

MENSUAL

6
9
NUMERO 148



REVISTA DE EDUCACION



Estudios. Constancio de Castro Aguirre: Hacia un Bachillerato con Ciencias sociales, 53-56 - Alfredo Carballo Picazo: Notas para un comentario de textos, 57-72 - Francisco Secadas: Sentido y problemas del aprendizaje profesional, 73-77

Crónica. El movimiento educativo en España durante el año escolar 1961-1962, 78-84

Información extranjera. María Concepción Borreguero Sierra: La planificación de la educación, tema de la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra, 85-90

La educación en las revistas. 91-93

Reseña de libros. 94-97

Actualidad educativa. 98-108

AÑO XII - VOL. LI - MADRID NOVIEMBRE 1962

REVISTA DE EDUCACION

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

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

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

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

NUMERO SUELTO

	<u>Ptas.</u>
España	30
Iberoamérica	40
Extranjero	40
Núm. atrasado...	40

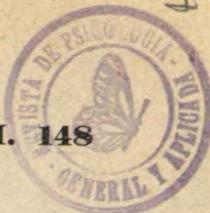
SUSCRIPCIONES

	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
Por 10 números:		Por 5 números:	
España	200	España	105
Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Extranjero	360	Extranjero	190

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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



ESTUDIOS

Hacia un Bachillerato con Ciencias sociales

CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE
Profesor de Geografía

En enero de 1961 se celebraba en Hamburgo una reunión de expertos auspiciada por la Unesco, y cuyo objetivo era el estudio de las Ciencias sociales a nivel secundario. La reunión, como todas las de este género, venía precedida por unas encuestas realizadas a este fin desde 1954 en diversos países (Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Egipto, la India, Méjico, Suecia y Yugoslavia).

En el número 143, correspondiente a marzo, de esta Revista se publicó un extracto del informe Rueff-Armand sobre la reforma de la enseñanza en Francia y la expansión económica. En este informe se leía:

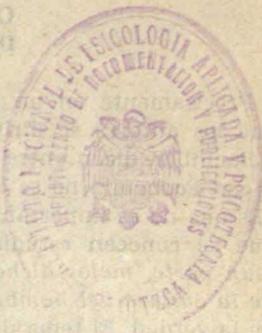
«Es importante que los jóvenes, en todos los grados de la enseñanza, sean iniciados en los aspectos fundamentales de la vida económica y social en su evolución. Es indispensable que las enseñanzas que reciban les lleven a tomar conciencia tanto de los graves problemas franceses del momento y del porvenir como de la extensión del horizonte político, económico y social, característico de nuestra época (Europa, la Comunidad, los países subdesarrollados).»

Frecuentemente hemos insistido, desde estas mismas columnas, en la necesidad de dar a la Geografía un contenido humano y social, adecuándola a dos instancias: una, procedente de la sociedad en que vivimos y que nos exige estar al día, y otra, referente al nivel de aprendizaje de los alumnos, para quienes se ha legislado la Geografía en el Bachillerato. Sostenemos que es más fácil para un alumno de doce años asimilar la idea del proceso de transformación que hay desde una materia prima (algodón) hasta un producto de escaparate (un tejido), que el de entender el efecto a escala geológica de la erosión fluvial. El alumno, por principio, entiende mejor

lo que es capaz de abarcar con sus propios ojos, lo que en definitiva resulta hacedero a escala humana y encuentra alojamiento en su imaginación.

Ahora, y volviendo a la reunión de Hamburgo, tratemos de resumirla brevemente amparándonos en su propia autoridad para cuanto pudiera parecer excesivamente audaz. En primer lugar, existe acuerdo unánime entre los asistentes de que deben estar comprendidos entre los objetivos de una instrucción y educación secundaria moderna ciertos conocimientos básicos pertenecientes al dominio de las Ciencias sociales. No se excluye la posibilidad de que en este campo suceda algo similar a lo ocurrido con las Ciencias naturales. Tras un comienzo un tanto vacilante durante el siglo pasado, éstas han logrado imponerse en lo que llevamos de siglo como elemento indispensable en los programas de Enseñanza media. Son ya muchos los países que discuten a propósito de introducir las Ciencias sociales, si deben considerarlas como materias de opción o más bien programas obligatorios, y si se las debe introducir como una disciplina específica o más bien integrarlas en otras ya tradicionales, como la Historia, la Geografía y la Literatura.

Todo esto demuestra que existe alguna preocupación sobre el problema. En el caso de España algo se ha logrado mediante la renovación de textos y programas en materia de «Educación política», entre los que merecen destacarse los nombres de ENRIQUE FUENTES QUINTANA y JUAN VELARDE FUERTES, ambos catedráticos universitarios de Economía que han confeccionado un espléndido texto de «Política económica» destinado a los alumnos de sexto curso de Bachillerato. Se trata, además, de un libro modelo desde el punto de vista pedagógico, por lo que resulta doblemente elogioso el esfuerzo.



EL BACHILLERATO COMO NIVEL CULTURAL DEL HOMBRE MEDIO

Precisamente en un prólogo acertadísimo con que los autores se dirigen al alumno candidato a bachiller, dicen entre otras cosas:

«La Economía no se estudia en el Bachillerato. ¿Es que no es importante? O bien; las cuestiones que se conocen estudiando Economía *¿no forman parte, mejor dicho, no deben formar parte de la cultura del hombre medio?* Nada más lejos de la verdad. El tema de la Economía es un tema vital en nuestro tiempo, las cuestiones económicas ocupan la mayor parte de las horas del día de un individuo cualquiera en la sociedad actual. Y a veces, las más, no sólo le ocupan sino que le preocupan profundamente.»

En el subrayado de la cita, que es nuestro, encontramos el punto de partida para esta discusión. El Bachillerato, en su mayor parte, no va a preparar los futuros universitarios. No cabe duda que ésta será una función de primer orden, pero es igualmente importante la de formar la cultura de lo que se ha llamado «el hombre medio», que en realidad constituye en otros países el porcentaje más alto de la nación, y en el nuestro tiende a serlo. Ese «hombre medio» es el que se han fijado como meta los reunidos en Hamburgo, tratando de confeccionar una lista de elementos que cubran tres materias específicas de las Ciencias sociales: Economía, Ciencias políticas (como ciencia de realidad y no como derecho político) y Sociología. Resulta curioso que en los dos grupos destinados a las dos primeras materias—Economía y Ciencias políticas—se haya podido elaborar una lista de elementos aceptables para todos los miembros componentes, cualquiera que fuera el sistema económico o político de su país de procedencia. Así hallamos en la lista junto a conceptos como el de «propiedad de los medios de producción» y «planificación» otros como el de «la moneda» y el «sistema de crédito», temas que denuncian su dispar procedencia. Los miembros de la Comisión sobre materia política estuvieron también unánimes en que el estudio de la teoría política debe comenzar por el sistema gubernamental en vigor en el propio país de los alumnos, para ir pasando después a un estudio comparativo de otros sistemas gubernamentales típicos. Se hizo una lista de «materias-criterio» que discriminase las características propias de las distintas instituciones políticas. Figuraban en dicha lista «formación de la opinión política y preparación para la toma de decisiones en este dominio», «formación de grupos y medios de acción sobre las masas», «la protección de la vida privada respecto de la intervención gubernamental» y «posibilidades que permiten a los individuos el acceso al poder político». Todos estos temas son hoy día de la incumbencia del «hombre medio», y no existe razón alguna para esquivarlos en los Bachilleratos modernos. Quizá sea ésta una de las más sólidas razones que explican el carácter pedestre

que toma el español de hoy en discusiones de esta índole. Somos una punta de Europa, pero no nos explicamos Europa la mayoría. Y los europeos nos tienen arrinconados como una rara especie entre los pensantes.

COMO ENTENDEMOS EL CARACTER FORMATIVO DE UN BACHILLERATO MODERNO

No me cabe duda que al Bachillerato en curso le falta mucho para ser «formativo». Siempre han adolecido nuestros planes de enseñanza de un abuso del factor memorístico. Y no decimos esto a humo de pajas, precisamente. Hace todavía no demasiados años, un especialista en psicología escolar, tras un minucioso examen de los factores aptitudinales comprendidos en el éxito escolar del Bachillerato, encontró la máxima saturación para el factor memoria y la mínima para el factor razonamiento (1). Como un medio de lograr una mejora de métodos, nos atreveríamos a proponer la introducción de estas Ciencias sociales. Contribuirían a fomentar un espíritu de objetividad y desapasionamiento, alejando al hombre medio de su raquitismo mental y de su hinchazón doctrinaria. Podíamos señalar unos cuantos puntos bien concretos en lo que estamos diciendo:

1.º El alumno de Bachillerato necesita aprender a trabajar sobre una *observación directa* de los hechos sociales.

2.º El alumno de Bachillerato necesita entrenamiento en la *descripción objetiva* de hechos.

3.º El alumno de Bachillerato necesita una experiencia de trabajo en el *análisis e interpretación* de hechos sociales.

En otras ocasiones, cuando hemos hablado del valor «formativo» de la geografía humana, hemos señalado los mismos puntos. Todo el mundo, medianamente interesado en los programas y métodos de nuestro Bachillerato, expresa, cuando tiene ocasión para ello, su más profundo repudio. Es muy corriente, por ejemplo, oír la queja de que nuestros estudios medios son excesivamente «librescos». Y creemos que esta crítica es acertada. Lo único que aprenden nuestros alumnos es a manejar libros y a repetir tan monótona como infructuosamente decires y doctrinas. Cuando se les presenta quien les hable de «realidades», o no entienden su lenguaje o lo tergiversan. Repetidamente hemos tenido ocasión de confrontar cuanto decimos. Por ejemplo, en clase de Historia de España, al tratar el problema de los judíos, hemos intentado explicar la «situación de hecho» como un problema de minorías hostigadas. Hemos intentado explicar los mecanismos de frustración con su inevitable engranaje. Los alumnos, con un excesivo lastre de «adocctrinamiento», nunca lle-

(1) Cfr. FRANCISCO SECADAS: *El «test» de inteligencia AMPE*, en «Revista de Psicología General y Aplicada», núms. 30-31. Madrid.

gaban a plantearse la cuestión en términos de «hecho»; sus esquemas mentales estaban orientados a buscar «buenos y malos» o, lo que es lo mismo, fieles y traidores a una doctrina.

Entre las recomendaciones adoptadas por la reunión de Hamburgo, figura la siguiente: «Determinar los métodos de enseñanza en Ciencias sociales que permitan reducir al máximo los prejuicios de los alumnos.» Hay que reconocer que la edad del bachiller es decisiva en la incubación del prejuicio. Sería interesante un estudio comparativo del prejuicio que incluyera población española de bachilleres. Por nuestra parte tenemos una comprobación empírica —que aún no ha sido sistemáticamente generalizada— acerca de los estereotipos nacionales en el Bachillerato. Todos los alumnos manifiestan estas dos tendencias indicativas de prejuicio respecto a los pueblos del telón de acero: 1.º, los consideran entre los pueblos «más distintos de nosotros» junto con los pueblos de color; 2.º, cargan sobre ellos apreciaciones afectivas desfavorables. Parece tanto más sorprendente esta conclusión cuanto que se ha trazado —y no sin fundamento— un paralelo espiritual entre el pueblo ruso y el pueblo español (2). Es decir, a nuestro modo de ver las cosas, el problema radica en un exceso de adoctrinamiento. Los estudios sociales que recomendamos pueden desempeñar a este respecto un papel de profilaxis mental, ya que proporcionarían al alumno, por lo menos, una tendencia hacia la información. En un estudio publicado por LAMBERT y KLINERER (3) en 1959, se ponía bien en claro que en las fuentes de conocimientos acerca de otros pueblos juega un papel muy secundario la escuela. Este es el hecho, que creo sería válido en nuestro país. O sea, que la escuela o la institución docente no hace ningún hincapié en el sentido *informativo* de la formación. Padecemos el vicio del adoctrinamiento hasta el punto de que hemos arriesgado la veracidad en aras de una solidez doctrinaria que no resiste la contrastación frente a la complejidad de los problemas reales.

UN HUMANISMO PERICLITADO EL HUMANISMO QUE SE IMPONE AL BACHILLERATO ACTUAL

En el fondo, ¿cuál es la resistecia que encuentran los actuales programas de Bachillerato a la introducción de materias como Ciencias sociales? Creemos que aquí se agita nuevamente una vieja cuestión: la cuestión de las humanidades. En defensa y amparo de unas hipotéticas humanidades se mantiene durante años la tradición greco-latina en la Enseñanza secundaria. Mejor diríamos se está intentando mantenerla en esfuerzos de mortal agonía. Porque la verdad es que poco

a poco van desapareciendo en las sucesivas reordenaciones de planes.

Hemos hablado antes de que hoy día constituye casi función primordial del Bachillerato la formación cultural del hombre medio. Justamente ese hombre medio, ese hombre de la calle es para quien pedimos a gritos una cultura en «Ciencias sociales». Piénsese qué sentido tiene para ese hombre una cultura grecolatina. ¿No será más bien que ésta ha pasado ya a ser del dominio del especialista, tal como la asiriología o la cultura maya? Personalmente fui severamente educado en las letras griegas y latinas; hoy día, a lo más, me serviría de *hobby* la lectura de Virgilio o Demóstenes, y, desde luego, no quisiera para lo demás el esfuerzo de readaptación que a mí me costó la vida profesional. No están los tiempos para que la educación en vez de facilitar trate de entorpecer y aplazar el ajuste del hombre actual a su destino.

El profesor ARANGUREN ha analizado con brío y claridad la evolución de las llamadas humanidades (4).

«El humanismo antiguo —dice— era un ideal esencialmente *minoritario*. Minoritario desde sus mismos supuestos sociológicos, puesto que la cultura del ocio en que consistía exigía para su misma viabilidad social que el trabajo forzado, y, por tanto, privado de todo sentido cultural, fuese impuesto a los más mediante el régimen de alienación total en la esclavitud o en la servidumbre femenina. El bello ideal de la *humanitas*, lejos de ser incompatible con la *inhumanidad*, la exigía perentoriamente.»

Es claro que este concepto sociológico de las humanidades, base y fundamento para la educación en las letras clásicas, no resiste la agresión consumada en veinte siglos de lucha social. Definitivamente este concepto puede considerarse periclitado. Seguiremos citando al profesor ARANGUREN, porque sus palabras en esta materia nos parecen las más definitivas que hemos oído:

«La actitud de los supervivientes partidarios incondicionales de la formación humanística resulta difícil de combatir, porque es mucho más emocional que intelectual y, en definitiva, se basa en una adhesión nostálgica a viejas formas culturales idealizadas por la pátina del tiempo; esto es, en un paradójico romanticismo de lo clásico.»

Los argumentos mismos que, sucesivamente, se han ido empleando en defensa de las humanidades muestran el movimiento de repliegue y, para decirlo todo, la interior contradicción. Pues el único argumento genuino es el de que, mediante ellas, y sólo mediante ellas —es decir, mediante un excelente conocimiento de las lenguas griega y latina y mediante una lectura asidua, a lo largo de la vida, de las obras griegas y latinas—, puede llegarse a la interiorización o asimilación de la idea greco-romana de la *humanitas*. Dicho

(2) W. SHUBART: *Europa y el alma de Oriente*. Editorial Atenas, Barcelona.

(3) Cfr. *Une étude pilote sur l'origine et l'évolution des stéréotypes nationaux*, en «Revue Internationale des Sciences Sociales», vol. XI, núm. 2, 1959.

(4) Cfr. *Sentido sociológico-moral de las antiguas y las nuevas humanidades*, en «Revista de la Universidad de Madrid», vol. IX, núm. 34, 1960.

de otro modo, las Humanidades como el aprendizaje fundamental sólo se justifican en la medida en que se justifique o mantenga su vigencia el ideal del Humanismo (ideal que, como hemos visto en los dos párrafos anteriores, se ha vuelto sumamente discutible), y en tanto que medio de ingreso en él. Ahora bien, a partir de la época moderna empiezan a alumbrarse nuevos saberes sobre el hombre y el mundo, que la pedagogía se ve obligada a aceptar como materia de indispensable aprendizaje. Mientras las Humanidades fueron el saber único, bien que mal se podía aspirar a que los jóvenes llegasen a aprenderlas de modo suficiente para poder leer las obras clásicas y, a través de ellas, a informarse en su espíritu, el espíritu del humanismo. Pero cuando el estudiante empieza a tener que repartir su esfuerzo entre el estudio de las Humanidades y el de las Ciencias modernas, el conocimiento de aquéllas se convierte, por la limitación intelectual y memorística humana —pues contra lo que dice el refrán «el saber no ocupa lugar»— totalmente insuficiente para su finalidad, el acceso directo a la Antigüedad. Los jóvenes, a partir de ese momento, continúan estudiando griego y latín—o sólo latín, con lo cual se traiciona ya el verdadero sentido del humanismo, puesto que se renuncia a lo auténticamente clásico—, pero con los conocimientos que de esas lenguas adquieren no pueden sino deletrear las obras griegas y latinas, cuyo espíritu, es claro, les queda inaccesible.

Es entonces cuando empiezan a esgrimirse argumentos, que en realidad son ya muy poco humanísticos. El de que sólo sabe bien el castellano—o cualquier otra lengua románica—, quien sabe latín, es válido, dentro de ciertos límites, pero no tiene ya nada que ver con el humanismo, y, por otra parte, para que se haga plenamente verdadero, exigiría, junto al estudio de la lengua castellana y al de la latina, el de la historia del

castellano; es decir, del tránsito del latín a la lengua romance, estudio que al parecer nunca se ha pensado en generalizar. El otro argumento, reiterado por lo general de una manera inerte, del valor didáctico que poseería el esfuerzo mismo de la traducción, con el ajuste de las palabras equivalentes y el de las palabras en la unidad sintáctica propia de la lengua a que se traduce, es ya un argumento antihumanístico, quiero decir, de carácter técnico.»

Pero lo dicho hasta aquí tiene un carácter crítico y negativo. Propongámanos la definición y el contenido de las nuevas humanidades. (Deseamos abordar el tema en otra ocasión.) Del Renacimiento acá hay una conquista progresiva que —quiérase o no— pesa sobre el hombre moderno. Nos referimos a todo lo que ha supuesto en unos términos u otros *el conocimiento científico del hombre*. En las humanidades de viejo cuño era un conocimiento literario lo que a fin de cuentas se esgrimía. Y, como tal, venía afectado de muchas impurezas: era un conocimiento sumamente parcial, a veces poco definido, difícilmente verificable, y otras veces idealizado e hipotético. Desde que el hombre ha sido sometido a consideración científica, en términos y planteamiento a veces de rigor experimental, no cabe duda que poseemos muchos más ángulos de visión y, sobre todo, muchos más objetivos. Es lo que las Ciencias sociales pueden aportar a la formación del hombre moderno: una visión de la realidad política, una visión de la realidad económica y una visión de la realidad sociológica. Insistimos en el término *realidad* para huir de todo enfoque literario, o más o menos especulativo. Ahí en medio está el hombre, en la encrucijada de todas las ciencias, como un altar que devorase todos los esfuerzos de la ciencia moderna. No es justo que el hombre de la calle ignore este tributo.

Caracas, junio 1962.

Notas para un comentario de textos*

ALFREDO CARBALLO PICAZO

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

El programa y el método que podemos seguir y aplicar en un comentario de texto quizá no sean los mismos que seguiremos y aplicaremos en otro, pero siempre habrá una serie de puntos en los que deberemos fijarnos, especialmente en la búsqueda de los valores expresivos del poema o del fragmento en prosa. Se han levantado algunas voces contra la posibilidad de enseñar y llevar a la práctica un comentario según una falsilla común. Los que adoptan esta postura, cierran el camino para despertar la sensibilidad de la mayoría. Pocos pueden intentar el trabajo estilístico a partir de una intuición feliz—que presupone, lógicamente, una formación filológica nada despreciable—; muchos pueden, familiarizados con el comentario de textos, apreciar las circunstancias que hacen de cada uno, de cada texto, una obra artística singular.

La aproximación estilística a la raíz de la poesía o del fragmento en prosa y el comentario de textos no constituyen algo distinto en la cumbre, pero sí en la realidad de la Enseñanza elemental

* Se inicia con esta entrega un estudio de nuestro colaborador el profesor y filólogo Alfredo Carballo Picazo, dedicado al tema del comentario de textos literarios en la enseñanza. Preparado especialmente para este trabajo, Carballo Picazo presenta en primer término más notas sobre el tratamiento de la fonética, la métrica, la semántica y la retórica en relación con el texto literario que se pretende comentar. Una bibliografía comentada cierra esta primera parte. En nuestros dos próximos números se presentarán dos ejemplos prácticos de cómo ha de realizarse el comentario de textos: el primero se centra en los 34 versos del poema «Castilla», de Manuel Machado; el segundo, en el soneto de Quevedo, cuyo verso termina: «polvo serán, mas polvo enamorado». REVISTA DE EDUCACIÓN estima como muy útiles al profesorado estas notas para realizar el comentario de textos literarios.

—el Bachillerato—. Son dos niveles: el comentario de textos, inferior; la estilística, superior. El primero facilita el ejercicio de la segunda.

Con un criterio realista, he pensado que sería útil señalar una serie de puntos que el alumno tendrá presente cuando empiece la azarosa aventura del comentario. En un caso concreto, tal vez el texto no reaccione ante un estímulo determinado: reaccionará ante otros. El alumno, agotada la falsilla, procurará dar sentido a los datos obtenidos. Sin esa interpretación última, unificadora, carecerían de valor. Un comentario—perdónese la paronomasia—no debe ser nunca un cementerio. Conviene recordar la definición de Helmut Hatzfeld: «*L'explication de textes... ne veut dire autre chose que de trouver les détails stylistiques importants et uniques, lesquels émanent d'un motif central et contribuent à comprendre l'unité artistique de l'oeuvre, ou d'une de ses parties représentée par le texte à expliquer*» (1).

Existe un librito que nunca recomendaremos bastante, de Fernando Lázaro Carreter y E. Correa Calderón: *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato* (2). En él, sus autores señalan las fases de un método eficaz; Lázaro y Correa no tratan sistemáticamente de los puntos de interés—fonética, morfología, métrica, semántica, sintaxis—en un comentario cualquiera. Atienden más al método que a esos aspectos.

En el espacio de que disponemos ahora, resultaría imposible considerar el comentario de modo integral e inútil repetir lo que Lázaro y Correa han expuesto. Por ello, aconsejo la lectura de su libro, y me limitaré a recordar algunos puntos de los campos mencionados en orden a los valores expresivos de este o de aquel texto.

(1) *Initiation à l'explication de textes français*. München. Max Hueber Verlag, 1957, pág. 8.

(2) *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato. Grados elemental y superior. Curso preuniversitario*. Salamanca, Anaya, 1957, 2.ª edición, con reformas. Madrid. Ediciones Anaya, 1960.

FONÉTICA

Los elementos fónicos que integran una palabra no sólo tienen un lado material, físico; van unidos, a veces, a sensaciones no acústicas; impresionan de manera muy distinta, muy subjetiva, al lector, al oyente. Desde los primeros pasos en el estudio de la estructura fónica de las palabras, abundan las noticias sobre el valor expresivo de los sonidos—llamémosles así para simplificar el problema—. Por ejemplo: en el *Cratilo*, de Platón. Pero esta correspondencia no se da siempre.

En una *onomatopeya* (3), el valor pictórico, imitativo, predomina sobre el nocional, sobre la idea, el concepto. Todo el mundo, al oír la palabra *zig-zag*, siente el movimiento rápido, velocísimo, desde la vocal *i*, cerrada, a la vocal *a*, la más abierta; la oposición *i-a* sugiere, en nosotros, por su extrema variedad, un cambio de rumbo, pendular. Este es un caso aislado, la *onomatopeya*, y una interpretación objetiva de la misma terminará siempre por considerarla algo excepcional en el sistema del lenguaje. Entre el significante, la palabra, y el significado, el concepto unido a ella, existe, en general, una relación puramente arbitraria. A una misma idea corresponden diversos significantes: *calle*, español, y *Strasse*, alemán, expresan idéntico concepto, pero con distintas palabras.

Reconocida la arbitrariedad del signo y la anomalía de la *onomatopeya*—no todos la sienten con la misma acuidad o, sencillamente, no la sienten—, hay que admitir que los sonidos pueden despertar, solos o integrados en sílabas, palabras, grupos de palabras, una *impresión* determinada. Los sonidos con esa capacidad fueron designados por Mauricio Grammont (4) «expresivos», y la fonética, desde ese punto de vista, expresiva. Encontramos rarísimamente los sonidos aislados, y, por eso, más que hablar de la luminosidad y claridad de las vocales abiertas o del carácter sombrío, oscuro de las cerradas o de la sequedad y aspereza de las oclusivas en sí mismas, conviene estudiar los efectos expresivos de vocales y consonantes en la palabra o en unidades superiores a la palabra. Dos son los recursos fundamentales buscados por el poeta: la variedad y la insistencia, el contraste y la repetición, en una escala infinita de matices. La repetición de un mismo sonido o la reiteración de sonidos fonéticamente próximos, *aliteración*—vocálica, consonántica,

mixta (5)—, despierta una resonancia afectiva, sensorial, al margen de lo acústico («Les parfums, les couleurs et les sons se répondent», decía Baudelaire). Dos ejemplos clásicos: Garcilaso, en la Egloga III, versos 79-80, escribe:

en el silencio sólo se escuchaba
un susurro de abejas que sonaba (6).

Las fricativas *s* prolongan la sensación de mansedumbre, de suavidad, de aire detenido, quieto; la vibrante múltiple *rr* rompe, con una prolongada resonancia, el descanso, alborota estrepitosamente la tranquilidad.

Góngora describe la gruta de Polifemo:

caliginoso lecho, el seno oscuro
ser de la negra noche nos lo enseña
infame turba de nocturnas aves,
gimiendo tristes y volando graves

(Versos 37-40) (7).

A los procedimientos léxicos—adjetivos, sustantivos—, poéticos—metáforas, epítetos—, Góngora añade, en la descripción de lo tenebroso, la expresividad fonética, reforzada aquí por los acentos rítmicos. Dos vocales *u*, heridas por el acento rítmico, sitúan el verso en una zona sombría. Y esa impresión es mayor porque se repiten la *t* y la *r*, es decir, una sílaba, y la *r*, como Dámaso Alonso puntualiza, arrastra aún más la impresión provocada por la vocal. Y hay algo más: el acento no sólo destaca lo sombrío en las vocales; la primera y la última palabra, *infame* y *aves*, llevan el acento sobre la *a*, la vocal antípoda de la *u*. Pasamos de la *a*, abierta, a la *u*, cerrada, velozmente.

A veces la aliteración nos parece un *taríamudeo* expresivo—el término procede de Emilio Alarcos Llorach—; aflora, monótona, en la superficie del verso:

... como un naufrago atroz que gime y nada,
trago trozos de mar, y agua rosada (8).

grita Blas de Otero, poeta de nuestros días. Emilio Alarcos Llorach ha insistido en la utilización de este recurso no sólo para colorear un verso, dos versos, sino para distinguir—oponer, variar—las estrofas. Con mejor o peor suerte, la aliteración ha sido un procedimiento empleado en todas las épocas y lugares—especialmente en la literatura germánica.

(5) Sobre la aliteración, además de las obras antes mencionadas, véase M. A. CARO: *De la aliteración considerada como elegancia métrica*. Obras completas. Tomo V. Bogotá. 1928, págs. 110-119; M. MÉNDEZ BEJARANO: *La ciencia del verso*. Madrid. Suárez, 1908, págs. 181 y siguientes; A. BELLO: *Principios de Ortológia y métrica*. Caracas. 1955, págs. 454-57.

(6) DÁMASO ALONSO: *Poesía española*. Madrid. Gredos. 1950, págs. 77 y siguientes. Sobre la aliteración y otros recursos aquí vistos, consúltese DÁMASO ALONSO: *Góngora y el «Polifemo»*, I. Madrid. Gredos. 1961, páginas 153 y siguientes.

(7) DÁMASO ALONSO: *Ob. cit.*, págs. 347 y siguientes.

(8) EMILIO ALARCOS LLORACH: *La poesía de Blas de Otero*. Oviedo. 1955, pág. 108.

(3) Sobre la *onomatopeya*, M. GRAMMONT: *Traité de phonétique*. Paris. Delagrave. 1950, págs. 377 y siguientes; K. BÜHLER: *La onomatopeya y la función representativa del lenguaje*, en «Psicología del lenguaje.» Buenos Aires. Paidós. 1952, págs. 74-87. Para todos o casi todos los aspectos fonéticos, retóricos, etc., considerados aquí, puede consultarse el libro de W. KAYSER: *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid. Gredos. 1954, y RENÉ WELLEK y AUSTIN WARREN: *Teoría de la literatura*. Madrid. Gredos. 1953, con abundante bibliografía los dos.

(4) M. GRAMMONT: *Traité de phonétique*, págs. 403 y siguientes:

Llega a un artificio extremo en la *sinfonía vocálica*, cuando los acentos primero y último de un verso caen en una misma vocal e idénticas vocales preceden y siguen, en esas palabras, a la vocal acentuada. Así Juan de Mena, precursor de Góngora, insiste en ese recurso, estudiado felizmente por José Manuel Blecua:

levánte la fama su voz inefáble (3e) (9).

Emilio Alarcos ha incluido acertadamente ejemplos de rima interna o casi rima interna en la aliteración: *el*, rima, salpica los versos una y otra vez.

Mademoiselle Isabel, rubia y francesa,
con un mirlo debajo de la piel,
no sé si aquél o ésa, oh *mademoiselle*
Isabel, canta en él o si él en ésa (10).

Los versos con *eco* constituyen un ejemplo especial de aliteración. Baltasar del Alcázar, en un diálogo entre el *Eco* y un galán, confía al *Eco*, de acuerdo con su nombre, las palabras iguales al final de la última del verso anterior. Podrían citarse otros muchos ejemplos.

GALÁN: En este lugar me *vide*
cuando de mi amor partí;
quisiera saber de mí,
si la suerte no lo impide.
Eco: *Pide* (11).

Antes hemos hablado de *tartamudeo silábico*. Se da en casos de violencia, de turbación: aparecen repetidas sílabas en contacto:

y un cuchillo,
chillando, haciéndose pedazos (12).

Y la *rima interna* y la *rima*—luego volveremos sobre este punto—, en fin de cuentas, no son más que casos de aliteración, sujetos a unas normas.

Lo fonético roza con el campo significativo en ejemplos de otro tipo. Se trata de la casi total semejanza fonética entre dos palabras de distinto significado. La preceptiva llama a este recurso *paronomasia* o *agnominación*.

que un *hombre*, a *hombros* del miedo (13).

El oyente, el lector menos, al escuchar la sucesión de sonidos, identifica, en principio e intuitivamente, los significados, pero la aparición de un sonido distinto trastorna la identificación; de ahí el valor enfático del recurso. Dentro de la fonética expresiva incluye Grammont, entre otros

—reduplicación, enlaces, etc.—, el *ritmo*, la *rima*, el *acento de insistencia*, el *tono* y la *entonación*.

Samuel Gili Gaya define el *ritmo*, en su más amplio sentido, como «la repetición en el tiempo de ciertos fenómenos (apariencias)» (14). Nos limitamos por ahora a tratar del ritmo en la poesía. Emilio Alarcos distingue cuatro clases en ese campo:

- a) Secuencia de sonidos, de material fónico.
- b) Secuencia métrica, de sílabas acentuadas o átonas, según un esquema determinado.
- c) Secuencia de funciones gramaticales, acompañadas de entonación.
- d) Secuencia de contenidos psíquicos (sentimientos, imágenes, etc.).

Resulta difícil separar, en la realidad viva del poema, esos elementos. Insistiremos en alguno —a ya lo hemos visto—. A veces la unidad sintáctica (frase, miembro de frase) y la unidad métrica (verso) coinciden (*esticomitia*). «La perfecta coincidencia de ambos ritmos nos dará, en general, una sensación de sosiego y de equilibrio» (15).

Son las tres de la tarde. Julio. Castilla.
El sol no alumbra, que arde; ciega, no brilla.
La luz es una llama que abrasa el cielo:
ni una brisa una rama mueve en el suelo.
Desde el hombre a la mosca todo se enerva:
la culebra se enrosca bajo la yerba;
la perdiz por la siembra suelta no corre,
y el cigüeño a la hembra deja en la torre...

canta Zorrilla en *La siesta*. Los versos nos contagian la serenidad de la circunstancia geográfica: lentos, con un ritmo detenido, valen por sí mismos.

Este ritmo, que Emilio Alarcos llama *fluyente*, no es habitual: coincidencia del ritmo métrico y del sintáctico, del verso y de la frase o miembro de la frase. Abunda más el *encabalgamiento*: la unidad de sentido no cabe en los límites de un verso; rebosa de uno a otro. Viejo recurso, Dámaso Alonso lo ha estudiado de manera definitiva. Distingue dos tipos fundamentales: el *suave*, que prolonga un verso en el otro; el *abrupto*, que fluye sólo hasta parte del verso siguiente. El primero nos parece natural; como si se tratase de un verso largo, dividido en dos artificioosamente:

con tanta mansedumbre el cristalino
Tajo en aquella parte caminaba,
que pudieran los ojos el camino
determinar apenas que llevaba (16).

En el abrupto el verso prolongado se rompe súbitamente. Por eso expresa no suavidad, sosiego, sino aspereza, violencia:

peinando sus cabellos de oro fino
una ninfa, del agua, do moraba,
la cabeza sacó, y el prado ameno
vido de flores y de sombra lleno (17).

(9) JUAN DE MENA: *El Laberinto de Fortuna, o Las Trescientas*. Edición de J. M. Blecua. Madrid. Espasa-Calpe. 1943, págs. LXXIX y siguientes. Sobre los juegos vocálicos, véase E. MARTÍNEZ TORNER: *Estudios sobre estilística literaria española*. Oxford. 1953.

(10) E. ALARCOS LLORACH: *Ob. cit.*, pág. 46.

(11) MARTÍN DE RIQUER: *Resumen de versificación española*. Barcelona. 1950, pág. 80.

(12) E. ALARCOS LLORACH: *Ob. cit.*, pág. 111.

(13) *Idem*, pág. 105.

(14) *El ritmo en la poesía contemporánea*. Barcelona. 1956, pág. 7.

(15) E. ALARCOS: *Ob. cit.*, pág. 69.

(16) *Poesía española*, pág. 64.

(17) *Idem*, pág. 71.

El encabalgamiento realza las palabras, especialmente la última del verso primero y la última de su prolongación. Al leer el verso saltamos con rapidez la pausa métrica, en busca de la continuación en el verso siguiente, pero la pausa, por breve que sea, sitúa en primer plano la palabra última; en la prolongación también la última palabra—sobre todo en el encabalgamiento abrupto—cierra bruscamente la secuencia, acompaña, casi siempre, por orden afectivo en la serie de términos.

El encabalgamiento abrupto repetido, y con una fuerte pausa en el límite de la prolongación, impone un ritmo vertiginoso, fracciona los versos en unidades menores:

Me haces daño, Señor. Quita tu mano
de encima. Déjame con mi vacío,
déjame. Para abismo, con el mío
tengo bastante. Oh Dios, si eres humano... (18).

En el verso libre el encabalgamiento no está determinado por razones métricas: obedece a otras causas, en las que, de momento, no podemos entrar.

La *rima*, desde el punto de vista fonético, constituye un instrumento utilísimo (19). Expresa monotonía en casos de reiteración—mester de clerecía—; cambia, muchas veces, con las situaciones y con los personajes; refleja intenciones irónicas o cultas en las esdrújulas; en Calderón, las agudas traslucen, frecuentemente, terror; espanto; las pobres o fáciles, escasa imaginación...

