad de 9.156 dólares anuales.

MANUEL UTANDE IGUALADA

(11) Unesco-BIE: XVIIe Conférence Internationale de l'Instruction Publique, *La rétribution du personnel enseignant secondaire*, 2.ª ed., 1954.

# la educación en las revistas

## EDUCACION NACIONAL

El discurso del ministro de Educación Nacional al Pleno del Consejo de Educación, que los lectores encontrarán—su texto íntegro—en la sección de "Crónica" de este mismo número, ha sugerido algunos comentarios, de entre los cuales hemos recogido el editorial de *A B C* titulado "Escuelas", presta especial atención a esa parcela de la enseñanza que es la "parte más importante para la generalidad de las gentes": la Enseñanza Primaria. Según el editorialista, la sociedad debe contribuir con su buena acogida y su apoyo moral y material a la ambiciosa campaña iniciada por el Ministerio de Educación para resolver de una vez y para siempre el problema del analfabetismo y la instalación de una

red de escuelas cuidadosamente atendidas por maestros competentes.

Exhorta a los particulares a seguir el ejemplo de la Iglesia, que, a través de las Congregaciones dedicadas a la enseñanza, ha contribuido a suplir al Estado, creando colegios allí donde no había escuelas. "El hecho de que cada año doscientos cincuenta mil nuevos niños pidan el pan de la cultura, debe hacer pensar a los españoles que hay un angustioso deber que llenar: el de "asistir cálidamente" al Ministerio de la única manera fecunda: levantando escuelas, dotando con becas las vocaciones de maestros. Pueblo que no dedica a la enseñanza, aparte lo oficial, sus desvelos y aficiones, es pueblo al que no le importa perder en la vastedad de la incuria el más precioso tesoro de una patria: la inteligencia de sus hijos" (1).

El editorial de *Arriba*, que comenta este mismo discurso, plantea poco más o menos la misma cuestión, pero en términos más generales, es decir, refiriéndose a todos los grados de la enseñanza. Después de elogiar el realismo que carac-

(1) Editorial: "Escuelas", en *A B C* (Madrid, 2-IV-57).

teriza las palabras del ministro pronunciadas en el Consejo de Educación, en las "que se ha eludido cualquier recaída en los tópicos nacionalistas, clasistas y restrictivos", y cuyo contenido "se aviene de manera congruente y alentadora a la realidad mundial circundante", pasa a enumerar las dos tareas, paralelas y apremiantes, que tiene planteadas la sociedad actual en materia de enseñanza: de una parte, la formación masiva de científicos y de técnicos para atender a las crecientes demandas que impone la gigantesca revolución que está comenzando a vivir la Humanidad; de otra parte, la exigencia inmediata de un alza masiva del nivel cultural de los pueblos, a fin de que pueda existir una equilibradora capacidad de disfrute de los bienes creados. "Este imperioso proceso—dice el editorialista—convierte la enseñanza en un factor económico de carácter decisivo para la vida de las naciones. La enseñanza es hoy acaso la inversión de mayor rentabilidad que puede ser realizada." Y como, en el caso de España, los fondos públicos no son suficientes para que el Estado afronte por sí solo el vasto plan que la realidad exige, es inevitable la colaboración y el sacrificio de la sociedad (2).

## ENSEÑANZA PRIMARIA

### MAESTROS Y ESCUELAS

Las revistas profesionales y aun la prensa diaria se ocupan con frecuencia estos días del problema que plantea una pregunta que podría resumirse así: ¿Habrán que habilitar maestros para poder regentar las 25.000 escuelas de nueva creación que se piensan construir con arreglo al plan quinquenal por todos conocido? Un comentario acerca de este tema revisa la posibilidad de repetir la solución adoptada en los años inmediatos a la guerra de Liberación, y que puede llamarse el plan de los Bachilleres-Maestros. El comentarista no lo aconseja: "La verdadera formación profesional no se improvisa, y unos estudios por enseñanza no oficial de las asignaturas especiales de la carrera no son suficiente capacitación para nuestro futuro Magisterio. Aquel plan tuvo su justificación. Ya ha pasado. Se nos dirá que para eso están las oposiciones seleccionadoras de ingreso. Lo negamos porque mal puede seleccionarse en la oposición cuando el número de aspirantes es limitado. Se selecciona cuando la concurrencia es amplia eligiendo los mejores. Si no hay donde elegir, habría que aceptar lo que se presente o dejar las plazas sin cubrir. ¿Solución? No cabe otra que estimular a la juventud, ofreciéndola un porvenir económico decoroso en el Magisterio Nacional" (3).

La glosa de la actualidad de esa misma revista, pocos días después, acude a responder a idéntica pregunta inicial, y después de unas reflexiones sobre la dificultad para calcular el número de maestros que en su día sean necesarios para regentar estas futuras escuelas, opina el comentarista que no se debe dejar de contar con los interinos para resolver este problema, en contra de lo que otros muchos creen por considerar que esta cantera ha fracasado en las Escuelas rurales. "Hay entre los miles de interinos un potencial inapreciable, que, bien seleccionado, podría proporcionarnos rápidamente un Magisterio oficial eficiente y con experiencia, siempre que los medios que se sigan para su selección sean acertados" (4).

(2) Editorial: "Planes para la educación", en *Arriba* (Madrid, 3-IV-57).

(3) "Con el puntero": Maestros y escuelas, en *El Magisterio Español* (Madrid, 13-III-57).

(4) "¿Habrán que habilitar maestros?", en *El Magisterio Español* (Madrid, 15-III-57).

## CINE EDUCATIVO

La *Revista Internacional del Cine* incluye la traducción de una conferencia pronunciada en Recife (Brasil) en el Congreso de Facultades de Filosofía, cuya finalidad principal era la de proponer la inclusión del estudio del cine en los programas de enseñanza oficial. A este respecto dice: "En verdad, el cine, como objeto de enseñanza, ofrece una vivencia que no siempre tenemos en relación a las Matemáticas o a la Física, por ejemplo." Y a continuación apunta algunas de las condiciones que han de regular esta enseñanza: como son la de su condición de obligatoria para todos los colegios, aunque no eliminatoria en relación a los alumnos; su división en enseñanza práctica y teórica, en técnica e histórica, y la inclusión de estos estudios en el Programa de Extensión Cultural de las Facultades de Filosofía (5).

Luis Gómez Mesa, al comentar el proyecto de una "Semana de cine apto para menores", que figura entre los actos del programa de festejos de San Isidro, dice que prefiere llamarla "Semana del cine infantil", y a la hora de resumir las características que deben reunir estas películas, escribe este párrafo: "Un buen argumento desarrollado en muy experto guión, que cuente—con sencillez y diaphanidad—sucesos, episodios que interesen y comprendan los niños. Y para que los resultados sean mejores, los intérpretes han de ser niños, pero no "artistas prodigio", sino fieles a las características sustanciales y externas de sus edades" (6).

## ENSEÑANZA MEDIA

### ORIENTACIÓN DEL BACHILLERATO

Un cronista de Madrid da cuenta en *El Progreso*, de Lugo, de la reunión de la Asociación Católica de Padres de Familia, en la que se ha tratado de la necesidad de modificar los planes del Bachillerato actualmente vigentes. Según el juicio de la mayoría de los asistentes, el Bachillerato actual es excesivamente intenso, y necesita ser aligerado desde su base en pro de un equilibrio entre la disciplina escolar y la capacidad media de trabajo del muchacho. El cronista considera que estas opiniones y sugerencias son muy dignas de consideración, y que ya es hora de enfocar definitivamente este problema (7).

Comentando los actuales planes de Bachillerato, un artículo se lamenta de "los trastornos que los titubeos y ligerezas de algunos años acá vienen produciendo, con evidente perjuicio para padres y alumnos", y de "las anomalías que hoy existen, como, por ejemplo, la de que un baciller del último plan esté exento de examen de cultura general en el ingreso de Ingenieros, y, en cambio, el bachiller de los tiempos de la anterior reválida, tenga que realizarlo". Para terminar, señala lo que el comentarista cree que debe ser el Bachillerato: una enseñanza "que abarque educación e instrucción eficientes, sin que rebase los límites de la edad propia de la enseñanza secundaria y, más que nada, que no cree diferencias tan absurdas como la del ejemplo anterior" (8).

(5) Jomar Muniz de Britto: "El cine y la cultura" (Hacia una inclusión del estudio del cine en la Enseñanza Secundaria), en *Revista Internacional del Cine* (Madrid, julio-diciembre de 1956).

(6) Luis Gómez Mesa: "Las películas para niños" (Interesante experiencia sobre este importante tema), en *Arriba* (Madrid, 3-IV-57).

(7) Juan María Gallego: "Los estudios del Bachillerato", en *El Progreso* (Lugo, 16-III-57).

(8) E. Santos: "Los planes de Bachillerato", en *Diario Regional* (Valladolid, 16-III-57).

## CUESTIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza experimental de la Física y de la Química en el Bachillerato es el tema de un artículo publicado en la revista *Enseñanza Media*, que se lamenta de que la mayor parte de los alumnos terminan estos estudios sin haber realizado una sola práctica y aun sin haber presenciado ni un solo experimento de laboratorio. Para corregir este defecto se han variado los Exámenes de Grado, de tal suerte que el alumno tenga que demostrar que ha realizado las prácticas fundamentales, y la Inspección actuará sobre todos los Centros de Enseñanza Media para comprobar la existencia y el funcionamiento de los laboratorios. Respecto del material indispensable para realizar las prácticas de Física y Química del Grado Elemental y Superior, encarece las ventajas que ofrece el equipo fabricado por el Instituto "Torres Quevedo", que consta de todo el material necesario. Considera que los Centros de Enseñanza deberían de adquirir un material didáctico mínimo y que haya recibido la aprobación ministerial, de igual manera que los libros de texto utilizados en la enseñanza deben tener la aprobación del Ministerio (9).

En *Incunable* ha aparecido un largo artículo, escrito en forma de diálogo con el padre Luis Obregón Barreda, Sch. P., sobre la enseñanza de la religión en el Bachillerato, e inspirándose en un aquel otro suyo, titulado "Menos erudición y más formación religiosa", que ya recogimos oportunamente en esta sección. Su autor, Eutiquio P. Rica, no está de acuerdo en algunas cosas que allí decía el padre Obregón, y considera "que son demasiados tratados, demasiadas piezas, para que el alumno pueda reducir a unidad su saber religioso". "Tampoco entendemos—dice—la razón de haber pasado a primero los Evangelios y haber suprimido todo repaso de la Doctrina cristiana sobre el catecismo." "En particular notamos que no ha llenado las tres lagunas más notables del plan actual: de lo bíblico, lo litúrgico y lo eclesástico." Sobre estos tres puntos y sobre los textos de Religión promete el autor volver a tratar en un próximo artículo (10).

Un extenso reportaje sobre el Instituto Femenino de Enseñanza Media de Málaga y una conversación con su directora abordan principalmente el tema de la enseñanza de una asignatura: la Lengua y literatura españolas. La profesora de esta disciplina expone sus métodos de enseñanza, los escollos principales que encuentra, la dificultad de la pronunciación andaluza para conseguir que las alumnas adopten una correcta forma castellana de escribir, el interés, en fin, que todas acaban sintiendo por la Literatura (11).

## ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

## LA INICIACIÓN PROFESIONAL

Un artículo dedicado a explicar lo que son las Escuelas de Iniciación Profesional dice que son aquellas instituciones recientemente creadas en todas las provincias españolas, que con sus enseñanzas vienen a llenar el vacío existente entre la docencia elemental y la enseñanza de los Bachilleratos en Institutos de Enseñanza Media o Laborales y los estudios técnicos que se cursan en otros centros. Se dividen en tres tipos, con arreglo a la temporalidad y localización de sus clases: permanentes, de temporada y ambulantes. Están dotadas de todo el material necesario para su misión pedagógica y de una cierta maquinaria sencilla (12).

(9) "La enseñanza experimental de la Física y de la Química en la Enseñanza Media", en *Enseñanza Media* (Madrid, febrero de 1957).

(10) Eutiquio P. Rica: "Cursos de religión en el Bachillerato", en *Incunable* (Salamanca, marzo de 1957).

(11) José María Vallejo: "María Antonia Sanz Cuadrado nos habla de sus alumnas y de la enseñanza del lenguaje", en *La Tarde* (Málaga, 11-III-57).

(12) "Escuelas de iniciación profesional", en *Diario de Navarra* (Pamplona, 16-III-57).

## NECESIDAD DE TÉCNICOS

Una colaboración del jesuita Jaime Bravo Santos, en un periódico de Valladolid, aborda el problema que, según él, constituye actualmente una verdadera obsesión para los Gobiernos de todas las naciones civilizadas: la formación del mayor número posible de ingenieros, peritos y técnicos. España también lo ha abordado en el nuevo proyecto de ley de Enseñanzas Técnicas, que ahora va a ser sometido a la aprobación de los organismos competentes. Según el autor, en esta nueva ordenación se deberían tener presentes los intereses legítimos y tradicionales, la misión y categoría técnica del personal que hasta ahora ha proyectado y dirige la técnica española junto con el ingeniero, es decir, el perito industrial, a quien se le deben dar facilidades para convalidar su título por los similares de licenciados en ingeniería o ingenieros especialistas que la nueva ley prepara (13).

## LECTURAS INFANTILES

Un interesante estudio, llevado a cabo con muchachos internados en reformatorios, expone el resultado de la investigación de las lecturas habituales en ellos antes de ser internados y de las escuelas a las que habían asistido.

Por lo que se refiere a la lectura de libros, estos muchachos delincuentes o predelincuentes han sido cuidadosamente interrogados sobre qué libros habían leído, cuáles de éstos les habían gustado más, qué libros elegirían entre tres posibilidades de elección, qué colecciones o autores conocen y si les gustan o no. Otros aspectos de la encuesta son la escolaridad y el ambiente en que se ha desarrollado su niñez. Los datos ofrecidos por el autor de la investigación los hallará el lector en tablas incluídas en el trabajo a que aludimos, y son muy dignos de meditación por quienes tienen en sus manos la educación de los niños en las escuelas (14).

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

## VIDA UNIVERSITARIA EN LAS PROVINCIAS

Dos notas, en dos periódicos provincianos, dan cuenta de la presencia universitaria en el cerrado ámbito de dos capitales de provincia. Una de ellas señala la importancia que tiene para la ciudad de Vitoria la presencia universitaria a través de la Academia de Derecho. El comentarista cree: "Que estos universitarios y los que después en el verano les sucedan, así como los de ingenieros agrónomos que desde este curso estarán con nosotros han de contribuir a dar a la ciudad un nuevo aire más extenso, de ventanas más abiertas, de inquietudes culturales más amplias..." (15).

Desde Pamplona, por su parte, el cronista se felicita de que la ciudad, aunque no sea una ciudad universitaria, tiene a sus universitarios propios perennes, cuya influencia se deja notar y cuyas revistas plantean los problemas actuales, las cuestiones vigentes... "Yo estoy seguro que estos universitarios de hoy sabrán traer a Pamplona aires nuevos, ventilando un poco nuestro ambiente cultural, que le hace bastante falta" (16).

(13) Jaime Bravo Santos, S. J.: "Ingenieros, peritos y técnicos", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 16-III-57).

(14) Manuel Sanjuán Nájera: "Lecturas y escolaridad de los niños delincuentes", en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, julio-septiembre 1956).

(15) Tenerías: "Presencia universitaria", en *El Pensamiento Alavés* (Vitoria, 24-I-57).

(16) Ollarra: "Inquietud universitaria", en *Diario de Navarra* (Pamplona, 25-I-57).

## COLEGIOS MAYORES

Como dice el autor del artículo que ahora reseñamos, el tema de los Colegios Mayores es tema de pasión. Ello explica la abundante atención que le ha sido prestada en revistas y periódicos. Fernando Suárez González escribe ahora sobre la función de los Colegios Mayores, y que es, como por otra parte está decidido en la legislación vigente, la de contribuir con la Universidad a la completa formación del universitario. Por formación total, arguye el autor, hay que entender formación religiosa, capacitación profesional, educación política, física, cultural, etc. "Y entendiéndolo todo esto, no hay duda de que se equivocan quienes sólo dedican su atención a que en el Colegio se haga vida de piedad, y se equivocan los fanáticos de la política, que quisieran que ésta fuera la única preocupación que se fomentara, como se equivocan también los asépticos, que se niegan a plantear cuestiones políticas o religiosas, invocando un supuesto y arti-

ficial respeto a la libertad de cada uno." Estas son las condiciones para que el Colegio Mayor haya cumplido la función que le está encomendada: "Si los universitarios reafirman los principios bajo los cuales es posible la convivencia española; si se convencen de que sus conocimientos profesionales deben ser vertidos en constante servicio a la comunidad; si se les enseña que ésta es la más firme manera de hacer política, porque cada cual mejorará las condiciones de vida del país en aquella esfera que le sea asignada; si se inquietan por los problemas de toda índole que afectan al hombre de su tiempo; si viven en las verdades del catolicismo, que son base y sustento de nuestra existencia; si aprenden la exigencia y la generosidad..." (17).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(17) Fernando Suárez González: "Función de los Colegios Mayores", en *La Voz de Castilla* (Burgos, 1-III-57).

## reseña de libros

### Fuentes bibliográficas generales

La Bibliografía—esa ciencia a la vez tan antigua y tan nueva, según la frase feliz de un pensador español, llamada a domeñar el libro enfurecido en su creciente abundancia—debe ser un poderoso auxiliar, y casi nos atreveríamos a decir que el fundamento de cualquier labor educadora. La ciencia actual descansa en noticias tomadas de los libros (Bibliografía) o de la realidad, de los hechos vivos (Estadística). Si el educador se sitúa de espaldas a la Bibliografía y a la Estadística, pronto verá enmohecerse sus conocimientos y se convertirá en el "maestrillo de un solo o de muy pocos librillos", de que nos habla el refrán.

Pero no es únicamente esto. Como todos tenemos olvidado de tan sabido, las últimas tendencias pedagógicas otorgan mayor valor a la enseñanza instrumental y orientadora que a la cerradamente teórica y fundamental. El libro bueno habla a la intimidad de la conciencia, a la reflexión del lector, con mayor elocuencia que el más docto de los profesores. Las explicaciones, palabras al fin, por acertadas y ceñidas que resulten "son aire y van al aire". Nunca debemos olvidar esto los que nos dedicamos a la enseñanza; y por eso conviene mucho que nos esforcemos no sólo en seguir al día la producción bibliográfica de la materia a que nos consagramos, sino que es preciso que dentro de ella sepamos discernir la utilidad matizadamente distinta que cada obra brinda a los alumnos.

Si en lugar de datos, mejor o peor interpretados, facilitamos informaciones bibliográficas exactas y adecuadas, proporcionaremos ciencia y experiencia a la vez; habremos, en fin, colocado al discípulo en la buena vía, en la que le será posible en el futuro valerse por sí mismo. De ahí que la Bibliografía sea terreno comunal, donde profesores y bibliotecarios nos encontramos a menudo.

No procede ahora, en esta ocasión, señalar el momento y las "dosis" de Bibliografía que es necesario facilitar a los alumnos. Bastará que dejemos apuntado nuestro sentir de que todos los grados de la enseñanza, desde las últimas etapas de la elemental a la superior, son útiles para emprender la provechosa tarea de adentrar a los muchachos en el mundo maravilloso y aparentemente inextricable de los libros. En especial ese curso preuniversitario, que algunos superficialmente consideran en blanco y sin contenido, nos parece ocasión muy favorable para que al futuro alumno de las Universidades y de las Escuelas Especiales se le entreabran los horizontes de luz que van a proporcionarle los libros, en lo sucesivo constantes compañeros suyos en el afanoso viaje de la vida.

Pero ¿qué materiales tenemos para orientarnos y para informar de modo adecuado a los demás? Este es el punto concreto que quisiéramos siquiera abochar en las líneas siguientes.