Las posibilidades expresivas del *acento* son enormes. Interesa fijarse especialmente en el realce, por medio de los rítmicos, de sonidos iguales o contrapuestos, de una misma o diferente escala, palabras de idéntica o diversa categoría gramatical, de próximo o vario significado.

el agua baña el prado con sonido.

Un endecasílabo casi totalmente yámbico (átónica, tónica).

— ' — — ' — — — — ' — —

Los acentos hieren tres vocales *a*, situadas en cumbres expresivas, claras, luminosas (20). Recuerdese el ejemplo antes mencionado de Góngora: *infame túrba de nocturnas aves*. El acento rítmico destaca las palabras más importantes, las sílabas más importantes en la maravilla del verso, y crea, así, una andadura distinta, variada, de acuerdo con los distintos tipos de ritmos. Lo veremos al tratar ahora del octosílabo.

A los *metros* corresponden también valores expresivos. El corto, rápido, refleja dinamismo, precipitación; el verso largo andadura pausada, aire solemne. ¡Qué diferentes los versos de *La canción*

(18) E. ALARCOS: *Ob. cit.*, pág. 73.

(19) R. DE BALBÍN: *Acerca de la rima*. «Revista de Literatura». 1955, núms. 15-16, págs. 103-111.

(20) D. ALONSO: *Poesía española*, págs. 57-58.

del pirata, de Espronceda, tumultuosos, de la tranquila majestad del alejandrino! Y dentro de un mismo metro, las posibilidades expresivas son muchas. Por ejemplo, el octosílabo. Julio Saavedra Molina distinguía treinta variedades acen-tuales del octosílabo. Representa Saavedra una actitud tan extremosa como la de los preceptistas que niegan a las sílabas anteriores a la séptima posibilidades de disposición acental. Pregunta, con razón, Tomás Navarro Tomás: ¿los tipos distinguidos por Saavedra expresan siempre una clase de indudable valor rítmico? Navarro considera sólo tres: trocaico, dactílico y mixto:

El trocaico, con dos sílabas de anacrusis, tiempo marcado en la tercera y el débil en la quinta y período de dos cláusulas bisílabas:

— — ' — — ' — — ' — —

El dactílico, sin anacrusis, tiempo marcado en la primera sílaba y el débil en la cuarta, período de dos cláusulas trisílabas:

' — — — — ' — — — — ' — — — —

Y el mixto, con una sílaba en anacrusis, tiempo marcado en la segunda sílaba y el débil en la cuarta o quinta:

— — ' — — — — ' — — — — ; — — ' — — — — ' — —

Ejemplos de octosílabos del artículo de Navarro Tomás:

Trocaico:

Aromosa, blanda viola,
pura y sola en el jardín,
embalsama regalada
la alborada del abril.

(ESPRONCEDA. *A Matilde*.)

Dactílico:

Pláceme, dijo Rodrigo;
pláceme, dijo, de grado...
Tú me destierras por uno,
yo me destierro por cuatro.

(*Romance de la Jura de Santa Gadea*.)

Mixto:

Se acerca gran cabalgata,
y vese claro y distinto
que Diego Estúñiga el joven
es de ella jefe y caudillo.

(DUQUE DE RIVAS. *Don Alvaro de Luna*.)

Calzadas espuelas de oro,
valona de encaje blanca,
bigote a la borgoñona,
melena desmelenada.

(ZORRILLA. *A buen juez, mejor testigo*.)



El predominio de una de las modalidades produce una impresión concreta: al trocaica, de arranque suave, se presta al canto y al lirismo; la dactílica, de prelude abrupto—prácticamente cero—sirve para la expresión dramática; la mixta, intermedia, tiene empleo, sobre todo, en el diálogo y en el relato. La alternancia de los tres tipos diluye los rasgos peculiares de cada uno de ellos. El poeta emplea conscientemente esta o aquella modalidad: el ritmo dactílico, por carecer de anacrusis, suele abrir un parlamento o cerrarlo con energía; el trocaico, de prelude suave, forma parte de los fragmentos descriptivos (21).

Más conocidas las posibilidades acentuales del endecasílabo, objeto de vivas polémicas, sobre todo en el XIX; conviene recordar que Pedro Henríquez Ureña ha estudiado especialmente los endecasílabos con acento interno necesario en la sexta—yámbico, heroico—, con acentos en cuarta y octava—sáfico—y con acento en cuarta. Remito a su artículo (22).

Hemos aludido al ritmo acentual. Recuérdese, por vía de ejemplo, el intento de Rubén Darío de acomodar, basándose en el acento, la métrica clásica en la versificación española y las muchas variedades expresivas latentes en ese ritmo.

Antes de pasar a otros recursos interesa tener presente la *sinalefa*, de orden fonético-métrico, que funde las palabras y que, practicada reiteradamente, las traba en unidad firme. Dámaso Alonso cita unos versos de Garcilaso en donde la sinalefa tiene un valor expresivo bien claro:

movióla-el sitio-umbroso, -el manso viento,
el suave-olor de-aquel florido suelo (23).

Tomás Navarro ha estudiado cuidadosamente la *entonación* en el español (24); si a sus trabajos, fundamentales, añadimos otros, de Samuel Gili Gaya y de E. Martínez Torner, por ejemplo, resulta fácil considerar el tema. Conviene fijarse en la entonación expresiva: interrogativa, volitiva-exhortativa, exclamativa. La emoción se trasluce de muchas formas: por el orden de palabras, la frecuencia de elementos gramaticales, léxicos, etcétera. Y, sobre todo, por la entonación. Una frase cualquiera, con una u otra entonación, cambia de intención: se carga de ironía, de desprecio, de alegría: *El señor ha dado una buena fiesta*. Entonación objetiva, neutra. Pero con entonación exclamativa puede, teniendo presente el contexto, significar ironía: *¡El señor ha dado una buena fiesta!*, si la fiesta ha sido lamentable, mísera. La abundancia de oraciones exclamativas, de interrogativas, refleja animación, cambio de sentimientos tal vez.

(21) T. NAVARRO TOMÁS: *El octosílabo castellano y sus modalidades*. Estudios hispánicos. Homenaje a A. M. Huntington. Wellesley. Mass. 1952, págs. 435-45.

(22) PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA: *El endecasílabo castellano*. «Boletín de la Academia Argentina de Letras» 1944, XIII, págs. 725-828.

(23) *Poesía española*, págs. 74-75.

(24) *Manual de pronunciación española*. Madrid, 1950; *Manual de entonación española*. Nueva York, 1948.

Influye decisivamente en el ritmo la *reiteración léxica*, del mismo elemento sintáctico o de secuencias más amplias. En cualquier caso, la reiteración intensifica el elemento repetido. Decir *café-café*, casi un compuesto, no es lo mismo que decir *café* simplemente. Reiteración inmediata, apositiva: *Luis es bueno, bueno*. Reiteración copulativa: *Trabajo y trabajo*. Reiteración por medio de *que*: *erre que erre, anda que anda*. Pero estas reiteraciones pueden complicarse en la diseminada: una palabra o unas palabras se repiten en los versos, aquí y allá, para insistir en la trabazón del poema. No vamos a insistir en algo del dominio común. Recuérdese sólo que Góngora se sirve de la *correlación*, una y otra vez, artificioosamente:

Ni en este monte (A₁), este aire (A₂) ni este río (A₃)
corre fiero (B₁), vuela ave (B₂), pece nada (B₃),
de quien con atención no sea escuchada
la triste voz del llanto mío;

y aunque en la fuerza sea del estío
al viento mi querrela encomendada
cuando a cada cual de ellos más le agrada
fresca cueva (C₁), árbol verde (C₂), arroyo frío (C₃),
a compasión movidos de mi llanto
dejan la sombra (D₁), el ramo (D₂) y la hondura (D₃)...

El soneto de Góngora, ejemplo tomado de Dámaso Alonso, de indispensable consulta para el estudio de la correlación, revela premeditado servicio de la palabra poética al ingenio y al equilibrio numérico. En el soneto citado, Góngora ordena los versos en torno a cuatro pluralidades trimembres:

monte (A ₁)	aire (A ₂)	río (A ₃)
corre (B ₁)	vuela (B ₂)	nada (B ₃)
cueva (C ₁)	árbol (C ₂)	arroyo (C ₃)
sombra (D ₁)	ramo (D ₂)	hondura (D ₃)

La *reiteración sintáctica* no presenta tantas dificultades como la léxica: repite elementos con la misma función gramatical: *Luis escribe cartas, artículos, anuncios*. *Cartas, artículos, anuncios* desempeñan la misma función: complementos directos. Desde el punto de vista sintáctico, el orden no progresa en la reiteración. Unas veces se debe a economía expresiva; otras, a insistencia, a énfasis.

El *paralelismo* es una variedad de la reiteración en el ritmo. Viejo recurso—abunda en la poesía bíblica, en la poesía oriental—, presenta tres tipos fundamentales:

1.º Sinonímico o de analogía: repite en el segundo miembro y con términos equivalentes la idea expresada en el primero.

2.º Antitético: se contraponen las ideas.

3.º Sintético: se completa y desarrolla en el segundo miembro lo expresado en el primero.

Sinonímico:

sálvame, Dios mío, de mis enemigos; líbrame de los que me asaltan.

Antitético:

donde hay soberbia, allí habrá ignominia; mas donde hay humildad, habrá sabiduría.

Sintético:

más fruto alcanza reprensión en juicioso que cien azotes en necio.

El paralelismo, por su carácter artificioso, revela ya claramente una intensión expresiva particular; se emplea en casos de énfasis y abunda, como es sabido, en el conceptismo. Aumenta la eficacia del paralelismo —propio de la poesía popular— en la *anáfora* que repite una o varias palabras al principio de varias frases de un período —o versos.

Fray Luis de León, en un soneto *imitación del Petrarca*, repite *agora* una y otra vez en los cuartetos, opuestos, por este y otros rasgos, a los tercetos:

«Agora con la aurora se levanta
mi luz, agora coge en rico nudo
el hermoso cabello, agora el crudo
pecho ciñe con oro y la garganta;

agora vuelta al cielo, pura y santa,
las manos y ojos bellos alza, y pudo
dolerse agora de mi mal agudo;
agora incomparable tañe y canta.»

Ansí digo, y del dulce error llevado
presente ante mis ojos la imagino
y lleno de humildad y amor la adoro;

mas luego vuelve en sí el engañado
ánimo y, conociendo el desatino,
la rienda suelta largamente al lloro.

Recordemos otro ejemplo clásico: el bellissimo soneto de Góngora que empieza:

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido, el sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello...

La *anáfora* destaca un elemento o varios y crea así un ritmo monótono, insistente, enfático, que acelera, generalmente, el curso de la afectividad.

METRICA

En el apartado anterior hemos aludido a unos cuantos, muy pocos, casos de interés en el campo de la *métrica*: rima, acentos rítmicos, encabalgamientos, variedades acentuales del octosílabo, versificación cuantitativa, etc. Conviene añadir que la estrofa escogida por el poeta responde muchas veces a una intención expresiva. Lope, en el *Arte nuevo de hacer comedias*, aunque sus consejos no puedan tomarse excesivamente en serio,

advertía la adecuación entre la estrofa y el contenido: décimas, quejas; sonetos, para los que aguardan; romances, relaciones; octavas, relaciones; tercetos, cosas graves; redondillas, cosas de amor (25). García Rengifo indicó también la acomodación de los metros a los diferentes temas —redondillas, para los conceptos agudos, comedias y diálogos—. Y de manera parecida, Cascales, Martínez de la Rosa, entre otros, siguen la misma línea que Lope, duramente criticado por Luzán (26). En un texto de considerable extensión conviene fijarse en las estrofas utilizadas. Corresponden a la calidad de los personajes, a la variedad de las situaciones. Y dentro de la estrofa habrá que estudiar las clases posibles. Manuel de Montoliú lo ha hecho en el caso concreto de los sonetos de Góngora.

No se trata de una norma sin excepciones, pero en la mayoría de los casos el cambio de estrofa se justifica por la categoría del personaje, la situación o el tono. Por ejemplo, Lope de Vega emplea en *El villano en su rincón*, escenas I-V del acto primero, redondillas en los diálogos de Otón, Finardo y Marín, Lisarda y Belisa, Juan Labrador, Fileto, Bruno y Salcano, una estrofa ágil, intrascendente, apropiada para el zigzag de las preguntas y respuestas, el juego de los conceptos y de las palabras. En la escena VI cambia la estrofa: Juan, el villano dichoso, da gracias a Dios por el estado en que le ha puesto. La alternancia de heptasílabos y endecasílabos permite al personaje dilatar o contraer el ritmo, grave, solemne de las alabanzas y no le sujeta a un número forzado, rígido. En la escena IX interrumpen el Rey y su acompañamiento las redondillas con endecasílabos sueltos y pareados. En el caso anterior justificaba el cambio de tema; ahora, el personaje. Falta aparentemente a la norma el diálogo entre el Rey y la Infanta de la escena XII. El tema y el personaje explican el soneto de los versos 2306-2319, en boca del Rey; sólo el tema, el soneto de los versos 2706-2719, recitado por Lisarda.

MORFOLOGIA

En el campo morfológico interesa destacar algunos, muy pocos, puntos: la *composición*, *afijación*, *naturaleza de las partes del discurso*. La *composición* tiene escaso interés, aunque sea un rasgo típico del barroco —¿quién no recuerda la burla de Quevedo?: *culta latiniparla, perihabla*, etcétera—. Más interés tiene la *afijación*. Los prefijos expresan matices fáciles de precisar: intensificación (*rebonita*, *requeteguapa*), reiteración (*revolver*), negación (*inhumano*), etc. Y más aún,

(25) *Bulletin Hispanique*. 1901, III, pág. 381. Para bibliografía sobre métrica, consúltese A. CARBALLO PICAZO: *Métrica española*. Madrid. Instituto de Estudios Madrileños. 1956.

(26) A. CARBALLO PICAZO: *Los estudios de preceptiva y de métrica españolas en los siglos XIX y XX*. «Revista de Literatura.» 1955, pág. 30.

los sufijos: aumentativos, casi siempre con matiz irónico, despectivo—*cobardón, librote*—, los despectivos—*libraco, medicucho*—y, sobre todo, los diminutivos. Amado Alonso, en un artículo todavía no superado (27), distinguió seis valores en el diminutivo:

- a) Puramente nocional, cuantitativo: *mesilla*.
- b) Emocional, expresión de afecto: *juntitos*.
- c) De frase, expresión del temple: *tiene algunos añitos*.
- d) Estético-valorativos, característicos de algunos poetas (*cuchillito*, en García Lorca); afectivo-activos: solicitan una reacción por parte del interlocutor (*una limosnita*, piden los pobres).
- e) De cortesía: rebajan la importancia de algo en relación con otra persona: *quiero hablar con usted un ratito*.

En el diminutivo predomina, corrientemente, el valor afectivo sobre el nocional: ya Fernando de Herrera, en el xvi, asignaba al diminutivo una serie de cualidades afectivas: frivolidad, sensualidad, afeminamiento, regalo, dulzura, suavidad. Herrera pretendía crear un lenguaje poético solemne, grave, y los diminutivos desdecían en ese lenguaje. Pero Santa Teresa de Jesús, llena de afecto, familiar, prodiga los diminutivos: «para que esta *centellica* de amor de Dios no se apague», «unas *devocioncitas* de lágrimas y otros sentimientos pequeños, que al primer *airecito* de persecución se pierden estas *florencitas*», con sentido despectivo el último ejemplo (28). Y como Santa Teresa, todos los escritores han escrito diminutivos cuando expresan afecto, sentimiento, positivos o no.

También el superlativo absoluto transparenta una intención enfática, valoradora de la realidad, máxime si los sufijos empleados revelan una preocupación culta—*érrimo*, sobre todo.

En la prosa doctrinal de Santa Teresa aparecen, en mayor número, los elativos sintéticos en *-ísimo* que en las cartas. Cervantes abusa de las formas elativas cuando emplea un estilo solemne y grandilocuente (29).

Pérez Galdós describe así a una de las pobres pedigüeñas de la parroquia de San Sebastián, la *señá* Caslana: «Alta, huesuda, flaca, si bien no se apreciaba fácilmente su delgadez por llevar, según dicho de la gente maliciosa, mucha y buena ropa debajo de los pingajos. Su cara larguísima, como si por máquina se la estiraran todos los días oprimiéndole los carrillos, era de lo más desapacible y feo que puede imaginarse, con los ojos reventones, espantados, sin brillo ni expresión, ojos que parecían ciegos sin serlo, la nariz de gancho, desairada; a gran distancia de la na-

ríz, la boca, de labios delgadísimo, y, por fin, el maxilar, largo y huesudo» (*Misericordia*. Madrid. Hernando, 1945, página 16). Pocos verbos, y entre éstos, el imperfecto, narrativo, del verbo *ser*, fácilmente omitible, y el semicopulativo *parecer*.

Góngora, en el soneto juvenil, de 1562, que copiamos, acumula los términos descriptivos: obsérvese la colocación de un adjetivo, salvo raras excepciones—*viriles, luz, belleza, himnos, virtudes*—, junto al sustantivo, el predominio de unos y otros. En todo el soneto encontramos diez verbos, y de éstos dos con auxiliar más participio (*fué fabricado, habéis usurpado*), frente a veintidós sustantivos y dieciocho adjetivos (dos de ellos con valor adverbial: *humilde, piadoso*) y una construcción adjetiva: *de oro*. Poesía pictórica.

De pura honestidad templo sagrado,
cuyo bello cimiento y gentil muro,
de blanco nácar y alabastro duro
fue por divina mano fabricado;

pequeña puerta de coral preciado,
claras lumbreras de mirar seguro,
que a la esmeralda fina el verde puro
habéis para viriles usurpado;

soberbio techo, cuyas cimbrias de oro,
al claro sol, en cuanto en torno gira,
ornan de luz, coronan de belleza;

ídolo bello, a quien humilde adoro,
oye piadoso al que por ti suspira,
tus himnos canta y tus virtudes reza.

Valle-Inclán cuida el detalle, destaca la cualidad, matiza el color, sitúa en primer plano, las sensaciones acústicas. Para expresar el color, el sonido, Valle-Inclán emplea adjetivos en cadena, sustantivos. A la valoración de lo sensorial une de este modo la lentitud sintáctica determinada por la reiteración de los mismos elementos morfológicos en idéntica función: «Rosarito estaba muy pálida. Su voz, un poco velada, tenía esa inseguridad delatadora del miedo y de la angustia. En vano por aparecer serena, quiso continuar la labor que yacía en su regazo. Temblaba demasiado entre aquellas manos pálidas, transparentes como las de una santa; manos místicas y ardientes, que parecían adelgazadas en la oración por el suave roce de las cuentas del rosario...» (*Jardín umbrío*. Madrid. Espasa-Calpe, 1960, página 103).

Interesa considerar la alternancia de los sufijos con otras formas expresivas: por medio de adverbios (bien, sumamente, muy...), etc.

La frecuencia de las partes del discurso y la clase de esas partes definen la naturaleza de un texto la mayoría de las veces. Es decir, la frecuencia de sustantivos, adjetivos, verbos, conjunciones, etc., y en el área de cada una, sustantivos, por ejemplo, las variedades: abstractos, concretos, etc.

La abundancia de sustantivos y adjetivos—o por separado—caracteriza el estilo nominal descriptivo, de ritmo lento.

(27) Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos, en «Estudios lingüísticos». Temas españoles. Madrid. Gredos. 1951, págs. 195-229.

(28) R. MENÉNDEZ PIDAL: *La lengua de Cristóbal Colón, el estilo de Santa Teresa y otros estudios sobre el siglo XVI*. Madrid. Espasa-Calpe. 1942, págs. 155-56.

(29) Véase ROY JÖRNVING: *El elativo en -ísimo en la lengua castellana de los siglos XV y XVI*. «Studia Neophilologica.» 1962. XXXIV, págs. 57-85; especialmente 63 y 70.

Si por el contrario el autor quiere reflejar el dinamismo de la acción, los verbos irrumpen, a veces frenéticamente. Dámaso Alonso ha estudiado con extraordinaria agudeza la frecuencia de sustantivos, adjetivos y verbos en algunos textos de San Juan de la Cruz. Cuando el Alma, angustiada, conjura a las criaturas para que le digan si han visto al Amado, los sustantivos se yuxtaponen ordenadamente; cuando el Alma descansa en el Señor, unida a El, los adjetivos detienen el ritmo, en una expansión jubilosa; resaltan matices que antes y en la veloz carrera pasaban inadvertidos (30).

La acumulación de demostrativos, posesivos, artículos y adjetivos determinantes corresponde a una intención de precisar relaciones, circunstancias. La de conjunciones causales, condicionales y finales, de trabar el período lógicamente.

El teatro de Calderón de la Barca se caracteriza por una intensa trabazón lógica. A la sana impetuosidad de Lope, Calderón opone el razonamiento frío. Algunos de sus personajes hablan por silogismos; naturalmente, abundan las conjunciones causales, finales y condicionales. Por ejemplo, *El Gran Teatro del Mundo*. Dice el Mundo:

Sólo no vestiré al pobre,
porque es papel de desnudo,
porque ninguno después
se queje de que no tuvo,
para hacer bien su papel,
todo el adorno que pudo,
pues el que bien no lo hiciere,
será por defecto suyo,
no mío. Y pues que ya tengo
todo el aparato junto,
venid, mortales, venid
a adornaros cada uno
para que representéis
en el teatro del mundo.

(265-278.)

Y no sólo hay que fijarse en las partes del discurso; conviene también hacerlo en la naturaleza de esas partes. Los sustantivos abstractos traducen una actitud intelectual; los concretos corresponden al estilo conversacional común, etc. Y aún más interesa la naturaleza de los adjetivos; los verbos, modales, impersonales, activos, en voz pasiva, etc.; los adverbios, simples o compuestos, etc.

Fijémonos en el último punto: los adverbios compuestos. No es indiferente el empleo de los adverbios simples o compuestos; el compuesto, por su mayor volumen y la doble acentuación, retarda el ritmo. Por ejemplo:

alma que a todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido,

canta Francisco de Quevedo. Amado Alonso destacó en un libro clásico, *Poesía y estilo de Pablo*

(30) D. ALONSO: *Poesía española*, págs. 309 y siguientes.

Neruda, las consecuencias del empleo de los adverbios en *-mente*, que dan a los versos un andar macizo:

... pobremente vestidas de gris, pacientemente
esperando en la sombra de un doloroso cine.

(*El fantasma del buque de carga.*)

porque al mar de los muertos su pasión desplómase,
violentemente hundiéndose, friamente asociándose.

(*Ausencia de Joaquín.*)

La elección de una parte del discurso implica también la preferencia por una u otra modalidad dentro de su campo, y con ello de valores expresivos particulares.

Uno o varios elementos morfológicos, uno o varios rasgos sintácticos, permiten fijar, aproximadamente, la época o el género de un texto. No hay más que comparar una página de prosa de mediados del xix con una página de un escritor del 98, por ejemplo. Escribe Gustavo Adolfo Bécquer en *El Miserere*: «Las gotas de agua que se filtraban por entre las grietas de los rotos arcos y caían sobre las losas con un rumor acompasado, como el de la péndola de un reloj; los gritos del buho, que graznaba refugiado bajo el nimbo de piedra de una imagen, de pie aún en el hueco de un muro; el ruido de los reptiles, que, despiertos de su letargo por la tempestad, sacaban sus disformes cabezas de los agujeros donde duermen, o se arrastraban por entre los jaramagos y los zarzales que crecían al pie del altar, entre las junturas de las lápidas sepulcrales que formaban el pavimento de la iglesia; todos estos extraños y misteriosos murmullos del campo, de la soledad y de la noche llegaban perceptibles al oído del romero, que, sentado sobre la mutilada estatua de una tumba, aguardaba ansioso la hora en que debiera realizarse el prodigio.» Un cambio brusco, un ejemplo especialmente buscado: Azorín. «La silla —la silla en que se sienta X— es de las llamadas de costillas; su respaldo es de caoba, los pies de carrasca y el asiento está tejido con enea. Debió de labrarse hace cuarenta o sesenta años; la enea es acentuadamente amarillenta, con lustre, y la madera brilla por el largo uso...» Han desaparecido las oraciones adjetivas en cadena, las cláusulas de participio, la artificiosa disposición del verbo respecto de los sujetos. Con la generación del 98 cambian la morfología y la sintaxis del escritor español.

SEMANTICA

La clasificación de las palabras por el tiempo —arcaísmos, neologismos—, el grado de evolución —vulgarismos, cultismos, semicultismos—, según la lengua originaria —galicismos, italianismos, anglicismos, etc.— y el área a que pertenecen en la lengua —profesional, social, literaria, etcétera—, arroja abundante luz en el comentario de textos.

Julio Casares (31) señala tres tipos de valores no conceptuales en las palabras: cuantitativos, afectivos, ambientales, valores que no se manifiestan siempre, pero que a veces ocupan nuestra atención y merecen en el comentario de textos un estudio particular. Los segundos, cuantitativos, tienen menos interés desde el punto de vista expresivo; sólo deben preocuparnos cuando existe —y no lexicalizado— un desajuste entre la cantidad y la acepción concreta (aumentativos con valor neutro y diminutivo, etc.). Los afectivos y los ambientales han de considerarse con cuidado.

Una palabra expresa una idea: *viejo*, por ejemplo, persona de edad; en ese caso el valor conceptual constituye el predominante. Pero queda desplazado en *vejete*, *viejecito*, *vejestorio*. Ahí la palabra aparece teñida de una connotación expresiva: *vejete*, burla; *viejecito*, cariño; *vejestorio*, despectivo. *Carcamal* acentúa el valor afectivo, de desprecio; *matusalén*, el cuantitativo.

Carlos Bally acuñó un término feliz «valores poéticos por evocación» —los llamados «ambientales»— para designar la especial resonancia que despierta en nosotros una palabra en relación con un medio —social, profesional, temporal, local—. Una palabra, según una tabla brevisima, incompleta, puede clasificarse de acuerdo con los siguientes aspectos:

- 1.º De tono: lenguaje familiar, literario.
- 2.º De capas sociales: culta, media, vulgar, plebeya.
- 3.º De grupos profesionales: del comercio, de la iglesia, del ejército, del campo.
- 4.º Geográficas: lengua común; regionalismos, extranjerismos.
- 5.º Biológicas: infantil, generacional, de hombres, de mujeres.
- 6.º Cronológicas: arcaísmos, neologismos.
- 7.º De evolución: vulgarismos, semicultismos, cultismos.

No podemos considerar todos esos aspectos. Insistiremos en que los cultismos apartan del lenguaje común —recordemos: Mena, Herrera, Góngora, etc.—; los arcaísmos reflejan afectación —Ricardo León— o un propósito de ampliar el área léxica por medio de términos olvidados —Azorín—; los neologismos, escasa preocupación purista —Zunzunegui—; los dialectalismos, afán de salvar del olvido vocablos llenos de vida, expresivos —Unamuno—; los exotismos, de situar el texto en un ambiente artificial —Rubén Darío—, sugestivo. A grandes rasgos, claro.

Un ejemplo. El modernismo impregna la poesía de aires exóticos, de términos musicales, de extrañas resonancias. El vocabulario atrae la atención desde el primer momento.

Padre y maestro mágico, liróforo celeste
que al instrumento olímpico y a la siringa agreste
diste tu acento encantador;
¡Panida! Pan tú mismo, que coros condujiste
hacia el propileo sacro que amaba tu alma triste,
¡al son del sistro y del tambor!

(31) *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, 1950, págs. 102-162.

Añádase la frecuencia y variedad del vocabulario: sinónimos, número y colocación, las series intensivas.

En unos casos el empleo de sinónimos obedece al deseo de asociar, en la memoria, un término desconocido —la palabra nueva— o impreciso a otro, familiar. Alfonso X extiende, así, el área del naciente español. En otros, el escritor busca un efecto distinto: la reiteración conceptual con variedad de significantes. Resulta difícil admitir la existencia de sinónimos perfectos; en la mayoría de los ejemplos se trata de una serie de significados próximos en una dirección determinada, casi siempre con valor intensivo, hacia el climax. Dice el Mundo, en *El Gran Teatro del Mundo*, de Calderón:

De pensarlo, me estremezco;
de imaginarlo, me turbo;
de repetirlo, me asombro;
de acordarlo, me consumo.

(217-220.)

Los juegos de palabras entran en el lenguaje figurado, en los llamados, por Casares, efectos indirectos. La metáfora y la imagen constituyen los ejemplos más destacados de ese grupo. «En la *imagen* el poeta compara algún elemento «real» (por ejemplo: *dientes*, pensemos en los de una linda muchacha) con otro elemento que llamamos «irreal» porque no corresponde a la realidad en que pensamos (en nuestro caso, la muchacha); para que se trate de una *imagen* es necesario que el elemento «real» y el «irreal» estén expresamente mencionados; por ejemplo: «sus *dientes* eran menudas *perlas*». Llamamos *metáfora* a la palabra que designa el elemento «irreal» cuando el poeta no menciona más que a éste: cuando, por ejemplo, hablando de una muchacha no dice más que *sus menudas perlas* (para designar los dientes). Obsérvese que la comparación (*dientes* = *perlas*) es la misma, pero está ahora sugerida omitiendo los elementos reales. Es preciso no olvidar, por tanto, que una *metáfora* lleva una *imagen* implícita; o dicho de otro modo, que una *metáfora* es una *imagen* en la cual el elemento «real» está implícito, tácito, meramente sugerido» (32).

Me limitaré a sugerir unos cuantos, pocos, tipos de metáfora, según criterios distintos de agrupación:

I

a) Vivas: percibimos claramente la metáfora. *Ya está ahí ese terremoto* (= Luis).

b) Lingüísticas, léxicas o fósiles: se ha olvidado el engarce entre los dos términos relacionados (Hempel habla de metáforas ex-metáforas): pluma estilográfica.

(32) D. ALONSO: *Góngora y el «Polifemo»*, I, páginas 153-154.

II

A = término real. B = término metafórico.

- a) A es B: *Tus ojos son dos luceros.*
 b) B en lugar de A: *su luna de pergamino* (pandero).
 c) B de A: *el jinete se acercaba / tocando el tambor del llano* (Tambor = llano).
 d) B, A (aposicional): *el otoño: isla / de perfil estricto* (otoño = isla).
 e) A, b, b', b'' (impresionista): *Por el olivar venían, / bronce y sueño, los gitanos* (b, b' = A) (33).

III

- a) animado por animado: *tigre 'hombre criminal'*.
 b) inanimado por inanimado: *el cristal de las aguas.*
 c) inanimado por animado: *las oleadas de la muchedumbre.*
 d) animado por inanimado: *devorado por las llamas.*

Aquí entra el estudio de los campos de procedencia de las metáforas: reino animal (*pata de gallo, perro de la puerta*): antropomórficas (*cabeza de puente, brazo de mar*), etc.; y la distinción de matices: ¿qué tipo de metáforas ha predominado en una época, en un autor concreto?

IV

Hempel distingue cuatro tipos; alguno repite otro ya visto en I.

- a) Práctica: muchas veces, eufemismos. Responden a la necesidad racional de la comunicación y a la falta de una denominación adecuada.
 b) Retórica: actúa sobre el auditorio.
 c) Afectiva: propia del sentimiento (peyorativas, meliorativas).
 d) Poéticas (34).

V

Carlos Bally distinguía tres tipos fundamentales; algunos ya vistos.

- a) Poéticas.
 b) Rituales (fijas).
 d) Lingüísticas (etimológicas o soterradas) (35).

VI

Por el grado:

- a) De primer grado: la metáfora es sencilla, directa; no sugiere otra.

(33) F. LÁZARO y E. CORREA: *Lengua y literatura española*. Cuarto curso. Salamanca. Anaya. 1960, pág. 58.

(34) H. HEMPEL: *Essence et origine de la métaphore*, en «Essais de philologie moderne» (1951). París. 1953, páginas 33-45.

(35) *Traité de stylistique française*. Heidelberg. 1909, I, págs. 184 y siguientes.

b) De segundo grado: una metáfora proporciona sentido metafórico a otra palabra del contexto. *Los arados peinaban la tierra. Peinan* con el sentido de arar fuerza a considerar arados 'peines'.

El estudio de la metáfora ilumina muchos aspectos del comentario; al menos, refleja la capacidad imaginativa, las preferencias del poeta y, muchísimas veces, nos permite situarlo en un movimiento determinado, concreto.

SINTAXIS

Quedaría incompleta—más de lo que, por limitaciones lógicas, ya está—la enumeración anterior si no incluyésemos el aspecto sintáctico, fijándonos, claro es, en los valores expresivos. Como ha hecho Fernández Retamar, sigo el *Curso superior de sintaxis española* de Samuel Gili Gaya, para la teoría sólo entrevista aquí.

1. *Concordancia*.—Se emplea el plural—sociativo—por el singular con finalidades distintas: deseo de atenuar la importancia de un hecho, de una acción: *¿cómo andamos?* es la pregunta que nos incorpora, cariñosamente, a la situación del interlocutor; otras veces pretendemos diluir la responsabilidad singular en un generoso plural: *Lo hicimos en un momento de locura*; el ambiente parece justificar lo que hemos hecho nosotros solos y así se salva nuestro aislamiento. La modestia nos obliga al empleo del plural cuando el singular expresa un punto de vista demasiado presuntuoso: *creemos*; queda desdibujada, la personalidad del hablante.

2. *Género*.—El empleo del neutro, signo de lo inanimado, de lo colectivo, de lo pasivo, por el género personal, masculino o femenino, refleja sorpresa y casi siempre desprecio. *Fíjate en eso*, decimos al ver a un hombre o a una mujer fuera de lo común.

3. *Artículo*.—El artículo constituye un medio eficazísimo para expresar matices expresivos. Omitido, destaca la alusión a la esencia del objeto nombrado. Recuérdese el ejemplo clásico citado por Amado Alonso; procede del *Quijote* (I, 20): «Yo salí de mi tierra, y dejé hijos y mujer por venir a servir a vuestra merced.» No escribe Cervantes, y podía haberlo hecho gramaticalmente, *mis hijos y mi mujer, los hijos y la mujer, unos hijos y una mujer*, etc. Los sustantivos solos alcanzan un valor dramático, categorial que perderían con esos determinantes.

El artículo al frente de una enumeración, agrupa los términos enumerados en una unidad superior. Como si los términos estuviesen encerrados entre corchetes y fuesen un solo sustantivo; con cada uno de los términos, independiza a éstos. Copio ejemplos de Amado Alonso: «Tal embarazo le causaban la lanza, adarga, espuelas y celada con el peso de las antiguas armas» (*Quijote*, I, 4). «Las cuchilladas, estocadas, altibajos, reveses y mandobles que tiraba Corchuelo eran sin núme-

ro» (*Quijote*, VI, 22). Y «El buen paso, el regalo y el reposo, allá se inventó para los blandos cortesanos; mas el trabajo, la inquietud y las armas sólo se inventaron e hicieron para aquellos que el mundo llama caballeros andantes, de los cuales yo, aunque indigno, soy el menor de todos» (*Quijote*, I, 13).

4. *Oraciones simples por la calidad psicológica del juicio.*—Interesa, sobre todo, fijarse en las optativas, expresión de un deseo; exhortativas, de un mandato o de un ruego; y en las exclamativas, predominantemente emocionales. En el límite, la oración exclamativa queda reducida a una interjección o a un vocativo, desahogo frenético del sentimiento.