### BIBLIOGRAFÍAS DE BIBLIOGRAFÍAS

Los hilos conductores que, de manera más amplia, nos llevan y orientan por el piélago de los libros son las bibliografías de bibliografías. A ellas debemos acudir cuando no pisemos terreno seguro, cuando queramos adentrarnos en materias que nos son poco o nada conocidas. Si, por ejemplo, deseamos saber qué se ha escrito sobre ornitología en Francia, acerca de la literatura de Islandia o sobre los periódicos en China, es preciso que consultemos sin vacilar los repertorios que indicamos a continuación; son los más importantes y modernos. A través de sus páginas se encuentran referencias de las bibliografías en que es casi seguro que se halla la obra que buscamos:

BESTERMAN, Theodore: *A world bibliography of bibliographies and of bibliographical catalogues, calendars, abstracts, digest, indexes and the like*. 2nd. ed. rev. and greatly anl. throughout. London, T. Besterman. 2 vols. 4.º 1947-1950. La primera edición salió a luz en 1939-1940, y en estos últimos meses (1956) se ha publicado una tercera, que aún no hemos tenido ocasión de examinar. Se halla dispuesta alfabéticamente, y es la más reciente de las bibliografías de bibliografías de que disponemos.

MALCLES, L. N.: *Les sources du travail bibliographique*. Ginebra, Droz, Lila, Giard, 1950-1952.

- I. Bibliographies générales.
- II. Bibliographies spécialisés: Sciences humaines.
- III. Bibliographies spécialisés: Sciences exactes et techniques. (En preparación.)

Es un utilísimo instrumento de investigación, en el que se proporcionan amplios comentarios sobre el estado y características de la bibliografía de cada materia.

BOHATTA, H. y FUNKE, W.: *Internationale Bibliographie der Bibliographie*. 1939-1950. Repertorio completísimo, clasificado sistemáticamente y, dentro de cada grupo, de modo alfabético. No se hace crítica alguna de las obras reseñadas.

BOHATTA, H.: *Internationale Bibliographie der Bibliographie*. Francfort a M., Klastermann, 1950. Comenzó a aparecer en 1939, adicionada por materias. Contiene índice de autores y asuntos.

CALOT, FRANZ, y THOMAS, Georges: *Guide pratique de Bibliographie*. 2.<sup>a</sup> ed. réfondue avec le concours de Clément Duval. París, Delagrave, 1950. Forma parte de la "Bibliothèque des chercheurs et des curieux". Contiene dos índices: de autores y de materias, y el texto se halla dividido en quince capítulos.

SCHNEIDER, Georg: *Handbuch der Bibliographie*. 4. gänzlich veränderte und stark verm. Aufl. Leipzig, Hiersemann, 1930. Repertorio acompañado de datos históricos y de teoría de la técnica bibliográfica; no obstante considerarse como clásico en su género, ha quedado superado por las anteriores bibliografías de bibliografías.

En lengua española, incomprensiblemente no disponemos aún de bibliografías de bibliografías. Hay, sí, obras que de modo parcial hacen sus veces en lo que se relaciona con repertorios en lengua española. Al final del epígrafe siguiente los enumeramos.

Sería de desear que todas nuestras bibliotecas de alguna importancia contasen por lo menos con una de las anteriores bibliografías de bibliografías. Lo mismo cabe decir de los establecimientos de enseñanza universitaria y secundaria. De esta forma, tanto el profesorado como los alumnos y los lectores de las bibliotecas podrían enterarse de modo adecuado de la bibliografía moderna universal.

## OBRAS DE REFERENCIA

La técnica bibliotecaria ha adquirido un extraordinario desarrollo en los países anglosajones durante estos últimos años. Son numerosas las Universidades y Escuelas en que se sigue esta especialidad. Para facilitar la preparación de una rama o asignatura de ella abundan los tratados (guides to reference books) dirigidos a mostrar cómo se organiza y maneja una sala de libros de consulta, de referencia. Se denominan obras de referencia aquellas que sirven para orientar de forma rápida y general a los lectores: textos, anuarios, atlas, enciclopedias, bibliografías... Las guías o manuales de libros de referencia se redactan de manera indistinta: para formar a los bibliotecarios encargados de estas bibliotecas o salas especializadas y para instruir en el manejo de ellas a los lectores y estudiosos. Nos parece conveniente citar aquí algunas de las más recientes y perfectas de estas guías, en las que las bibliografías de bibliografías figuran sólo como una modalidad más. Únicamente presentan el inconveniente de facilitar datos muy copiosos de los países en que se publican, y en menor grado de las demás naciones:

ROBERTS, A. D.: *Introduction to reference books*. Londres, The Library Association, 1952.

MUDGE, Isadore Gilbert: *Guide to reference books*. 7th. ed. by Constance M. Winchell. Chicago, American Library Association, 1950. Primer suplemento: 1950-1952-1954.

PRATT, Enoch: *Reference books*. Baltimore, 1951.

MUNFORD, W. A.: *Reference books*. 1949.

Libro destinado especialmente a los lectores; no contiene más que obras en lengua inglesa.

HUTCHINS, Margaret: *Introduction to reference books*. Chicago, American Library Association, 1944.

HIRSCHBERG, H. S.: *Subject guide to reference books*. Chicago, American Library Association, 1942. Aunque no es obra de exposición metódica, resulta práctica por su ordenación.

SHORES, Louis: *Basic reference books*. Chicago, Library Association, 1939.

## REPERTORIOS ESPAÑOLES CON CARACTER PARCIAL DE BIBLIOGRAFIAS DE BIBLIOGRAFIAS

La única obra que conocemos en lengua española de bibliografía de referencia es la siguiente:

LASSO DE LA VEGA, Javier: *Catálogo abreviado de una selección de libros de consulta y referencia, estudio y enseñanza*. Madrid. Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, 1953. Ordenada según la Clasificación Decimal Universal, contiene índice alfabético de autores y de obras anónimas, que hace fácil su manejo.

Asimismo contamos con otros libros de diverso carácter, que parcialmente hacen las veces, más que de guías de obras de referencia, de bibliografías de bibliografías aparecidas en idioma castellano:

SIMÓN DÍAZ, José: *Bibliografía de la Literatura Hispánica*. Tomo II. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1951. En este segundo volumen de la magnífica obra del señor Simón Díaz se incluye un repertorio muy completo de las fuentes bibliográficas españolas que tienen exclusivamente relación con la Literatura Española. Se localizan los ejemplares y se indican los comentarios que cada obra ha merecido, además de acompañarse el texto con todos los índices necesarios.

SERIS, Homero: *Manual de Bibliografía de la Literatura Española*. Siracusa-Nueva York. Centro de Estudios Hispánicos, 1948-1952. 2 vols.

De índole semejante a la bibliografía anterior, es mucho menos completa y sistemática:

GARCÍA SORIANO, Justo: *Bibliotecas*. Madrid, Reus, 1930. Apuntes destinados a la preparación de los bibliotecarios españoles. Contiene varios temas o capítulos consagrados a enumerar los principales repertorios bibliográficos nacionales y extranjeros.

BELTRÁN, Francisco: *Biblioteca Biobibliográfica...* Madrid, Librería Española y Extranjera, 1927. Se trata únicamente del catálogo de la colección biobibliográfica que reunió el libro don Francisco Beltrán. Es trabajo útil en muchas ocasiones, aunque va ya resultando anticuado. Ofrece la gran ventaja de que todas las obras citadas en el texto se encuentran actualmente conservadas en la Biblioteca Municipal de Madrid. Libro ordenado alfabéticamente, aparece acompañado de dos índices muy prácticos: cronológico y de materias.

FOULCHÉ-DELBOSC, Raymond, y BARRAU-DIHIGO, Louis: *Manuel de l'hispanisant*. Nueva York, Putnam, 1920-25. 2 vols. Es una magnífica bibliografía de bibliografías españolas, destinada al uso de los hispanistas. Va dispuesta según un cuadro sistemático, y acompañado de un índice alfabético de autores y de escasos conceptos metódicos. El volumen II pro-

porciona una relación cronológica de colecciones de textos históricos y literarios (1579-1923), que resulta muy práctica, porque en ella se analiza el contenido de cada colección.

## CATALOGOS DE GRANDES BIBLIOTECAS

Los catálogos generales de grandes bibliotecas ofrecen para el estudioso el mismo o mayor interés que las bibliografías de bibliografías. Presentan la ventaja de la exacta localización de los ejemplares, y la amplia visión de un tema o de la producción libraria de un autor determinado. Su consulta es indispensable, aunque difícil por lo costoso de estos repertorios, formados por numerosos volúmenes, que sólo suelen hallarse en los establecimientos bibliotecarios de importancia. Es natural que en ellos aparezca muy bien representada la bibliografía del país en donde se redactan. Únicamente mencionaremos los más importantes:

*Catalogue of books represented by Library of Congress printed card issued to July 1942.* Ann Arbor, Michigan, Edwards Jr., 1942-46. 176 vols.

Suplem.: Apg. 1 1942-Dec. 31 1947, 1948; 42 vols.

2.º suplem.: 1948-1952; 24 vols.

Este catálogo se mantiene al día por medio de suplementos mensuales, trimestrales, anuales y polianuales. Es, en realidad, una reproducción fotográfica de las fichas de la Biblioteca del Congreso de Washington (más de 10.000.000 de papeletas). Además, desde 1950 se edita igualmente el catálogo de materias de la misma institución, con el título siguiente:

*Subject catalog. A cumulative list of works 1951.* Washington, 1952. 3 vols.

*British Museum. Catalogue of printed books.* Londres, Clowes, 1881-1905. 95 vols.

Actualmente se está reimprimiendo este importantísimo catálogo, del que se han hecho suplementos quinquenales por materias bajo el título de: *A subject-Index of the works added to the Library of the British Museum.*

*Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque Nationale de Paris.* París, 1897. Van publicados 181 vols., hasta las letras TAK (1953).