5. *Oraciones simples por la naturaleza del verbo.*—En las oraciones reflexivas frecuentemente encontramos un pronombre innecesario; justifica su presencia el énfasis. *Luis se comió un buen plato de sopa; no te me escapes.* Las oraciones resultarían inteligibles sin los pronombres subrayados. *Se pondera la magnitud, la importancia de la acción; me refleja el interés en la acción.* Constituyen lo que la mayoría de los gramáticos llama dativo de interés; otros—por ejemplo, Lázaro Carreter—distinguen los casos en que los dos pronombres son de la misma persona—*él se comió un plato...*; *tú no te me escapes*—, con distintas personas. En el primer caso, Lázaro habla de voz media; en el segundo, de dativo de interés. En las impersonales encontramos sujetos que fuerzan el sentido normal del verbo; *anochecemos en Toledo; su boca llovía injurias.* Américo Castro explicaba el primero por influencia árabe en el español.

6. *Orden de palabras.*—Lázaro Carreter define el hipérbaton como «alteración del orden normal de las palabras en la oración simple o de las oraciones en el período: *pidió las llaves a la sobrina del aposento* (Cervantes), en lugar de *las llaves del aposento a la sobrina*» (36). Marouzeau: «transposition (gr. *hyper-baton*) d'un mot, d'où résulte soit une inversion du type appelé anastrophe, soit, en un sens plus correct, une disjonction de deux termes habituellement réunis» (37). El orden de palabras, del que el hipérbaton es un caso particular, constituye un instrumento de sorprendentes posibilidades expresivas. No pretendo entrar en el tema, sugestivo, complejo.

En el acto expresivo, el hombre puede seguir varios criterios:

a) Lógico: sujeto, verbo, complementos, etcétera. Orden trabado, causal: primero, el agente; luego, la acción y, por último, los términos sobre los que recae o que condicionan ésta.

b) Impresivo: el hablante descarga bruscamente su afectividad y coloca las palabras en función de determinadas preferencias: *ayer vino Luis; vino ayer Luis; Luis vino ayer.*

(36) *Diccionario de términos filológicos.* Madrid. Gredos. 1953, pág. 178.

(37) *Lexique de la terminologie linguistique.* Paris. Geuthner. 1951, pág. 111.

A estos dos tipos, fundamentales, hay que añadir otros: en el estilo literario los factores rítmicos pueden alterar el orden; las palabras fundamentales o pensadas como fundamentales ocupan los vértices acentuales: como en *luciente de cristal columna*.

Naturalmente, el orden de palabras es distinto de unas lenguas a otras, de unas etapas a otras, de la lengua hablada a la escrita, de un individuo a otro, de un tono a otro, según las circunstancias particulares.

Góngora constituye el ejemplo clásico del hipérbaton al máximo. Cuando las *Soledades* y el *Polifemo* empiezan a ser conocidos, muchas cosas sorprenden a muchos. Pero lo que tal vez más alarma a amigos y enemigos es la ruptura violenta del orden de palabras: las transposiciones el hipérbaton. Así, Pedro de Valencia reprocha a Góngora las *travesuras* desmedidas en ese punto. Y las burlas de los conceptistas recaen, una y otra vez, en las transposiciones gongorinas. ¿Quién no recuerda *en una de fregar cayó caldera*? Góngora altera el orden lógico, aprovecha, hasta el límite, las posibilidades del español. En ésta, como en otras características de su estilo, tiene muy en cuenta el modelo clásico—latino—, el modelo de poetas renacentistas—Mena, Herrera—, el afán de apartarse del habla vulgar y, factor importantísimo, la finalidad estética. Góngora conoce bien esos precedentes—Mena, Herrera; otros: Villena, Arcipreste de Talavera—; en comparación con ellos, acentúa los tipos.

Separa el adjetivo del sustantivo y hace más duradera, así, la coordinación rota de los dos elementos: prolonga la eficacia del sustantivo y del adjetivo:

un torrente es su barba impetuoso.
(*Polifemo*, 8.)

un monte era de miembros eminente.
(*Polifemo*, 7.)

Dámaso Alonso menciona, en *La lengua poética de Góngora*, como hipérbaton especialmente sonoro:

de este, pues, formidable de la tierra
bostezo, el melancólico vacío,
a Polifemo, horror de aquella sierra,
bárbara choza es...
(*Polifemo*, 6.)

«Nótese cómo todas las palabras significativas han sido colocadas en posición de intensidad: *bostezo* y *bárbara* gozan de intensidad inicial, que en *bostezo* completa la hiante, la penosa prolongación *formidable de la tierra ... bostezo*, y en *bárbara*, se ve reforzada por la acentuación esdrújula del vocablo. Mientras que *formidable*, *melancólico* y *horror* están colocados en el punto de intensidad rítmica (sexta sílaba, en este caso), y reforzado aún el efecto de *horror* por una aliteración de -rr- (*sierra*)» (página 192).

Como en otros rasgos, Góngora acentúa aquí las tendencias de poetas anteriores y contempo-

ráneos. No hay separación radical entre una época y otra, pero si un progresivo recurrir al hipérbaton a medida que el tiempo pasa y la complejidad de las obras aumenta.

Dámaso Alonso distingue los siguientes tipos fundamentales:

a) Separación del sustantivo y del determinativo (*este, tanto, cuanto, aquel*, etc.) Constante en Góngora:

cuanto ya el vestido,
océano ha bebido.
(*Soledades*, I, 34-35.)

b) Sustantivo y adjetivo atributivo. No tan constante como el anterior, pero si en todas sus épocas:

pasos de un peregrino son errante.
(*Soledades*, I, 1.)

c) *De* + término y la palabra de que depende:

del siempre en la montaña opuesto pino
al enemigo noto
piadoso miembro roto.
(*Soledades*, I, 15-17.)

d) Artículo determinante y sustantivo:

a la, de viento cuando no sea, cama.
(*Panegírico*, 126.)

e) Artículo determinante + oración de relativo y sustantivo antecedente:

las que ya fueron corona,
son alcázaras de los cuervos
almenas...

f) Verbo al final:

invidia de las ninfas y cuidado
de cuantas honra el mar deidades era.
(*Polifemo*, 13-14.)

g) Verbo entre dos complementos:

rosas traslada y lilió al cabello.
(*Soledades*, I, 255.)

h) Verbo y verbo auxiliar separados:

al mayor ministerio proclamado
de los fogosos hijos fué del viento.
(*Panegírico*, 255-256.)

i) Negación y verbo:

de trompa militar no o destemplado
son de cajas fue el sueño interrumpido.
(*Soledades*, I, 171-172.)

Estos son los tipos fundamentales de hipérbaton en Góngora. Otros no extrañan en castellano.

En el orden de palabras conviene fijarse, especialmente, en la colocación del adjetivo: afectivo, emocional (*blanca nieve*) y objetivo, delimitativo (*nieve sucia*).

Los adjetivos demostrativos, siempre que no sea por razones gramaticales de determinación ya dada, pospuestos, expresan cierto desprecio o valor evocador: *Mira a la mujer esa; hablamos de los tiempos aquellos...*

7. *Tiempos verbales*.—Presente de Indicativo. Nos fijamos en tres casos:

a) Histórico. Acerca a la actualidad hechos pasados para darles un tiempo que no les pertenece. Presente dramático lo llama Havers. *Cisneros dice entonces...*

b) Por futuro. La acción futura alcanza una inminencia real; expresamos la intención actual de realizar algo venidero. *Me voy a Barcelona mañana.*

c) De mandato. Lo descriptivo pasa a primer plano; el imperativo pierde su valor de mandato áspero: *te marchas a la calle y allí compras el periódico.*

8. *Pretérito Indefinido. Pretérito Perfecto*.—Aparte de los empleos justificados gramaticalmente por determinaciones temporales—unidad en curso: perfecto; unidad pasada: indefinido—, el perfecto proyecta—presente ampliado lo llama Emilio Alarcos—la acción ya hecha en el momento que vivimos, con su cargazón sentimental, afectiva; el indefinido deja la acción en un mundo fuera de nuestra área afectiva. «José Antonio dice—escribe Azorín en un artículo título así—... ¿Dice, dijo o ha dicho? Cuestión de tiempo; cuestión gramatical, pero cuestión que entraña un trascendente problema psicológico. En cierta radio madrileña se citan cotidianamente breves aforismos de José Antonio. El locutor profiere: «José Antonio dijo.» Hasta hace unos días, ese mismo locutor se expresaba así: «José Antonio ha dicho.» Al operarse el cambio de tiempos, advertimos dolorosamente que se nos ha alejado a José Antonio. Antes, José Antonio estaba a unos meses o a unos años de nosotros. ¿Dónde está ahora? En el pretérito remoto, el pretérito perfecto...»

9. *Imperfecto de Indicativo*.—El imperfecto minimiza el deseo que, en presente de Indicativo, podía tener una acepción violenta, áspera. *Quería salir un momento; quiero salir un momento.* En la misma línea, el condicional y el imperfecto de subjuntivo. Formas de cortesía.

Cuatro tiempos entran, fundamentalmente, en la descripción de hechos pasados: el presente, el imperfecto, el indefinido, el perfecto. El imperfecto—acción pasada sin un límite concreto—difumina la precisión temporal del indefinido, puntual. Por ello sirve de marco amplio para el transcurrir de la acción, en un clima evocador. Recuérdese la abundancia de imperfectos en los romances, de tono narrativo casi siempre.

10. *Futuro imperfecto de Indicativo*.—Conviene con la acepción de futuro, otros valores secundarios: el mandato, fuerte, violento. *No matarás*; a menudo en mandatos negativos; el de sorpresa: *¿me dirá eso a mí?*; y el de probabili-

dad: *será estudioso, pero no se le nota*. Los tres, expresivos. Compárese: *voy a salir — saldré*.

11. *Futuro perfecto y condicional*.—Como el imperfecto, el compuesto expresa matices de probabilidad y de sorpresa; el condicional, de cortesía, de probabilidad.

12. *Frases verbales*.—Formadas por un verbo auxiliar—desprovisto de su significación fuerte—conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio: *vamos a enriquecernos; anda buscando trabajo; llevo estudiadas quince lecciones*. Aparte de los valores que les corresponden—incoativo, aproximativo, reiterativo, obligatorio, hipotético, durativo, perfectivo, etc.—, su empleo está justificado por la lentitud, la distensión que ofrecen en comparación con las formas próximas simples. Entre *va a llorar y llorará* hay una diferencia de *tempo*, mucho más lento en el primer caso; lo mismo ocurre entre *escribo y estoy escribiendo*. ¡Qué diferencia entre *he estudiado cinco lecciones y tengo estudiadas cinco lecciones*, entre *he corregido tres ejercicios y llevo corregidos tres ejercicios!*

13. Tres son los procedimientos para relacionar las oraciones: *yuxtaposición, coordinación, subordinación*. Hay que distinguir, en principio, entre yuxtaposición y coordinación-subordinación; en la yuxtaposición, capaz de expresar relaciones coordinantes y subordinantes, faltan las conjunciones; en los otros dos procedimientos aparecen. La yuxtaposición, el período asindético, encierra una extraordinaria fuerza expresiva. El poeta presenta sin nexo las oraciones para dar al estilo un ritmo apresurado, veloz. Así encontramos períodos asindéticos en textos que reflejan una visión desintegradora de la realidad, caótica, o en relatos de acciones rápidas. Dámaso Alonso ha estudiado los dos tipos fundamentales de relación, asindético y conjuntivo, a lo largo de nuestra literatura. El *Poema de Mio Cid* se caracteriza por un ritmo ágil, fiel traslado de la realidad viva; ese ritmo pasa a los romances. En la *Primera Crónica General* las conjunciones—innecesarias a veces—, interrumpen la marcha del relato. Confluyen los dos estilos—el segundo continúa en la prosa cronística—en *La Celestina* (38). ¿Cuál de las oraciones yuxtapuestas es la más importante? La entonación, en la expresión oral, y la presencia de imperativos, de vocativos, etcétera, constituyen índices bastantes seguros para distinguirla.

El asindeton suele coincidir con párrafos cortos. Así, por ejemplo, en Azorín. La generación del 98 rompe con el período largo, tumultuoso de la retórica del XIX. Azorín desnuda de conjunciones su prosa trabajada.

El polisindeton, abundancia de copulativas, retarda el ritmo. Caracteriza a las narraciones infantiles y sugiere la impresión de que, fatigosamente, se van añadiendo elementos con que no

contábamos en principio: *Llegaron los niños y los padres y los amigos, etc.*

14. La conjunción *copulativa*, al principio de un período, enlaza las palabras con la situación, el contexto. Confirma, como en latín, algo ya conocido (*¿Y dejas, Pastor Santo, tu grey...?*). Otras veces predomina el valor ponderativo: después de fórmula exclamativa: *¡ay, amigo, y cuántas veces me he acordado de ti!*; enlaza dos palabras iguales: *no hacía sino llorar y llorar*; entre dos palabras idénticas, reforzada la segunda con un adjetivo, un adverbio o un complemento: *es mío y muy mío*.

15. La conjunción o delante del primer miembro de la disyunción, intensifica ésta: *o entras o sales*. En otros casos se debilita su valor propio y, prácticamente, equivale a una identificación: *La destrucción o el amor* titula un poeta actual uno de sus libros más famosos. Y para él, amor y destrucción son lo mismo.

16. Tiene carácter enfático *pero* al frente de una cláusula: *Pero ¿quién ha venido?* Refuerza, en una exclamativa, el valor ponderativo: *¡Bien, pero que muy bien!*, con pérdida de su acepción primera.

17. *Pronombre personal sujeto*.—El español, en oposición a otras lenguas, no necesita consignar normalmente el pronombre sujeto, y ello, porque las terminaciones verbales expresan, por sí mismas, el número y la persona. El pronombre personal sujeto puede ser necesario para deshacer equívocos gramaticales: a), cuando se pueden confundir la 1.^a y 3.^a personas (*cantaba, cante, cantara, cantase, cantare, cantaría*); b), cuando un plural puede referirse a diferentes pronombres: *iremos tú y él / yo*; c), cuando pueden confundirse dos personas de distinto sexo y la misma persona gramatical: *quedaron citados Enrique y Luisa; él / ella no se presentó*. Al margen de estos casos, el pronombre sujeto expresa énfasis, que llega a veces hasta la compañía del mismo. Abunda más el pronombre en el diálogo; en la primera persona del singular del presente y del futuro imperfecto de indicativo; con verbos que significan opinión—*suponer, creer, estar seguro etc.*—; y si se enfrentan dos acciones o cualidades opuestas correspondientes a sujetos distintos: *tú vives feliz, pero yo estoy hecho polvo*. En general, la presencia del pronombre sujeto—como de adjetivos posesivos, demostrativos, artículos determinantes—refleja el deseo de precisar, subrayar.

RETORICA

La *retórica pierde*—a pesar de las lanzas rotas en su favor en los últimos años—su prestigio a fines del XIX. La generación del 98 le asestó, entre nosotros, un golpe de muerte. Pero sí como arte no nos interesa ya, muchos de sus términos y de sus conceptos han pasado a la estilística. Guiraud llama a la retórica «estilística de los anti-

(38) *Ensayos sobre poesía española*. «Revista de Occidente.» Madrid, 1944, págs. 74 y siguientes.

guos». Tendremos que fijarnos en términos y conceptos del campo de la retórica o de la preceptiva y que expresan matices de énfasis o realce: interrogación retórica, apóstrofe, prosopopeya, litote, eufemismo, alusión, hipérbolos, elipsis, antitesis... Todos esos términos, insisto, tendrán que tenerse en cuenta en el comentario de textos, porque todos ellos reflejan una preocupación expresiva.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

Las indicaciones bibliográficas siguientes van dirigidas a una minoría de profesores y a los alumnos; estoy seguro de que, para la mayoría de los primeros, nada añadirán. Faltan muchos, muchísimos títulos; unos, por desconocimiento propio; otros, porque no caben aquí.

En contraste con la pobreza bibliográfica española sobre el comentario de textos y el análisis estilístico, la francesa cuenta con una docena de libros de extraordinario interés. Por lo que respecta al campo estilístico, muy próximo al comentario, Marouzeau y Cressot facilitan abundantes noticias. Los dos siguen el camino abierto por Carlos Bally en su *Traité de stylistique française*, en 1909. Los dos libros—Julio Marouzeau: *Précis de stylistique française*. París, Masson el Cie., 1950; Marcelo Cressot: *Le style et ses techniques. Précis d'analyse stylistique*. París, PUF., 1951—tienen mucho de común. Frente a Bally, que desplaza del área estilística lo literario, Marouzeau y Cressot estudian ese aspecto y la lengua usual. El profesor encontrará en Marouzeau y en Cressot muchas sugerencias aplicables al español: fonética—calidad del sonido, expresividad, articulación, acentuación—, grafía, la palabra—fonética, volumen, estructura morfológica, semántica, calidad de la palabra, aspectos del vocabulario, el nombre propio—, las categorías gramaticales—género, número, etc.—, la frase, aspectos del enunciado—*clichés*, repetición, variación, orden de palabras, ritmo, etc.—, versificación y algunos puntos complementarios—estilo indirecto, lengua hablada, lengua escrita, etc.—. La obra de Cressot desarrolla un programa parecido al anterior, de Marouzeau. Semejante, pero no tan preciso, el libro de A. Sauvageot: *Les procédés expressifs du français contemporain*. París, Klincksieck, 1957, pasa también revista al aspecto fonético, morfológico, sintáctico, expresivo y léxico del francés. En caso de escoger, nos decidiríamos por Cressot o Marouzeau (39).

La bibliografía francesa sobre el comentario de textos reúne dos condiciones envidiables: la cantidad y la calidad. Frente a la exigua participación española en esa obra de interés general, los franceses se han preocupado, desde hace ya mucho tiempo, de los problemas que entraña el co-

mentario. La *Bibliografía crítica de la nueva estilística aplicada a las literaturas románicas*. Madrid, Gredos, 1955, de H. Hatzfeld, proporciona unos cuantos títulos. Lázaro y Correa Calderón han puesto al día la información. Mencionamos algunas obras: Mario Roustan: *Précis d'explication française*. París, Mellottée, s. a.; J. Vianey: *L'Explication française*. París, Hatier, 1934; J. Bezard: *De la méthode littéraire*. París, Vuibert, 1948; G. Rudler: *L'Explication française*. París, Colin, 1952; P. Pouget: *L'Explication française*. París, Hachette, 1952; H. Mitterand: *L'Explication française à l'oral de la Licence-ès-Lettres*. París, PCLL., 1953, y J. Thoraval: *Explication de textes*. París, Colin, 1956. Cito, la mayoría de los títulos, de segunda mano.

En España, hasta hace unos años, nada. Nuestra enseñanza, salvo rarísimas excepciones, ha descansado en la memoria, en los datos o en la lectura impresionista de los textos. Comparada con la bibliografía francesa, antes de 1957, producía sonrojo el recuento de la nuestra. Hacia 1955 empieza a hablarse oficialmente del comentario de textos. La *Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas en el bachillerato*. Publicación de la revista *Enseñanza Media*, 1957, incluye unas pocas páginas sobre el tema; en los *Cuadernos didácticos (Lengua y Literatura españolas)*, Madrid, 1957, se insiste en unas generalidades, sin sistema, sin método. Reflejo de las inquietudes oficiales y particulares de un grupo, el número 27-28 de la *Revista de Educación*, consagrado al preuniversitario, puede servir de guía en casos concretos. En 1957 aparece el manual, el primero en español, de Lázaro Carreter y E. Correa Calderón, para comentar un texto: *Cómo se comenta un texto en el bachillerato. Grados elemental y superior. Curso preuniversitario*. Anaya, 1957. Nunca aconsejaremos bastante la lectura y la aplicación de ese método en las clases. A la exposición teórico-práctica añaden los autores unos comentarios sencillos, llenos de agudeza y de rigor científico. ¡Ojalá nuestros alumnos universitarios fuesen capaces de redactar comentarios de esa altura! Existe una segunda edición, Madrid, 1960, con unas pocas variaciones. El preuniversitario tal vez se sienta defraudado en el momento del examen ante el comentario oficial si lo compara con el «ideal» propugnado por Lázaro y Correa; en cualquier circunstancia le será utilísimo el librito mencionado. Luego, naturalmente, hay artículos sobre textos concretos—Quevedo. Lope, Góngora, etc.—. No intentaremos, aunque su número no es excesivo, enumerarlos.

En el comentario, el alumno tiene que organizar sus conocimientos—de fonética, de morfología, sintaxis, métrica, semántica, preceptiva—en la búsqueda de los valores expresivos de unas líneas, verso o prosa. Esta conferencia pretende ayudarle en el trazado de ese programa. Le serán útiles el memento publicado por Manuel Seco en *Temas de exámenes de grado superior de bachi-*

(39) Los portugueses cuentan con manuales de *estilística*, útiles también para el español: Rodrigues Lapa, por ejemplo.

lterato. *Comentario de textos*, Madrid, Publicaciones de la revista *Enseñanza Media*, 1960; el libro de Roberto Fernández Retamar: *Idea de la estilística*, La Habana, 1958; la *Interpretación y análisis de la obra literaria*, de Wolfgang Kayser, Madrid, Gredos, 1954; *El análisis literario*, de Raúl H. Castagnino, Buenos Aires, Ed. Nova, 1953 (hay edición posterior), y las páginas de Schöckel, García López, etc. Las mías no pretenden, de ningún modo, evitar esa lectura; no sólo la aconsejo: insisto en que de esos textos he tomado ideas y ejemplos. Y supongo, naturalmente, al profesor familiarizado con Dámaso Alonso, Amado Alonso, Leo Spitzer, Carlos Bousoño, Emilio Alarcos Llorach, que tantas y tan valiosas sugerencias le proporcionarán en sus monografías.

Dámaso Alonso trata de muchos puntos vistos en estas líneas. Por ejemplo: aliteración, paronomasia, plurimembración, correlación, simetría, metáforas e imágenes, etc. En su magistral obra *La lengua poética de Góngora*, Madrid, 1950, de la aliteración; de las fórmulas estilísticas de Góngora, etc. En *Ensayos y estudios gongorinos*, Madrid, Gredos, 1955, del acento, alegoría anadiplosis, metáforas e imágenes, correlación, bimetración, simetría bilateral, pluralidades, hipérbolos, juegos de palabras, endecasílabo y octava, paronomasia, ritmo, reiteración. Resulta indispensable la lectura de *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Gredos, 1950, para todos los puntos mencionados.

Fonética: El libro de Mauricio Grammont: *Traité de phonétique*, París, Delagrave, 1950, facilita abundantes datos sobre la fonética expresiva; le siguen Marouzeau y Cressot. Para el español, además de los libros citados, pueden consultarse Emilio Alarcos Llorach: *La poesía de Blas de Otero*, Oviedo, 1955, tan rico en observaciones de toda índole: E. Martínez Torner: *Ensayos sobre estilística literaria española*, Oxford, 1953, sobre el ritmo, juegos de vocales, etc. Sobre el último punto trae noticias interesantes José Manuel Blecuá en su prólogo al *Laberinto de fortuna*, de Juan de Mena (Clásicos Castellanos).

Para el ritmo aconsejo la lectura de la conferencia de Samuel Gill Gaya: *El ritmo en la poesía contemporánea*, Barcelona, 1956; el libro de Martínez Torner; los artículos de Amado Alonso incluidos en *Materia y forma en poesía*, Madrid, Gredos, 1955; el libro de Alonso Zamora Vicente sobre *Las sonatas de Valle Inclán*, Madrid, Gredos, 1955; algunas páginas de Schöckel y de Gerardo Diego sobre el *Poema del Cid* y San Juan de la Cruz (*Arriba*, 28 de marzo, 11 y 18 de abril de 1943; *Escorial*, 1942, IX, 163-186).

Sobre el encabalgamiento, parece ocioso recomendar la lectura de Dámaso Alonso. En cuanto a la métrica, la de Tomás Navarro Tomás, *Métrica española*, Nueva York, 1956, es de difícil lectura. En un plan escolar, los manuales de Tamaro y Rubio, Lapesa, Martín de Riquer, pueden servir al alumno para repasar conceptos fundamentales. El libro de Méndez Bejarano *La ciencia*

del verso, Madrid, Suárez, 1908, ha de leerse con cuidado. Sobre la rima, véase el artículo de Rafael de Balbín *Acerca de la rima* (*Revista de Literatura*, 1955, números 15-16, páginas 103-111); sobre la octava y el endecasílabo en Góngora, Dámaso Alonso; sobre el soneto, Manuel de Montoliú: *El sentido arquitectónico y musical de la obra de Góngora* (*Boletín de la Real Academia Española de la Lengua*, 1948, XXVIII, páginas 69-88); sobre el octosílabo, el artículo de T. Navarro Tomás *El octosílabo castellano y sus modalidades* (*Estudios Hispánicos*, homenaje a A. M. Huntington, Wellesley, Mass., 1952, págs. 435-45), y sobre el endecasílabo, Pedro Henríquez Ureña: *El endecasílabo castellano* (*Boletín de la Academia Argentina de Letras*, 1944, XIII, páginas 725-828).

Dos libros clásicos de Tomás Navarro Tomás tratan de la entonación: el *Manual de pronunciación española* y el *Manual de entonación española*, Nueva York, 1948. Añádase, del mismo autor, *Estudios de fonología española*, Nueva York, 1946 (con valiosos datos sobre las vocales, acento, tipos silábicos, léxicos, la cantidad, grupos de intensidad y de entonación, el *Mío Cid*, Rubén Darío (rimas), etc.).

En cuanto a la correlación, los libros de Dámaso Alonso facilitan noticias y bibliografías. Añádase *Seis calas en la expresión literaria española*, Madrid, 1956, escrito en colaboración con Carlos Bousoño.

El diminutivo cuenta con un estudio definitivo de Amado Alonso: *Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos*, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, 1951, páginas 195-229.

Para los valores expresivos del léxico aconsejo la lectura del libro de Julio Casares *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, CSIC, 1950; sigue ideas de Bally, con ejemplos españoles.

En cuanto a la metáfora y la imagen, además de las páginas que les dedica Dámaso Alonso, pueden ser útiles las escritas por Carlos Bousoño en *Teoría de la expresión poética*, Madrid, Gredos, 1952; en su estudio sobre *La poesía de Vicente Aleixandre*, Madrid, Gredos, 1956, y las indicaciones generales en los textos de Kayser y de Welck y Warren, que proporcionan abundante bibliografía. Merece citarse, por insólito, el párrafo en su libro de cuarto año *Lengua y literatura española*, Salamanca, Anaya, 1960.

Para la sintaxis recomendamos el *Curso superior de sintaxis española*, de Samuel Gill Gaya. Lo hemos seguido, como Fernández Retamar, en el recordatorio de los valores expresivos de naturaleza sintáctica. Añadiremos unas referencias elementales; sobre el artículo, Amado Alonso: *Estilística y gramática del artículo en español*, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, 1951, páginas 151-94; sobre el orden de palabras y para el antiguo español, además de los datos que facilitan las gramáticas histó-

ricas de Hanssen y de García de Diego, encontramos numerosas observaciones en la gramática de Menéndez Pidal sobre el *Poema del Mio Cid* (Hanssen estudió la colocación del verbo en el poema en *BHi*, 1912, XIV, 47-59). Daniel M. Crabb, *A comparative study of word order in old Spanish and old French prose works*, The Catholic University of America Press, Washington, D. C., 1955, 66 páginas, ha reunido numerosísimos ejemplos de las dos lenguas, francés y español, e interpretado los ejemplos de acuerdo con influencias de substratos. Siguiendo ideas de Jespersen, Anna Granville Hatcher ha estudiado la frase existencial en español. Hay que añadir los trabajos de Hutter y Bolinger.

Facilitan noticias libros de tema general como los de Entwistle, Lapesa y Oliver Asín, Gili Gaya, Criado de Val. Una aplicación del método de Lerch, en *Spanische Sprache und Wesensart (Handbuch der Spanienkunde, Frankfurt/M., 1932, 148-200)*. La posición del pronombre ha sido objeto de varios estudios: Chenery, Staaff, Gesner, Schneider, Spaulding; la posición del adverbio: Ralph Dale McWilliams; el orden de colocación del adjetivo: G. Sobejano, Wallis y Bull. Además, convendrá tener en cuenta el artículo de Harri Meier sobre la *Gitanilla (Personenhandlung und Geschehen in Cervantes Gitanilla, RF, 1937)*; de Henry y René Kahane, *The position of the Actor expression in colloquial Mexican Spanish (Lenguaje, 1950, XXVI, 236-263)*; de W. Bull, A. Gronberg y J. Abbot, *Subject position in contemporary Spanish (Hispania, 1952, XXXV, 185-188)*. No faltan noticias en trabajos monográficos sobre Mena, Quevedo y Cervantes, pero sí un estudio de conjunto, de la amplitud del de Andreas Blinkenberg en el campo francés.

El orden de palabras en Góngora ha sido estudiado especialmente por Uhrhan y por Dámaso Alonso. Además de las páginas dedicadas al tema en *La lengua poética de Góngora*, deben consultarse las que consagra en *Poesía española*—páginas 355 y siguientes—y en *Estudios y ensayos gongorinos*. Para la colocación del epíteto, Gonzalo Sobejano: *El epíteto en la lírica española*, Madrid, Gredos, 1956; sobre el pretérito indefinido y el perfecto consúltese Emilio Alarcos Llorach: *Perfecto simple y compuesto en español*, en *Revista de Filología Española*, 1947, XXXI, páginas 108-139; sobre el imperfecto de indicativo, Antonio M.^a Badía Margarit: *Ensayo de una sintaxis histórica de los tiempos*, en *Boletín de la Real Academia Española de la Lengua*, 1948, 1949, páginas 281-300, 393-410, 15-29; sobre las perífrasis verbales, J. Roca Pons: *Estudios sobre perífrasis verbales en español*, Madrid, CSIC, 1958; sobre la yuxtaposición, el artículo de Samuel Gili Gaya: *Fonología del período asindético*, en los *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, tomo I, páginas 55-67; Dámaso Alonso; *Ensayos sobre poesía española*, Madrid, *Revista de Occidente*, 1944; sobre la disyuntiva *o*, Carlos Bousoño: *La poesía de Vicente Aleixandre*; sobre el pronombre personal sujeto, S. Fernández Ramírez: *Gramática española*, Madrid, *Revista de Occidente*, 1951, páginas 218-221.

Términos y conceptos interesantes para el comentario y procedentes de la preceptiva encontrará el alumno en los manuales de Tamayo, Lapesa, etc. Y en cuanto a vocabulario, no debe olvidarse la consulta del *Diccionario de términos filológicos*, de Fernando Lázaro Carreter, y el *Diccionario de Literatura*, de la *Revista de Occidente*.



Sentido y problemas del aprendizaje profesional*

FRANCISCO SECADAS

Profesor de la Escuela de Psicología
Colaborador científico del CSIC

APRENDIZAJE A LA MEDIDA

Como indicaba más arriba, no es eso todo. Alguien muy íntimamente relacionado con el problema que nos ocupa me lo planteaba de modo crudo:

—¿No reduce considerablemente los beneficios formativos del aprendizaje la deformación implícita en el hecho de que se destinen tres años, invariablemente, a la especialización de cualquier rama profesional? En algunas de las especialidades no está justificada tanta duración, y los perjuicios irrogados a la producción son grandes, porque el aprendiz contrae en la Escuela malos hábitos de trabajo, que, acaso, ya no extirpe nunca. La productividad, concretamente, es fundamental para un buen trabajador. La lentitud en él es como el alabeo en la madera, que la hace inservible por exceso de tiempo de preparación y conserva... Tal formación, ¿no sería un fraude?...

Yo creo que sí, y ahí queda planteado como un clamor por un mejor reajuste de programas, sugerido, incluso, por la ley, al calificar de *modificable* el número de cursos del aprendizaje.

APRENDIZAJE E INICIACION PROFESIONAL

Si por el cabo de su terminación el aprendizaje presenta relaciones problemáticas con la Formación Acelerada, las que por el comienzo mantiene con la escolaridad primaria no son, con mucho, de menor momento.

La Ley de Educación Primaria, ya en el preámbulo, insinúa lo fundamental de esta coimpliación, al proclamar que «en el mismo grado de importancia inspiradora (que la patriótica) se

coloca la educación profesional, con la que se rompe el viejo concepto de nuestra primera enseñanza, circuida en el recinto estrecho de la instrucción elemental, para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales». Y en el contexto de la ley, al enumerar los derechos del niño en relación con su educación, se reconoce —en noveno lugar— el derecho del niño «a una formación que le capacite para la vida humana, iniciándole en las tareas útiles al ejercicio de su vocación social». (Título III, capítulo 1.º, artículo 54). Como consecuencia, se determina, en el artículo 23, que «para los alumnos de doce a quince años de edad se organicen en las escuelas graduadas clases de iniciación profesional, salvo cuando existan en la localidad con capacidad suficiente»... Y en el artículo 11 se dispone que la educación primaria «orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas». Todo ello, como corolario del principio, sentado en la definición de la escuela, de que su misión es «preparar a la niñez y capacitarla para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural, y contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial» (artículo 1.º).

APRENDIZAJE SEMICALIFICADO

En la sociedad moderna no se puede concebir la vida adulta sin una preparación profesional, cuyo ejercicio empieza justamente a raíz de la terminación de la escolaridad primaria. Parece oportuno, si no se pretende abandonar este capítulo de la formación integral primaria, encomendar a la escuela los rudimentos de esa iniciación, hasta el punto de enlace con la enseñanza profesional propiamente dicha. Razonamiento que equivale a este otro: que los ciclos del preaprendizaje de la formación profesional industrial y de

* En nuestro número anterior (R. E. 141, octubre de 1962, págs. 7-11), nuestro consejero de Redacción, don Francisco Secadas, expuso la primera parte de este trabajo sobre el aprendizaje profesional en España. Tras estudiar los problemas psicológicos y técnicos de la mecanización, el autor presentaba los diversos tipos de aprendizajes. En estas columnas se publica la segunda y última parte de tan interesante ensayo.

la iniciación profesional escolar, no solamente han de considerarse simultáneos en el tiempo como lo son prácticamente, sino equivalentes en orden a preparar a los escolares hacia el aprendizaje o hacia la vida profesional en un *grado de semicalificada*.

Queda, en efecto, por cubrir un amplio campo de necesidades patrias, aun contando con las Escuelas de aprendizaje. La adaptación profesional al crecimiento de la industria, a poco que se medite, revela lo impropio que sería seguir permitiendo, como hasta el momento, que el sinnúmero de operarios semicalificados, indispensables a la industria, se inicien en la profesión a costa de soportar arbitrariedades de los llamados maestros de taller, capataces, oficiales, etc., con más miramiento del propio lucro y comodidad que de la instrucción y formación humana de los subordinados; máxime cuando el grado de complejidad de estas profesiones permite una preparación rudimentaria común a todas, que en nada sobrepasa la capacidad formativa de los últimos grados de la escolaridad primaria.

PLAN NACIONAL

En conclusión: que si la necesidad es nacional, nacional habrá de ser el remedio; y no hay otra institución educativa de esa amplitud más que la escuela. La iniciación profesional no sólo deberían ser *ciclos paralelos de formación profesional*, como lo son los últimos grados escolares y los cursos de preparatoria de los colegios e institutos, en orden al ingreso en el bachillerato, sino que habrían de *concebirse más bien como coronación de la enseñanza primaria general de los españoles, que como inicio de la especialización de un sector reducido de ellos*. En otros países ha sido resuelto el problema de este modo; no es utópico que en España lo sea. En Alemania, en 1949, asistieron a las clases escolares de iniciación profesional (*Berufsschulen*) diez veces más alumnos que al resto de las de aprendizaje más especializado (*Fachschulen, Berufsfachschulen*). El candidato a una colocación, que podría serlo ya cualquier español, se presentaría, en este nuevo supuesto, con la dignidad de quien hace valorar su capacidad para el oficio, aunque fuera en grado elemental.