La Biblioteca Nacional de Madrid no cuenta todavía, desgraciadamente, con catálogos semejantes a éstos. Sus fondos han sido dados a conocer por secciones o materias determinadas, especialmente los manuscritos. Se ha impreso el índice de los incunables, y se hallan preparados para dar a la luz los de obras del siglo XVI y de la sección de Hispanoamérica. Sin embargo, desde 1954 se viene imprimiendo con carácter trimestral la

"LISTA DE OBRAS INGRESADAS EN LAS BIBLIOTECAS ESPAÑOLAS" (L.O.I.B.E.).  
MADRID, 1954-56

Aparece trimestralmente, ordenada por los cien primeros grupos de la C.D.U., con índices completos de autores, materias, siglas de bibliotecas y addenda. Contiene las obras que ingresan en ciento cuarenta bibliotecas públicas y de instituciones oficiales y particulares. Presenta la ventaja de señalar dónde se encuentra cada libro, circunstancia que facilita el préstamo de obras, posible si se confía su petición a una biblioteca oficial. Es repertorio de suscripción económica (250 pesetas anuales), y resulta indispen-

sable para cualquier persona que desee informarse de las obras nacionales y extranjeras que es posible consultar en nuestras bibliotecas.

La falta de bibliografías de bibliografías completas y de un amplio catálogo de la Nacional pueden, en parte, suplirse con nuestros conocidos catálogos generales:

PALÁU Y DULCET, Antonio: *Manual del librero hispanoamericano. Bibliografía General Española e Hispanoamericana...* Segunda edición, corregida y aumentada. Barcelona, Librería Anticuaria de A. Paláu, 1948-1956. De esta segunda impresión van editados nueve volúmenes (hasta la palabra Molloy). Ordenado alfabéticamente por los apellidos de los autores, presenta este catálogo la ventaja de consignar las tasaciones de los libros. Dedicada especial atención a las obras publicadas antes del siglo XIX.

GALLARDO, Bartolomé José: *Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos.* Madrid, 1863-1889. 4 vols, que contienen 4.585 títulos.

SALVÁ, Pedro: *Catálogo...* 1872. 2 vols. (4.070 artículos).

VINDEL, Francisco: *Manual gráfico-descriptivo del librero hispanoamericano.* Madrid, 1930-31. 12 vols. Contiene, como el Manual de Paláu, las valoraciones de los libros descritos.

*Catálogo general de la Librería Española e Hispanoamericana.* Madrid, Cámara Oficial e Instituto Nacional del Libro, 1932-1951. 5 vols. Comprende únicamente, por orden alfabético de autores, todas las obras publicadas en España entre 1901 y 1930. Actualmente se prepara un apéndice, que abarcará el período 1931-1950. Gran parte de las fichas de la Biblioteca Nacional (1901-1930) figuran en este importante repertorio.

## ACTUALES REVISTAS BIBLIOGRAFICAS ESPAÑOLAS

A diferencia de lo que ocurre con otro género de repertorios, en nuestros días España posee un contingente copioso de revistas bibliográficas, que permiten al especialista seguir la producción nacional de libros. Cada una de estas publicaciones periódicas se acomoda a características técnicas y a finalidades diferentes:

*Bibliografía Hispánica.* Madrid, Instituto Nacional del Libro Español, 1942. Esta revista, en realidad, es continuación de otras dos anteriores editadas por la antigua Cámara Oficial del Libro: *Bibliografía Española* (1901-1922) y *Bibliografía General Española e Hispanoamericana* (1923-1936). Con una extraordinaria regularidad en su periodicidad mensual, en ella se dan a conocer, siguiendo los grandes grupos de la C.D.U., todas las obras que acaban de aparecer. Las fichas, acompañadas de las cifras correspondientes a aquella clasificación y que contienen el precio de los libros, se imprimen separadamente, lo que permite ir las reuniendo por materias concretas.

Refundiciones o acumulaciones de esta revista son, en cierto grado, las dos publicaciones que siguen:

*Libros Españoles (C.E.C.E.L.).* Madrid, Comisión Española para el Comercio Exterior del Libro, 1953. Reproducción de los catálogos de las editoriales españolas más importantes, a la que acompaña otro volumen acumulativo anual de libros en venta, clasificados por nombres de autores, títulos y materias. Cada reseña va acompañada del valor de la obra. Es publicación que presta magníficos servicios de información y orientación.

*Anuario Español e Hispanoamericano del Libro y de las Artes Gráficas.* Dirigido por don Javier Lasso de la Vega y don Francisco Cervera. Madrid, 1945. A la bibliografía española dada a conocer por el I.N.L.E. se añade, en este Anuario, una selección de las obras publicadas en los países hispanoamericanos.

*Bibliotheca Hispana*. Revista de información y orientación bibliográfica. Madrid, Instituto Nicolás Antonio, C.S. de I.C., 194... Dirigida por don Amadeo Tortajada, comprende separadamente tres secciones: I. Obras generales, religión, ciencias filosóficas, económicas, políticas y sociales—II. Ciencias exactas y técnicas.—III. Ciencias humanas. Se dan a conocer en ella *abstracts* o resúmenes de las principales publicaciones de nuestro país, así como noticia de los artículos más interesantes. Tiene su complemento, en cuanto se refiere a la bibliografía y documentación extranjera, en la:

*Revista Bibliográfica y Documental*. Madrid, Instituto Nicolás Antonio, C.S. de I.C. Otra importante publicación de *abstracts* o resúmenes hace don Ramón Fernández Pousa en la: *Revista de la Hemeroteca Nacional*. Madrid, Hemeroteca Nacional, 1952.

Para informarse de las revistas y diarios que ven la luz en nuestro país es muy útil la consulta del Anuario de la Prensa Española. Madrid, Dirección General de Prensa, 195...

## REVISTAS BIBLIOGRAFICAS EXTRANJERAS

No menos abundante que en España es la publicación de revistas bibliográficas en el extranjero, lo que los franceses llaman *bibliographie courante*. Citaremos sólo las de los países más importantes, por ser las que conviene seguir para estar adecuadamente informados.

### FRANCIA

*La Bibliographie de la France*. París, 1810-...

*Biblio. Bulletin bibliographique mensuel des ouvrages en langue française parus dans le monde entier*. París, Messageries Hachette, noviembre de 1933. Basada en la anterior, sigue el sistema diccionario de clasificación.

*Livres français choisis à l'intention des bibliothèques étrangères et des bibliothèques françaises à l'étranger*. París, 1947. *Bulletin critique des livres français*. París, 1946 (mensual).

### ALEMANIA

*Deutsche Nationalbibliographie. Gesamtverzeichnis des reich-deutschen Schrifttums un der deutschsprachigen Schriften des Auslands*. Leipzig, Deutsche Bucherei, 1798. Publicación semanal, refundida semestralmente en la *Halbjahrverzeichnis der Neuerscheinungen des deutschen Buchhandels*. Comprende dos partes: por autores y por materias. La refundición que de esta publicación se hace cada diez años se denomina *Deutsches Bucherverzeichnis, 1941-1950*.

*Deutsche Bibliographie. Wöchentliches Verzeichnis*. Frankfurt, 1945. Contiene todas las publicaciones en lengua alemana, y su texto se halla clasificado en veinticinco secciones. Aparece semanalmente, aunque se hacen acumulaciones semestrales y quinquenales.

*Das deutsche Buch. Neuerscheinungen der deutschen Verlage*. Frankfurt, 1950. Interesante publicación selectiva, clasificada por materias y acompañada de *abstracts*.

### ESTADOS UNIDOS

*Cummulative book index*. Nueva York, Wibron, 1928. Revista bibliográfica mensual que se va refundiendo trimestral, semestral, anualmente y cada cinco años. Va clasificada por autores, títulos y materias.

*Copyright Office*. Washington, Library of Congress.

*Publisher's weekly. The American book trade journal*. Nueva York, 1872. Semanario a la vez bibliográfico y de actividades culturales.

Las dos revistas de carácter bibliográfico selectivo más importantes son:

*United States of America books news*. Nueva York, 1946.

*The United States quarterly book review*. Nueva Brunswick, Rutgers Univ. Press, 1945.

Resulta innecesario decir que estas publicaciones bibliográficas selectivas ofrecen especial interés para una adecuada información de las obras verdaderamente útiles e interesantes.

### ITALIA

PAGLIANI, Attilio: *Catalogo generale della libreria italiana dell'anno 1847 a tutto il 1899*. Milano, 1901-1930.

*Bolletino delle pubblicazione italiane ricevute per diritto di stampa*. Florencia, Biblioteca Nazionale, 1886. Mensual, clasificado en veintidós secciones, con índice de autores y de materias, que se refunden anualmente.

*Giornale della libreria*. Milano, Assoc. italiana editori, 1886. Aparece cada quince días.

*Libri e riviste*. Roma, 1950.

### INGLATERRA

*The British National Bibliography. A weekly and annual classified catalogue of British books*. Londres, Brit. Museum, 1950. Clasificada según la C.D.U.

*British books news*. Londres, British Council, 1940.

Conviene también citar las publicaciones de carácter comercial: *Publisher's, Circular* y *Bookseller*, semanales.

JUSTO GARCÍA MORALES

## AMPLIACION AL TRABAJO "LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION", BIBLIOGRAFIA SELECTIVA DE JULIAN JUEZ

Como ampliación a la bibliografía selectiva sobre "Los medios audiovisuales en la educación", original de nuestro colaborador don Julián Juez, publicado en el número anterior 59 (segunda quincena de marzo, páginas 84-90) de la REVISTA DE EDUCACIÓN, damos seguidamente un complemento de libros y de revistas publicados en los Estados Unidos, que puede agregarse a los apartados correspondientes del citado trabajo. Completa así su autor la relación bibliográfica sobre medios audiovisuales aplicables a la educación.

### LIBROS

#### ESTADOS UNIDOS

RUSEVOLD, Margaret I.: *Audio-visual School Library Service*. Chicago: American Library Assn., 1949. 116 págs.

Un manual práctico sobre utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza.

NEWSON, Carroll V. (ed.): *A Television Policy for Education*. Washington D. C.: American Council on Education, 1953. 266 págs.

Memoria de un seminario de educadores que han empleado la televisión como medio pedagógico.

STARR, Cecile (ed.): *Ideas on Film*. Nueva York: Funk, Wagnalls, 1951. 251 págs.

Los resultados de una investigación sobre el uso de películas en las bibliotecas públicas.

MCCLUSKY, F. Dean: *Audio-visual Teaching Techniques*. Dubuque (Iowa): W. C. Brown Co., 1949. Segunda edición, 118 págs.

Un manual elemental útil.

## REVISTAS

## ESTADOS UNIDOS

*Audio-visual Communication Review*, National Education Asso-

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

El doctor Gray había publicado ya por encargo de la Unesco, el año 1953, un esbozo de sus investigaciones sobre la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura, en inglés y francés.

Ahora, también a instancias de la misma Organización, ha llevado a cabo un estudio completo del problema, que acaba de ver la luz vertido a nuestra lengua, con introducción y apéndices de Ismael Rodríguez Bou, conocido pedagogo americano.

Toda la problemática no ya puramente didáctica, sino también lingüística, psicológica y social, que surge de la necesidad de hacer figurar la alfabetización en los programas de educación fundamental, está contenida en este precioso libro, que desarrolla, en sendos capítulos, las cuestiones relativas a la naturaleza y proceso de la lectura en diversos idiomas, las capacidades técnicas en materia de lectura, indispensables para la alfabetización funcional; los métodos de enseñanza y las investigaciones realizadas para su adecuada selección, la estructura y organización de los programas de lectura para niños y adultos, así como los principios, procedimientos y medidas eficaces para conseguir una enseñanza de la escritura que llene los objetivos pedagógicos y sociales deseados.

Son de señalar la ponderación y el prudente eclecticismo del autor, que en la Universidad de Chicago viene dedicado al estudio de la metodología de estas enseñanzas desde 1918. El material amplísimo de que dispone, así como sus personales investigaciones sobre la materia, le llevan a exponer los procedimientos didácticos conocidos y practicados actualmente en el mundo entero; pero no sólo no toma partido por uno determinado, sino que, con la misma objetividad, expone las características de todos, señala sus ventajas y sus posibles inconvenientes, aconsejando mucha mesura para optar por uno de ellos, habida cuenta de la necesidad de acomodarlos, tanto a las posibilidades de quien los aplica, como a la estructura del idioma de que se trate y a las especiales características de la psicología de los alumnos.

Lo mismo el autor que el prologuista de la edición española señalan, con razón, la necesidad de proceder a estudios internacionales sobre las cuestiones que

plantea la alfabetización de adultos que tengan en cuenta los numerosos trabajos que se llevan a cabo hoy en regiones del globo muy diversas entre sí.

Al describir las técnicas y estudiar las cartillas y manuales empleados en esta enseñanza, ilustraciones adecuadas, casi siempre reproducciones en facsímil de los libros en cuestión, facilitan la perfecta comprensión del texto y proporcionan un manantial único de conocimientos y sugerencias a cuantos se preocupan de facilitar métodos de enseñanza de la lectura y la escritura utilizables en las escuelas primarias y en las campañas de alfabetización.

Como muy bien dice el autor, su obra está destinada a servir a todos los que tienen a su cargo la organización y dirección de programas de instrucción elemental, entre los que deben mencionarse:

1. Directores, inspectores, especialistas en programas de estudio y Comisiones encargadas de estimular y asesorar a los maestros y de desarrollar o seleccionar material necesario para fomentar la alfabetización.
2. Profesores que tienen a su cargo la formación de los maestros.
3. Autores y editores de obras para profesionales o libros de texto de lectura y escritura destinados a desarrollar en niños y adultos las aptitudes y técnicas necesarias para la instrucción funcional.
4. Maestros de gran competencia al frente de cargos directivos, que pueden incorporar sus conclusiones y recomendaciones a programas eficaces adaptados a las necesidades de sus respectivas comunidades.

Todos los que tienen responsabilidad o vocación por los problemas de la alfabetización y la cultura elementales encontrarán en este libro, verdadera *summa* de cuanto hoy se conoce y se practica en el mundo en materia de enseñanza de la lectura y la escritura, sugerencias y noticias, normas y datos técnicos de incomparable valor para la tarea de perfeccionar los métodos empleados en la didáctica de las materias instrumentales y básicas de la cultura.

En pocas publicaciones como en ésta, la Unesco, seleccionando un buen especialista y proporcionándole medios de información que sólo ella puede allegar, nos ofrece un libro documentado, práctico y eficaz.—ADOLFO MAÍLLO.

ciation, Dep. of Audio-visual Instruction, 1201. Sixteenth St., N. W. Washington D. C. Trimestral.

*Audio-visual Guide*, 1630. Springfield Ave., Amplewood, N. J. Diez números.

*Films News*, 444. Central Park West, Nueva York, 25. N. Y. Nueve números.

PIERRE FOUILHÉ: *Journaux d'enfants. Journaux pour rire?* Collection "Les enfants et los hommes". Centre d'Activités Pédagogiques. París, 1955. 160 páginas.

El autor, agregado al Centre National de la Recherche Scientifique, ha realizado un estudio sumamente interesante del fenómeno sociológico cultural nuevo, que es la existencia de la prensa para niños. La predicción de Elena Key, al llamar en 1900 al nuestro el "siglo de los niños", se está revelando como exacta no solamente por la atención creciente de que los niños son objeto por parte del pensamiento científico, en sus varias manifestaciones, y por los progresos reales que se han logrado en orden a su crianza, educación y protección, sino también porque ellos se han convertido en destinatarios de un tipo de prensa que cada día adquiere mayores desarrollos y origina más duras controversias entre psicólogos, pedagogos, psiquiatras, juristas y sociólogos.

Fouilhé destaca el carácter sociológico de la cuestión, pero no en lo que se refiere a su nacimiento—que es donde está su raíz—, sino a las implicaciones ambientales del pequeño lector y a la medida en que ellas deciden o matizan los efectos de la prensa infantil, muchas veces juzgada superficialmente y otras atendida sólo a consideraciones mercantiles, alejadas de toda preocupación educativa.

"Distraición de masa, cuyo goce es solitario, el periódico para niños ofrece al lector una visión del mundo interpretada y significativa. Como tal, nos afecta directamente: embustera o verídica, insipida o reveladora, perfila los límites de un mundo imaginario que no seremos capaces de borrar con una sonrisa." Estas palabras, con las que termina su estudio el autor francés, dan una idea sintética de sus propósitos, desarrollados en ocho capítulos, en los que estudia la historia de esta clase de prensa, sus tipos de "héroes" más comunes, las relaciones entre cine e historietas ilustradas, la reacción del niño ante su periódico, desde los puntos de vista intelectual y afectivo, y los problemas sociales que plantea.

Destacan los capítulos dedicados al análisis caracterológico de los tipos popularizados por los periódicos infantiles (Tarzán, aventureros del Oeste americano, Superman y los relatos policíacos), al nuevo folklore que está forjando esta prensa y al análisis de su significación general y de los efectos que produce en sus lectores. El enfoque es de signo positivo; tanto, que, en opinión del autor,

"el periódico infantil merece un lugar autónomo entre las formas del arte moderno. Sin alcanzar la extensión del cine, tiene, sin embargo, una vida propia, posibilidades propias. Considerándolo como un mal menor, se corre el riesgo de descuidar los esfuerzos positivos que tiendan a su mejoramiento".

¿Posición excesiva? Habría que razonar bien una respuesta adversa. Sin embargo, nos parece que el auge de las "historias en cuadrillos", como las llaman los portugueses, está vinculado sociológicamente a la importancia creciente de la infancia como "estamento vital" significativo, pero más aún a hechos técnicos, entre los cuales los progresos del cine ocupan un puesto preponderante. Creemos que, sin el cine, los *illustrés* habrían evolucionado difícilmente desde la "estampa" solitaria hasta sus formas actuales. El vocabulario y la sintaxis de las historie-

tas ilustradas son estrictamente cinematográficos, y actúan como hijuelas, por un lado, y como sucedáneos, por otro, del séptimo arte. Si corren la suerte de éste, no creemos que su vida se prolongue muchos decenios.

Ahora bien: la necesidad de evasión, cada día mayor en el cuadro de las ciudades superindustrializadas, es posible que tienda a alimentar con mayor brío modalidades de distracción, en las que comienza a observarse ya una amplificación de lectores hacia arriba, incluyendo a los jóvenes, e incluso a algunos adultos. ¿Infantilización? ¿Regresión? ¿Desplazamiento afectivo?

Comoquiera que ello sea, se trata de un fenómeno digno de estudio, cuyas resonancias desde el punto de vista educativo y humano, en general, son considerables. Baste recordar su influjo en las

reacciones antisociales de muchos adolescentes y, por tanto, las medidas restrictivas que las legislaciones están adoptando para prevenirlas poniendo diques a una libertad de prensa que era, a veces, libertad para el envenenamiento.

Pero, junto a estos problemas, la prensa infantil plantea otros, relacionados con la fisonomía y las antinomias de nuestro tiempo, merecedores de la mayor atención. Mientras otras mentes se deciden a estudiarlos (¿se piensa en la distancia mental existente entre el "héroe" de la leyenda o el cuento tradicionales y el novísimo *Superman*, que realiza casi el sueño nietzscheano, pero en un sentido puramente técnico?), el librito de Fouilhé, demasiado breve para agotar cuestiones tan complejas, es una guía estimable, capaz de despertar estímulos y mover a las más variadas consideraciones.—ADOLFO MAÍLLO.

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### INSTRUCCIONES PARA LOS EXÁMENES DE GRADO DEL BACHILLERATO

El BOE del día 1, y el del Ministerio del día 8 de abril, publican las *Instrucciones para los Exámenes de Grado Elemental y Superior del Bachillerato* que regirán en la próxima convocatoria. El periódico *Arriba*, de Madrid, del día 3, reproduce el texto íntegro. En nuestro número próximo, correspondiente a la segunda quincena del presente mes, se publicará un cuadro esquemático de las Pruebas, tal como quedan diseñadas en las nuevas *Instrucciones*, con comentarios y consejos de carácter pedagógico.

#### MOVIMIENTO DE CATEDRAS \*

**DOTACIONES.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Etnología y Prehistoria*, Fac. Filosofía y Letras Valencia (O. M. 11-II-57, BOE 22-III-57); *Físico-Química de los procesos industriales* (Doctorado en Química Industrial), Fac. Ciencias Madrid (O. M. 5-III-57, BOE 22-III-57).