Un plan general de iniciación profesional escolar ha sido estudiado y convertido en programa concreto, común a la escuela y al preaprendizaje de los Centros de Formación Profesional, a base de los factores descritos en las páginas anteriores. La tarea de ordenar y sistematizar el contenido de esta iniciación elemental a los oficios, sin merma de las consideraciones formativas personales, peculiares a los puntos de mira de la escuela, ha corrido a cargo de algunos licenciados de pedagogía, que con ello han deseado facilitar el logro de esta fase formativa primaria, cuando resuel-

tamente se decida llevarlo a la práctica y hacer fructíferos esos últimos cursos de la escolaridad primaria, tan mortecinos en la actualidad.

III. LA ORIENTACION PROFESIONAL EN EL APRENDIZAJE

ORIENTACION Y FORMACION

Algunos autores, como MADARIAGA, incluyen dentro del concepto mismo de formación profesional la orientación y la selección. Cabe discrepar de este criterio que hace a la psicotecnia parte esencial de la formación; pero difícilmente se llegará racionalmente a una conclusión que no la califique de necesaria para la integridad de dicha formación, y para su economía, perfección y eficacia.

La ley prescribe la exploración psicotécnica de las aptitudes al principio de todos los períodos del ciclo formativo industrial. «La orientación y la selección profesional se consideran como valiosos auxiliares de todos los períodos docentes, con el fin de que cada individuo pueda ejercer el derecho y cumplir el deber de desarrollar su vocación y su plena capacidad de trabajo. Se llevarán a cabo durante el primer año de escolaridad de cada período, en los centros docentes, bajo el asesoramiento técnico del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia» (artículo 11). Así se prescribe en el preaprendizaje «una atención preferente a la orientación profesional y al estudio de las aptitudes vocacionales de los alumnos» (art. 37); los aspirantes al aprendizaje habrán de someterse a un examen psicotécnico y a las pruebas de aptitud que reglamentariamente se establezcan (artículo 39); y lo mismo, los candidatos a maestría (artículo 42).

ESOTERISMO Y EFICACIA

La eficacia de la medida está, con todo, condicionada, como es lógico, a que se disponga de criterios de discriminación de los sujetos para orientarlos hacia las distintas profesiones o ramas especiales del aprendizaje y ulteriores. Lo cual, por ser tan obvio, no ha parecido indispensable a los «técnicos» que, hasta el momento, han venido haciendo «orientación psicotécnica» de los aprendices, sin un previo conocimiento de las características que definen cada especialidad y el aprendizaje en conjunto. Sin contraste de las pruebas psicotécnicas con el éxito profesional, sin comprobación de la eficacia de los *tests* y de la confianza que en el pronóstico de aptitud se deposita, se ha venido operando alegremente, exponiendo la psicotecnia al ludibrio que tan poco objetiva y modesta actitud merecía. Por fortuna, los que trabajan el campo son ya numerosos, y con afán de sorprender estas partículas de pronosticabili-

dad, que los legisladores supusieron averiguadas y con tal fijeza precisadas que justificaran la obligatoriedad del examen.

Todavía se sigue operando sobre tan frágiles hipótesis en amplias e influyentes zonas. Un poco de sentido común velado esotéricamente no debe bastar cuando la realidad permite la obtención de medios objetivos que sirvan de base pronóstica de las aptitudes, hasta un grado de aproximación, no por limitado despreciable. La interpretación de un *tests*, aun en el supuesto de ser preciso y válido en la apreciación de una determinada cualidad, no puede hacerse sobre una sencilla base de congruencia: «En el ejercicio de la profesión se manipulan volúmenes; este *tests* es de volúmenes; luego este *tests* es buen juicio de éxito en tal oficio.» Hay que comprobar este último supuesto. Lo primero, el alcanzar una calificación alta o baja en el *tests*, simplemente, da un conocimiento *diagnóstico* de la cualidad que el *tests* explora. Mas, sobre eso, es preciso comprobar, por métodos objetivos, el *valor profesional* que se atribuye a la calificación. Combinense la innumerable multitud de *tests*, con la indefinida gama de profesiones posibles, y se comprenderá la labor de investigación que supone el sondeo profesional de las aptitudes. Ello sin contar la resistencia del ambiente a permitir la investigación necesaria para la objetividad del pronóstico.

ADAPTACION Y CONDICION HUMANA

Por sobreentendida se da la aplicación que las reflexiones humanísticas del principio de este trabajo tienen en la tarea del orientador. Con las limitaciones que toda definición clara presenta en la aplicación concreta, podríamos entender la orientación profesional como la visión de la *adaptación* del sujeto, y la selección profesional como la del *ajuste* a la situación laboral. En una selección existe la precisión de elegir, de entre un número de candidatos, aquellos que se comprueben más idóneos para el puesto. Esta situación se presenta al psicotécnico, por ejemplo, en el ingreso a una institución docente, cuando el número de aspirantes supera con mucho al de los admisibles. Pero es claro que la radicalidad de la selección puede ser atenuada mediante la consideración de factores de carácter más humano que el estricto y riguroso atencimiento a una puntuación escueta en *tests* o en pruebas objetivas de conocimientos.

El mero hecho de atemperar los resultados psicotécnicos con los pedagógicos es ya reconocimiento de esta necesidad. Otra muestra de la reverencia que merece el sujeto, se manifiesta en el empeño constante por perfeccionar los instrumentos de sondeo y completarlos con aspectos acumulativos de la visión de la personalidad, hasta donde la cantidad de aspirantes y la premura del examen toleren.

El diagnóstico debe, además, mantenerse dentro de los límites del consejo, y no plasmar en

instrumento exclusivo de selección; y menos, de eliminación de los peor calificados, como no lo sean por una puntuación que los sitúe muy por debajo de los márgenes de error de la prueba. Estas cautelas se extreman en el decurso del aprendizaje, como es natural.

Todavía existen otras perspectivas de la función seleccionadora, donde resalta la calidad humana. No sólo es causada la inadaptación por el nivel inferior de las capacidades. Igualmente puede ocurrir que un sujeto esté excesivamente dotado para limitarse a un aprendizaje. Caben, en este caso, dos alternativas fundamentalmente: o el sujeto se acomoda a las exigencias de la situación actual, y acaso luego prosiga estudios más tecnológicos, como los de algún peritaje; o acusa la inadecuación, derivando a un problema de inadaptación al medio. En la práctica de la orientación se encuentran casos así. Bien es verdad que, por ley general, es el nivel del escolar el que fija la altura de la formación, y que, dada la preferencia profesional por determinada actividad, mostrada por el mayor número, el nivel de las enseñanzas de dicha especialidad experimentará un alza que, *ipso facto*, se convertirá en medio adecuado para los más dotados. Tal ocurre con los delinquentes y electricistas, por ejemplo. Pero acontece que no todos los aventajados logran penetrar los umbrales de tales profesiones. El resultado es que han de ingresar en un medio que les resulta inadecuado.

HORIZONTES FORMATIVOS

La problemática es varia. Y no es a ella a la que oriento esta consideración, sino, más bien, a demostrar la necesidad de tener constantemente abierto, patente, un saledizo por la techumbre. No existe razón para coartar las aspiraciones de los mejor capacitados. Y menos cuando existen salidas como la Universidad Laboral, instituidas precisamente con la finalidad de que quede alguna puerta abierta a la capacidad técnica de los económicamente modestos. Los fines reconocidos a la Universidad Laboral parecen ser, fundamentalmente:

- a) Formar, humana, técnica y profesionalmente, en todos los grados, a la juventud trabajadora.
- b) Estimular el perfeccionamiento profesional de los trabajadores adultos.
- c) Elevar el nivel cultural, social y económico de las masas trabajadoras de las comarcas respectivas mediante misiones de carácter temporal.
- d) Facilitar, a través de un sistema becario o la creación de instituciones adecuadas, el acceso de los más capaces a estudios superiores, bien en los establecimientos propios o en cualquier otro centro donde se imparta esta clase de enseñanzas.

El cuarto punto es un problema nacional. Y su solución, a mi entender, sería verificar una selec-

ción de los mejores de las escuelas profesionales, para ser becados en la Universidad. En una investigación he comprobado que del 10 por 100 superior en inteligencia, corresponden tres aprendices por cada siete bachilleres de los centros que más rigurosamente seleccionan su alumnado. Si la comparación se hace con el promedio de alumnos de institutos oficiales de enseñanza media, la proporción de superdotados entre los aprendices crece comparativamente frente al de bachilleres en cuarto curso, donde, de hecho, se les brinda la oportunidad de proseguir estudios superiores a través de los últimos grados del bachillerato que derechamente conducen hasta los umbrales de la Universidad. Estos muchachos deberían tener la posibilidad de abrirse paso normalmente entre sus compañeros. Parece que el espíritu de la ley de aprendizaje profesional favorece esta aspiración.

El desconocimiento de este dato es causa de conceptos inadecuados acerca del nivel en que se desenvuelve la enseñanza profesional y de enfoques que vician de raíz la estructura del sistema docente. Creo que se acerca la fecha en que, por sí misma, se imponga la idea de un paralelismo de hecho y una correspondencia plena de los títulos de aprendiz profesional y bachiller elemental, para todos los efectos. No otra es la tendencia en los países más avanzados. La intención *formativa* de la Ley de Aprendizaje apunta a encontrarse con la otra tendencia convergente, de ampliar el beneficio de un bachillerato elemental a todos los españoles; e incluso, con el manifiesto propósito de prolongar la escolaridad primaria, hasta edades comparables a las de dichos ciclos formativos. Obsérvese, de paso, la analogía de la tríada anterior con la que constituye el esquema de las organizaciones de enseñanza media elemental en ciertos países (*Grammar School, Technical School, Modern School*).

Yo añadiría otro argumento de congruencia al expuesto, y es que, según trabajos propios, parecen poderse distinguir tres modos primordiales de manifestación de la inteligencia: uno de elaboración *simbólica* de los contenidos mentales; otro, de transformación *técnica* de estructuras, y un tercero, de actividad *automática* de asimilación y ejecución. A los cuales corresponderían más adecuadamente los tres tipos formativos anteriores, por el mismo orden: la modalidad humanística-teórica que hasta el momento presente ha caracterizado al *bachillerato*; la formación técnica que distingue al *aprendizaje* y al *bachillerato laboral*, y la forma asimilativa intensa, repetitiva, puntual y hasta cierto punto mecanizable y convertible en hábitos y técnicas, que en lo instructivo se corresponde con la *enseñanza escolar*, y en lo profesional plasma en actividades administrativo-burocráticas y de servicios.

A este propósito, es curioso registrar la relatividad de algunos criterios, y cómo nos acostumbramos a las tareas del ambiente en que moramos y nos desenvolvemos. Anualmente se convoca un

concurso internacional de aprendices de distintas especialidades. Loable en su propósito y en sus logros. Mas llegados al momento de enjuiciar los resultados, cae uno en la cuenta del espejismo en que nos debatimos, y cómo repercute en cualquier muestra de cultura la total del país. Los españoles suelen salir airosos de estas competiciones laborales. Con frecuencia coparon la mayoría de los primeros puestos. Ello da ocasión a apreciaciones demasiado optimistas de la realidad. Bueno es que se destaquen los aprendices de una nación. Pero si ello, pongamos por caso fuera debido a que estos individuos estuvieron especialmente dotados para la técnica y hubieron de permanecer al nivel del aprendizaje profesional por la imposibilidad de ascender a carreras superiores, mientras que en otros países esta posibilidad motivara que en el aprendizaje no permanecieran sino los peor dotados, más sería honra que desdoro nacional el resultar segundos en los campeonatos.

PERSONALIZACION

La visión personal se acrecienta a medida que se adentra el alumno en el aprendizaje, y resulta más hacedera la orientación propiamente dicha. Las sucesivas exploraciones permiten ganar una apreciación más completa del aprendiz y de sus cualidades. Del conjunto aflora un *perfil* menos expuesto ya a errores de bulto, aun en el caso de una estimación colectiva de las aptitudes. En tal caso, cuando la magnitud del trabajo no permite mayor atención, se ofrecen perfiles profesionales individuales en los que se pondera la posible valía de cada individuo para la gama fundamental de especialidades profesionales hacia las que muestra particular inclinación.

Estos datos se personalizan en el momento de la entrevista, en la cual se hace aprecio de las circunstancias individuales que motivan las decisiones. La entrevista personal es, por esta razón, inexcusable; a ser posible, con todos los sujetos; pero, por lo menos, con los que presenten síntomas de mayor necesidad de atención por parte del psicólogo.

La cual no solamente ha de ser orientadora en el sentido puramente profesional. En todos los problemas de adaptación del individuo a un determinado ambiente o situación, como la profesional, siempre existe un punto de vista psicológico. El problema se manifiesta en el medio laboral; pero puede tener las raíces muy alejadas en el exterior. He aquí el reencuentro con la visión humana del obrero. La industria reconoce la primacía de las relaciones personales, o humanas, incluso, sobre las disposiciones aptitudinales, supuesto un mínimo indispensable. En la orientación y selección profesional, postulamos, por lo mismo, la reducción de los datos a la integridad concreta del individuo. La he llamado «personalización de los datos». El dato estadístico, en sí, es impersonal. El perfil ayuda a concretar-

lo a un individuo. La entrevista permite ultimar esta personalización. El primer resultado humano es la comprensión, suministrada por el sentido del dato en la persona, y de ésta en la situación problemática. La solución puede resultar al menos facilitada, con el planteamiento «personalizado», humano, del problema.

El orientador tiene una visión específica de las consideraciones humanísticas que venimos comentando. Es la visión de la adaptación dinámica al entorno integral. Ve las relaciones personales con los valores en términos de acomodación, de conciliación y de expresión y realización propias. De vivencia positiva de la personalidad. El orientador tendrá el éxito mayor apetecible cuando sus pupilos hayan logrado encuadrarse dinámicamente en una situación o actividad que los mantengan en la tensión óptima, ni demasiado violenta ni relajada. Esta situación concertante, de desafío a una realidad con que se enfrenta de «poder a poder», acusando y sintiendo la presencia de la propia personalidad en la tensión, manifiesta con vivencia y relieve, de suerte que cada fibra de aptitud palpita en una vivencia de vocación, es la máxima perfección de una adaptación tensiva al medio.

LOS SOPORTES DEL VALOR

Puestos a desentrañar los problemas de la formación profesional, no puedo omitir uno que considero de capital importancia; como que en alguna ocasión la he llamado «la gran cuestión». Demostrado que la formación del operario calificado no debe descender de una altura intelectual y pedagógica que le es propia, según la intención de la Ley, es urgente señalar una condición por desestima de la cual corre riesgo de malograrse todo esfuerzo: la económica.

La experiencia muestra que si el maestro de taller no reúne las condiciones de buen industrial e inteligente pedagogo, no se alcanza la formación del aprendiz calificado; y que si a tal maestro no se le remunera mejor que al industrial competente, abandona la enseñanza y se pasa a la industria. Urge, pues, retribuir al personal docente con tal holgura que estimule a los mejores. He dicho que esta convicción es fruto de la experiencia propia, y lo repito, aunque no sea más que para subrayar la ausencia de teoría en cuanto sigue.

Algunos objetarán que las relaciones humanas han demostrado la secundariedad del aspecto económico frente a otras consideraciones de más

estrecha raigambre personal. Mas conviene advertir que la accesoriadad de lo económico no se refiere al nivel absoluto, sino a las diferencias sobre un nivel suficiente. Porque la primera consideración que se debe tener con el personal es la de retribuir debidamente su trabajo, y nadie se tendrá por bien tratado sin este primer requisito, que es condición básica de la vida familiar y personal decorosa.

Volvamos al hombre. Muchos de los profesores han resistido las tentadoras ofertas de la industria, hasta que la necesidad los ha impulsado, o expulsado, a acogerse a situaciones nuevas. Gentes de arraigada vocación, como repetidas veces dieron prueba. Gentes que conocían el oficio y estimaban el valor del hombre. Yo los he visto actuar en la Formación Acelerada (modelo insólito entre nosotros, en este aspecto) y he comprobado con qué miramiento, con qué respeto y consideración comunican sus conocimientos y atienden a las consultas de los alumnos. Entiendo que la misión de descubrir y salvar al hombre del cataclismo que le amenaza no es tarea de improvisación; requiere gravedad y *pondus* en la persona, inteligencia y *sindéresis*, autoridad y pericia en el oficio. Estas cualidades no se compran, pero tampoco se venden a cualquier postor. Lo económico no constituye la esencia del valor ni del progreso, como quiere el materialismo dialéctico, pero es condición material para la realización de muchos valores. Toda ideología espiritualista cuidará, por eso mismo, de darlo resuelto, como muestra el salario familiar. Quien materializa y desvirtúa es el que obliga al consagrado a la realización de valores superiores en el hombre, a cavilar constantemente en lo económico. Y a que no pueda levantar la frente porque, también él, tiene que seguir trabajando después de la jornada para sacudirse el yugo de la necesidad...

Bueno es proclamar el valor supremo de lo humano. Pero es lástima que el ideal se venga a tierra por causa de unas aspas de molino. Si del postulado esencial de salvación del hombre moderno hacemos utopía, vendrán de tierras afuera manadas polvorientas de carneros que nos harán descabalgar. Si el profesional calificado ha de ser «caballero de la máquina», que la domeñe y gobierne a todas sillas, sin que se le desboque y tire a la empinada, oteando horizontes por sí y por su mesnada, ¿cómo puede consentirse que el maestro de equitación esté sumiso a la materia, esclavo de ella... por vocación? No basta proclamar el valor del hombre ni del espíritu, si llegada la hora de otorgar la presidencia, se le hace un guiño al «poderoso caballero»...

El movimiento educativo en España durante el año escolar 1961-1962

I. ADMINISTRACION ESCOLAR

1. MEDIDAS ADMINISTRATIVAS

No se ha introducido ninguna modificación sustancial en la organización administrativa del Ministerio de Educación Nacional. Se estudia una mecanización de los servicios, de especial interés para la Dirección General de Enseñanza Primaria, dado su volumen de trabajo, y que permitiría una más rápida confección del escalafón del Magisterio, resolución de los concursos de traslados entre maestros y centralización de pago de haberes de este Cuerpo.

2. SUPERVISION DE LA ENSEÑANZA

De acuerdo con la ley de 23 de diciembre de 1956, que crea gradualmente plazas en los Cuerpos del Magisterio Nacional e Inspección de Enseñanza Primaria, en función de las nuevas escuelas que como consecuencia del Plan Nacional de Construcciones Escolares se incorporan a la enseñanza, ha sido incrementada la plantilla de la Inspección de Enseñanza Primaria en 53 plazas. En la actualidad, la Inspección está formada por 550 miembros, de ellos 409 en servicio activo. A cada inspector le corresponden, como promedio, 180 unidades escolares oficiales, o 244 si, además, se incluyen las no oficiales, que están igualmente sometidas a su supervisión.

No ha experimentado modificación alguna la Inspección en los restantes grados de la enseñanza.

3. FINANCIAMIENTO DE LA ENSEÑANZA

El presupuesto del Ministerio de Educación Nacional para el año 1962, descompuesto en servicios, está recogido en el cuadro adjunto, en el que se han incluido también los números índices con referencia al presupuesto de 1961 y que expresan el incremento relativo de los distintos créditos.

Para completar este cuadro sería necesario consignar las inversiones en educación que realizan otros Departamentos ministeriales, organismos de la Administración y Corporaciones locales (Diputaciones y Ayuntamientos). Estos datos no están disponibles todavía para 1962, pero sí se puede facilitar una información muy detallada referida al año 1960 y que arroja como inversión total en educación, política cultural e investigación científica y técnica, exclusivamente por el sector público, la suma de 11.628,7 millones de pesetas, de un total de gastos del Estado

	1 9 6 2		
	Millones pesetas	Número 1961 = 100	Tanto por 100 del total
Ministerio, Subsecretaría y Servicios Generales... ..	1.154,2	108	16,2
Secretaría General Técnica.	67,8	185	1,0
Dirección General de Enseñanza Universitaria ...	483,6	128	6,7
Dirección General de Enseñanzas Técnicas	253,0	112	3,5
Dirección General de Enseñanza Media	411,2	212	5,7
Dirección General de Enseñanza Laboral... ..	152,6	136	2,1
Dirección General de Enseñanza Primaria	4.442,1	128	6,9
Dirección General de Bellas Artes	130,4	155	1,8
Dirección General de Archivos y Bibliotecas... ..	77,7	178	1,1
Otros conceptos... ..	3,4	104	—
Patronato Igualdad Oportunidades	1.200,0	200	—
	8.376,0	135	100

cifrado en 122.498,0 millones de pesetas. Supone una inversión en educación, política cultural e investigación científica y técnica por el sector público del 9,53 por 100 del gasto total del Estado, o del 2,48 por 100 de la Renta Nacional. La inversión por el sector privado ha sido calculada por el Instituto Nacional de Estadística en un 31 por 100 de la del sector público, o sea, de unos 3.872,3 millones de pesetas. La inversión total representa, pues, el 3,28 por 100 de la Renta Nacional.

El cuadro que se incluye a continuación recoge el detalle de estas cifras.

4. CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Refiriéndonos, en primer lugar, a la Enseñanza primaria, se ha continuado el desarrollo del I Plan Nacional de Construcciones Escolares. En el periodo comprendido entre 1 de abril de 1961 a igual fecha de 1962, se han terminado y puesto en funcionamiento un total de 3.016 nuevas aulas de Enseñanza primaria, además de 1.963 viviendas para maestros nacionales. Estas obras han sido financiadas en su totalidad o en parte —de acuerdo con los sistemas establecidos por la Ley de 22 de diciembre de 1953— por el Ministerio de Educación Nacional. Desde la iniciación del Plan de Construcciones Escolares en enero de 1957, se han ter-

GASTOS TOTALES DEL ESTADO, ORGANISMOS AUTONOMOS Y CORPORACIONES LOCALES EN EDUCACION Y POLITICA CULTURAL E INVESTIGACION CIENTIFICA

Año 1960

	GASTOS					Gastos totales netos	Por ciento del total de gastos	DE ELLOS EN INVERSION		
	Estado	Organis- mos autó- nomos	Corpora- ciones locales	TOTAL	Deduccion- es sub- venciones			Estado	Organis- mos autó- nomos	TOTAL
Educación y política cultural	6.477,4	3.802,0	692,0	10.971,4	437,6	10.533,8	8,63	1.164,5	1.757,1	2.921,6
Investigación científica.	618,8	706,7	—	1.325,5	230,6	1.094,9	0,90	27,0	146,4	173,4
TOTALES	7.096,2	4.508,7	692,0	12.296,9	668,2	11.628,7	9,53	1.191,5	1.903,5	3.095,0

minado un total de 15.434 aulas y 8.618 viviendas, encontrándose en distinta fase de construcción otras 7.599 aulas y 7.013 viviendas para maestros, no incluyéndose en estas cifras las obras pertenecientes al Plan de 1962. Considerando éstas, cuyo número exacto aún no se conoce, puede asegurarse que al finalizar el año en curso se habrá alcanzado el objetivo marcado en el Plan Nacional de Construcciones Escolares, o sea, la construcción de nueva planta, de un total de 25.000 aulas, con lo cual se habrá asegurado la escolaridad de todo niño en el periodo de enseñanza obligatoria, aparte de haberse renovado unas 7.000 salas de clase que carecían de las condiciones adecuadas para la enseñanza.

En 22 de junio de 1961, la Presidencia del Gobierno promulgó un decreto conjunto de los Ministerios de Educación Nacional y Vivienda, coordinando la acción de ambos en orden a la dotación de centros docentes de nivel primario y medio (general y laboral) en aquellos núcleos de población surgidos como consecuencia de la intensa política de construcción de viviendas que se ha desarrollado durante estos últimos años. En este texto legal se establece que los ayuntamientos y, en general, los promotores de grupos de viviendas de interés social podrán solicitar del Ministerio de la Vivienda préstamos sin interés, reintegrables en un plazo máximo de veinticinco años, que completen las subvenciones a fondo perdido concedidas por el Ministerio de Educación Nacional para las construcciones escolares de aquellos niveles. De esta forma se facilita a las Corporaciones locales, con una fórmula perfectamente tolerable para la Hacienda municipal, la solución de los problemas de falta de centros docentes, consecuencia del rápido incremento de núcleos de población por la industrialización del país y colonización de extensas zonas. Las normas para la aplicación de este Decreto han sido aprobadas por Orden de la Presidencia del Gobierno de 24 de mayo de 1962.

Continuando la renovación de los edificios e instalaciones de las 108 escuelas oficiales del Magisterio, se han inaugurado durante el curso edificios de nueva planta para las escuelas del Magisterio de Bilbao, Ceuta, Guadalajara, Palencia, Soria y Vitoria (12 en total); se encuentran en distinta fase de construcción las escuelas del Magisterio de Alicante, Barcelona, Gerona, Huelva, Murcia, Palma de Mallorca, Pontevedra, Sevilla, Valencia y Zaragoza (20 escuelas), y se están gestionando solares para construir los edi-

ficios de las Normales de Córdoba, Melilla, Salamanca y Segovia, que son las únicas que restan con instalaciones no renovadas. Cada escuela del Magisterio se construye con un grupo escolar completo para la realización de prácticas por los futuros maestros. Desde 1957 hasta la fecha se han invertido en la construcción y reforma de las escuelas del Magisterio, así como dotación de mobiliario y equipo, 425 millones de pesetas.

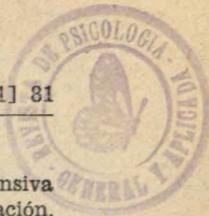
En los restantes niveles de enseñanza puede citarse la inclusión en el Presupuesto de 1962 de un crédito de 100 millones de pesetas para construcción e instalación de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. En las enseñanzas medias de tipo profesional se han invertido durante el periodo 27 millones en obras de ampliación de instalaciones y dotación de equipo, y se han iniciado las obras de construcción de un nuevo edificio para la Escuela de Maestría Industrial de Huesca.

En la Enseñanza superior universitaria se han realizado inversiones de importancia en instalaciones y equipos de las Facultades de Medicina de Salamanca y Sevilla, Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago y Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo.

En las enseñanzas técnicas, tanto de Grado medio como de Grado superior, se ha continuado la política renovadora de las escuelas iniciadas a raíz de la promulgación de la Ley de Enseñanzas técnicas en el año 1957, y han sido numerosos los centros de estas especialidades que han experimentado importantes mejoras en sus edificios e instalaciones. Probablemente, antes de que finalice el año entrarán en servicio los nuevos edificios de las escuelas de Arquitectura e Ingenieros Industriales de Barcelona; Ingenieros de Telecomunicación, Peritos Aparejadores, Peritos Aeronáuticos y Peritos Industriales de Madrid; Peritos Industriales y Peritos Navales de Cádiz, y Peritos Industriales de Cartagena. Además, se espera iniciar en fecha próxima la construcción de otros edificios, entre los que se encuentran la Residencia de Investigadores y Estudiantes aneja a la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao; un edificio de Talleres y Laboratorios de Investigación para la Escuela de Ingenieros Industriales, Sección Textil, de Tarrasa (Barcelona), una Escuela de Organización Industrial y un pabellón para los cursos de ingreso en las Escuelas Técnicas de Valencia.

ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA
Curso 1960-61 y comparación con 1959-60

	NÚMERO DE CENTROS		PERSONAL DOCENTE		ALUMNOS					
	Centros	Núm. índice 1959-60 = 100	Profesores	Núm. índice 1959-60 = 100	Varones	Número índice 1959-60 = 100	Mujeres	Número índice 1959-60 = 100	Total	Número índice 1959-60 = 100
I. PRIMARIA	99.682	103	100.482	101	1.905.700	103	1.961.993	103	3.857.693	103
II. MEDIAS.										
1. Bachillerato General.....	1.487	125	20.503	100	289.474	106	175.706	101	465.180	104
2. Bachillerato Laboral.....	208	125	4.591	326	15.955	97	6.279	172	22.234	110
3. Formación Profesional Industrial.	276	114	4.469	202	63.411	104	—	—	63.411	104
4. Escuelas de Comercio	39	100	1.494	100	18.139	87	3.976	80	22.115	86
5. Escuelas del Magisterio.....	189	108	2.684	107	15.997	102	26.833	104	42.830	103
TOTAL GENERAL II	2.199	122	33.741	120	402.976	104	212.794	102	615.760	103
III. TÉCNICA (Grado medio).										
1. Peritos Agrícolas	5	100	152	100	2.958	147	208	196	3.166	149
2. Peritos Aparejadores.....	3	100	111	100	3.994	142	98	1.089	4.092	145
3. Peritos Industriales	23	100	1.488	117	26.991	140	241	223	27.232	140
4. Peritos de Minas	9	100	130	100	3.046	134	—	(1)	3.046	133
5. Peritos de Montes	1	100	42	100	668	181	4	—	672	249
6. Peritos de Obras Públicas.....	1	100	20	100	893	378	—	600	893	378
7. Peritos de Telecomunicación	1	100	26	100	1.145	296	18	—	1.163	497
8. Peritos Topógrafos	1	100	26	100	239	121	—	—	239	121
9. Ayudantes Técnicos Sanitarios	10	100	206	100	687	100	1.923	100	2.610	100
TOTAL GENERAL III	54	100	2.201	111	40.621	144	2.492	116	43.113	142
IV. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS.										
1. Artes y Oficios	45	100	1.001	103	8.183	72	4.993	74	13.176	72
2. Conservatorios	33	100	645	100	7.849	99	23.294	95	31.143	96
3. Escuelas de Bellas Artes	5	100	121	100	447	96	405	101	852	98
TOTAL GENERAL... IV	83	100	1.767	101	16.479	83	28.692	90	45.171	88
V. ENSEÑANZA SUPERIOR (Comprendida la Técnica Superior).										
1. Ciencias	12	100	1.229	100	10.130	94	2.886	86	13.016	92
2. Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	3	100	312	100	5.577	111	694	125	6.271	112
3. Derecho	12	100	987	100	12.630	88	914	105	13.544	89
4. Farmacia	4	100	280	100	2.309	92	2.647	95	4.956	94
5. Filosofía y Letras	12	100	866	100	3.120	114	5.182	113	8.302	114
6. Medicina	10	100	1.260	100	13.499	89	1.304	95	14.803	90
7. Veterinaria	4	100	216	100	664	76	8	73	672	76
8. Ingenieros Aeronáuticos	1	100	91	121	687	154	—	—	687	154
9. Ingenieros Agrónomos	2	200	204	200	1.355	156	24	480	1.379	158
10. Ingenieros de Caminos.....	1	100	105	102	1.449	287	—	—	1.449	287
11. Ingenieros Industriales.....	4	100	379	100	8.014	130	35	3.500	8.049	130
12. Ingenieros de Minas	2	200	136	200	876	134	—	—	876	134
13. Ingenieros de Montes	1	100	50	143	397	132	31	(1)	428	142
14. Ingenieros Navales	1	100	85	100	469	111	—	—	469	111
15. Ingenieros de Telecomunicación.....	1	100	53	108	831	136	7	(1)	838	137
16. Ingenieros Textiles	1	100	87	100	391	109	1	(1)	392	109
17. Arquitectos	3	150	180	174	1.709	179	37	617	1.746	182
TOTAL GENERAL V	74	104	6.520	105	64.107	102	13.770	102	77.877	102



II. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

6. Continúa a dictamen del Consejo Nacional de Educación el texto revisado de la Ley de Educación Primaria, que prevé la introducción de modificaciones sustanciales en el régimen en vigor.

En aplicación del decreto de 2 de junio de 1960, que establecía un nuevo tipo de centros no estatales de Enseñanza media, caracterizado porque su sostenimiento compete a las Corporaciones locales, pero la dirección a profesores oficiales, han funcionado durante el curso 1961-62 un total de 53 centros de este tipo, que se conocen con el nombre de Colegios Libres Adoptados.

En la Enseñanza superior se han establecido los nuevos planes de estudios de profesores de Educación Física y se ha reconocido y reglamentado, por decreto de 29 de marzo de 1962, la especialidad de Podología en los estudios de ayudantes técnicos sanitarios.

Un importante avance significa la aprobación de los planes completos de los estudios en las Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio, con la consiguiente modificación en los cursos implantados anteriormente (*Boletín Oficial del Estado* de 9 de mayo). También debe recogerse la implantación del idioma inglés en las Enseñanzas técnicas de grado medio, por orden de 9 de mayo de 1962.

Debe también citarse la transformación de las Escuelas de Facultativos de Minas de Almadén, Bilbao, Huelva, Linares, Manresa y Mieres, en Escuelas de Peritos de Minas, de nivel superior, y la autorización a las Universidades laborales de Córdoba, Tarragona, Sevilla y Gijón, para la implantación del primer año de la carrera de Peritaje Industrial y, además, en la de Sevilla, la de Peritaje Agrícola.

III. PLANES DE ESTUDIOS PROGRAMAS Y METODOS

7. REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

En lo que se refiere a la Enseñanza profesional, durante el curso se han establecido las especialidades de Cultivos de Secano y Fruticultura, en la modalidad agrícola-ganadera, del Bachillerato Laboral Superior y las de Aprendizaje de Carpintería de Ribera y Grada, en la Formación Profesional Industrial. También se han publicado nuevos cuestionarios de estudios de las especialidades de Mecánica y Electricidad del Automóvil y Tecnología y Prácticas de Taller en la especialidad de Tintoreros.

Por órdenes de 9 de mayo de 1962 han sido definitivamente fijados los cursos y materias de todas las especialidades en los planes de estudios de las Escuelas Técnicas, en sus Grados superior y medio, prece-diéndose en la actualidad a la confección de los cuadros, horarios y temarios correspondientes.

8. REFORMA DE LOS PROGRAMAS

En la Enseñanza primaria se han modificado, por Resolución de 11 de enero de 1962, los programas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros Oficiales. Se ha dado una nueva orientación a estos cuestionarios, en el sentido de redactarlos en forma muy concisa, a fin

de que en la exposición, lo más amplia y comprensiva posible, pueda demostrar el candidato su formación, lectura y preparación. Estos nuevos programas han regido en las oposiciones a ingreso que se están desarrollando en la actualidad.

En aplicación a la orden ministerial de 29 de abril de 1961, que introducía en las escuelas primarias la enseñanza de las normas de la circulación, se ha redactado por el Centro de Documentación el programa de estas enseñanzas, que se encuentra ya en plena vigencia.

La Dirección General de Enseñanza Media ha dictado una resolución adecuando la enseñanza de la Física, de la Química y de las Ciencias Naturales a las recomendaciones de la OCDE.

9. REFORMAS DIDACTICAS

Durante estos últimos años, la preocupación primordial de la Dirección General de Enseñanza Primaria ha sido la de posibilitar el acceso a una escuela de todo niño en edad escolar obligatoria. Alcanzada esta meta en virtud del Plan Nacional de Construcciones Escolares, se ha considerado llegado el momento de atender en forma muy especial los aspectos cualitativos de la enseñanza; es decir, el perfeccionamiento de la enseñanza que se imparte en las escuelas primarias. En tres direcciones se está actuando para alcanzar este objetivo:

a) Perfeccionamiento de la estructura del sistema educativo.

b) Perfeccionamiento del personal docente en ejercicio.

c) Perfeccionamiento de los medios pedagógicos.