**VACANTES.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Bioquímica estática y dinámica*, Fac. Farmacia Santiago (O. M. 31-I-57, BOE

22-III-57); *Anatomía descriptiva y topográfica y Técnica anatómica* (1.ª cátedra), Fac. Medicina Valladolid (O. M. 31-I-57, BOE 22-III-57); *Geometría proyectiva y Geometría descriptiva*, Facultad Ciencias Zaragoza (O. M. 1-II-57, BOE 22-III-57).—ENSEÑANZA MEDIA: *Física y Química*, Institutos Nacionales Algeciras, Cabra, Calahorra y Mahón; se declaran desiertas (O. M. 6-II-57, BOE 22-III-57).

**OPOSICIONES.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Hacienda Pública y Derecho Fiscal* (2.ª cátedra), Fac. Derecho Madrid (O. M. 5-III-57, BOE 16-III-57), véanse también págs. 1690-1691; *Obstetricia y Ginecología*, Fac. Medicina Barcelona (1.ª cátedra) y Salamanca (O. M. 10-I-57, BOE 19-III-57), véase también pág. 1747; *Lengua Hebrea* (para desempeñar la de Lengua y Literatura Arabes), Fac. Filosofía y Letras Salamanca (O. M. 8-I-57, BOE 20-III-57); *Paleografía y Diplomática*, Fac. Filosofía y Letras Sevilla (O. M. 31-I-57, BOE 20-III-57); *Derecho del Trabajo*, Fac. Derecho Barcelona y Sevilla (O. M. 1-III-57, BOE 20-III-57); *Derecho Romano*, Fac. Derecho Madrid (O. M. 1-III-57, BOE 20-III-57); *Filosofía de la Naturaleza*, Fac. Filosofía y Letras Madrid, lista de excluidos provisionales; *Historia de las Literaturas románicas*, excluidos provisionalmente (BOE 20-III-57); convocatorias a oposición a cátedras de *Lengua Hebrea*, *Paleografía y Diplomática*, *Derecho del trabajo y Derecho Romano*, Fac. Salamanca, Sevi-

lla, Barcelona y Sevilla y Madrid, respectivamente; *Historia económica mundial y de España*, Fac. Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid, se declara subsistente el anuncio de oposiciones; ídem *Estadística y métodos estadísticos* Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid; *Historia de los Descubrimientos geográficos y de Geografía de América*, Fac. Filosofía y Letras Sevilla, admitidos provisionalmente; ídem *Filosofía románica*, Fac. Filosofía y Letras La Laguna y Oviedo; ídem *Derecho procesal*, Fac. Derecho Granada y La Laguna; *Mecánica racional* (para desempeñar *Matemáticas especiales 1.º y 2.º*), Fac. Ciencias Valencia, se declara subsistente el anuncio de 14-II-57; *Higiene y Sanidad y Microbiología y Parasitología*, Fac. Medicina Granada, Salamanca y Sevilla (Cádiz), admitidos provisionalmente; ídem *Historia del Islam*, Fac. Filosofía y Letras Granada; *Didáctica*, Fac. Filosofía y Letras Madrid, excluidos provisionalmente (todos en BOE 20-III-57, págs. 1766-1771); *Terapéutica física*, Fac. Medicina Valencia y Valladolid, se declara desierta la oposición.—ENSEÑANZA MEDIA: *Filosofía*, *Lengua griega*, *Matemáticas*, *Física y Química*, *Ciencias Naturales y Dibujo*, Institutos Nacionales de Enseñanza Media, lista provisional de aspirantes (BOE 16-III-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Contabilidad*, Escuela de Comercio Barcelona (O. M. 28-II-57, BOE 17-III-57); *Mercancías*, Escuela de Comercio Madrid, relación definitiva de aspirantes; *Matemáticas comerciales*, Escuelas de Comercio Cádiz, Jerez de la Frontera, Las Palmas, Murcia, Salamanca y Santa Cruz de Tenerife (ambas BOE 22-III-57); *Contabilidad*, Escuela de Comercio Barcelona, anuncio a oposición libre (BOE 22-III-1957).

\* Este índice legislativo comprende disposiciones publicadas en los boletines comprendidos entre el 16 y el 28 de marzo de 1957, ambos inclusive.

**CONCURSOS-OPOSICIONES.** — ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Fisiología de la Educación Física*, Departamento fisiológico Fac. Medicina Madrid, plaza de Profesor Encargado (O. M. 17-XII-56, BOE 21-III-57); tres plazas de profesores adjuntos Fac. Derecho Salamanca (*Derecho civil*—2.ª cátedra—, *Derecho Canónico y Economía Política y Hacienda Pública*) (O. M. 22-XII-56, BOE 21-III-57); dos plazas de Profesores adjuntos Fac. Derecho Santiago—*Derecho administrativo y Derecho del trabajo, y Economía Política y Hacienda Pública*—(O. M. 29-XII-56, BOE 21-II-57); dos plazas de Profesores adjuntos Fac. Derecho Barcelona—*Economía Política y Hacienda Pública*—(O. M. 5-II-57, BOE 22-III-57); una plaza de Profesor adjunto—*Zootecnia (Genética y Fomento pecuario) y Zootecnia (Alimentación e Higiene)*—; una plaza de Profesor adjunto Fac. Veterinaria Madrid—*Química*—(OO. MM. 12-II-57, BOE 22-III-57); diecisiete plazas de Profesores adjuntos Fac. Medicina Salamanca: 1. *Anatomía descriptiva y topográfica y Técnica anatómica*; 2. *Anatomía descriptiva y topográfica y Técnica anatómica*; 3. *Farmacología y Terapéutica*; 4. *Fisiología general, Química biológica y Fisiología especial*; 5. *Fisiología general, Química biológica y Fisiología especial*; 6. *Histología y Embriología general y Anatomía patológica*; 7. *Higiene y Sanidad y Microbiología y Parasitología*; 8. *Medicina legal*; 9. *Obstetricia y Ginecología*; 10. *Obstetricia y Ginecología*; 11. *Oftalmología*; 12. *Pediatría y Puericultura*; 13. *Patología y Clínica médicas*; 14. *Patología y Clínica médicas*; 15. *Patología y Clínica quirúrgicas*, y 17. *Patología y Clínica quirúrgicas*; trece plazas de profesores adjuntos Fac. Ciencias Salamanca: 1. *Física experimental para Ciencias (con Óptica y Mecánica)*; 2. *Física experimental para Medicina (con Mecánica y Óptica)*; 3. *Matemáticas especiales primero y segundo*; 4. *Química analítica*; 5. *Química analítica*; 6. *Química general para Medicina*; 7. *Química experimental para Ciencias*; 8. *Química física y Electroquímica*; 9. *Química inorgánica*; 10. *Química inorgánica*; 11. *Química orgánica*; 12. *Química orgánica*, y 13. *Química técnica*; dos plazas de profesores adjuntos Fac. Veterinaria León (Oviedo): 1. *Bioquímica y Fisiología general y especial*; 2. *Microbiología e Inmunología 1.º y 2.º* (O. M. 13-II-57, BOE 22-III-57); una plaza de Profesor adjunto Fac. Filosofía y Letras Salamanca—*Literatura española y universal*—, se abre nuevo plazo para presentación de instancias (O. M. 2-III-57, BOE 24-III-57).

**BELLAS ARTES:** *Anatomía artística*, Escuela Superior Bellas Artes San Carlos, Valencia (O. M. 4-II-57, BOE 23-III-57); *Paisaje*, Escuela Central de Bellas Artes de San Fernando, Madrid (BOE 24-III-57).

**CONCURSO DE TRASLADO.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: *Derecho Canónico*, Fac. Derecho Valencia (O. M. 3-I-57, BOE 19-III-57, véase también pág. 1747); *Historia y Embriología general y Anatomía patológica*, Fac. Medicina Santiago; *Historia del Arte*, Fac. Filosofía y Letras Santiago; *Patología y Clínica médicas*, Fac. Medicina Santiago, se declaran desiertos (OO. MM. 9-I-57, BOE 22-III-57); *Historia de España de las Edades moderna y contemporánea, Historia general de España (moderna y contemporánea) e Historia de América e Historia de la colonización española*, Fac. Filosofía y Letras Santiago, se declaran desiertos (O. M. 10-I-57, BOE 22-III-57).—ENSEÑANZA MEDIA: *Física y Química*, Institutos La Coruña, Jaén, Santiago, La Laguna, Teruel (O. M. 6-II-57, BOE 23-III-57); *Física y Química*, Institutos La Laguna, Plasencia, Santiago y Teruel; *Geografía e Historia*, Institutos Cartagena, Mahón, Oviedo (femenino), Requena y Seo de Urgel; *Lengua y Literatura españolas*, Institutos Astorga, Arrecife, Baeza, Cartagena, La Coruña (masculino), Ibiza, Jerez, Murcia (femenino), Palencia y Puertollano (OO. MM. 13-II-57, BOE 23-III-57; véanse también págs. 1866-1867); *Matemáticas*, Institutos Aranda, Arrecife, Astorga, Baeza, Cáceres, Calahorra, Ceuta, El Ferrol, Figueras, Ibiza, Játiva, Jerez, Lugo (femenino), "Beatriz Galindo" y "Cervantes" de Madrid, Mérida, Murcia (masculino, Osuna, Pamplona, Plasencia, Puertollano, Santa Cruz de Tenerife, Seo de Urgel, Torrelavega, Valdepeñas y Vigo (O. M. 22-II-57, BOE 4-III-57), véase también pág. 1905.—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Francés*, Escuelas de Comercio Cádiz, Jerez de la Frontera, Las Palmas y Oviedo (O. M. 14-III-57, BOE 24-III-57), véase también pág. 1905.—ENSEÑANZA PRIMARIA: Anuncio de plazas vacantes *Profesores numerados* Escuelas del Magisterio (O. M. 27-II-57, BOE 16-III-57).

**CONCURSOS.** — ENSEÑANZA LABORAL: Profesora de *Metodología profesional*, Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer (O. M. 6-II-57, BOE 24-III-57).