En lo que se refiere al primero de estos puntos, es necesario destacar el decreto de 22 de febrero de 1962 sobre agrupación de unidades escolares. La dispersión de la población en muchas zonas de España, unida a la dificultad de comunicaciones por su accidentada orografía, motivó la creación de escuelas de un solo maestro, con el consiguiente aislamiento funcional de los maestros y repercusión en el rendimiento de la enseñanza. Aunque en el Plan Nacional de Construcciones Escolares se ha procurado, en la medida de lo posible, restringir la construcción de este tipo de escuelas, todavía son numerosas las existentes en el país. Con objeto de darles una estructura que les permita beneficiarse de las ventajas de la escuela graduada, el decreto a que antes se ha aludido dispone que todas las unidades dispersas en un radio de acción de un kilómetro se constituyan en grupo escolar, bajo el control de un director por oposición. La consiguiente graduación de la enseñanza permitirá un mayor rendimiento en la labor del maestro al centrar su acción sobre un grupo de niños de nivel y edad homogéneos. Esta medida se complementará con el establecimiento de un servicio de transporte escolar, del cual se informa más detalladamente en páginas posteriores.

10. NUEVOS MANUALES

La renovación de los manuales escolares en la Enseñanza primaria se ha emprendido por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), mediante la convocatoria de concursos para la selección de textos adecuados a las necesidades de una escuela primaria en constante evolución. Así se han anunciado los siguientes:

- Concurso para premiar la mejor colección de problemas matemáticos graduados para escuelas primarias.
- Concurso para premiar los mejores originales del Libro del Maestro y del Libro del Alumno para la enseñanza de la Lengua española en las escuelas primarias.
- Concurso para premiar los mejores guiones de lecciones, con motivo del IV Centenario del nacimiento de Lope de Vega.

En la actualidad se preparan las bases de un concurso para la selección de libros de lectura y de texto.

Para unificar criterios en relación con el perfeccionamiento de manuales escolares, se celebraron en Madrid, en junio de 1961, convocadas por el CEDODEP, las Primeras Jornadas Bibliográficas, con asistencia de autores, dibujantes, editores, libreros y usuarios del libro escolar. La iniciación de un programa de distribución gratuita de libros de texto, manuales y libros de lectura entre los alumnos de escuelas primarias (13 millones de libros, distribuidos entre los años 1961 y 1962), pone de manifiesto la oportunidad y urgencia de esta tarea.

En la Enseñanza laboral se han convocado unos concursos para la selección de textos en todas las asignaturas de la Formación Profesional Industrial.

A su vez, la Dirección General de Enseñanzas Técnicas tiene en estudio una reglamentación general sobre libros de texto para las Escuelas de Grado Medio.

IV. PERSONAL DOCENTE

11. PENURIA O PLETORA DE PERSONAL DOCENTE

Con referencia al mes de febrero pasado, se encontraban en funcionamiento 75.043 unidades escolares de enseñanza primaria oficial. Todas estas escuelas están regentadas por maestros titulados que, además, han realizado la oposición a ingreso en el Escalafón del Magisterio Nacional, salvo en un 6 por 100 del total, que, si bien eran maestros titulados, aún no habían realizado esta oposición, regentando la escuela con carácter interino. En el pasado año ingresaron en el Escalafón 11.000 nuevos maestros. En las oposiciones que se están actualmente realizando se han presentado 19.272 candidatos para cubrir 7.000 plazas (2,7 candidatos por plaza). Por el momento, las promociones salidas de las Escuelas del Magisterio (unos 6.000 nuevos maestros por curso académico) son suficientes para cubrir las bajas que se producen por causas naturales (6,5 por 100 anual) y atender las necesidades derivadas de la creación de nuevas aulas. Las mujeres, que por precepto legal regentan las escuelas mixtas y de niñas, representan el 60 por 100 del personal docente.

En Madrid, el exceso de alumnado de la Escuela de Magisterio femenino aconsejó crear, por orden ministerial de 28 de julio de 1961, una segunda, que se encuentra ya en pleno funcionamiento.

Uno de los problemas con que tropieza la Enseñanza media general es la penuria de profesores de determinadas materias, especialmente Matemáticas, Ciencias Naturales y Griego, de forma que en los concursos que periódicamente se convocan son muy numerosas las cátedras que quedan sin cubrir. Por el contrario, hay exceso de aspirantes para el profesorado de Geografía, Historia y Lengua española.

Algo similar sucede en las Enseñanzas medias profesionales, si bien la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral está realizando una importante tarea en orden a la capacitación y perfeccionamiento del profesorado de estos centros.

En la Enseñanza técnica se plantea análogo problema en las asignaturas tecnológicas, tropezándose con dificultades para cubrir los cuadros docentes de los centros.

En la Enseñanza universitaria, el problema presenta una faceta distinta, ya que no hay falta de vocaciones, sino insuficiencia de consignación presupuestaria, aunque se confía quedará resuelto en un plazo muy breve, mediante la aprobación de una ley que incrementa el Cuerpo de Catedráticos de Universidad en 50 plazas. Medidas análogas permitirán contar con un profesorado auxiliar más numeroso y que es imprescindible para un mayor rendimiento en la labor del catedrático.

En resumen, salvo la Enseñanza primaria, los demás niveles encuentran evidentes dificultades para cubrir sus cuadros docentes con titulados superiores en asignaturas científicas y tecnológicas. La Universidad tendrá que realizar un esfuerzo para graduar el número preciso para cubrir los puestos docentes de nivel medio y superior.

13. PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE

Durante el curso académico han continuado las reuniones de maestros de Primera enseñanza que periódicamente se celebran bajo la dirección de la Inspección de Enseñanza primaria en los denominados Centros de Colaboración Pedagógica y de tan gran valor en el perfeccionamiento profesional de los maestros en ejercicio y de la labor a ellos encomendada. El CEDODEP ha señalado para las reuniones de este año el tema de «La enseñanza de la Geografía», habiéndose dedicado un número de la revista *Vida Escolar* (editada por el CEDODEP y distribuida gratuitamente a todas las escuelas) a la didáctica de esta disciplina.

El Centro de Documentación ha iniciado la publicación de una nueva revista, *Notas y Documentos*, de contenido más elevado y teórico que *Vida Escolar*, especialmente concebida para las Escuelas del Magisterio e Inspecciones de Enseñanza Primaria.

En el mes de febrero se celebró en Madrid un curso sobre Educación Preescolar y una exposición sobre el mismo tema. En este curso se prestó una especial atención a las recomendaciones sobre la materia, adoptadas por la Oficina Internacional de Instrucción Pública en su XXIV Reunión de julio de 1961, y que han sido ampliamente difundidas entre todas las escuelas del periodo preescolar.

En junio de 1959 se celebró una reunión de expertos en Pedagogía, directores de escuela, inspectores de Enseñanza Primaria, profesores de Escuelas Normales y catedráticos de Institutos Laborales de Enseñanza Media Laboral, para coordinar la Metodología de la Enseñanza de la Lengua entre los grados primario y medio. Asistieron en total 17 profesionales de la enseñanza.

Se ha celebrado un cursillo de perfeccionamiento de la Didáctica del Idioma, en Barcelona, en abril de 1961.

En estrecha colaboración, las Direcciones Generales de Enseñanza Primaria y de Sanidad organizaron un cursillo de Educación Sanitaria, que se celebró en

Madrid en marzo de 1961. El profesorado fué mixto, de sanitarios y pedagogos, asistiendo 60 inspectores de Enseñanza primaria, directores de escuela y maestros, que obtuvieron un diploma de educadores sanitarios de primer grado.

En este mismo orden de ideas debe citarse la ayuda al maestro en ejercicio, a fin de que pueda acceder a los grados superiores de la docencia. Como en años anteriores, se han concedido a maestros nacionales becas de 12.000 pesetas, incrementadas en el sueldo correspondiente; licencias con derecho al disfrute de la totalidad del sueldo; licencias con la diferencia entre el sueldo de maestro y el de ingreso en el Escalafón y licencias sin sueldo. De esta forma se ha permitido que un número relativamente elevado de maestros (unos 500) cursen estudios de especialización profesional o en las Facultades de Pedagogía, y puedan en su día ingresar en el Profesorado de Escuelas Normales o Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria.

En las enseñanzas de tipo medio cabe destacar la organización, por primera vez, por la Dirección de Enseñanza Media, de un programa de viajes colectivos por el país o al extranjero, realizados por profesores de institutos, con el fin de perfeccionar su formación.

Ya se ha aludido a la importante tarea que desarrolla el Centro de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Enseñanzas Laborales en orden a la capacitación del profesorado de estas especialidades.

14. SITUACION DEL PERSONAL DOCENTE

Se han concebido desde enero del año en curso importantes mejoras económicas a los Cuerpos del Magisterio Primario e inspectores de Enseñanza Primaria.

Para el primero de ellos se ha consignado en presupuesto un crédito global de 800 millones de pesetas (13,33 millones de dólares), que se ha distribuido en forma de retribución complementaria del sueldo variable con la categoría del maestro, y supone un incremento promedio del 41,3 por 100 sobre la retribución en 1961. Una pequeña fracción de esta suma—60 millones—se ha reservado para:

a) Conceder premios a los maestros que más destaquen en su labor al frente de la escuela.

b) Conceder gratificaciones adicionales a todos aquellos maestros que sirvan escuelas situadas en localidades de difícil desempeño en razón al clima, comu-

nicaciones, nivel económico o cualquier otra circunstancia.

En cuanto al Cuerpo de Inspectores, la mejora económica oscila entre 12.000 y 8.500 pesetas anuales, según la categoría escalafonal.

También se han concedido importantes mejoras económicas al profesorado de Enseñanza Media General y Superior.

El profesorado de centros no estatales de Enseñanza primaria y media ha obtenido un incremento en su retribución económica en virtud de la nueva reglamentación dictada por el Ministerio de Trabajo por Orden de 9 de septiembre de 1961.

V. SERVICIOS AUXILIARES Y EXTRAESCOLARES

15. En el año 1960 fué creado el Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO), que con cargo a los fondos procedentes del Impuesto sobre la Renta dotó a partir de 1961 una serie de ayudas y becas en los distintos niveles de la enseñanza por un total de 600 millones de pesetas. En 1962 la consignación se ha incrementado a 1.200 millones. Estos créditos—que son totalmente independientes de los consignados en el Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional para el sostenimiento y creación de centros docentes en los distintos niveles—tienen por objeto facilitar el acceso a la educación de todos los españoles, sin discriminación alguna. En el cuadro que se recoge a continuación se consignan en forma comparativa los créditos asignados en los dos años para los distintos niveles de estudios.

	1961 — Millones pesetas	1962 — Millones pesetas
Enseñanza primaria	180	438
Enseñanzas medias... ..	110	240
Enseñanzas profesionales...	266,3	347
Enseñanza superior	43,7	175
	600	1.200

La descomposición de los créditos asignados a la Enseñanza Primaria es:

TIPO DE AYUDA	1961		1962		
	Número de ayudas	Importe millones pesetas	Número de ayudas	Cuantía millones pesetas	Índice 1961 = 100
Cantina escolar	100.000	75	111.000	151	201
Ropero escolar	166.666	25	150.000	60	204
Material escolar (lotes)	1.000.000	80	1.600.000	160	200
Colonia y comedor de verano (1)	—	—	14.000	7	—
Transporte escolar (1)	—	—	—	60	—
TOTALES	1.266.666	180	1.875.000	438	243

(1) Ayudas dotadas por primera vez en 1962.

La asignación de estos créditos—especialmente los destinados para la adquisición de material escolar y creación de un servicio de transporte escolar colectivo—va a transformar en un plazo brevísimo el panorama de la escuela primaria. La suma de 260 millones de pesetas concedida en 1961 y 1962 para la

adquisición de lotes de material escolar ha permitido distribuir gratuitamente a 2.600.000 niños el material necesario para sus estudios primarios (13 millones de manuales y libros de lectura, aparte de cuadernos, lapiceros, gomas, etc.).

Un interés extraordinario ofrece la concesión de

60 millones de pesetas para la creación y financiamiento de un servicio de transporte escolar colectivo. Constituye una innovación importantísima en el cuadro de la Enseñanza primaria, ya que será posible sustituir en ciertas zonas las escuelas de un solo maestro por escuelas graduadas establecidas en el punto central de la comarca, dotadas de toda clase de medios y servicios circunesculares. En estas concentraciones escolares, los niños de las zonas rurales podrán recibir una enseñanza análoga a la de los residentes en núcleos urbanos y tendrán así las mismas oportunidades para acceder a los estudios medios y superiores. En estos momentos, las Inspecciones de Enseñanza primaria están realizando detallados estudios previos al establecimiento del servicio y en los que se señalan las escuelas de matrícula reducida, que podrán ser suprimidas mediante la concentración escolar y se establecen los itinerarios del servicio de transporte.

La concentración escolar y el transporte colectivo se complementarán con el comedor escolar, cuyos créditos presupuestarios se han incrementado con 151 millones de pesetas concedidos por el PIO. La red de comedores escolares va a cubrir, pues, en fecha breve, todo el país. Para su más eficaz funcionamiento se ha celebrado un curso, de seis meses de duración, para la formación de diplomados en Alimentación y Nutrición Escolar, con la misión de vigilar y asesorar el funcionamiento de la red de comedores escolares.

Los créditos asignados a los otros niveles de enseñanza se han distribuido en forma de becas de cuantía variable, de acuerdo con el siguiente detalle:

	Número de becas
Enseñanzas Medias (Bachillerato)	28.531
Enseñanzas Profesionales	53.462
Enseñanzas Técnicas	2.250
Enseñanza Superior	4.357
Otras enseñanzas (religiosas, globales, etc.) ...	3.623
TOTAL	92.223

En la Enseñanza superior cabe destacar la regulación, por ley de 23 de diciembre de 1961, de la práctica de la educación física en las Facultades universitarias.

La Comisaría de Extensión Cultural ha continuado su labor de educación popular en los medios rurales. Cabe destacar el establecimiento de planes permanentes de extensión cultural en cinco provincias, y la organización de cursos de capacitación de dirigentes locales para el desarrollo del programa de los Cursos de Enseñanzas sociales. El número de unidades móviles audiovisuales ha aumentado en siete, por lo que en la actualidad son 23 las provincias españolas que cuentan con este valioso medio para sus campañas normales de extensión cultural y educación de la comunidad.

La Biblioteca de Iniciación Cultural, destinada a combatir el analfabetismo de retorno y a despertar el hábito de la lectura, ha aumentado en 30.000 el número de volúmenes, con lo que en estos momentos la cifra de libros en circulación ha alcanzado los 330.000.

El material audiovisual de que dispone la Comisaría, tanto para la educación de adultos como para la utilización en las clases de los distintos grados de enseñanza, se ha visto incrementado con 107 nuevas películas, 193 nuevas series de filmas y 228 lecciones grabadas en cinta magnetofónica.

Finalmente, debe destacarse la creación de la Sección de Evaluación de Resultados, con objeto de confrontar el valor pedagógico de los medios audiovisuales para lograr un mayor rendimiento en su utilización y, además, para obtener los datos precisos con vistas al desarrollo de la televisión educativa.

VI. CAPITULO COMPLEMENTARIO

Una amplia difusión se ha dado a la recomendación número 44 sobre desarrollo de las construcciones escolares, habiéndose distribuido ejemplares entre todos los servicios técnicos del Ministerio y, muy especialmente, a las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares encargadas de aquéllas en el orden primario.

Esta recomendación fué objeto de una especial atención durante el desarrollo de un curso sobre construcciones escolares que el Gobierno español organizó como colaboración al Proyecto Principal de la Unesco de Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina. Durante un periodo de cuatro meses—septiembre a diciembre de 1960—, un grupo de 11 arquitectos, de igual número de países de América, permanecieron en España, invitados por el Gobierno español, estudiando las características del Plan español de Construcciones Escolares.

A N E J O

CURSO-COLOQUIO SOBRE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION

Durante el periodo comprendido entre el 4 y 28 de abril del año en curso, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado un curso-coloquio sobre Planeamiento Integral de la Educación. La preparación del curso—sumamente laboriosa—se inició en el otoño de 1961, y desde aquella fecha hasta su comienzo se celebraron numerosas reuniones preparatorias, con asistencia de representantes de todos los organismos participantes. En este curso han intervenido, además de los directores generales del Ministerio de Educación Nacional, representaciones a nivel de director general de los Ministerios de: Presidencia del Gobierno, Gobernación, Obras Públicas, Trabajo, Industria, Agricultura, Hacienda y Fuerzas Armadas; Instituto Nacional de Industria, Instituto Nacional de Estudios Políticos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Organización Sindical, Comisión Episcopal de Enseñanza y Consejo Superior Bancario.

En el transcurso de estas reuniones se ha analizado la situación actual de la educación en España y se han estudiado los aspectos educacionales de un plan de desarrollo económico y en qué forma armónica debe expandirse el sistema educativo en sus distintos niveles, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Económico y medios financieros disponibles.

El curso ha constituido una experiencia sumamente valiosa, de gran impacto e interés, dada la actualidad del tema por la reciente creación de la Comisaría para el Desarrollo Económico, que incluye, entre otras, una Comisión de Enseñanza, Formación Profesional e Investigación Científica y Técnica, encargada de elaborar el Plan de Desarrollo de la Educación, que debe integrarse en el Plan de Desarrollo Económico.

Como resultado del curso se ha redactado un documento de título «Educación y desarrollo económico-social. Objetivos en España para 1970».

INFORMACION EXTRANJERA

La planificación de la educación, tema de la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra

M.^o CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

Técnico de la Sección de Documentación
Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación Nacional de España

LA PLANIFICACION EDUCATIVA

El extraordinario progreso y descubrimiento científico, la aceleración de las transformaciones sociales y el aumento de las necesidades, obligan a todos los países, cualquiera que sea su sistema de gobierno, sus tradiciones históricas y su grado de desarrollo, a buscar los medios para equilibrar los diferentes recursos del país. Estos recursos se refieren igual a los intelectuales que a los materiales de cada país. Hay una interdependencia cada vez más estrecha entre el desarrollo social y económico y el desarrollo educativo.

Durante siglos, en la época de *laissez-faire*, la educación tenía sólo como principal obligación transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento y las técnicas acumuladas y sus sistemas de valores; actualmente es necesario acelerar la enseñanza, educar a la población adulta y preparar a todos los ciudadanos para las transformaciones económicas y sociales futuras. El desarrollo acelerado de la educación es una exigencia económica al mismo tiempo que social.

De aquí surge la necesidad de planear la educación, que será muy diferente según se aplique a un país desarrollado o subdesarrollado, totalitario o demócrata, agrícola o industrial, etc.

La planificación de la educación puede ser integral o parcial, si abarca todos los aspectos educativos nacionales y está integrada en los otros planes de desarrollo económico del país o se refiere solamente a algún aspecto educativo, como construcciones escolares o zonas regionales o locales.

Los planes de desarrollo de la educación suelen ser a corto, a largo o a plazo indefinido. Generalmente se establece un período de quince a veinte años, con revisiones cada cuatro o cinco.

En cualquier plan adoptado es necesario proceder a un análisis claro y a un examen crítico del sistema educativo como punto de partida, fijar los fines y objetivos en un tiempo preestablecido, determinar los recursos económicos internos y ayudas exteriores necesarias para conseguir dichos objetivos y especificar qué servicios se encargarán de la planificación de la educación, así como del personal de estos servicios y su formación especializada.

PROBLEMAS ECONOMICO-SOCIALES DE LA EDUCACION

Hay que tener en cuenta en la planificación de la enseñanza una serie de problemas económicos y sociales:

- a) Composición y movimiento de población.
- b) Estructura económica y perspectivas de desarrollo.
- c) Evaluación de los recursos humanos, especialmente la mano de obra y sus necesidades.
- d) Estructura y movilidad social.
- e) Coordinar la planificación de la enseñanza y la planificación económica y social, y que el educador, el economista y el sociólogo trabajen conjuntamente para obtener los mayores resultados en el plan.
- f) Es importante saber el papel que van a jugar las enseñanzas primaria, media y superior y la educación de adultos en el desarrollo económico.
- g) Determinar, según criterios económicos, el grado de prioridad acordado en los programas de desarrollo en los diferentes niveles de enseñanza.
- h) La enseñanza en las sociedades rurales, especialmente en aquellas que van a pasar a una economía monetaria.
- i) Parte de la renta nacional que se va a destinar a la enseñanza y beneficio que se desea obtener.

Dada la importancia que la planificación ha tomado en todos los países, la Unesco y la Oficina Internacional de Educación (BIE) creyeron que sería interesante considerar este aspecto en la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que se celebraría en Ginebra en el verano de 1962 y sobre los objetivos y métodos, órganos encargados, evaluación de planes, etcétera, sobre planificación educativa en cada país.

CUESTIONARIO DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE GINEBRA 1962

Se envió a todos los Ministerios de Educación un cuestionario, al que contestaron 75 países, y que dividido en siete puntos es el siguiente:

I. Tipo de planificación

1. ¿Existe en su país un sistema de planificación de la educación?:

- a) Planificación educativa integral o general.
- b) O varios planes particulares de educación.

2. ¿La planificación de la educación es parte de la planificación general del Estado?

3. Si es independiente, ¿existe una coordinación con los otros planes que no se relacionan con la educación?

4. ¿Cuál es la duración del plan general de la educación o de cada uno de los planes parciales? ¿Se consideran estos planes a corto o a largo plazo?

5. Los planes de educación ¿son nacionales, regionales, provinciales o locales?

6. ¿En qué caso y en qué medida estos planes tienen un carácter imperativo o indicativo?

7. A falta de una planificación general o parcial, ¿cómo procedería para desarrollar la educación en función de necesidades futuras?

II. Organos encargados de la planificación

8. ¿Existen órganos especialmente encargados de la planificación de la educación? Detalle la composición del personal, servicios y funciones.

9. El carácter de estos órganos ¿es permanente o temporal, oficial o privado, nacional o regional?

10. Si no existen órganos especiales de la planificación de la educación, ¿cuáles son los servicios encargados de elaborar los planes particulares a los que se refiere la pregunta 1 b)?

III. Elaboración, aplicación y evaluación de los planes

11. ¿Cuál es el procedimiento seguido para la elaboración de los planes en el campo educativo?:

a) Estudios previos cualitativos y cuantitativos: 1.º, estos estudios se realizan por órganos directamente encargados de la planificación de la educación o por otros servicios (servicios administrativos, centros de documentación y de investigación pedagógica, servicios de estadística, institutos de educación comparada, de ciencias sociales y económicas, etc.); 2.º, cuáles son los factores de estos estudios previos (demográficos, sociales, económicos, etc.).

b) En la elaboración propiamente dicha del plan ¿se aplica una técnica de planificación determinada? Dé una breve descripción.

c) Discusión del plan. ¿Estos proyectos son sometidos antes de su adopción a opiniones pedagógicas o públicas?

12. ¿Cuál es el procedimiento seguido para la adopción y aplicación de los planes?

13. ¿Se procede a la evaluación de los resultados de los planes? ¿Cuál es el método seguido y cuáles son los servicios que se encargan de la evaluación?

IV. Formación del personal encargado de los trabajos de planificación

14. ¿Se da en su país una formación especial para las personas encargadas de los trabajos de planificación de la educación? Si es afirmativa, detalle la formación y precise si se recibe en el país o en el extranjero.

V. Acción internacional

15. ¿Se ha aprovechado en su país la experiencia de países extranjeros o ha recibido una ayuda internacional en la planificación de la educación?

16. Indique si su país desea recibir una ayuda internacional en el aspecto de la planificación de la educación. Si es así, ¿qué forma preferiría (envío de expertos, becas de estudios en el extranjero, estudios realizados por la ONU, Unesco u otros organismos internacionales, etc.)?

17. ¿Se han organizado en su país reuniones internacionales de estudios sobre la planificación de la educación? ¿Ha tomado parte su país en reuniones de este tipo organizadas en el extranjero?

VI. Proyectos futuros

18. Resuma las medidas propuestas para el futuro a fin de desarrollar la planificación de la educación.

19. ¿Cuáles son las dificultades que obstaculizan la iniciación o extensión de los trabajos de planificación de la educación?

VII. Varios

20. Anote todas las informaciones complementarias que juzgue útiles.

21. Relacione las obras y documentos publicados en su país sobre la planificación de la educación, y envíe, si es posible, algún ejemplar.

SISTEMAS DE PLANIFICACION EDUCATIVA

A través de las contestaciones se constata que la evolución de la vida moderna obliga cada vez más a establecer programas racionales de expansión económica y social, en la que la educación tiene un papel importante. Esta misma corriente se manifiesta en los países de reciente independencia, en los que la educación debe planificarse al mismo ritmo que la planificación económica, para asegurar la elevación del nivel de vida. El aumento de la población en edad escolar, la aceleración industrial, los programas técnicos y descubrimientos científicos obligan a los Gobiernos a establecer planes para responder a las necesidades futuras.

Según que los países hayan adoptado un sistema de planificación de la educación integral o planes particulares, pueden agruparse los países que han contestado a la encuesta en tres grupos:

a) Los que han adoptado hace tiempo una planificación educativa integral; han contestado aproximadamente el 40 por 100.

b) Los que están preparando el sistema integral y comenzarán en breve plazo su aplicación; el 20 por 100.

c) Aquellos cuyo sistema de educación no está planificado, pero existen planes particulares según las necesidades educativas; alrededor del 40 por 100.

Con respecto a la coordinación entre la planificación educativa y los otros planes estatales, hay una tendencia mayoritaria a que la educación esté incluida en los planes generales estatales.

Dentro del plan general de educación existen planes particulares, y resaltan como preferentes: las construcciones escolares, el reclutamiento y formación del

personal docente, la financiación de la enseñanza, desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza técnica, profesional y científica, reforma de organización de la enseñanza media y prolongación de la edad escolar en la enseñanza primaria.

La duración y extensión de los planes varía mucho de un país a otro, a corto, medio, largo y aun a plazo indefinido. Treinta y cuatro países de los sesenta y cuatro que han contestado afirman que tienen planes quinquenales, siendo, por lo tanto, los más generales. La extensión suele afectar a todo el país, pero se tienen en cuenta las características regionales.

De los cincuenta y ocho países que han respondido a la pregunta 6, unos treinta opinan que los planes educativos tienen carácter obligatorio, y los diez restantes, facultativo y de orientación.

En cuanto a los servicios encargados de la planificación de la educación, han dado lugar las contestaciones de sesenta países a tres tipos:

a) Existe un servicio especial dentro del Ministerio de Educación, el 30 por 100; es decir, unos veinte países.

b) Los planes se elaboran en distintos servicios o secciones de los Ministerios, el 40 por 100; unos treinta países.

c) Los planes de educación se realizan por órganos centrales y generales del Estado dedicados a la planificación, el 26 por 100; o sea dieciocho países.

ELABORACION DE LOS PLANES EDUCATIVOS

La elaboración de los planes de desarrollo educativo no es uniforme. Algunos países fijan primero las modalidades, y otros proceden de modo empírico, según el plan. Raramente se dispone de una técnica precisa para determinar cualitativa y cuantitativamente las necesidades y los recursos para establecer previsiones. La elaboración de los planes tiene como trabajos preliminares los factores demográficos, sociales, económicos y políticos que afectan al desarrollo educativo.

Se estima que los medios científicos, estadísticos y técnicos de evaluación de resultados no están aún suficientemente *mis au point* para facilitar los trabajos de la planificación educativa.

Solamente unos doce países de sesenta y dos que han contestado a la pregunta 14 prevén una formación de especialistas en esta materia. Esta especialización se refiere a planificación en general, pero no a la educativa. Los restantes países encargan los trabajos a expertos y a especialistas de factores que influyen en la planificación de la educación. La estrecha colaboración entre economistas, sociólogos, educadores, estadísticos, etc., suplen en muchos países a los equipos de planificación.

En cuanto a la colaboración internacional, hay que partir de tres puntos:

a) Ayuda recibida; de los setenta y un países que han contestado, la mitad han respondido que han recibido alguna ayuda exterior, ya sea de un país extranjero o de un organismo internacional (especialmente la Unesco), subvenciones, becas o personal especializado.

b) Necesitan aún ayuda; unos seis o siete países que no han recibido ninguna ayuda (entre ellos España) desean recibirla, y otros han contestado que no la necesitan. Las peticiones más frecuentes de los países

que la han recibido y desean seguir manteniéndola son:

1.º Becas para estudiar en el extranjero, treinta y cuatro países.

2.º Expertos en materia de planificación educativa, ya sea para organizar servicios o para formar personal, veintisiete países.

3.º Documentación, estudios publicados por organismos internacionales sobre problemas y métodos de planificación, veinte países.

4.º Viajes y visitas para participar en congresos y reuniones, seis países.

c) Reuniones internacionales. Hay que diferenciar entre reuniones sobre educación y sobre planificación de la educación, y la confusión e imprecisión con que han contestado algunos países imposibilita estimar la asistencia a dichas reuniones.

Los proyectos más urgentes dentro de la planificación integral de la educación son la creación de servicios de planificación en el Ministerio de Educación, así han contestado veinte países; la formación de personal encargado de la planificación, unos doce; desarrollo de las investigaciones y servicios auxiliares de la planificación, como estadísticas, documentación, investigaciones pedagógicas, y desarrollo de métodos de evaluación. Los países que tienen planes particulares de educación abogan por el desarrollo de la enseñanza primaria, construcciones escolares, formación técnica y científica, formación de maestros, etc.

Los principales obstáculos que impiden la realización de los proyectos son la falta de recursos financieros, experiencia y personal especializado. También la falta de datos estadísticos y documentación son las respuestas de varios países. La necesidad de convencer a las autoridades educativas y al público de la utilidad de planificar la enseñanza es otro obstáculo frecuente.

LA PLANIFICACION EDUCATIVA EN ESPAÑA

Como al lector le gustará conocer el informe que España envió a la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, se incluye en esta crónica el texto resumido:

I. Los planes de desarrollo y de perfeccionamiento en todos los aspectos culturales y educativos están coordinados por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Aunque no se puede hablar exactamente de «un sistema de planificación integral de educación», existe, gracias a esta coordinación, un programa único y combinado de acción cultural y educativa para toda España.

Los planes particulares están articulados entre sí por la Secretaría General Técnica, y son: el plan nacional de construcciones escolares, el plan para el desarrollo de las enseñanzas media general, media profesional, universitaria y enseñanza técnica media y superior.

Los planes educativos estarán integrados en el plan general de desarrollo económico que está en preparación.

La duración de los planes parciales varía según los casos; el plan de construcciones escolares se realiza por etapas de cinco años; la primera etapa, de 1957 a 1961, consistió en la construcción y renovación de escuelas para niños comprendidos entre los seis y los once años; la segunda etapa, 1962-66, edificará las escuelas necesarias para los niños comprendidos en la

edad de doce a catorce años. Se prevé la construcción de escuelas para niños de tres a cinco años.

La planificación se extiende a todo el país, pero teniendo en cuenta las condiciones particulares y geográficas de cada región.

El plan tiene un carácter imperativo, a excepción de la enseñanza superior.

II. La Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación es el único órgano encargado de la planificación de la educación. Se creó el 27 de mayo de 1955, y tiene categoría de Dirección General. Comprende las secciones de Asuntos Generales, Relaciones Internacionales, Estudios y Documentación, Estadística y Publicaciones.

Se aplica la técnica general de la planificación, delimitando los objetivos finales y parciales que se desean obtener, compilación y evaluación de datos, determinación y atribución de tareas, análisis de gastos, examen de las posibles soluciones y, según los casos, modificaciones eventuales.

Una vez realizado el proyecto se somete a las Cortes Españolas para su aprobación, si se trata de una Ley, o al Consejo de Ministros, si de un Decreto, para su aplicación práctica.

La evaluación de los resultados se realiza por la Sección de Estadística de la Secretaría General Técnica.

III. No existe una formación especial en materia de planificación educativa. La Secretaría General Técnica colabora con las Direcciones Generales interesadas y recluta al personal especializado en las materias necesarias para cada plan particular.

IV. España no ha recibido ninguna ayuda internacional en la planificación de la educación, pero sigue muy de cerca las experiencias realizadas por otros países.

Tiene especial interés en que los funcionarios españoles participen en los trabajos de planificación de la educación que se realicen en el extranjero.

V. El Ministerio de Educación, en colaboración con la Unesco, organizó el pasado mes de abril un curso-coloquio sobre Planeamiento Integral de la Educación. Los resultados de este curso prevén un desarrollo educativo en función del económico para los próximos quince años.

Como país miembro de la Comisión Europea de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) firmó en 1961 un acuerdo relativo al proyecto regional mediterráneo, que implica un estudio detallado de las necesidades en materia de enseñanza a corto y a largo plazo.

RECOMENDACIONES DEL CURSO-COLOQUIO SOBRE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION

A título informativo cito algunas de las recomendaciones aprobadas en el curso-coloquio sobre el Planeamiento Integral de la Educación. En enseñanza primaria se señalan la ampliación de edad escolar obligatoria hasta los catorce años en 1965, y hasta los dieciséis en 1970, y exigirse la posesión del certificado de estudios primarios para cualquier tipo de estudios medios o participación en alguna actividad remunerada. En la enseñanza media general y profesional debe quedar en 1970 escolarizado el 50 por 100 de la población comprendida en esta edad. Se aspira a que

el 5 por 100 de la población en edad de dieciocho a veinticuatro años realice estudios superiores. En financiación sería deseable que en 1970 el porcentaje de la renta nacional no fuese inferior al 4,04, supuesto un incremento acumulativo en la renta del 5 por 100 anual. En la actualidad es de 2,71.

ANEJO PRIMERO

Las conferencias celebradas mundialmente sobre la planificación de la educación han sido:

EN AFRICA

«Seminario de expertos africanos sobre el problema de la adaptación de programas de enseñanza según las exigencias del desarrollo económico», Khartoum, 1959.

«Conferencia de Ministros de Educación de los países de Africa Tropical», Addis-Abeba, 1960.

«Conferencia de Estados africanos sobre el desarrollo de la educación en Africa», Addis-Abeba, 1961.

«Reunión de Ministros de Educación de países africanos participantes de la ejecución del plan de Addis-Abeba», París, 1962.

EN AMERICA

«Segunda conferencia interamericana de Ministros de Educación», Lima, 1956.

«Primer seminario interamericano sobre la planificación general de educación», organizado por la OEA y la Unesco, Washington, 1958.

«Reunión sobre la planificación integral de la educación», convocada por la Universidad autónoma de Honduras, en colaboración con el Consejo Técnico de Educación, en 1959.

«Cursos para los funcionarios de la planificación educativa», organizados por la Unesco, OEA y el Gobierno de Colombia, Bogotá, 1959.

«Conferencia de la organización para la cooperación y desarrollo económico», Washington, 1961.

«Conferencia sobre la educación y el desarrollo económico y social en América latina», organizada por la Unesco, la Comisión Económica para América Latina y la OEA, Santiago de Chile, 1962.

EN ASIA

«Seminario regional sobre la enseñanza técnica y profesional en Asia», organizado por la Unesco, Tokio, 1959.

«Conferencia sobre el desarrollo de los medios informativos en Asia sur-oriental», organizada por la Unesco, Bangkok, 1960.

«Conferencia de representantes de diecisiete estados miembros de Asia sobre la planificación de la enseñanza obligatoria y gratuita», organizada por la Unesco, Karachi, 1959.

«Conferencia de los representantes de los Ministerios de Educación de los estados miembros árabes sobre las necesidades concernientes al desarrollo de la educación», Beyrouth, 1960.

«Coloquio regional sobre la planificación general de la enseñanza en Asia», organizado por la Unesco y el Gobierno indio, Nueva Delhi, 1962.

«Reunión de los Ministros de Educación de los estados miembros de Asia», Tokio, 1962.

EN EUROPA

«Conferencia sobre la planificación de la formación del personal científico y técnico», La Haya, 1958.

«Coloquio internacional sobre la planificación de la educación y sus factores económicos y sociales», organizado por el Instituto de Estudio del Desarrollo Económico y Social de la Universidad de París, la Comisión nacional francesa de la Unesco y la Unesco, París, 1959.

«Seminario internacional sobre la reforma de la enseñanza», Praga, 1959.

«Conferencia de Ministros europeos de Instrucción Pública», Hamburgo, 1961.

«Conferencia sobre la formación de los cuadros técnicos», Cracovia, 1961.

«Conferencia internacional sobre construcciones escolares», organizada por el Departamento especial del Ministerio británico de Educación, en colaboración con la Unesco, Londres, 1962.

«Conferencia internacional de instrucción pública», organizada conjuntamente con la Unesco y la BIE, Ginebra, 1962.

ANEJO SEGUNDO

BIBLIOGRAFIA SOBRE PLANIFICACION EDUCATIVA

- V. BOWYER: *Measuring the economic value of education to the States*. American Educational Research Association, D. C., 1948.
- MILTON FRIEDMAN: *The role of Government in education. Economics and the public interest*. Robert A. Sólo ed. Rutgers University Press, 1955.
- P. C. GLICK y H. P. MILLER: *Educational level and potential income*. «American Sociological Journal», volumen 21, núm. 3, 1956.
- H. F. CLARK: *The return on educational investment*. Yearbook of Education, Evans Brothers, London, 1956.
- ODD AUKRUST: *Investment and economic growth*. «Productivity Measurement Review», núm. 16, OEEC, París, 1959.
- THEODORE W. SCHULTZ: *Investment in man: An economist's view*. «The Social Service Review», University of Chicago, vol. 33, junio 1959.
- JOHN VAIZEY: *Some notes on the relation between economic growth, social change and investment in education*. OEEC, París, september 1959 (mimeographed).
- THEODORE W. SCHULTZ: *Capital formation by education*. A. E. R. Paper, 5807, february 1960 (mimeographed).
- THEODORE W. SCHULTZ: *Education and economic growth*. University of Chicago, Economics of Education, Research Paper 6002, april 1960 (mimeographed).
- XENOPHON ZOLOTAS: *Economic development and technical education*. Bank of Greece, Papers and Lectures, Athens, 1960.
- P. JACCARD: *Politique de l'emploi et de l'éducation*. París, Payot, 1957.
- E. DIMITRAS: *L'utilisation des statistiques démographiques et scolaires pour la prévision du niveau d'instructions des jeunes classes de la main d'oeuvre*. Coloquio Internacional de París—XII-1959—sobre «Planificación de la educación y sus factores económicos y sociales».
- L. DUBLIN y A. LOTKA: *The money value of a man*. Nueva York, 2.ª ed., 1947.
- S. FABRICANT: *Economic progress and economic change*. 34 informe anual del National Bureau of Economic Research, Nueva York, 1954.
- B. F. HOSELITZ: *L'économie de l'éducation dans les pays sous-développés*. Coloquio Internacional de París—9 al 18 de diciembre de 1959—sobre «Planificación de la educación y sus factores económicos y sociales».
- Documentos del trabajo*. Del Seminario Interamericano sobre Planeamiento integral de la educación, Unión Panamericana, Washington, 1959.
- A. TAYMANS, S. J.: *L'homme agent principal du développement économique*. Louvain (Bélgica), 1951. Ediciones del Inst. de Recherches Economiques et Sociales.
- La educación para el desarrollo de la comunidad*. Bibliografía seleccionada, Madrid, 1954, Unesco.
- H. SOSA: *Patrones para la programación de servicios sociales*. Santiago, 1955. (Trabajo inédito preparado en el programa CEPAL-AAT.)
- H. B. L. FILHO: *Les programmes de l'enseignement primaire en Amérique latine*, en «Etudes et documents d'éducation», núm. 24. Unesco.
- E. F. RENSHAW: *Estimating the returns to education*. «Review of Economics and Statistics», vol. XVII, números 3-2, agosto 1960, pág. 318.
- MARTÍNEZ ESTERAS: *Previsión de la población escolar de segunda enseñanza 1959-60, 1962-63, 1965-66*. «EE», abril-junio 1959.
- E. A. TIRVAKIAN: *Quelques aspects négatifs de l'éducation de masse dans les pays sous-développés*. Coloquio de la Unesco sobre planificación de la educación, París, 1959.
- A. L. TIBAWI: *Primary education and social change in underdeveloped areas*. «International Review of Education», IV (1958), 503-509
- Year book of education*. Publicado por University of London. Institute of Education y Teachers College, Columbia University. Cada año se refiere a un tema: 1954, «Educación y desarrollo económico»; 1955, «Orientación profesional»; 1956, «Educación y economía».
- ARTHUR LEWIS: *L'éducation et le développement économique*. Unesco-EDAF-S-15.
- H. W. SINGER: *L'éducation dans les développement économique*. Unesco-EDAF-R-3.
- A. APARISI: *El problema de la formación profesional en España*. Ediciones Pueblo, Servicio Nacional de Información y Publicaciones Sindicales, Madrid, 1959.
- Boletines de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación*. Ministerio de Educación, Caracas, 1961.
- Quelques aspects économiques du développement de l'éducation en Europe*. Association International d'Universités. París, 1961.
- S. VAIZEY: *L'économie de l'éducation et les pays sous-développés*. Coloquio de la Unesco sobre planificación de la educación, París, 1959.
- La educación y el desarrollo económico social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970*. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional, Madrid, junio 1962.
- J. BOUSQUET: *El problema económico-político de la educación*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1962.
- H. J. JOHNSON: *Economía e o sistema educaçao*. «Educação e Ciências Sociais», vol. 10, abril 1959.
- Plan sindical de formación profesional acelerada*. Tomos I y II. Publicado por la Organización Sindical, Madrid, 1962.
- La formation professionnelle accélérée de la main d'oeuvre non qualifiée ou semiqualifiée*. Publicado por la Agence Européenne de Productivité-OEEC, París, 1960.
- Plan nacional de construcciones escolares*. Memoria. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional. Madrid, abril 1961.
- Plan nacional de construcciones escolares. Estudios provinciales de necesidades en enseñanza primaria*. I, II y III tomos. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1958.
- Plan nacional de construcciones escolares. Realizaciones hasta octubre de 1960*. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1960.
- Programa actual de la formación profesional y sus problemas*. Cuaderno I, publicado por el Consejo Económico Nacional de la Delegación Nacional de Sindicatos, Madrid, 1962.

La enseñanza y la extensión agraria en el Ministerio de Agricultura. Publicado por el Ministerio de Agricultura, Madrid, 1962.

Servicio de extensión agraria. Resumen de actividades. Publicado por el Ministerio de Agricultura, Madrid, 1960.

Planification de l'éducation. XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, organizada por la Unesco y la BIE, Ginebra, 1962.

Documentos de trabajo de las reuniones, seminarios y

coloquios celebrados mundialmente sobre planificación de la enseñanza, según una relación citada anteriormente (Anejo I).

Principios del planeamiento de la educación. Publicado por la Unesco en «Etudes et documents d'éducation», núm. 45, París, 1962.

Coopération internationale et programmes de développement économique et social. Publicado por la Unesco en «Rapports et documents de sciences sociales», número 15, 1961, 105 págs., bibliografía.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

En la revista *Perspectivas Pedagógicas* correspondiente al segundo semestre del año 1962 el profesor Fernández Huerta ocupa las páginas del editorial con unas consideraciones acerca de las dimensiones de la didáctica contemporánea. Después de afirmar que la didáctica, en cuanto proyecto, ha logrado su plenitud y constituye uno de los saberes especiales de mayor flexibilidad y esperanza, reconoce que paralelo a este crecimiento actual han nacido muchos enfoques diversos. Las principales dimensiones de la didáctica contemporánea son:

a) *Metadidáctica* (en la que se incluyen todas las cuestiones relativas a la didáctica como teoría de la ciencia o como esfera puramente especulativa del saber).

b) *Didáctica eurística* o investigación didáctica (en la que domina el experimentalismo). De este experimentalismo didáctico hay cuatro variantes:

1. Experimentalismo experiencialista.
2. Experimentalismo clínico.
3. Experimentalismo puro.
4. Experimentalismo integrador.

c) *Didáctica normativa*, que muestra en la actualidad tres nervaduras básicas:

1. Normas de aprendizaje sapiencial o escolar propiamente dicho.
2. Normas de aprendizaje social o preprofesional.
3. Normas de aprendizaje personal o desenvolvimiento de la personalidad.

d) *Didáctica orientadora* (la orientación se constituye como método didáctico genuino y como síntesis de las dimensiones didácticas. La orientación es esclarecimiento de posibilidades personales con sentido. Se opone a la imposición sistemática y o la dirección individualista. Se adhiere al respeto y a la propuesta o sugerencia. Se diversifica conforme a los objetivos). Así existen las denominadas orientación escolar, profesional y personal (1).

En la revista *Educadores* el prefecto de estudios del colegio de San Pedro Claver, de Raymat (Lérida), José Luis Mico Buchón, presenta un largo estudio sobre la evolución histórica del concepto de humanidades, en el que ofrece un panorama de la moderna problemática acerca de las humanidades científicas y técnicas, avalado con un ensayo bibliográfico sobre el concepto de humanidades (2).

En el editorial de la revista *Vida Escolar* se hacen unas consideraciones acerca de la relación social educativa, íntimamente ligada a la relación humana.

Citando aquellas palabras de Marañón que dijo «que en toda lección el maestro sale siempre aprendiendo algo», se insiste en la idea de que el sentido de *comunicación* en la relación educativa o didáctica es irreversible y ha de consistir en un emitir y recibir, esto es, en un mutuo *dejarse impregnar* por la verdad del otro interlocutor.

Desde el punto de vista psico-sociológico, la relación didáctica es bipolar y consiste en la *representa-*

ción de dos papeles distintos, el del maestro y el del alumno. «Pero por debajo de todo papel—se dice en *Vida Escolar*—, de toda función o actividad que el hombre realiza en la vida social, encontramos siempre una realidad psicológica subyacente que la alimenta y vigoriza, una especie de magma humano que sirve de cimiento y de tónica a todos los actos y funciones que cada uno cumple en ese difícil oficio que es el vivir. Queremos decir con ello que por debajo—o por encima, más bien—de la relación didáctica existe el hontanar espontáneo de la relación humana, que cualifica y valora tanto la relación didáctica como todas las demás funciones o actividades que el maestro lleva a cabo... Sólo es maestro de veras la persona que posee debidamente las técnicas de la enseñanza y la doctrina de la educación, pero en la cual la *relación didáctica* recibe un caudal de valores fundamentales procedentes de una cálida y poderosa *relación humana*» (3).

En *Perspectivas Pedagógicas* el profesor Juan Tusquets publica una colaboración estudiando las relaciones entre la propaganda y la educación. Es una cuestión de plena actualidad atribuir a la propaganda efectos y virtualidades que solían reservarse a la educación, e igualmente es evidente que la propaganda asume o intenta abrogarse funciones propiamente pedagógicas. El padre Tusquets trata de señalar los principales problemas que esta cuestión entraña y establecer algunos criterios de solución. Para ello divide el asunto en cuatro apartados:

- 1.º ¿Qué es propaganda?
- 2.º ¿Qué es educación, en su vertiente instructiva?
- 3.º ¿Es y debe ser educativa la propaganda?
- 4.º ¿Es y debe ser propagandística la educación?

Según el padre Tusquets, «la propaganda, lejos de identificarse con la educación, viene a ser una hija bastante rebelde y discolpa de ésta; obra por su cuenta y riesgo, con finalidad y objetivos muy distintos y con medios aprendidos de su madre, pero exagerados y adulterados. Es incongruente, es un contrasentido, aconsejar a la educación que pida prestados medios pedagógicos a la propaganda, que aplique al campo educativo lo que triunfa en el propagandístico. Los medios propagandísticos, cuando conservan la pureza y la objetividad en que fueron creados, no son otra cosa que medios educativos trasplantados y sometidos a finalidad distinta de aquella para la que fueron concebidos... Acarrearía nefastas consecuencias para la cultura que la educación se considerase tributaria de la propaganda, cuando la realidad es todo lo contrario... Esta plena conciencia de la dignidad y autonomía educativas es indispensable para que la pedagogía adopte ciertas aptitudes respecto a la propaganda legítima y a la propaganda deseducativa.

¿Cuál es el medio más eficaz para combatir esta propaganda deseducativa?

1.º El cultivo de un sano espíritu crítico (enterar de los trucos de la propaganda, de los bastardos intereses que a menudo la explotan, de los errores crasos que difunde).

2.º Lanzar una contrapropaganda negativa.

3.º Invalidar la propaganda perjudicial mediante una propaganda positiva de signo contrario (4).

(3) EDITORIAL: *Nivel didáctico, nivel humano*, en «*Vida Escolar*». Madrid, octubre de 1962.

(4) JUAN TUSQUETS: *La propaganda en sus relaciones con la educación*, en «*Perspectivas Pedagógicas*». Barcelona, segundo semestre de 1962.

(1) JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: *Dimensiones de la didáctica contemporánea*, en «*Perspectivas Pedagógicas*», núm. 10, segundo semestre de 1962. Barcelona.

(2) JOSÉ LUIS MICO BUCHÓN: *El concepto de «Humanidades» y su dialéctica*, en «*Educadores*». Madrid, mayo-junio de 1962.

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Vida Escolar* Josefina Ruiz Broncano publica un artículo en el que expone el desarrollo de una jornada de trabajo de la directora del grupo escolar. Cree la autora que el director o directora de un grupo escolar a sus funciones rectora, didáctica y económica debe unir, en la práctica, las funciones coordinadora, correctiva-disciplinaria, controladora, administrativa-burocrática, estimulativa, perseverante, ejemplificadora, conductora, religiosa, lúdica, social, humana, circunescolar, postescolar, etc. Para que tan extensa labor directora tenga vida, firmeza y contenido se hace necesaria una planificación previa, por el director, de su trabajo docente. Esta planificación de la tarea escolar se puede considerar en dos fases: próxima y remota. La planificación próxima se refiere al plan diario de operación del director. La planificación remota ha de resolver estos cuatro puntos fundamentales:

- 1.º Revisión del personal docente.
- 2.º Acoplamiento de los alumnos a las clases.
- 3.º Revisión metodológica.
- 4.º Establecimiento e intensificación de las relaciones sociales e instituciones complementarias de la escuela.

Acompaña a este artículo un cuadro del horario semanal general del grupo escolar en sus actividades internas y en sus relaciones con el ambiente que le rodea (5).

En la revista *El Magisterio Español* Santos Tuda publica una colaboración hablando de la necesidad de ayuda que tienen los niños y jóvenes deficientes y de la labor realizada por el Estado para reeducar a la infancia inadaptada. Se ha tratado ya de formar un profesorado especializado mediante el curso recientemente convocado de Pedagogía Terapéutica, pero paralelamente es necesario crear Centros de educación especial, que todavía son muy limitados. El autor aconseja que en las escuelas e institutos se dedique la máxima atención al adiestramiento manual, a la iniciación profesional. «Muchos trabajos manuales pueden ser un medio eficiente para ganar niños y jóvenes para la sociedad. El aprendizaje de un oficio puede hacerles muy útil. Abrirles el camino del futuro» (6).

Luis López Prieto hace un comentario en *El Magisterio Español* acerca de los «deberes» de los niños, como una sobrecarga que aumentará el trabajo y la responsabilidad de la madre de familia. «No está mal—dice el autor—, ni mucho menos, que a los muchachos grandullones se les encargue que en sus casas hagan algunos trabajillos o que estudien o repasen ciertas lecciones. Pero a los pobrecitos pequeñines, después de las horas de clase, déjenlos que jueguen, cuanto más mejor. Proceder de otra manera, imponiéndoles esos «deberes» tan superiores a su edad y a sus conocimientos, podría calificarse de grave tiranía si no supiésemos que se trata de un puro y simple «camelo» (7).

En *Escuela Española* Julio Herrera comenta la aparición reciente del tercer grado del Catecismo nacional, que comenzó a salir en sus grados primeros y segundo durante los años 1957 y 1958, respectivamente. «El

empeño—dice el profesor Herrera—desde el comienzo fué noble; la tarea, difícil y laboriosa en su detallada ejecución, fruto esperado... ¡Qué obra humana no tiene defectos! Indudablemente este texto nacional del grado tercero del Catecismo español los tendrá, pero bueno será conocerlos, siquiera queden siempre a salvo la improba labor desarrollada y la mejor voluntad de acierto de los autores para, en sucesivas etapas—como ha sucedido con el texto nacional de los grados anteriores—, irlos superando con las mejoras consiguientes.»

Describe a continuación el autor las características del nuevo Catecismo. El volumen, de 256 páginas, tamaño 19,5 por 14, es mayor aún que el de los grados anteriores. Ya parece un verdadero libro de texto, con sus ilustraciones en color, llevando en su interior hasta cinco copias en negro y a toda página de cuadros famosos de nuestro Museo del Prado. Las 49 lecciones del segundo grado se han convertido en 55, que tienen un apéndice dedicado a la bula de la Santa Cruzada y varias devociones del cristiano. Conserva el texto la estructura general de los anteriores Catecismos, cuya doctrina recoge y amplía en la medida prudente y conveniente a los escolares del período de perfeccionamiento de nuestros centros primarios. Viene, pues, a cerrar, como si dijéramos, el ciclo de enseñanza religiosa primaria, ya que dedicado el grado primero a los alumnos de seis y siete años, hasta su primera Comunión, y el segundo grado a los alumnos de ocho a diez años, éste de ahora corresponderá a los alumnos del período de perfeccionamiento, o sea, de once años en adelante, incluidos los del período de iniciación profesional.

Promete el autor ocuparse más adelante del contenido y desarrollo de la parte doctrinal del Catecismo del tercer grado (8).

Francisca Montilla en su reciente artículo en *Escuela Española* comenta la actitud de la Iglesia católica, que al celebrar el Concilio Vaticano II nos brinda un ejemplar modelo de sensibilidad, apresurándose a buscar solución y fórmulas que sin quebrantar el depósito incommovible de verdades a través del tiempo custodiadas, deberá servir a los profanos para comprender que es necesario el cambio. «El cambio se impone indefectiblemente, pero tiene que producirse tras una elaboración sabia y prudente que no reniegue de los valores fundamentales. Lo mismo ocurre en el campo de la enseñanza. Por lo que a la primaria se refiere—dice Francisca Montilla—, una Ley promulgada hace quince años, visto el rápido evolucionar de todas las cosas en ese lapso de tiempo, ha podido quedarse anticuada. Las circunstancias, quizá pidan otra Ley que no se elabore a base de simples retoques y modificaciones parciales. La transformación experimentada dentro del mundo pedagógico ha sido tan sensible que ha podido considerarse conveniente cambiar la Ley o sujetarla a revisión. Pero lo sujeto a revisión únicamente. Sólo escapan los principios, aquellas afirmaciones que se asientan sobre leyes establecidas por la Iglesia, que rigen siempre, y nadie, sino ella, puede cambiar... Fuera de eso hay muchas cuestiones que abordar y numerosos problemas que resolver. Algunos serán de índole administrativa, de carácter económico, de orden puramente material; pero la mayoría de ellos se refieren a cuestiones de palpitante interés para el progreso y adecuación de la enseñanza misma. Organización íntima de la escuela; planificación de su estructura externa; adopción de nuevas técnicas; aceptación de otros

(5) JOSEFINA RUIZ BRONCANO: *Desarrollo, en la práctica, de una jornada de trabajo de la directora de grupo escolar o directora sin curso*, en «Vida Escolar». Madrid, octubre de 1962.

(6) SANTOS TUDA: *La infancia inadaptada*, en «El Magisterio Español». Madrid, 17 de octubre de 1962.

(7) LUIS LÓPEZ PRIETO: *Los «deberes» de los niños*, en «El Magisterio Español». Madrid, 20 de octubre de 1962.

(8) JULIO HERRERA: *El tercer grado del Catecismo nacional*, en «Escuela Española». Madrid, 20 de septiembre de 1962.

finés; búsqueda de rendimientos no alcanzados. Mas en ese cambio de fisonomía que se preconiza también existe algo que debe respetarse: la misión formativa que a la escuela incumbe, su labor educadora... Esta preocupación nos alcanza a nosotros más que a ningún otro país. No es un retroceso, sino un timbre de gloria que hemos de retener. Si los demás admiran la integridad de nuestra juventud, que no admite parangón con otra, cuyo problema candente lo dan las cifras de criminalidad que las azota, eso se debe de modo exclusivo a los altos valores educativos que encierra la escuela primaria española. No los abandonemos torpemente, considerándolos anticuados y desacordes con el ritmo docente del resto del mundo. Tengamos en cuenta que hoy, como tantos veces demuestra la historia, nuestra misión se cifra en dar a los que carecen de ello el rico e inagotable tesoro de las reservas espirituales que poseemos, gracias a la fidelidad con que supimos guardar y transmitir a las generaciones nuevas la fe de nuestros mayores» (9).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista *Educadores* se publica un comentario del profesor Ricardo Cobos acerca de la enseñanza de la Historia del Arte en el Bachillerato. Es evidente que la Historia del Arte no figura como asignatura independiente en los programas de Bachillerato, pero sí está incluida en la Historia de la Cultura, que se estudia extensamente durante el sexto curso. Considera el autor que en la didáctica de la Historia del Arte deben utilizarse en gran escala los procedimientos llamados *intuitivos*; los totalmente *directos*, como son las visitas a museos y monumentos, y los *no tan directos*, pero suficientemente visuales como son las diapositivas y filminas.

(9) FRANCISCA MONTILLA: *El cambio se impone*, en «Escuela Española». Madrid, 27 de noviembre de 1962.

La inclusión en este comentario de una serie de datos muy concretos sobre bibliografía de Historia del Arte y sobre medios o complementos audiovisuales aumenta su interés para los profesores de esta enseñanza (10).

En su nueva sección de «Breverías», que *ABC* dedica a comentar situaciones más o menos paradójicas de la actualidad, se publica una nota titulada «Huérfanos con padre». Se habla allí del problema de la tarde de asueto de los escolares. Antiguamente era tradicional que el jueves fuera el día de vacación, por la tarde, para los niños. Con los tiempos nuevos los colegios han traído costumbres nuevas. Unos dan asueto a los niños el jueves por la tarde. Otros, vacaciones a las niñas en la tarde del sábado. Los padres, demasiado atareados para gozar diariamente de la vida familiar, no suelen disponer de dos tardes a la semana para compartirlas con sus hijos. Y si adaptándose a nuevos usos la familia quisiera disfrutar el fin de semana descansando lejos de la ciudad, tampoco podría aprovechar la tarde sabatina, dada la tardía hora de salida del colegio al que van los muchachos. «Nos es baladí el problema —dice *ABC*—. Está la convivencia familiar muy maltratada por el vértigo de nuestro tiempo, y resulta que la divergencia de los colegios en la concesión de asuetos a sus alumnos, ponen nuevas y no fútiles dificultades a la reunión de padres e hijos. Quizá ha llegado la hora de pensar desde la altura adecuada en la unificación de los planes de trabajo escolares» (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(10) RICARDO COBOS: *La enseñanza de la Historia del Arte en el Bachillerato*, en «Educadores». Madrid, mayo-junio de 1962.

(11) *Huérfanos con padres*, en «A B C». Madrid, 28 de octubre de 1962.

RESEÑA DE LIBROS

MARY PEACOCK DOUGLAS: *La biblioteca de la escuela primaria y sus servicios*. Unesco. París, 1961. 108 páginas.

La finalidad que ha llevado a la autora a escribir esta obra ha sido la de orientar en la organización de bibliotecas de las escuelas primarias. El beneficio que puede reportar la existencia de una biblioteca en todas las escuelas primarias es incalculable. No sólo la enseñanza llegará a ser más completa y más variada, sino que además el niño, en contacto con los libros, puede comenzar a aficionarse a la lectura. Persuadida la Unesco de este hecho, ha incluido el fomento de las bibliotecas entre los objetivos más inmediatos de su programa cultural en el desarrollo de las escuelas primarias. Son ya muchos los países en los que la Unesco ha ayudado a establecer planes para las bibliotecas escolares; sobre todo en países de Iberoamérica.

Siguiendo esta directriz, la Unesco encargó a la señora Mary Peacock Douglas, inspectora de bibliotecas de las escuelas públicas de Carolina del Norte, de Estados Unidos de América, y especialista en la organización de bibliotecas escolares, la redacción del presente manual, destinado a los bibliotecarios, educadores y administradores de escuelas primarias.

La autora distribuye en nueve capítulos el desarrollo de su exposición, que iremos viendo individualmente.

I. Un capítulo introductorio sobre las ventajas de la biblioteca en la escuela moderna y las líneas directrices a seguir en su instalación.

II. A continuación se estudian las condiciones que requieren los funcionarios de este tipo de bibliotecas. Es lógico que la virtud esencial que anteceda a toda otra cualidad técnica sea la de comprender y amar a los niños. Si no es posible, por dificultades económicas, la existencia de un puesto permanente de encargado en cada escuela, se tratará de paliar esta dificultad; en último término siempre es posible la visita periódica de un maestro bibliotecario que realice una dirección efectiva. Aparte de este funcionario deberá existir una inspección por parte de las autoridades correspondientes, para mantener el control de la evolución en las bibliotecas. Es conveniente, por último, que existan, si ello es posible, unos auxiliares bibliotecarios, que incluso pueden nombrarse entre los mismos alumnos, y que el maestro mantenga un contacto estrecho con la marcha de las bibliotecas.

III. En este capítulo la autora da unas normas para orientar la lectura de los niños. Estas tienen por objeto fomentar el interés y el gusto del

lector, su actitud de selección en los textos, la manera de sacar provecho de ellos y el poder hacer un examen crítico de lo leído. Los métodos empleados en la orientación de la lectura pueden dividirse en dos categorías: tomar parte en la lectura con los niños o hacer que éstos compartan entre ellos sus experiencias de lecturas. La eficacia de uno u otro método variará—a juicio de la autora—según las características individuales de cada alumno. Entre las técnicas a emplear en el primer grupo sobresacamos: la lectura en voz alta, las charlas sobre libros, los medios audiovisuales, etc. Entre las del segundo se citan, por ejemplo: los juegos, las adaptaciones teatrales, las notas bibliográficas, etc.

IV. Seguidamente se exponen unas instrucciones sobre la forma de utilizar la biblioteca. Es conveniente instruir al alumno gradualmente en el manejo de la consulta de libros, ya que de no hacerse así podría resultar contraproducente. La autora hace una división entre los alumnos con arreglo a su preparación, y especifica en cada nivel los puntos sobre los que deben centrarse los consejos. Podemos señalar entre los principales: el cuidado de los libros, el uso de diccionarios y enciclopedias, la clasificación de los libros, los catálogos de fichas y la forma de tomar notas.

V. El capítulo quinto da las normas para formar la colección de libros en una biblioteca elemental, como debe de ser la de la escuela primaria. Elemental, pero al mismo tiempo variada, por la gran diversidad de materias que se estudian en los programas de las escuelas primarias. Conforme a las nuevas técnicas que van apareciendo en el mundo moderno, es conveniente incluir en las bibliotecas no sólo libros, sino también películas y discos. Esto contribuirá a una enseñanza más sencilla y al mismo tiempo más eficiente en algunas materias determinadas.

VI. La organización de la colección debe hacerse de tal modo que sea fácil saber el material de que se dispone y dónde se encuentra. Las tareas propias a tener en cuenta en una buena organización son, a juicio de la autora: adquisición, registro, clasificación y catalogación del material. Aunque no existen reglas fijas y precisas y otros procedimientos pueden resultar igualmente satisfactorios, las normas que sugiere la señora Douglas han sido puestas a prueba, con éxito, en muchas escuelas, por lo que pueden servir como guía para aquellos casos en que el bibliotecario no posea todavía una experiencia de organizar esta clase de bibliotecas. Para su mejor comprensión se acompañan a las explica-

ciones grabados y figuras que reproducen de una manera sencilla y eficaz la manera de hacer las fichas, los catálogos, etc.

VII. Además de escoger y obtener los libros, de ordenar el material y de dar a conocer los servicios de una biblioteca, todo lo cual se ha descrito detalladamente en este manual, el bibliotecario tiene que ocuparse también de cuestiones administrativas. Pagar y llevar control de facturas, hacer listas de pedidos, redactar un reglamento, fijar un horario, dar las normas del servicio de préstamos, son algunas de estas gestiones de carácter financiero y administrativo que debe de realizar el bibliotecario.

VIII. Para que los alumnos se acostumbren cada vez más a pedir libros y a utilizar la biblioteca, es necesario que el bibliotecario dé a conocer ampliamente los servicios y actividades de aquélla. Existen variadas formas de atraer la atención de estos lectores infantiles. Propaganda de tipo visual, oral o escrita, una alegre decoración de la sala de lectura, realizar periódicamente exposiciones de libros que posean atractivos cubiertas, son algunos modos de conseguir adeptos para la provechosa dedicación de la lectura. Especialmente se dan normas para la presentación de exposiciones de libros, con la finalidad de conseguir un secuestro más fácil de la atención del niño mediante técnicas visuales, siempre más eficientes en el mundo infantil.

IX. El último capítulo desarrolla el tema de la instalación material. Para llevar a cabo un programa de bibliotecas como el descrito en los capítulos anteriores es necesario contar con instalaciones materiales adecuadas. En primer lugar, la situación de la biblioteca dentro de la escuela deberá ser la más céntrica posible, con la finalidad de poder llegar fácilmente desde cualquier punto del edificio. Se señalan las dimensiones que, a juicio de la autora, debe de tener la sala de lectura. En cuanto al mobiliario y equipo (sillas, mesas, lámparas, estantes, etc.), aparte de las explicaciones escritas, se exponen mediante grabados detallados algunos modelos convenientes, de los que se tienen ya experiencia. Es muy importante, por último, atender al alumbrado, acústica y decoración de la sala de la biblioteca.

Finaliza la presente obra con tres apéndices. Uno, que resume la clasificación decimal de Dewey, que suele ser la más seguida. Otro, que incluye un cuestionario de control para evaluar los servicios de una biblioteca. El último, que recoge una extensa bibliografía en los idiomas más importantes sobre esta materia de bibliotecas escolares.—JORGE ESTEBAN.

J. M. L. PETERS: *La educación cinematográfica*. Unesco. París, 1961. 126 págs.

La Unesco ha publicado este libro en la serie «Prensa, Cine, Radio y Televisión en el mundo de hoy», porque estima que la mejor manera de proteger al público, y en particular a la juventud, contra los errores y los excesos cometidos en materia de cine y televisión consiste en despertar, desarrollar y formar el sentido crítico de los espectadores, no para incitarlas a criticar «por el gusto» de criticar, sino para escoger lo que se le ofrece con tanta profusión y a comprender mejor el significado de las películas.

Indicios cada vez más numerosos muestran que en diferentes regiones del mundo existe la preocupación de dar al público una cultura cinematográfica, que debe extenderse no sólo a las películas de cine propiamente dichas, sino también a las de televisión.

El principal objetivo del libro de J. M. L. Peters es interesar en la educación cinematográfica a las autoridades de la enseñanza, a los maestros, padres y, en general, a todos los que se preocupan de la influencia del cine en la juventud. El cine y la televisión van convirtiéndose en el «segundo mundo» de la juventud, por cuyo motivo la enseñanza debe tener en cuenta la manera como «viven» los jóvenes en ese nuevo universo de la imagen, al que dedican una parte muy considerable de su tiempo libre. Estos dos potentes medios de información, los más populares de nuestro tiempo, usurpan poco a poco el lugar que tenían la palabra y los libros. Pero los jóvenes no están preparados para este cambio y se adaptan mal; por lo tanto, es necesario que la educación tienda un puente entre la vida real que el niño y el adolescente viven en su universo diario y la vida imaginaria que conocen en ese «segundo mundo» del cine y de la televisión, y éste es el papel que corresponde a la educación cinematográfica.

Está dividido en dos partes: la primera, dedicada a los problemas fundamentales y generales que se plantean en la educación cinematográfica, y la segunda, trata de los métodos y técnicas de la educación cinematográfica, de su adaptación a la edad y al nivel intelectual de los alumnos y de las posibilidades ofrecidas a ese tipo de educación en diversos niveles escolares. Además de dar una idea de «lo que» debe hacerse, trata de «cómo» puede y debe hacerse.

En la primera parte, que titula «¿Qué es la educación cinematográfica?», expone como principales objetivos de dicha enseñanza los siguientes: ayudar a los jóvenes a que no vean en las películas como principal atractivo la novedad técnica o a los artistas famosos; contribuir a

la formación estética; explotar las posibilidades que ofrece el cine en materia de educación, no limitándose sólo a los aspectos estéticos, sino también a los sociales, morales y espirituales; iniciar a los niños al lenguaje cinematográfico, que brinda la oportunidad de añadir una nueva dimensión al espacio mental, enseñándoles a ver lo mismo que se enseña a leer; el profesor comprenderá el gran interés que tiene para los jóvenes y para el desarrollo de su personalidad el cine y la televisión; los principios del arte cinematográfico y la importancia de la estética del cine; la asimilación de una película mediante la comprensión de sus personajes, etc.

«La educación cinematográfica en la práctica», título de la segunda parte, es, sin duda, la más importante para el educador. Los cursos orales y la demostración son los principales medios para enseñar a los alumnos, completándolos a menudo con debates que ayudan a los niños a exteriorizar y a «objetivar» la película que han visto. Los debates deben dividirse en cuatro fases: evocación, clasificación, comprensión y apreciación.

Es conveniente que se realicen películas en las clases y que participen en su realización todos los alumnos. Esto, que puede parecer costoso y complicado, J. M. L. Peters lo desarrolla de modo fácil y ameno y expone los resultados positivos que en Inglaterra y Estados Unidos han obtenido y el interés que los alumnos manifiestan por este tipo de trabajo.

La adaptación a la edad y al desarrollo intelectual del niño, en lo que respecta a la educación cinematográfica, puede clasificarse en cuatro etapas: una, de siete a nueve años; otra, de diez a doce; la tercera, de trece a quince, y la última, de dieciséis a dieciocho, y va desarrollando lo que en cada etapa debe enseñarse.

Se ha discutido durante mucho tiempo si la educación cinematográfica debe darse o no en la escuela; el autor aboga por la enseñanza en los centros educativos, debido a que los muchachos que con mayor frecuencia van al cine y que más ayuda necesitan son generalmente los que aún están en período escolar, y si no la reciben aquí, difícilmente se les dará en otros sitios, aunque los cine-clubs cada día tienen mayor desarrollo. De esta cuestión se deriva el tema que trata en el último capítulo; la formación de los profesores de educación cinematográfica, lo que debe saber el educador y un proyecto de programa para su formación son los puntos principales.

Finaliza el libro con un apéndice de la enseñanza cinematográfica en relación con la edad y con el desarrollo intelectual de los alumnos según las etapas expuestas anteriormente y con una bibliografía de libros, folletos y revistas que tienen relación con el tema presentado. La última bibliografía publicada por la

Unesco sobre diversos aspectos de la educación cinematográfica es *L'influence du cinéma sur les enfants et les adolescents*. — MARÍA CONCEPCIÓN BORRIGUERO SIERRA.

WERNER SCHÖLLGEN: *Problemas morales de nuestro tiempo*. Versión española de José María Vélez Cantarell y Alejandro Ros. Biblioteca Herder. Vol. 37. Editorial Herder. Barcelona, 1962. 492 págs.