**TRIBUNALES.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: Se divide en tercios el Escalafón de catedráticos numerarios de Universidad a efectos de nombramiento de tribunales de oposiciones (O. M. 2-I-57, BOE 22-III-57); *Anatomía descriptiva y topográfica* Salamanca y Sevilla (Cádiz), entrega de trabajos (BOE 18-III-57); *Historia de España medieval*, Fac. de Filosofía y Letras Barcelona; *Lengua y Literatura árabes*, Fac. Filosofía y Letras Zaragoza; *Derecho político*, Fac. Derecho Murcia y Santiago, nombramientos de tribunales (OO. MM. 5-II-57, BOE 20-III-57); *Historia de las literaturas románicas*, Fac. Filosofía y Letras, se declaran asignaturas análogas para nombramiento de tribunales; *Filología románica*, Lin-

*güística románica*, *Lingüística románica* y *Filología portuguesa*, *Gramática general y Crítica literaria*, *Lengua española y Literatura española en sus relaciones con la Literatura universal*, *Historia de la Lengua y de la Literatura españolas y Literatura universal*, y *Lengua y Literatura española y Literatura universal* (O. M. 18-I-57, BOE 22-III-57); *Filosofía de la Naturaleza*, Fac. Filosofía y Letras, se declaran las analogías para el nombramiento de tribunales a las cátedras de *Filosofía de la Naturaleza*, *Fundamentos de Filosofía e Historia de los fundamentos filosóficos*, *Lógica*, *Psicología*, *Antropología*, *Teoría del Conocimiento*, *Ontología y Teología natural*, *Ética y Sociología*, *Estética*, *Historia de la Filosofía española e Historia de la Filosofía* (Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea), (O. M. 18-II-57, BOE 22-III-57).—ENSEÑANZA MEDIA: *Lengua griega*, Institutos "Ausias March" y "Maraçall", Barcelona, y "Lope de Vega" y "San Isidro", Madrid, nombramiento; *Filosofía*, Institutos "Jaime Balmes" y "Milá y Fontanals", Barcelona; *Física y Química*, Institutos "Ausias March", Barcelona, y "San Isidro", Madrid (OO. MM. 14-II-57, BOE 4-III-57); *Ciencias Naturales*, Institutos "Verdaguer", Barcelona, y "San Isidro", Madrid; *Matemáticas*, Instituto "Beatriz Galindo", Madrid (OO. MM. 22-II-57, BOE 24-III-57); *Dibujo*, Instituto "San Isidro", Madrid (O. M. 27-II-57, BOE 24-III-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Se divide en tercios el Escalafón general de catedráticos numerarios de Escuelas de Comercio, a efecto de nombramiento de Tribunales (O. M. 25-I-57, BOE 20-III-57); *Contabilidad*, Escuelas de Comercio Bilbao, Cádiz, Cartagena, Ciudad Real, Granada, San Sebastián, Jaén, Valladolid y Vitoria, nombramiento de Tribunal (O. M. 4-III-57, BOE 24-III-57); Tribunal del concurso-oposición a plaza de *Profesor de Término de Encuadernación*, Escuela Nacional de Artes Gráficas (BOE 26-III-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: Nombramiento de Tribunales oposiciones a *Secciones de Graduadas anejas a las Escuelas del Magisterio* y a *Regencias de Graduadas anejas* del Rectorado de Valencia (OO. MM. 23-II-57, BOE 16-III-57); nombramiento de Tribunales ejercicios del concurso-oposición a *Escuelas Maternales y de Párvulos* (O. M. 11-III-57, BOE 23-III-57); oposiciones a plazas de *Profesores Especiales de Música*, Escuelas del Magisterio, presentación de opositores (BOE 21-III-57).

**NOMBRAMIENTOS.**—ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: Catedrático de *Obstetricia y Ginecología* Fac. Medicina Sevilla, a don JOSÉ MARÍA BEDOYA (O. M. 18-I-57, BOE 22-III-57); de *Psicología general* Fac. Filosofía y Letras (Pedagogía) Madrid, a don MARIANO YELA GRANIZO (O. M. 23-I-57, BOE 22-III-57); de *Derecho Administrativo* Fac. Derecho Valladolid, a don EDUARDO GARCÍA DE ENTERRÍA; de *Dere-*

cho Administrativo Fac. Derecho La Laguna, a don JESÚS GONZÁLEZ PÉREZ (OO. MM. 13-II-57, BOE 22-III-57); de Geología con nociones de Geoquímica Fac. Ciencias Sevilla, a don EDUARDO ALASTRUÉ; de Lengua y Literatura latinas Fac. Filosofía y Letras Valencia, a don MIGUEL DOLÇ (OO. MM. 14-II-57, BOE 22-II-57); de Histología vegetal y animal (Naturales) Madrid, a don ALFREDO CARRATO (O. M. 15-II-57, BOE 22-III-57); de Química inorgánica 1.º y 2.º Fac. Ciencias La Laguna, a don BENITO RODRÍGUEZ RÍOS (O. M. 18-II-57, BOE 22-III-57).—ENSEÑANZAS MEDIAS: En virtud de Concurso de traslado, se nombran catedráticos numerarios de Lengua y Literatura de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, de Lengua griega, de Geografía e Historia (OO. MM. 6-II-57, BOE 24-III-57) y de Matemáticas (O. M. 28-II-57, BOE 24-III-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Se nombran catedráticos, por oposición, de Mercancías Escuelas de Comercio Ciudad Real, Burgos, Cartagena, Almería, Jaén y Badajoz, a los señores CRESPI, DELIBES, ROSIQUE, RESINES, RAMOS y SANZ, respectivamente (O. M. 2-III-57, BOE 24-III-57).—ENSEÑANZA PRIMARIAS Profesores numerarios Geografía e Historia Escuelas del Magisterio (maestros) de Ciudad Real (señor BURILLO), Tarragona (señor SANCHO), Palencia (señor ECHEGARAY), Teruel (señor VIDAL), Cáceres (señor RODRÍGUEZ GARCÍA), Huesca (señor CONDE), Baleares (señor VALLECILLO) y Soria (señor DE LA IGLESIA) (O. M. 28-XII-56, BOE 20-III-57).

#### INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

Se nombra decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza a don CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO (O. M. 30-I-57, BOE 22-III-57); secretario general de la misma Universidad, a don ANTONIO BELTRÁN MARTÍNEZ, catedrático de la Fac. Filosofía y Letras de Zaragoza (O. M. 12-I-57, BOE 22-III-57); vicedecano Fac. Filosofía y Letras Salamanca, a don FERNANDO LÁZARO CARRETER, catedrático de la misma Facultad (O. M. 11-II-57, BOE 22-III-57).

Se convoca a concurso-oposición la provisión de dos plazas de capellanes en la Universidad de Barcelona (O. M. 7-I-57, BOE 20-III-57), véase, asimismo, página 1771; a oposición dos plazas de médicos internos, Fac. Medicina Madrid (BOE 21-III-57); a concurso-oposición, una plaza de ayudante Laboratorio de Urología, Fac. Medicina Madrid, y dos de alumnos internos o licenciados internos; una de ayudante temporal, jefe del Laboratorio; una de ayudante, cuatro de ayudantes temporales; una de enfermera para la Clínica de Radiología; tres de matronas; una plaza de auxiliar de Pró-

tesis Dental, Escuela de Estomatología; una de jefe del Museo anatómico-patológico, una de practicante, una de encargado de laboratorio y cuatro de ayudantes del laboratorio, todas en la Facultad de Medicina de Madrid (OO. MM. 17-XII-56, BOE 21-III-57), véanse también páginas 1786-1787.

Por O. M. de 26-I-57 (BOE 22-III-57) se autoriza a la Universidad de Granada para conferir el grado de Doctor "honoris causa" al profesor PAUL FALLOT, del Colegio de Francia.

#### ENSEÑANZA MEDIA

Un decreto de 8-III-57 clasifica como reconocido de grado superior al Colegio de Enseñanza Media femenino "Nuestra Señora de las Escuelas Pías", de Madrid.

#### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En el BOE de 26-III-57 se incluye una rectificación a la convocatoria de exámenes de ingreso en la Escuela Especial de Ingenieros Navales, incluida en BOE de 15-III-57, pág. 1674: en la segunda línea del párrafo 5.º se dice: "Plan de estudios de 1956"; debe decir: "Plan de estudios de 1946". En la línea tercera, párrafo 13, se intercalará, entre "Francés (traducción directa e inversa)" y "Dibujo lineal", la de "Inglés (traducción directa e inversa)".

En cumplimiento de las OO. MM. de 17-VI-56 se convoca a exámenes de ingreso en la Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos, que se celebrarán en junio y septiembre de 1957 sobre temas incluidos en los grupos siguientes: Cultura general, Biología general, Matemáticas (primer grado), Matemáticas (segundo grado), Francés, Inglés, Dibujo lineal acotado y Dibujo con aplicaciones a las Ciencias Naturales. Los aspirantes que tengan aprobado el examen de Estado de Ingeniería están exentos del grupo (Plan 1938) o el Curso Preuniversitario de Cultura y del idioma aprobado en aquéllos. Es imprescindible la posesión del título de Bachiller Superior (BOE 27-III-57).

La D. G. de Enseñanzas Técnicas convoca a exámenes de ingreso en junio y septiembre de 1957 en la Escuela de Topografía (BOE 21-III-57), en la Escuela Especial de Ingenieros Industriales Textiles de Tarrasa (BOE 24-III-57) y en las Escuelas de Peritos Industriales (BOE 26-III-57).

En BOE de 16-III-57 se incluyen las normas dictadas por la D. G. de Enseñanzas Técnicas para la realización de las pruebas del Curso Selectivo en las Escuelas de Peritos Industriales. En cada curso académico, los alumnos del Selectivo dispondrán de dos convocatorias de examen, junio y septiembre, con pruebas

teórico-prácticas, según instrucciones y temario señalados por la Comisión calificadora. Serán declarados aptos los alumnos que alcancen como puntuación media mínima el 5, y los inferiores a esta nota serán declarados "pendientes de aptitud", los cuales podrán presentarse a nuevas pruebas parciales en el mes de septiembre.