Un libro muy oportuno, que agradecerán amplios núcleos de lectores, entre los que deben incluirse los educadores. Esta colección de ensayos reúne en un solo volumen trabajos que en su mayor parte vieron la luz sólo en revistas y son difícilmente accesibles.

Los países latinos despliegan ante la embestida de los errores del mundo moderno poca capacidad de resistencia; en ellos el catolicismo no consigue encender entre sus fieles aquel entusiasmo que hace, por ejemplo, tan apto al comunismo para atacar a los defensores de las antiguas fortalezas. La razón de ello es, tal vez, que la doctrina cristiana se expone en forma alejada de la vida, que especialmente la moral, con ayuda de conceptos precisos, se esfuerza por determinar los pecados, y, en particular, los límites del pecado grave. Con ello presta, sin duda, un auxilio oportuno e insoslayable al ministerio del confesorario. Tal actividad podría ser suficiente en épocas en que el cristianismo, con la naturalidad apenas perceptible de la atmósfera circundante, sostenía toda la vida y concretaba todas las formas de ésta según sus propias interpretaciones. Hoy ocurre lo contrario; se trata de llevar a primer plano precisa y explícitamente esta interpretación total de la vida contenida en el Evangelio, interpretación que echamos de menos en el sistema entero de la enseñanza religiosa.

Alega el autor que «aun cuando los estudios presentados en mi obra conciernen las más de las veces a zonas fronterizas muy distantes, permítaseme decir para mi descargo que, más que buscarlos, estos problemas me han salido al paso». Efectivamente, Schöllgen ha estado en estrecho contacto con la labor y el pensamiento médicos durante veinticuatro años de ministerio sacerdotal en hospitales.

Todos aquellos que en sermones y conferencias se dirigen a círculos amplios y exigentes encontrarán un verdadero aliado en esta obra. Se divide en cuatro partes: 1. Cuestiones fundamentales de la teología moral y pastoral. 2. Problemas teológico-morales del derecho y de la política. 3. Problemas antropológicos de teología moral; y 4. Problemas teológico-morales de la medicina.— R. E.

PIERRE JUVIGNY: *Contra las discriminaciones por la igualdad ante la educación*. Unesco. París, 1962. 82 págs.

Dentro de los derechos que se incluyen en la declaración de las Naciones Unidas de diciembre de 1948, figura uno que si no podemos afirmar sea el más importante, si es necesario sobreescribirlo por su radical trascendencia: «Toda persona tiene derecho a la educación.» Para el mejor logro de este derecho se creó, como es sabido y como prueba de su fundamental importancia, un organismo dependiente de la ONU que hace de este principio su objetivo primordial. Nos referimos a la Unesco.

Pero este fin de la Unesco se ha de realizar sin que lo menoscabe ninguna clase de distinciones de raza, color, sexo u otra discriminación de orden político o social. La Conferencia general de la Unesco de diciembre de 1960 aprobó el texto de una convención y de una recomendación internacionales destinadas a acabar con toda clase de discriminaciones en materia de enseñanza. Ambos textos, que deberán ir ratificando los Gobiernos de los Estados miembros de la Unesco, tienen especial interés para educadores y padres de todos los países del mundo.

Explicar el alcance y significación del contenido de estos dos textos es el motivo por el que Pierre Juvigny, Maître des Requêtes del Consejo de Estado de Francia y miembro de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones de las Naciones Unidas, ha redactado el folleto causa de estos comentarios.

Parte el autor en su exposición de estudiar los antecedentes de los dos textos. Esta materia ha estado siempre presente en el espíritu imperante de la Organización de las Naciones Unidas. La Carta de las Naciones Unidas, la declaración de derechos de 1946 y la Constitución de la Unesco contienen referencias importantes sobre el tema de la educación, siendo el antecedente más inmediato de los dos instrumentos mencionados el informe que preparó el señor Charles Daoud Ammoun.

A continuación se analiza el espíritu, alcance y limitaciones de la convención y recomendación. Se puede concretar que los dos fines esenciales que se buscan son: el de suprimir toda discriminación y el de lograr la igualdad de posibilidades en la educación. Y de los dos objetivos, el de más urgente realización es el segundo. Estadísticamente, es mucho mayor el número que el de las discriminaciones. «Si no se reconoce el derecho a la educación de un niño o de un adolescente—dice el autor—, o sólo se le ofrecen posibilidades limitadas únicamente porque su piel no tiene el mismo color que la de los niños del grupo dominante, el niño se sentirá víctima de una injusticia intolerable. Pero si el 70

por 100 de los niños no pueden ir a la escuela en un país insuficientemente desarrollado, sin que esa situación tenga por origen una voluntad de discriminación por parte del Estado, la negación del derecho a la educación no será menos grave por generalizada que esté en ese país.»

Por ello, el ideal proclamado en la declaración universal de derechos, en la Constitución de la Unesco y en la convención y recomendación es la desaparición de toda desigualdad, salvo, como es lógico, las que se deban al mérito y aptitudes de cada persona.

El concepto de «discriminación» que se recoge en los dos textos es el siguiente: «Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.»

Seguidamente el autor analiza cada uno de estos factores motivo de discriminación o desigualdad. Aunque es indudable que la discriminación por motivo de raza o color es la más espectacular e insultante, y aún existan muestras de ella en países tan avanzados como los Estados Unidos, las desigualdades de hecho y discriminaciones de derecho basadas en la diferencia de sexo son numéricamente más importantes. Pero no obstante, como podemos comprobar en las cifras que se integran en la presente publicación, las desigualdades en la enseñanza de la mujer con respecto a la de los varones va aminorándose en los últimos años.

Las fricciones entre Iglesia y Estado en materia de enseñanza son relativamente frecuentes. El informe Ammoun ha tratado de aclarar los puntos precisos en relación con los cuales pueden existir estos roces, y la convención y la recomendación tratan de dar las normas para la desaparición de este problema.

Son motivo de un capítulo las discriminaciones de orden político y económico. Pueden existir razones políticas para la discriminación en la enseñanza, como, por ejemplo, el denegar o conceder becas por una ideología política determinada. Claro que son más importantes las desigualdades producidas por motivos económicos. Dentro de éstas resalta por su generalidad en todos los países el trato manifiestamente injusto que se da a las poblaciones de ámbito rural en materia de enseñanza. Aunque esta diferencia exista más acentuada en los países subdesarrollados, no deja de aparecer en aquellos otros que están a la cabeza de las naciones civilizadas. El problema de las poblaciones nómadas en la educación se da también en algunos países retrasados económicamente.

El problema de la educación en los países subdesarrollados es altamen-

te importante. Quizá el artículo más importante de los que integran la convención y la recomendación sea el que se refiere a esta materia. Actualmente el número de analfabetos en el mundo se calcula en unos 700 millones, es decir, un 44 por 100 del conjunto de la población de más de quince años de edad; se supone que casi la mitad de los países y territorios del globo (exactamente 97 de 198) tienen un 50 por 100 o más de adultos analfabetos. Aunque indudablemente el analfabetismo existe también en los países altamente desarrollados, normalmente hay una relación manifiesta entre la educación y el desarrollo económico. Por ello resulta insólito que se trate de industrializar y elevar la producción de países subdesarrollados descuidando el problema de la educación. Todo desarrollo económico está condicionado por la formación de capital humano y su elevado rendimiento.

Un último capítulo habla de la dinámica a emplear, según la convención y la recomendación, para solucionar la serie de problemas que hemos venido examinando. Dos son los tratamientos a emplear en estas cuestiones: primero, mediante una acción nacional por la que cada Estado ha de desarrollar su propia política educativa; segundo, por una acción internacional a ser llevada a cabo por la Unesco. Cuando surjan conflictos internacionales en estas materias, mediante el consentimiento de las partes afectadas, podrán someterlos a la jurisdicción de la Corte Internacional de Justicia de La Haya.

Concluye el presente folleto con la inclusión en sus últimas páginas de los textos íntegros de la convención y recomendación internacionales objeto de la obra de Pierre Juvigny y de nuestros comentarios.—JORGE ESTEBAN.

WALTER H. GAUMNITZ: *Small schools are growing larger*. A Statistical appraisal. Washington, D. C. Department of Health, Education and Welfare. September, 1960. 21 págs.

Más de un tercio (33,4 por 100) de todos los distritos escolares de los Estados Unidos matricularon (incluyendo los alumnos que no eran residentes) 15 o menos alumnos en sus escuelas; la mitad de estos pequeños distritos no mantuvieron escuelas.

El número de los distritos escolares ha declinado con rapidez de 127.530 en 1932 a 48.036 en 1958, lo que representa un descenso del 62,3 por 100 en los últimos veintiséis años.

Los distritos escolares que desaparecieron fueron desproporcionadamente los más pequeños, reflejando tanto la reorganización local como la del condado. En 1952, el 65,9 por

100 de los distritos matricularon menos de 50 alumnos cada uno; 14,8 por 100 matricularon más de 300 alumnos cada uno; en 1956 estos porcentajes eran, respectivamente, 60,1 y 20,5.

A pesar del aumento en el tamaño promedio de las escuelas de los distritos, muchos de ellos todavía emplean comparativamente un personal de enseñanza reducido. En 1956, el personal promedio para todas las escuelas del distrito era 27; para los

condados rurales era de 12. En 1958, el 52 por 100 de todas las escuelas de los distritos que funcionaban empleaban nueve o menos maestros, pero el número de esos distritos ha declinado a más de la mitad durante los últimos diez años, debido principalmente a la eliminación de muchos de los distritos de un solo maestro.

En 1956, el promedio del personal de instrucción para las escuelas elementales rurales era de 3,7, y para

las escuelas rurales secundarias, de 8,7. El promedio de alumnos por maestro era inferior a 15 en las escuelas rurales secundarias de varios Estados.

En 1958 había 25.200 escuelas de un solo maestro. Esta cantidad equivalía al 12 por 100 de las que había en 1918. En 18 Estados, poco menos del 5 por 100 de todas las escuelas son ahora de este tipo. En dos, más del 50 por 100 de todas las escuelas son todavía de este tipo.—E.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

LA ENSEÑANZA DEL «INGLÉS» EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE GRADO MEDIO

Por Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas (BOE) 17-X-1962) y para resolver las dudas suscitadas en la interpretación de la Orden de 9 de mayo último («BOE» del 19), por la que se implantó la enseñanza del idioma Inglés en las Escuelas Técnicas de Grado Medio, se han dictado las siguientes instrucciones:

1. Los alumnos de planes a extinguir continuarán el estudio del idioma de acuerdo con las normas que para ellos regían.

2. A los alumnos que hayan cursado sus estudios con arreglo a planes anteriores al vigente y habiéndose adaptado al actual tengan aprobada la materia de idioma, se les convalidará dicha asignatura por la primera fase a) (traducción directa).

3. Los alumnos de las Escuelas Técnicas de Aparejadores que durante el curso 1961-62 hubieran aprobado en el primer año de carrera la asignatura de «Francés» deberán matricularse en el de 1962-63 de la fase b) del mismo idioma al formalizar su inscripción para el segundo año.

4. En las Escuelas Técnicas de Aparejadores los alumnos que se matriculen del primer año de carrera durante el curso 1962-63, obligatoriamente deberán inscribirse en el idioma Inglés, no teniendo la facultad de opción que determina el número cuarto de la citada Orden de 9 de mayo último, por no existir profesorado titular.

5. Los alumnos que durante el curso académico 1961-62 se matricularon del primer año de carrera en aquellas Escuelas Técnicas en las que no se ha cursado dicha enseñanza, por no figurar en sus planes de estudios, y fueron declarados aptos en dicho primer año deberán formalizar su inscripción en la asignatura de Inglés al matricularse del segundo año en el curso académico 1962-63.

LA ENSEÑANZA DE LA CIRCULACION EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Por Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria («BOE» 28-IX-1962) se han hecho públicas las normas didácticas y los temas para la enseñanza de la circulación en las escuelas primarias. Damos seguidamente el texto de la Resolu-

ción, de decisiva importancia para la educación viaria de los españoles.

«La importancia de la circulación rodada constituye en nuestra época uno de los aspectos más destacados de las relaciones humanas, así como el elevado número de vehículos y el de accidentes, dan carácter de urgencia a la necesidad de implantar una enseñanza regular y metódica de las normas de circulación, no sólo para impedir que los escolares resulten víctimas de accidentes, sino para prepararlos a usar de las vías públicas en el día de mañana con medios mecánicos de transporte, de suerte que, además de saber cómo deben portarse, tomen conciencia de las responsabilidades que les afectan a ese orden.» El texto anterior determina claramente las finalidades, objetivos y facetas significativas de la enseñanza de la circulación:

a) Constituir un aspecto destacado de las relaciones humanas, aspecto que debe integrarse en la formación social del niño y en el perfeccionamiento de sus relaciones de convivencia.

b) El carácter de necesidad urgente de la implantación de dicha enseñanza, motivado por la exigencia de la vida actual, realidad ineludible con la que es preciso contar, y a la que se debe hacer frente de modo realista.

c) Esta enseñanza será regular y metódica, con un lugar en la distribución del tiempo y del trabajo escolar y sometida a normas didácticas idóneas.

d) Se perfila un triple objetivo que se integrará en la finalidad de esta enseñanza:

1. Impedir que los escolares resulten víctimas de accidentes.

2. Prepararlos para utilizar las vías públicas en el día de mañana con medios mecánicos de transporte y que sepan, además de conducirlos, cómo conducirse.

3. Que tomen conciencia de las responsabilidades que les afectan a ese orden, objetivo de gran importancia para la recta formación de la personalidad.

Las cuestiones principales de esta enseñanza, detalladas en los cuestionarios correspondientes, tienden a dotar de un contenido práctico y útil a los objetivos propuestos, informando al escolar de las características fundamentales de la circulación actual, incluyendo sus peligros y las normas del Código de Circulación. Se subrayan en la Orden ministerial las relaciones con el sentido de responsabilidad y con la vida social, que deben dar el tono característico a esta enseñanza. Solamen-

te aquello en lo cual toma parte efectiva la persona interesa realmente, por lo que no podrá bastar un conformismo relativo a la mera adquisición de unas cuantas nociones sobre la materia. Es necesario una participación comprometida del alumno en el proceso del aprendizaje, de modo que la lección se integre y asimile de una manera efectiva.

Esta enseñanza debe ser llevada a la práctica apoyándose sobre lo concreto, buscando la formación de hábitos correctos y durables, que refuerzan el perfeccionamiento de las potencialidades activas del escolar, y la lección—unidad fundamental del proceso de aprendizaje ha de ser vivida y dinámica, con aplicación inmediata utilizando los medios didácticos idóneos—para su más vigorosa integración. La estructura de la unidad didáctica—teórica y de aplicación—responderá a un esquema activo, dialogando con los alumnos sobre el tema, preparando, examinando y ordenando el material (automóviles en miniatura, folletos, libros, material gráfico, recortables, etcétera) que va a necesitarse, estudiando los diversos aspectos a tratar, realizándolos prácticamente con la máxima intervención de los alumnos, dando cabida a la actuación en equipo a la cual se presta especialmente esta enseñanza, bajo la dirección y orientaciones del maestro. La dramatización puede ser un procedimiento eficaz. Finalmente, una síntesis de las nociones aprendidas cuya asimilación conviene comprobar antes de la próxima lección, servirá de enlace lógico para las que deban aprenderse posteriormente. Las actividades de grupo deberán coordinarse con la formación de hábitos individuales, ya que cada niño, individualmente considerado, será quien habrá de conducirse en la vida social, en este aspecto, de una conveniente actitud ante la circulación, de un modo correcto y bajo su propia responsabilidad, que deberá ser despertada y vigorizada mediante argumentos morales, sociales y religiosos, haciendo hincapié en la virtud de la prudencia.

Las enseñanzas prácticas pueden realizarse juntamente con los ejercicios de educación física mediante juegos o actividades dirigidas, y su objetivo ha de ser coordinar lo racional y comprendido con el desarrollo motor, apreciativo y asociativo del mismo.

Para los niños menores de nueve años, la enseñanza será orientada a la adquisición de las nociones fundamentales y más necesarias para el

peatón, ya que el niño pequeño no puede comprender claramente las relaciones lógicas, siéndole difícil incluir en un todo los elementos parciales y, asimismo, inversamente disgregar el todo en elementos parciales y coordinar éstos estableciendo relaciones lógicas. El juego y lo concreto han de dominar la orientación didáctica en esta edad, procurándose la formación de hábitos correctos de convivencia y respeto mutuo. Debe tenderse a lograr el dominio de la coordinación de los movimientos musculares y de las actividades sensoriales, a lo cual pueden ayudar eficazmente los ejercicios de educación física, atendiendo al desarrollo psicológico del niño en esta etapa presidida por el pensamiento objetivo y sin haber logrado aún el dominio lógico-operativo. En resumen, nociones, enseñanza viva, concreta y juegos.

Para los niños de nueve-once años, aplicando las normas generales convenientes que sean adecuadas a esta etapa, se aplicará el campo de asimilación de nociones, basándose todavía sobre lo concreto, material con el que puede operar formando relaciones de clases, siempre referidas a una esfera concreta. La bicicleta y los animales aislados o en grupos serán los centros de interés para la motivación de los escolares. A partir de los once años, por la capacidad de los escolares para utilizar los conceptos verbales y de formar relaciones lógicas de tipo reversible, pueden explicárseles los conceptos, el significado de las señales y la necesidad de la existencia de normas. (Código), orientando la enseñanza hacia los conocimientos útiles para el conductor de vehículos.

Se insistirá en el sentido de responsabilidad y deber de cooperación y sociabilidad muy factibles en la escuela unitaria, de participación y ayuda (preparar juegos y señalar para los pequeños, dirigir la «Circulación» en el patio de recreo, con silbato, hacer de «guardias», etc.) a los alumnos más pequeños para formar y robustecer su sociabilidad. Se debe tender al fortalecimiento de hábitos correctos y a la formación moral, insistiendo, como en la etapa anterior, en la virtud de la prudencia.

Menores de nueve años:

1. Problemas generales de la circulación presentados de forma objetiva y atendiendo a los intereses infantiles de la edad.
2. Descripción de los vehículos más frecuentes y sus características.
3. La circulación en las ciudades.
4. La circulación fuera de las ciudades.
5. Normas prácticas de circulación de peatones. Semáforos y señales.
6. Por dónde debe circular el peatón en carreteras y caminos

De nueve a once años:

1. Sentidos de la circulación.
2. Señales más corrientes. Direcciones prohibidas, cruces, proximidad de escuela, etc.
3. El ciclista y su responsabilidad como conductor de un vehículo.
4. El ciclista, adelantamiento y cambios de dirección. Cruces.
5. El ciclista, estacionamiento, detenciones, y precauciones nocturnas.
6. Conducción de animales.

De más de once años:

1. Normas generales de circulación urbana.
2. Normas generales de circulación en carretera.
3. Señales imperativas de orientación, informativas e indicadoras.
4. Señales de peligro y prohibiciones.
5. Los conductores. Condiciones personales y legales.
6. Los vehículos.

ACCESO DE LOS BACHILLERES LABORALES ELEMENTALES Y SUPERIORES A LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS SUPERIORES

La Ley 19/1962, de 21 de julio, establece y ordena el acceso de los bachilleres laborales a las enseñanzas técnicas y universitarias. El notable incremento adquirido por las enseñanzas técnicas en España y la excelente preparación que suponen los estudios realizados en los institutos laborales aconsejan facilitar y encauzar hacia ellas a estos bachilleres.

La nueva ley establece que los bachilleres elementales laborales podrán acceder directamente y matricularse en el curso selectivo de las escuelas técnicas de grado medio, los bachilleres laborales superiores, tras el curso selectivo, podrán acceder a las escuelas técnicas superiores y a las Facultades Universitarias de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria, y, por último, estos bachilleres laborales superiores, siguiendo el curso preuniversitario, y aprobado éste, podrán acceder a las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales.

Esta disposición legal, con un gran sentido de la promoción social, da el espaldarazo definitivo a la enseñanza laboral de España, y afianza el principio de igualdad de oportunidades.

CENTRO EXPERIMENTAL BELGA DE ESTUDIOS SOBRE AUDIOVISUALES

Desde noviembre de 1961 funciona en Bélgica un Centro Experimental de Estudios sobre el Cine, la Radio-

Televisión y el Teatro, organizado por el Instituto de Sociología Solvay. Las Secciones de Cine y Radio-Televisión vienen efectuando el estudio de programas, análisis y debates sobre trabajos prácticos de laboratorio. La Sección de Teatro desarrollará dos ciclos de estudios: el primero, sobre los problemas actuales de la creación dramática, analizando las necesidades y posibilidades de realización de la obra teatral como trabajo colectivo, especialmente en cuestiones que plantea el repertorio de teatro popular. El segundo, sobre las técnicas de expresión corporal y vocal aplicadas a la educación, tiende a reconducir la noción de un teatro de escuela con principio educativo, conducente a la expresión y expansión de la personalidad. Asimismo, son tratadas las cuestiones generales de la influencia visual y de la sociología de las comunicaciones de masa.

INFORMACION FAMILIAR SOBRE PROTECCION ESCOLAR

La Comisaría de Protección Escolar den MEN, en colaboración con el Centro-Guía del SEU, ha editado un folleto de 78 páginas, titulado *Lo que todo padre de familia debe saber sobre protección escolar*. En este folleto se incluyen las normas relativas a las convocatorias generales del Fondo Nacional para el Principio de Igualdad de Oportunidades, además de otras informaciones sobre los diversos organismos que también conceden la ayuda.

En los diversos capítulos (Consideraciones previas, Denominaciones y clasificaciones de las becas y ayudas escolares, Becas y ayudas complementarias que convoca el Patronato de Igualdad de Oportunidades, Protección escolar indirecta, El Seguro Escolar, Organismos que conceden becas, Disposiciones fundamentales, Colegios Mayores en funcionamiento, Colegios Menores, Comedores universitarios, Advertencias finales) se especifican las informaciones, consejos y referencias útiles no solamente para los padres de familia, sino también para los profesores, autoridades y todas aquellas personas que tienen alguna relación con la orientación de los escolares.

La magnífica obra nacional de protección escolar contribuye a que en una sociedad más justa y más perfecta cada individuo pueda alcanzar el lugar que le corresponde por sus auténticos méritos y esfuerzos. La oportunidad que se concede al estudiante español para que pueda situarse, de acuerdo con su vocación y capacidades, en el puesto que merece, no debe perderse por falta de información, por lo que este folleto es de gran interés y debe alcanzar la máxima difusión posible.

CURSOS EN ARTES Y OFICIOS CON DERECHO A PROTECCION ESCOLAR

Una O. M. de 8.10.62 («BOE.» 2.11.62) establece los cursos en las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos que deberán cursar los alumnos para gozar de los beneficios de Protección Escolar. Según esta O. M., los estudios regulares de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos comprenderán un curso preparatorio común a todas las Secciones. Estas serán de Artísticas-técnicas, Artísticas-gráficas, Artes del Libro y Talleres artísticos. El curso preparatorio estará constituido por las siguientes disciplinas: Dibujo (lineal y artístico), Taller (Juguetería), Modelado, Historia del Arte (elementos), Matemáticas, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

La distribución de los estudios por secciones será la siguiente:

1. Sección de Artísticas-técnicas.

Curso primero: Dibujo lineal (proyecciones), Modelado (elementos ornamentales), Historia del Arte (elementos), Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso segundo: Dibujo lineal (croquis acotado), Dibujo artístico (elementos ornamentales), Historia del Arte (estilos arquitectónicos), Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso tercero: Conocimiento de materiales (teoría), Dibujo lineal (conjuntos arquitectónicos), Dibujo artístico (acuarelas), Historia del Arte (de España), Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso cuarto: Elementos de Construcción (teoría), Historia del Arte (universal), Dibujo lineal (perspectiva), Procedimientos pictóricos, Rotulación, Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

2. Sección de Artísticas-gráficas.

Curso primero: Dibujo artístico, Modelado (elementos ornamentales), Historia del Arte (elementos), Taller artístico, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso segundo: Procedimientos pictóricos, Dibujo artístico (elementos ornamentales), Historia del Arte (estilos arquitectónicos), Taller artístico, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso tercero: Dibujo artístico (composición), Taller artístico, Historia de las Artes Industriales, Perspectiva, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso cuarto: Dibujo artístico (proyectos de la especialidad), Historia de las Artes Industriales, Taller artístico, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

3. Sección de las Artes del Libro.

Curso primero: Dibujo aplicado a las Artes del Libro, Grabado, Historia del Arte, Taller de la especialidad, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso segundo: Dibujo aplicado a las Artes del Libro, Historia de las Artes del Libro, Arquitectura del

Libro, Taller de la especialidad, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso tercero: Dibujo aplicado a las Artes del Libro, Historia de las Artes del Libro, Arquitectura del Libro, Técnicas de la modalidad, Taller de la especialidad, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso cuarto: Dibujo aplicado a las Artes del Libro, Historia de las Artes del Libro, Técnicas de la modalidad, Derecho usual y correspondencia comercial, Taller de la especialidad, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

4. Sección de Talleres artísticos.

Curso primero: Dibujo artístico aplicado a la especialidad del taller, modelado aplicado a la especialidad del taller, Historia del Arte (elementos), Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso segundo: Dibujo artístico o Modelado aplicado a la especialidad del taller, Historia del Arte (estilos), Proyecciones, Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso tercero: Dibujo artístico o Modelado (composición aplicada a la especialidad del taller), Historia de las Artes Industriales, Perspectiva, Derecho usual y correspondencia comercial, Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

Curso cuarto: Dibujo artístico o Modelado (proyectos de la especialidad del taller), Historia de las Artes Industriales (referente a la especialidad), Contabilidad mercantil (elementos, presupuestos, etc.), Taller, Religión y Formación del Espíritu Nacional.

La escolaridad y notable aprovechamiento indispensables para gozar de los beneficios de la Protección Escolar se determinará por la asiduidad y calificaciones obtenidas en las materias que comprenden el curso preparatorio para los alumnos que hayan obtenido beca de acceso, y los cursos sucesivos, dentro de las secciones que pueda organizar cada escuela con el profesorado y talleres de que dispone, para los que disfruten de becas de continuación de estudios, con independencia de las que el alumno obtenga en las demás disciplinas teóricas o prácticas que realicen en estos centros.

El horario semanal de estos estudios será el que se señala en el cuadro que se transcribe a continuación.

LA EDUCACION EN EL PLAN DE DESARROLLO

En el primer curso de problemas familiares, desarrollado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo del 15 al 30 del pasado julio, disertó Antonio Tena Artigas, secretario general técnico del MEN y delegado nacional de Asociaciones, sobre «La educación en el Plan de Desarrollo». Tena Artigas afirmó que el principal problema económico

plantado en España es, como en la mayoría de los países, la educación. Sobre la problemática que ésta plantea existe coincidencia entre el punto de vista familiar y el del Estado. Pasó luego a resumir el panorama general de nuestra educación, apuntando posibles soluciones, y examinó también la educación española.

Los principales problemas que plantea la Enseñanza primaria—siguió diciendo—son: absoluta necesidad de resolver el problema de conexión de las edades entre la Enseñanza superior y la media, con prolongación de la escolaridad obligatoria y el problema de la concentración escolar.

Por lo que a la Enseñanza media se refiere, dijo que es necesario construir buen número de institutos, demandados por el imperativo exigido por el crecimiento demográfico español y por el acceso en masa a la cultura. En torno a la candente cuestión del preuniversitario, tema en permanente discusión, dijo que, a su juicio, está bien concebido como tránsito del alumno del bachillerato a la Universidad, enseñándole métodos para profundizar en los problemas concretos.

De la Enseñanza universitaria—añadió—puede decir que ha habido un aumento en la matrícula en los últimos veinte años de 33.000 a 70.000, lo que plantea dificultades, tales como la exagerada matrícula de algunas Universidades.

Seguidamente Tena Artigas se refirió a las Enseñanzas técnicas, y dijo que conviene tener en cuenta el aumento de los centros docentes de Enseñanza técnica superior y llevar a cabo una coordinación entre los mismos, así como una especialización dentro de cada escuela, tal como se establece en la Ley de Enseñanzas Técnicas. Imprescindible es, a su vez, diferenciar la profesión libre de ingeniero y su concepto de funcionario al servicio de la Administración pública.

Por su parte, el señor Martín Cobo empezó hablando del Plan Badajoz, y pasó a estudiar la emigración interior, con base en la doctrina de Pío XII. Después se refirió a los planes de desarrollo regional. Hizo luego un breve planteamiento de la cuestión regional, hasta llegar a la actualidad, en que asistimos al nacimiento de un neorregionalismo, cuyos horizontes son enteramente abiertos y constructivos.

La planificación es hoy—continuó diciendo—la idea clave de los Estados contemporáneos, lo que no quiere decir precisamente socialización, confusión que, no obstante, ha dado lugar a arduas polémicas, que tienen por telón de fondo el temor a la amenaza de la libertad. Tras referirse a la planificación en el mundo y en España, hizo un estudio de la familia en los planes regionales, en sus dimensiones económica, social, educativa y jurídico-política. Terminó el señor Martín

Cobo su exposición diciendo: «Para que todo ello pueda ser y las familias españolas prosperen en numerosas partes necesitadas de nuestro país, gracias a los planes regionales, bueno será, y así lo esperamos, que nuestro ya próximo Plan de Desarrollo Económico entre en las vías definitivas de un sincero y eficaz desarrollo regional para todo el conjunto del país.»

En la última conferencia a que nos referimos más arriba el señor Cotorruelo comenzó diciendo que los factores que condicionan la política de la vivienda son muy complejos. Por ello al analizar las decisiones públicas relacionadas con este sector de la actividad se descubre como elemento fundamental en la adopción de las mismas un conjunto de aspectos sociales y económicos con numerosas conexiones entre sí.

Estudió a continuación el problema de la vivienda desde el punto de vista de los ingresos familiares, de los gastos y de los distintos factores de la producción en el campo de la actividad constructora. Es condición necesaria—dijo—a este respecto para lograr las máximas disponibilidades de vivienda que los precios de éstas se igualen a los costes, más un honesto beneficio empresarial, ya que no basta con disponer de casas razonablemente baratas, sino que es imprescindible que se adapten, en primer lugar, a las necesidades, pero también a los gastos.

REORGANIZACION Y ORIENTACION DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

En la casa de la Unesco se han reunido los representantes de treinta y siete países, entre ellos los de mayor grado de desarrollo industrial, para preparar el texto de una convención internacional sobre las Enseñanzas técnicas. La experiencia recogida en los debates permite confirmar que la Enseñanza técnica y profesional en España está bien encauzada y responde a los principios generales observados en el mundo entero. El informe de España relaciona la necesidad de la Enseñanza técnica y profesional para el mantenimiento de las actuales estructuras de la industria, el comercio y la agricultura, sobre todo si se desea mantener un proceso continuo de desarrollo y adelanto. El perfeccionamiento de los sistemas de enseñanza y formación es deseable, pero sus resultados no serán completos si se cayera en una especialización excesiva, cosa que corre peligro si no se cuenta con un personal docente bien preparado y al tanto de los procedimientos pedagógicos. A juicio de la representación española, la futura recomendación de la Unesco deberá comprender todos los niveles: artesanal, enseñanza técnica secundaria y técnica superior.

FOMENTO DE LA INVESTIGACION UNIVERSITARIA Y CIENTIFICA

Bajo la presidencia de don Manuel Lora Tamayo, ministro de Educación Nacional, se reunió el 5 de octubre el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En la sesión se expuso un informe sobre los trabajos de la Comisión ministerial, nombrada para fomentar la investigación científica y universitaria. Se dió cuenta de los congresos científicos internacionales celebrados en el presente año y de la intensa participación de los profesores e investigadores españoles en los mismos, dándose noticia asimismo de las distinciones científicas otorgadas a algunos consejeros. Se designó una Junta para el desarrollo de los trabajos de la Biblia poliglota. Se acordó aprobar los estatutos del Instituto de Asistencia Técnica del Oeste.

1.100 NUEVAS AULAS EN LA PERIFERIA DE MADRID

«En el plazo de tres años quedará resuelto totalmente el problema escolar en el Municipio de Madrid», ha afirmado el director general del Instituto Nacional de la Vivienda, don Enrique Salgado Torres, después de la firma del Convenio sobre construcciones escolares entre el Ayuntamiento, el MEN y el mencionado instituto.

En un breve plazo se construirán más de mil unidades escolares en la capital. El Ayuntamiento y el Instituto de la Vivienda facilitarán los terrenos necesarios, y la Corporación municipal se compromete a abonar el 50 por 100 del presupuesto, que se cifra en cerca de 300 millones de pesetas, en un plazo de veinticinco años. El otro 50 por 100 será sufragado por el MEN.

LAIN ENTRALGO, ACADEMICO DE LA HISTORIA

En sesión de la Real Academia de la Historia, celebrada el 3 de noviembre de 1962, fué sometida a votación la elección del nuevo académico de número que había de ocupar la vacante dejada por don Miguel Gómez del Castillo. Realizado el recuento de votos, resultó favorecido don Pedro Laín Entralgo. El nuevo miembro de la docta corporación es académico de número de las Reales Academias de la Lengua y de la de Medicina, y desempeña la cátedra de «Historia de la Medicina» en la Universidad de Madrid.

La elección de Pedro Laín Entralgo como académico de la Historia viene a sumar un reconocimiento más al mérito de una de las mentes universitarias más caracterizadas en nuestros días. La personali-

dad de Pedro Laín Entralgo, tan ensamblada con la Universidad de Madrid, de la que fué rector magnífico, cumple esa difícil dualidad, que es exigible en el universitario como hombre de ciencia y como hombre político. Pedro Laín Entralgo ha sido fiel en su ya larga trayectoria humana a una idea falangista de la existencia, jalonada por incontables servicios a la cultura y a la política. Su libro *España como problema*, entre otras obras, ha sido y será por mucho tiempo fuente de clara inspiración y comprensión de la Patria, alcanzada a través del camino de la crítica.

IMPACTO SOCIAL DE LA AUTOMATICA

El Instituto de España celebró el 27 de octubre de 1962, en el salón de actos de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Junta pública de apertura de curso académico 1962-63, en la que, en representación del Instituto, pronunció el discurso de apertura don José García Santesmases, que versó sobre el tema «Impacto social de la automática».

Presidió el acto el ministro de Educación Nacional, acompañado de los presidentes de las Reales Academias que integran el instituto. Abierta la sesión por el señor Lora Tamayo, el profesor Santesmases estudió el tema de su disertación desde un punto de vista general y en su progresiva vinculación a las diversas actividades humanas y de su influencia, cada vez más notoria en la propia estructura de nuestra sociedad.

Dijo a continuación que las máquinas calculadoras electrónicas digitales han contribuido mucho al progreso de la automática y que en los últimos diez años el número de máquinas ha aumentado desde unas pocas repartidas en todo el mundo hasta más de 12.000 sistemas electrónicos, extendiéndose su uso a actividades que no podían soñarse en la primera época de su desarrollo.

Después de examinar los nuevos campos en que estas máquinas se van introduciendo, tales como empresas comerciales, bancos, etc., dice que igualmente pueden aplicarse en tareas estatales, para el estudio de los problemas económicos del país. Otros campos interesantes—continúa diciendo el conferenciante—son la Medicina, con su posibilidad de establecer diagnósticos preliminares, la recuperación de la información, máquinas que enseñan y otras que aprenden, traducción automática, etcétera. Seguidamente enumeró, entre otras ventajas, la automatización: producir mejor y más barato, jornada de trabajo más corta y, por consiguiente, con horas más libres, posibilidad de mayor nivel educativo y otras de igual interés.