Por O. M. de 13-III-57 (BOE 19-III-57) se dan normas para la adaptación del alumnado de Escuelas de Comercio que siguió el plan de estudios de 31-VIII-1922, en sus grados pericial y profesional. La adaptación se hará con el Plan de 1956 (decreto de 16-III-56), pero también podrán efectuarse por el de 1953, a petición expresa de los interesados, si bien éstos terminarán sus estudios dentro de los plazos señalados en el decreto de 16-III-56 citado. Se incluye a continuación el cuadro de adaptación de los estudios de Comercio en los planes de 1922, 1956 y 1953.

Se conceden subvenciones a las Escuelas de Peritos Industriales de Villanueva y Geltrú y de Zaragoza, con cargo a créditos procedentes del "Fondo de Formación Profesional" de la D. G. de Enseñanzas Técnicas (O. M. 5-XII-56, BOE 19-III-57). Y se distribuye un crédito global de 1.700.000 pesetas para atender a obligaciones docentes contraídas por acumulaciones y horas extraordinarias, doble de disciplinas por exceso de alumnado y coeducación, recargo de servicios en clases especiales y prácticas del personal docente en las Escuelas de Peritos Industriales (O. M. 4-III-57, BOE 21-III-1957).

#### ENSEÑANZA LABORAL

Por O. M. de 16-II-57 (BOE 25-III-57) se establecen requisitos exigibles a los Centros de Formación Profesional Industrial y de Enseñanza Media y Profesional sobre competencia ilícita con la industria privada. Según estos requisitos, "ningún Centro de Enseñanza Profesional Industrial, oficial o privado, se dedicará a la fabricación de productos para su venta al público, en competencia ilícita con la industria privada". Los Centros que contravengan este precepto serán sancionados con la pérdida total de ayuda económica por parte del Estado durante un año como mínimo, y si son reincidentes, se decretará la suspensión temporal o definitiva de sus actividades docentes de Enseñanza Laboral. Algunos Centros docentes podrán producir, en casos excepcionales, determinados artículos para su venta, siempre que la producción se verifique con elementos disponibles del Centro y sin menoscabo de las tareas docentes.

Estarán autorizados para producir determinados productos inexistentes en el

mercado por no fabricarlos las empresas nacionales (O. M. 26-II-57, BOE 25-III-57).

La D. G. de Enseñanza Laboral ha dado normas para que en los Centros de Formación Profesional y de Enseñanza Media y Profesional realicen determinados trabajos para la conservación de sus edificios y el incremento de su material pedagógico y científico. Estas normas se refieren, con carácter obligatorio, a la conservación del edificio e instalaciones, a la conservación del mobiliario, a la colaboración del alumnado en los trabajos y a la conservación e incremento del material pedagógico y científico (O. M. 25-III-57).

#### ENSEÑANZA PRIMARIA

Por O. M. de 16-III-57 (BOE 24-III-57) se crea una *Subdirección General de Enseñanza Primaria*, "con la misión de asistir al director general en cuantas funciones de carácter administrativo se determinen reglamentariamente: preparación y estudio de informes, trapajos y proyectos que le sean encomendados por el director general. Le corresponderá, asimismo, el conocimiento y resolución de cuantos asuntos se le encomienden por disposición ministerial. Se excluye de la delegación que pueda efectuar en el subdirector el director general de Enseñanza Primaria cuanto se refiera a régimen pedagógico y no puramente administrativo, todos los asuntos relativos a Inspección de Enseñanza Primaria, los relacionados con las Escuelas del Magisterio y cuanto signifique resolución de contienda entre partes y los expedientes gubernativos.

El MEN ha nombrado subdirector general de Enseñanza Primaria a don ANTONIO EDO QUINTANA, jefe superior de Administración Civil y del Cuerpo Técnico Administrativo del Departamento (O. M. 16-III-57, BOE 24-III-57).

Por decreto de 22-II-57 (BOE 17-III-57) se crea en el MEN la *Junta Central de Construcciones Escolares* con la misión de "encauzar, dirigir e inspeccionar la gestión de las provinciales", creadas por ley de 22-XII-53. Esta Junta estará compuesta por el director general de Enseñanza Primaria, inspector general, jefe de los Servicios de Estadística, arquitecto jefe de la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, jefe de la Sección de Construcciones Escolares y un interventor delegado de la Intervención General de la Administración del Estado.

Se dan normas para solicitar subvención para viajes que realicen dentro de España, con fines pedagógicos, los ins-

pectores y maestros de Enseñanza Primaria, o éstos con alumnos de las escuelas nacionales. Se solicitará la ayuda que se estime necesaria acompañando un proyecto del viaje, con indicación de las ciudades que se hayan de visitar, presupuesto de gastos, lista nominal de viajeros, informe de inspector jefe sobre la última fecha en que se concedió esta ayuda por el MEN (BOE 29-III-57).

Una O. M. de 4-III-57 (BOE 29-III-57) anuncia *concurso-oposición para proveer en propiedad las siguientes plazas del Cuerpo Médico Escolar*, hoy vacantes: cinco de inspectores médicos auxiliares en Madrid, Barcelona, La Coruña, Las Palmas y Palma de Mallorca; una de médico auxiliar especialista de Otorrinolaringología del Dispensario Médico Escolar de Madrid, y ocho de sanitarias en Madrid, Barcelona, Valencia, Salamanca, Valladolid, Málaga, Las Palmas y Palma de Mallorca.

Se ha dispuesto (O. M. 22-III-57, BOE 28-III-57) la *publicación de los escalafones generales del Magisterio Nacional Primaria*, formados con arreglo a las disposiciones vigentes, cerrados y totalizados en 31-XII-56. Se abrirá un plazo de noventa días naturales a partir de la publicación de los escalafones, para presentar las reclamaciones que procedan.

Por O. M. de 12-I-57 (BOE 20-III-57) se crean, provisionalmente, una *escuela nacional unitaria de niñas y dos de párvulos* con destino al grupo de viviendas del Banco de Urquijo, S. A., de Madrid, que quedarán sometidas en su organización, dirección y provisión a un Consejo de Protección Escolar.

#### BELLAS ARTES

Se convoca concurso-oposición para proveer *cuatro plazas de inspectoras de alumnas, vacantes en el Real Conservatorio de Música de Madrid* (BOE 20-III-57).

Por O. M. de 22-XII-56 (BOE 17-III-57) se nombra *comisario-director de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago* a don ANTONIO UBIETO ARTETA.

#### ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Se crean *Bibliotecas Públicas municipales* en el Ayuntamiento de Olivenza y en el de Merva, dependientes, respectivamente, del Centro Coordinador de Bibliotecas de la provincia de Badajoz y de la de Huelva (O. M. 5-XII-56, BOE 17-III-57).

La D. G. de Archivos y Bibliotecas ha convocado *concurso para la "Fiesta del Libro" del año 1957* (O. M. 9-III-57, BOE 20-III-57). El concurso será público

y abarcará reportajes, artículos y ensayos sobre el tema general de la expansión del sistema bibliotecario en España. Se otorgará un premio de 3.000 pesetas al mejor reportaje sobre *colaboración de las empresas industriales en la creación de bibliotecas para productores*; otro de igual cantidad, a un artículo o reportaje acerca de la *vida de una biblioteca o institución cultural de provincias*, y un tercero de 4.000 pesetas, a un artículo o ensayo sobre *ideas de un bibliotecario sobre la Biblioteca Nacional*. Estos trabajos deberán haberse publicado en periódicos o revistas españoles entre el 1 de enero y el 1 de octubre de 1957, y se enviarán a la D. G. de Archivos y Bibliotecas dentro de los quince días naturales siguientes al 1 de octubre, en sobre cerado, con indicación de "para el Concurso de la Fiesta del Libro".

Por O. M. de 28-II-57 (BOE 23-III-57) se convoca el *Concurso "Fray Luis de León", de traducción, para 1957*. Podrán presentarse todas las traducciones al castellano publicadas en España entre 1955-1956, ambos inclusive. Versarán sobre obras escritas en obras clásicas y orientales, y tendrán una extensión mínima de 150 páginas. El premio será dotado de 25.000 pesetas, y la documentación se entregará en la sede de la Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes (Biblioteca Nacional).

La D. G. de Archivos y Bibliotecas anuncia a *concurso de traslado entre funcionarios del Cuerpo Facultativo y del Cuerpo Auxiliar de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos* las vacantes que existen en diversos Archivos, Bibliotecas y Museos de España (BOE 22-III-57).

#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Un decreto de 18-II-57 (BOE 24-III-57) modifica los artículos 33 a 36 del *Reglamento del Patronato de Casas sobre funcionarios del Ministerio de Educación Nacional* de 9-VII-54. Según esta rectificación, cuando alguna de las casas que edifique el Patronato esté próxima a terminarse, se pondrá en conocimiento de los diferentes Centros de la localidad, con indicación de las condiciones de adjudicación, para la que se tendrán en cuenta circunstancias familiares, antigüedad en el servicio, emolumento, vivienda que se ocupa y capacidad económica. La adjudicación se efectuará por la Comisión permanente del Consejo Directivo.

Se convocan a oposiciones para proveer *28 plazas de Auxiliares de Administración de Tercera clase del MEN* (O. M. 7-III-57, BOE 29-III-57) y se eleva a definitiva la *resolución de concurso de traslado entre funcionarios administrativos del Departamento*, publicado en BOE de 3-II-57 (O. M. 15-II-57, BOE 29-III-57).

# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

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

### OBRAS PUBLICADAS:

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

Precio del ejemplar: 8 pesetas.

## CONSTANTINO LASCARIS COMNENO ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID  
1956



Un volumen en cuarto mayor (17 x 24,5), de 228 páginas, editado por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Precio del ejemplar, 40 pesetas. Descuento del 20 por 100 al profesorado y al personal dependiente de Educación Nacional.

## NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

## LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN LA U. R. R. S.

MEMORIAS DE  
ENSEÑANZAS  
TECNICAS

MADRID  
1956

Precio del ejemplar: 30 ptas.

## OTRAS PUBLICACIONES

G. CUISENAIRE y C. GATEÑO: *Números en Color. "Cuadernos didácticos"*. Madrid, 1956. 83 págs., 20 ptas. *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.*

JOSÉ MARÍA 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 págs., 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, Química, 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.*