Respecto a los países en vías de desarrollo—terminó diciendo el profesor García Santesmases—la automatización les permitirá alcanzar el nivel tecnológico de los países más industrializados.

LA REFORMA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Luis Fabián escribe en *Marzo*, órgano de los grupos universitarios de Falange:

«Enumeramos una serie de puntos sobre los que creemos debe discutirse toda polémica sobre la reforma universitaria:

1.º No hay en la Universidad el número suficiente de estudiantes que carecen de recursos económicos para cubrir el porcentaje de becas. Nuestra Universidad sigue seleccionando «inteligencias» dentro de un estamento social y económico burgués.

2.º Debe incrementarse la protección al estudio en la etapa previa a la universitaria; es decir, la Enseñanza media. Los estudiantes faltos de recursos no llegan a la Universidad porque se ven detenidos mucho antes.

3.º Las cantidades en que se estipulan las becas son notablemente insuficientes. Revisar y adaptar estas cantidades a un mínimo nivel de vida para subsistir es una tarea urgente.

4.º Se pierden muchos millones con una ayuda indiscriminada a los colegios mayores. Esos créditos benefician muchas veces a estudiantes «ricos», que pueden pagarse suficientemente sus estudios fuera de su residencia habitual. Abogamos por la creación de residencias en régimen de autoservicio que haga posible la vida en los lugares de estudio a los estudiantes con pocos recursos económicos.

5.º Debe el Estado ofrecer una compensación económica digna a la docencia. Es necesario llegar a una «dedicación exclusiva» a la cátedra de sus titulares. Por otra parte, debe remunerarse con suficiencia la función de los auxiliares y adjuntos de cátedras y hacer efectivo el propósito que ya existe, según parece, por parte del MEN, de que a la cátedra se vaya directamente, sin profesiones intermedias; a este respecto podría solucionarse este problema concreto con elogios para los posgraduados.

6.º Hay que ensanchar las posibilidades de la cátedra para que vayan a ella los primeros números de las carreras, que afluyen muchas veces a oposiciones más lucrativas, e impedir el copo de la docencia por los «equipos» o «grupos» que hacen realidad ese *slogan* de que a las cátedras no se puede ir «solo».

7.º Rápido cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades en orden al estudio y solución al forzoso paro intelectual.»

EL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES

Quince mil seiscientos cincuenta y tres alumnos estaban matriculados en el último curso—1961-62—en las 16 escuelas técnicas superiores con que cuenta España. De esta cifra había que detraer 7.570 que cursaban en las mismas el curso de ingreso, con lo que quedan únicamente 8.083.

Hay escuela, como la de Arquitectura de Sevilla, que sólo contaba—curso 1961-62—con tres alumnos en todos los cursos de la carrera, seguida muy de cerca de la de Ingenieros de Minas de Oviedo, con sus trece alumnos. Las escuelas con mayor número son las tres de Ingenieros Industriales de Madrid (1.569), Barcelona (1.326) y Bilbao (1.045), con un total de 7.860, lo que representa casi el 50 por 100 del total de alumnos matriculados en escuelas técnicas superiores.

Siguen a los industriales las tres Escuelas de Arquitectura de Barcelona, Madrid y Sevilla, con 793; Ingenieros Agrónomos (Madrid y Valencia), 772; Caminos, 685; Minas, 507; Telecomunicación, 456; Montes, 278; Aeronáuticos, 277; Navales, 239, y Textiles, 231.

Sería interesante estudiar si estas cifras de técnicos superiores son suficientes para el futuro inmediato del país, así como realizar los programas necesarios cuando el Plan de Desarrollo haya cumplido sus objetivos y el país haya crecido en sus actividades laborales de una manera notable.

El ingreso vigente en las escuelas especiales autoriza para sostener que todavía estas carreras siguen conservando algo de coto cerrado, con exámenes durísimos de ingreso y pocos profesionales en el mercado.

Con arreglo a los datos del curso 1960-61, se matricularon en los cursos de iniciación de las 16 escuelas especiales 5.255 alumnos. De ellos únicamente aprobaron 1.397. Cifra que representa que fueron suspendidos el 73,47 por 100 de los presentados, lo que parece un tanto excesiva para el profano.

Si examinamos escuela por escuela, los porcentajes de aprobados, en comparación con los presentados, las cifras más altas corresponden a los ingenieros textiles de Tarrasa, 48,93; Arquitectura de Barcelona, 46,10; Montes, 45,55; Industriales de Barcelona, 43,26, e Industriales de Bilbao, 41,55.

De otra parte, los porcentajes menores de aprobados corresponden a Arquitectura de Sevilla, 3,44; Minas de Oviedo, 11,88; Aeronáuticos, 13,41; Caminos, 13,50, y Agrónomos de Madrid, 15,82.

Y para terminar, unas cifras extrañas: Rusia tiene un programa, a realizar en el próximo decenio, de graduar anualmente 250.000 científicos

y técnicos superiores—frente a los 190.000 actuales—y en Estados Unidos se gradúan todos los años 90.000 científicos y técnicos.

INDICE LEGISLATIVO DE DG OCTUBRE DE 1962

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

Tomo 138, 10-A-1962 1-15 octubre

Decreto 2402/62, de 27 de septiembre, sobre designación de vocales automáticos de los Tribunales de oposiciones a cátedras universitarias.—4180.

Orden de 27 de septiembre de 1962 por la que se reorganiza la Comisión de Asesoramiento e Inspección de las Enseñanzas Mercantiles.—4240.

Decreto 2409/62, de 20 de septiembre, por el que se crea el Diploma de especialización en Tecnología de Alimentos.—4191.

Decreto 2410/62, de 20 de septiembre, por el que se dispone que la cátedra de «Dermatología y Venereología» de la Facultad de Medicina se denomine en lo sucesivo «Dermatología Médico-Quirúrgica y Venereología».—4192.

Orden de 27 de septiembre de 1962 por la que se amplía la de 6 de agosto pasado (DG. 8-B, pág. 3700, disposición 1061) sobre estudios en la Escuela de Facultativos de Minas de Torrelavega.—4285.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 26 de septiembre de 1962 por la que se aprueba el cuestionario de clases teóricas y prácticas de segundo año de carrera de la Escuela Técnica de Peritos de Minas.—4327.

Orden de 10 de septiembre de 1962 por la que se aprueban los cuadros horarios y cuestionarios del Grado de Aprendizaje Industrial, correspondientes a los estudios de Oficial, de las Enseñanzas de Peluquería, y de Formación Profesional Industrial.—4280.

Decreto 2559/62, de 5 de octubre, por el que se modifica el artículo segundo del Decreto de 8 de junio de 1956, por el que se creó la Junta Técnica Consultiva de la Música y la Secretaría Técnica de la Música.—4324.

Decreto 2411/62, de 20 de septiembre, por el que pasa a depender de la Dirección General de Bellas Artes el Museo Etnológico y se crea el Patronato del mismo.—4193.

Decreto 2560/62, de 5 de octubre, regulador del Patronato de Casas para Funcionarios del Ministerio de Educación Nacional.—4325.

Tomo 139, 10-B-1962
16-31 octubre

Orden de 27 de septiembre de 1962 por la que se establece la convalidación de estudios de quienes hayan cursado las enseñanzas de Forma-

ción Profesional Industrial en la Escuela de Formación Profesional Industrial del Ejército del Aire, de Logroño.—4452.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 28 de septiembre de 1962 por la que se desarrolla la Orden de 9 de mayo último, que implantó la enseñanza del «Inglés» en las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—4354.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 8 de octubre de 1962 por la que se dan instrucciones sobre las enseñanzas de Formación Religiosa, Formación Política, Educación Física e Idiomas,

a cursar en las Escuelas Técnicas.—4452.

Resolución de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social de 26 de septiembre de 1962 por la que se aclaran determinadas normas de la Circular de 28 de agosto de 1961, en relación con la gratuidad de enseñanza en las familias numerosas.—4355.

Orden de 27 de septiembre de 1962 por la que se deroga el artículo cuarto de la de 24 de abril de 1936, sobre traslado por el turno de consortes de funcionarios Técnico-administrativos y Auxiliares del Departamento.—4396.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Centro Nacional de
Formación del Profesorado
de Enseñanzas Técnicas
en Méjico

El Gobierno de Méjico ha solicitado ayuda del Fondo Especial de las Naciones Unidas para el establecimiento de un Centro Nacional de Formación del Profesorado de Enseñanzas Técnicas en Méjico, D.F. Méjico. La Unesco es el organismo encargado de la ejecución de este proyecto, que tendrá cinco años de duración.

Los fines de este centro serán:

La formación profesional mediante la asistencia a cursos de instructores y profesores para las instituciones intermedias y especializadas de formación de profesores de Enseñanza técnica, instituciones que se dedican a la formación de artesanos y técnicos de diverso grado.

La preparación de métodos de enseñanza y planes de estudio adecuados para las escuelas técnicas.

El fomento del intercambio nacional e internacional de maestros.

Este centro se dedicará fundamentalmente a la formación profesional de instructores para los talleres y laboratorios de las instituciones intermedias y especializadas de Enseñanza técnica, en las que reciben su formación los artesanos y técnicos futuros. Los alumnos seguirán dos cursos de un año cada uno, en los que figurarán temas tales como el trabajo práctico en la escuela y en la industria, los métodos de la Enseñanza técnica, ciencias aplicadas, tecnología, proyectos, higiene industrial, organización y administración e inglés. Abarcará tres campos de actividad: mecánica, electricidad y construcción.

La ayuda que la Unesco ha de facilitar consistirá en:

a) Un equipo de expertos internacionales:

Un coordinador del proyecto y un asesor técnico principal.

Un asesor sobre métodos de Enseñanza y planes de estudio.

Un asesor sobre formación de profesores de Enseñanza técnica, especializado en construcción.

Un experto en formación de especialistas en talleres mecánicos.

Un experto en electrónica.

Un experto en la formación de especialistas de talleres de construcción.

Un experto en electrotécnica.

b) Un total de ocho becas, con una duración global de ochenta y un meses-hombre.

c) Equipos para los laboratorios y talleres, por un valor de 265.000 dólares de los Estados Unidos.

El cometido general de los expertos solicitados será el siguiente: Bajo la dirección del coordinador del proyecto, y en estrecha colaboración con el personal homólogo local, el experto deberá:

a) Colaborar con el coordinador del proyecto en la formulación y aplicación de los programas y planes de estudios del centro.

b) Mantener estrecho contacto con los jefes de los departamentos del centro y asesorarles en lo que concierne a los métodos de Enseñanza y a la preparación del material pedagógico.

c) Pronunciar conferencias y organizar demostraciones con los estudiantes del propio centro sobre metodología y los problemas relacionados con su especialidad.

El Centro Nacional precisa de los siguientes especialistas:

1. Asesor. Preparación de métodos de enseñanza y planes de estudio (mecánica y electricidad)

Requisitos: Título universitario de Ingeniería o Pedagogía. En este último caso se exigirán antecedentes técnicos. Experiencia industrial o en cuestiones de Enseñanza en las principales esferas del centro.

Idioma: Español.

Duración: Dos años y medio, a partir de enero de 1963.

2. Asesor para la formación de profesores de Enseñanza técnica, especializado en construcción

Requisitos: Título universitario en Ingeniería civil, Arquitectura o Pedagogía. En este último caso se requiere una formación técnica en materia de construcción. Experiencia práctica y pedagógica en su especialidad.

Idioma: Español.

Duración: Dos años, a partir de 1963.

3. Experto en enseñanza de la mecánica en talleres

Requisitos: Ingeniero mecánico que tenga experiencia en programas de Enseñanza y trabajos de taller para la preparación de instructores en materias tales como mecánica aplicada, dibujo y manejo de instrumentos mecánicos, elementos de geometría descriptiva, dibujo técnico para instructores, tecnología mecánica, conocimiento de materiales, et-

cétera. Es de desear que también tenga experiencia industrial.

Idioma: Español.

Duración: Cuatro años, a partir de enero de 1963.

4. Experto en electrotécnica

Requisitos: El título de ingeniero de electricidad, con experiencia pedagógica y de trabajo práctico en programas destinados a la formación de instructores en especialidades tales como electrotécnica, construcción y funcionamiento de instrumentos electromecánicos, instalaciones eléctricas, dibujo industrial para instructores, selección de materiales, etc. Conviene que tenga experiencia industrial.

Idioma: Español.

Duración: Cuatro años, a partir de enero de 1963.

5. Experto en electrónica

Requisitos: Ingeniero electrónico (o ingeniero electricista especializado en electrónica), con experiencia en la Enseñanza y programas de formación práctica para la preparación de instructores en materias como instrumentos de medida electrónica, representación esquemática de elementos y circuitos electrónicos, selección de materiales y piezas y práctica de laboratorio. Será conveniente que posea experiencia industrial.

Idioma: Español.

Duración: Cuatro años, a partir de enero de 1964.

6. Experto en la formación de personal docente especializado en talleres de construcción

Requisitos: Ser ingeniero civil o arquitecto con experiencia pedagógica y de trabajo práctico en programas destinados a la formación de instructores en especialidades tales como construcción de edificios, instalaciones sanitarias, estructuras de hormigón y acero, construcciones de ladrillos, terminado, selección de materiales, dibujo arquitectónico, etcétera.

Idioma: Español.

Duración: Dos años y medio, a partir de enero de 1964.

Sueldos y bonificaciones: Todos estos especialistas percibirán los siguientes ingresos, exentos del impuesto nacional sobre la renta. Pagaderos, en parte, en la moneda del país de origen del funcionario o del lugar de destino:

Sueldo básico por año, el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a cambio sin previo aviso) *en esta fecha*, el equivalente en moneda local de 792 dólares (528 dólares sin personas a cargo).

Subsidio por misión (indemnización de expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares 950 dólares sin personas a cargo).

Prestaciones familiares: esposa a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Se costearán los viajes de ida y vuelta al experto y a su familia (esposa e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuye al costo de instalación en el lugar de destino oficial, a la educación de los hijos a cargo y a los gastos médicos del funcionario. Al finalizar su misión se abona la suma global del 8 por 100 del sueldo base en concepto de prima de fin de servicio.

SE CREA UNA UNIVERSIDAD EN NUEVA GUINEA

El Gobierno Federal australiano se propone crear una Universidad en Port Moresby, en Nueva Guinea. Estará abierta para la población blanca y los naturales del país, sobre todo para los estudiantes papúes. Para la primera fase de la construcción el Gobierno facilitará la suma de 500.000 libras. Se ha comenzado la edificación de un instituto de formación de papúes para funcionarios de Administración. Conjuntamente con el ya existente, Papua Medical College, un instituto de formación de personal de enfermería del país constituirá el núcleo de la futura universidad. La proyectada Universidad de Port Moresby es parte de un programa de formación rápida de la población indígena de Nueva Guinea. Se aumentará el número de escuelas primarias y se facilitarán fondos para crear institutos de segunda enseñanza, con el fin de tener suficiente número de estudiantes para los estudios superiores.

CIFRAS DE LA EDUCACION FRANCESA

Los créditos del presupuesto francés de Educación Nacional de 1962 asciende a 910.000 millones de antiguos francos, 15,2 por 100 más que en 1961. Representa el 12,5 por 100 de los gastos totales del Estado contra el 6 por 100 en 1952. La enseñanza católica francesa cuenta con 10.200 escuelas primarias, 1.400 colegios secundarios y 2.300 escuelas técnicas o profesionales. En ellas se acoge al 16,2 por 100 del total de escolares.

CAPACIDAD INTELECTUAL EXCEPCIONAL EN LOS BECARIOS DE NUEVA ZELANDA

Como parte del Plan de Becas de la Commonwealth, Nueva Zelanda ofrece becas para estudiantes de ambos sexos. Con estas becas, que cubren los gastos de alojamiento, alimentación y vestido, los estudiantes pueden estudiar casi todas las especialidades contenidas en el plan de estudios de los países meridionales de la Commonwealth. Las becas están destinadas, en primer lugar, a los estudiantes de cursos superiores y a personas de «capacidad intelectual excepcional, de quienes se puede esperar que cuando vuelvan al país puedan desarrollar una labor valiosa». Las becas serán concedidas, normalmente, por dos años.

CIFRAS DEL ANALFABETISMO

Unos 100 millones de personas, aproximadamente el 44 por 100 de la población adulta del mundo, no saben leer ni escribir, según se indica en un nuevo informe publicado por la Unesco; según este informe, un 52 por 100, aproximadamente 900 millones de muchachos y muchachas en edad escolar, también son analfabetos debido a la falta de posibilidades educacionales.

El analfabetismo en Centro y Sudamérica oscila entre el 89,4 por 100 en Haití, cifra más alta, y el 44,2 por 100 en Colombia, cifra más baja. Existen 42 millones de personas mayores de quince años que no saben leer ni escribir. La duración media del tiempo de escuela es un año.

DESARROLLO DEMOGRAFICO INFANTIL EN EL MUNDO

A. Sauvy ha estudiado en *La montée des jeunes* el problema del desarrollo demográfico juvenil en el mundo, que en los actuales momentos supone el 18 por 100 de la población mundial; porcentaje que sigue en aumento. El problema planteado por A. Sauvy ha sido estudiado en un reciente seminario sociopedagógico en Bruselas, donde se ha reconocido el inmenso valor potencial que la juventud supone y la necesidad de tener en cuenta todos aquellos factores que pueden procurarle una formación consistente orientada de una manera positiva hacia el futuro.

FOMENTO DEL INTERCAMBIO INTERNACIONAL ESTUDIANTIL

Se intensifica el intercambio de estudiantes entre todos los países. Más de 200.000 estudiantes de am-



bos sexos estudian en naciones extranjeras. El programa de becas en el extranjero trazado por la Unesco abarca más de doce tipos de estudios. Casi la cuarta parte de los becarios que estudian fuera de su país siguen cursos de Humanidades y Bellas Artes; otra cuarta parte, Ingeniería; un 17 por 100, Ciencias, y solamente un 15 por 100, Medicina.

UN CENTRO DE INVESTIGACION CIENTIFICA EN BERLIN

Existe el plan de fundar una tercera universidad, que no deberá ser «una universidad más» junto a las dos existentes, sino una institución de naturaleza especial: un centro en el que la investigación científica tenga rango preeminente y en el que la actividad docente quede subordinada a ésta. En esta universidad no se daría ingreso más que a aquellos estudiantes que ya posean un título universitario o estén ya muy avanzados en sus estudios. Muchos de los defensores de este proyecto piensan también en darle una estructura organizadora completamente nueva. Desaparecería la multiplicidad de Facultades, en lugar de las cuales se crearían unas cuantas grandes secciones que garantizaran al investigador un amplio campo de visión por encima de los límites de su disciplina específica, de suerte que una sección de historia, por ejemplo, diese un cuadro del desarrollo de todos los campos de la vida y no exclusivamente de la configuración política de una época.

Hay ya signos de que un establecimiento de este nuevo tipo atraería a Berlín a eminentes científicos, a pesar de las desventajas que se derivan de la situación política de la ciudad. Al mismo tiempo dicha institución descargaría a la universidad libre, cosa urgentemente necesaria. Pues ésta tiene ya hoy más de 10.500 estudiantes, cifra considerada como óptima por el Consejo Alemán de las Ciencias, la institución central de la vida cultural alemana. Ya en el pasado semestre de invierno ascendió el número de estudiantes a 12.900. En el nuevo semestre de verano este número rebasará considerablemente los 13.000, aunque de 5.000 solicitantes forasteros fueron rechazados 2.500.

LA INDUSTRIA COLOMBIANA Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION

Como proyecto cooperativo entre la Asociación de Industriales de Medellín (Colombia) y la Whirlpool Corporation (Estados Unidos) se ha establecido en Colombia la primera Escuela Técnica Latinoamericana-

na para la formación de bachilleres en técnicas de administración para la industria. Los campos en los cuales se ofrece la enseñanza son: *tecnología industrial y tecnología textil*. A lo largo de once meses de instrucción se pretende dotar a los educandos de una formación teórica y práctica, pasando del «cómo hace» el artesano al «por qué» del ingeniero. En su primera etapa de funcionamiento la escuela ha admitido sesenta estudiantes, seleccionados mediante exámenes entre los bachilleres recién ingresados del área de Medellín. El instituto educativo ha sido dedicado exclusivamente a estudiantes colombianos, pero se piensa que en el futuro pueda admitir estudiantes de otros países iberoamericanos. (Plana, 84, julio-agosto 1962.)

AGRUPACION INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA

La VII Conferencia Internacional de Estudiantes de Arquitectura, recientemente celebrada en Méjico, se ha tomado el acuerdo de crear una organización internacional que agrupe a los estudiantes de Arquitectura de todos los países, estableciéndose la Secretaría Permanente en Barcelona. Asimismo se tomó el acuerdo de celebrar la citada conferencia internacional en dicha ciudad española. Habían solicitado la sede de esta conferencia: Finlandia, Argentina, Estados Unidos, Japón, Chile, Colombia y España.

VIAJES DE ESTUDIOS A TRAVES DEL INSTITUTO DE EDUCACION INTERNACIONAL

El Instituto de Educación Internacional, que cuenta con cuarenta y dos años de existencia, ha posibilitado visitas y estudios en otros países a 50.000 estudiantes norteamericanos y extranjeros. El IEI facilitó el pasado año 5.940 becas de estudio para estudiantes y catedráticos, de los cuales 613 son especialistas, 3.036 estudiantes extranjeros de 99 países y 2.191 estudiantes norteamericanos, que realizaron sus estudios en 39 países. Los estudiantes con becas no permanecen en los países donde estudian más que el tiempo fijado por las mismas.

AUMENTO DEL 15 POR 100 EN LOS SUELDOS DEL MAGISTERIO INGLES

El *Burnham Committee*, instituido en 1919 para fijar los sueldos del personal docente del Reino Unido,

ha presentado una propuesta para que se eleven las retribuciones de los maestros primarios y secundarios en un 15 por 100.

Con arreglo a esta propuesta, el sueldo anual de un maestro primario no titulado, con solo dos cursos de estudios en un *Training College* (escuela normal) sería de 600 libras esterlinas. Habrá ascensos cada año hasta alcanzar el sueldo máximo de 1.200 libras esterlinas a los dieciséis años de servicio.

LEY DE DEFENSA DEL IDIOMA ESPAÑOL EN GUATEMALA

Artículo 1.º Los documentos que corresponden a actuaciones de carácter oficial, así como todo nombre, enseña, rótulo, aviso de negocio, profesión o industria, y de artes, modas o deportes al alcance común, se dirán y escribirán en lengua española, salvo aquellos nombres que por constituir nombres propios o nombres industriales foráneos ni son traducibles ni convenientemente variables.

En este último caso, de marcas exóticas registradas se indicará entre paréntesis su pronunciación correspondiente o su traducción, de ser posible, y siempre estarán en español las explicaciones pertinentes al objeto de la marca en cuestión.

Art. 2.º En cualquier lugar donde se exhiban nombres extranjeros como aviso o rótulo de industria, negocio o actividad pública de otra índole, que no estén amparados por tradición imprescindible, la autoridad pública correspondiente, después de oír al interesado, ordenará su retiro, mediante notificación escrita y prudente plazo. En caso de que la orden no sea obedecida, se impondrá al desobediente una multa de 5 a 200 quetzales, y se fijará un nuevo plazo. Si la orden es desobedecida nuevamente, se duplicará la multa y se ordenará a las autoridades de Policía que procedan a retirar el aviso.

Art. 3.º Las oficinas administrativas se abstendrán de inscribir en sus registros a las industrias, negocios, asociaciones o sociedades, o actividades de otra índole, que, sin estar comprendidas en las excepciones previstas por el artículo 1.º, pretendan usar nombres escritos en idioma que no sea el español.

Art. 4.º La determinación de los casos en que pueda usarse un nombre en idioma que no sea el español corresponderá a la Academia Guatemalteca de la Lengua. Para este efecto las autoridades administrativas a que esta ley se refiere consultarán previamente con la Academia.

CIFRAS 1962 DE LA EDUCACION EN FRANCIA

La población universitaria de Francia ha aumentado en el año 1961. El número de estudiantes en las facultades fué de 237.000, mientras que en 1960 fué de 211.000. A la primera de las cifras citadas hay que añadir 22.500 alumnos de las grandes escuelas y 9.000 estudiantes que cursan sus carreras en centros de Enseñanza privada. La población universitaria francesa durante el actual curso asciende a 268.000 jóvenes, que son atendidos por cerca de 10.000 profesores, habiendo aumentado el número de éstos con relación a 1960 en más de 1.500.

El presupuesto de Educación Nacional para 1962 del Gobierno francés se eleva a 7.460 millones de nuevos francos para el funcionamiento de los centros universitarios y carreras especiales; en 1961 el presupuesto fué de 6.300 millones de nuevos francos. El aumento de las dotaciones del Estado francés para la Enseñanza universitaria no sólo afecta al capítulo del funcionamiento. Los créditos destinados a la investigación de las universidades pasan de 44 a 78 millones de nuevos francos, y el presupuesto de equipo, de 1,99 a 2,27 millones de nuevos francos; la mayoría del crédito se destina a la Enseñanza superior y a la investigación científica.

Paralelamente al número de estudiantes aumentó el número de becas. El pasado año se concedieron 48.500, calculándose que este año serán otorgadas 55.000. Actualmente de 1.000 estudiantes 125 son hijos de artesanos y de pequeños comerciantes, contra 38 hace algunos años; 174 pertenecen a familias de empleados, en lugar de 126 el año anterior y 30 son de familias obreras, en lugar de 16.

En 1961 se crearon dos nuevas escuelas superiores: la Escuela Nacional de Ingenieros de Brest y una Escuela Nacional de Técnicos e Ingenieros en Saint-Etienne. En Lille se ha creado un Instituto de Economía de Empresa para ingenieros, y en la Facultad de Ciencias de Marsella, un Instituto de Petroquímica. El pasado mes de octubre se inauguró en Orleáns el Colegio Científico Universitario. Recientemente comenzó a funcionar en el Hospital de Saint-Louis, de París, un Instituto de Investigaciones sobre las leucemias y enfermedades de la sangre (cancerología, etc.). Un nuevo régimen de estudios médicos ha comenzado a aplicarse en las facultades o escuelas de Medicina. No hace mucho en el Instituto Nacional de Ciencias y Técnicas Nucleares de Saclay (INSTN), dependiente de la Comisaría de Energía Atómica y de la Universidad, se ha puesto en marcha un reactor de enseñanza, de «corazón» movable, cuya potencia es de 100 kilovatios.

PERTURBACIONES DE LA ADOLESCENCIA EN LA VIDA MODERNA

Vida Escolar, en su número de septiembre, informa sobre la II Conferencia Internacional de la Unión Mundial de Organismos para la Salvaguardia de la Infancia y la Adolescencia (UMOSEA), que se celebrará, sobre invitación del Comité de Contacto de las Obras de Salvaguardia de la Infancia y de la Juventud de Bélgica, en Bruselas del 20 al 25 de mayo de 1963.

El tema general del congreso estará centrado sobre:

«Participación de los organismos públicos y privados en la prevención y cura de perturbaciones de la adolescencia provocadas por la vida moderna».

La UMOSEA, al escoger este tema, pretende no solamente permitir una confrontación de las experiencias y trabajos de especialistas de todos los países, haciendo conocer así ciertos problemas planteados por las perturbaciones de la adolescencia y las soluciones a adoptar, sino también establecer y reforzar los lazos de colaboración entre los diversos organismos públicos y privados que se preocupan por la infancia y adolescencia inadaptadas.

Bajo estas directrices será preparada la conferencia, para la que los organizadores solicitan la más amplia participación de todos los que han de conocer estos problemas: responsables de administraciones públicas o de organismos privados internacionales y nacionales, de movimientos familiares y de juventud, especialistas de la infancia y de la salud mental.

Un informe general sobre «los aspectos psico-sociales del problema» servirá de introducción a los trabajos.

«Los medios de acción con vistas a prevenir y tratar las perturbaciones de la adolescencia serán objeto de tres informes generales»:

«Propaganda y acción educativa para la prevención: espíritu y medios (¿cuáles son los sectores públicos y privados que participan en esta acción y la organizan? Disposiciones encaminadas a reforzar estos medios de acción)».

«Iniciación profesional de los jóvenes y su inserción en la vida (¿cuáles son las facilidades de formación, de colocación y de perfeccionamiento de las que pueden beneficiarse?)».

«Las disposiciones para la curación de trastornos de la adolescencia (el espíritu que anima estas disposiciones, la legislación que las rige, estado actual de las disposiciones: lo que se ha hecho)».

«En el desarrollo de la tercera parte de los trabajos especialistas de nacionalidades diversas presentarán, en relación con el tema general, comunicaciones sobre los problemas propios de sus países respectivos.»

Estos temas serán tratados y discutidos en sesiones plenarias y por comisiones.

La traducción simultánea de los informes y comunicaciones será efectuada en las tres lenguas oficiales del congreso: inglés, español y francés.

Un programa de excursiones turísticas y de visitas a servicios y establecimientos será organizado durante las jornadas del congreso.

Para informes y consultas dirigirse a la sede de la UMOSEA, 28 Place Saint-Georges, París 9.

CODIGO DEONTOLOGICO DEL PSICOLOGO ESCOLAR

En una conferencia de prensa celebrada en el Instituto Pedagógico Nacional (Francia), la Sociedad francesa de Psicología ha dado a conocer el Código de Deontología adoptado por unanimidad de sus miembros en el curso de recientes jornadas de estudios.

Según informa *L'Education Nationale*, núm. 23/1962, la extensión que va adquiriendo la psicología aplicada a la educación exige que la calificación y la actitud moral del psicólogo tengan unas garantías precisas. Citamos algunos de los principios esenciales del citado Código:

1. El psicólogo ha de colocar en primer término el respeto a la persona humana. En caso de conflicto en sus obligaciones tendrá en cuenta este principio.
2. El psicólogo está sometido a la regla del secreto profesional, del mismo modo que el médico o el abogado.
3. El psicólogo debe evitar todo acto o palabra susceptible de perjudicar a las personas de las que se ocupa.
4. El psicólogo debe tener un cuidado constante para estar al día en los progresos de su disciplina y tenerlos en cuenta en sus exámenes.
5. El psicólogo debe ser el propio juez de las técnicas y métodos que emplea, sin dejarse influir por elementos extraños a la profesión.
6. El psicólogo, para respetar las normas fundamentales de su deontología, debe asegurar su independencia profesional, cualquiera que sea su posición jerárquica en un organismo público o privado.

PROBLEMAS MUNDIALES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

La Unión Internacional de Geografía ha celebrado en Bangkok (Thailandia) una reunión para tratar problemas de la enseñanza de la Geografía. La Comisión es una de las diecisiete encargadas por la Unión Internacional de Geografía para llevar a cabo proyectos de in-

vestigación entre los períodos de los distintos Congresos que se celebran.

Intervinieron especialistas de ocho países, bajo la presidencia del profesor Benoit Brouillette, de la Universidad de Montreal.

Entre otras resoluciones y recomendaciones destacan las siguientes:

a) Expresar la complacencia de la Comisión por el manual que prepara la Unesco, destinado a la enseñanza de la Geografía, que servirá de libro base por sus diversas indicaciones didácticas, esperando que alcance la máxima difusión en todos los países cuando se traduzca a las diversas lenguas nacionales.

b) La Comisión espera que los principios y técnicas de enseñanza sean aplicados en los diversos niveles y adaptados a los programas nacionales.

c) La Comisión considera que la Geografía es una materia con suficiente entidad en sí misma para formar un cuerpo orgánico de conocimientos, ya que algunas veces se le incluye con carácter secundario dentro de los llamados «Estudios Sociales». Por tanto, debe ser enseñada específicamente en todas las clases de escuelas primarias, medias y secundarias. Los medios para llevar a cabo esta recomendación se consideran urgentes.

d) La Comisión desea llamar la atención de la Unesco sobre la falta de ciertos medios que son considerados esenciales fundamentales para un adecuado desarrollo didáctico de la materia. Entre ellos se citan: los mapas murales mundiales (distinguiéndose los de Geografía física y los de Geografía humana); los materiales gráficos, preferiblemente en colores, de gran tamaño, que describan los fenómenos geográficos; los materiales de proyección (filminas) que presenten aspectos geográficos típicos de los países del mundo.

e) Se considera la conveniencia de que se organice comercialmente la producción de materiales auxiliares de la enseñanza de la Geografía, tanto manuales como ayudas audiovisuales.

f) En la reproducción final se expresa la opinión unánime de que las publicaciones de la Unesco, deben contribuir en este campo de la enseñanza de la Geografía, en la mejor medida que sea posible, a la comprensión internacional.

**JOHN STEINBECK,
PREMIO NOBEL
DE LITERATURA 1962**

El novelista norteamericano John Steinbeck ha sido galardonado con el Premio Nobel de Literatura de 1962. En la concesión se dice: «Se otorga el premio por sus obras a la vez realistas e imaginativas, las cuales se distinguen por un humor sim-

pático y una gran sensibilidad social.»

John Steinbeck nació en Salinas (California) el 27 de febrero de 1902, de padres de origen irlandés y escocés.

Después de pasar un año en la Universidad de Stanford tuvo que desempeñar muchas ocupaciones para aprender a vivir mientras perfeccionaba su arte como literato. Trabajó en ranchos, granjas y huertos de California; llevó ladrillos para construir el Madison Square Garden, de Nueva York, y trabajó como cargador de muelle, carpintero, periodista y vigilante de un club nocturno.

Su primer libro publicado—el cuarto que había escrito—vio la luz en 1929. Fué *Copa de oro*, relato semihistórico, romántico, del bucanero británico Henry Morgan. No le proporcionó grandes beneficios, pero sí el suficiente dinero para contraer matrimonio con Carol Honning, de San José (California), escritora que más tarde abandonó la pluma. Esto ocurría en 1930.

A su primera obra siguieron *Los pastos celestes* y *A un Dios desconocido*, en 1932 y 1933, respectivamente; pero fué con la siguiente obra, *Tortilla Flat*, con la que consiguió pública fama y reconocimiento. Esta obra es la historia de la vida de los trabajadores mejicanos y extranjeros en California.

En 1939 consiguió quizá su mayor fama con la publicación de *Las uvas de la ira*, que dió origen a una gran controversia en los Estados Unidos. En esta obra, Steinbeck expone los sufrimientos y calamidades de los trabajadores agrícolas emigrantes en su nativa California.

Las uvas de la ira fué galardonada con el Premio Pulitzer, en 1940.

Steinbeck se divorció de Carol Henning en 1943, y el mismo año contrajo nuevo matrimonio con Gwyn Conger. Tampoco este matrimonio llegó a feliz término, y actualmente está casado con Elaine Anderson.

Otras obras suyas son: *De ratones y hombres*, *En dudosa batalla* (1936), *Caballito rojo* (1937), *La luna está abajo* (1942), *Nannery Row* (1944), *The Wayward bus* (1947), *Un diario ruso* (1949), *Luz brillante* (1951), *Al este del Edén* (1952), *Jueves dulce* (1954), *El corto reinado de Pepino IV* (1957), *Una vez hubo una guerra* (1958), *Relatos del mar de Cortes* (1958) y *El invierno de nuestro descontento* (1961).

PLAN MUNDIAL DE LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

La Comisión encargada de preparar el dictamen sobre un plan mundial de lucha contra el analfabetis-

mo terminó sus labores en la casa de la Unesco, de París. En nombre de España, el director general de Enseñanza Primaria intervino en el debate para explicar las dificultades de una tarea que interesa a 700 millones de adultos, y en la que los Gobiernos y las organizaciones internacionales deberían invertir no menos de 2.000 millones de dólares en diez años.

En España, la Junta Nacional de Lucha contra el Analfabetismo ha realizado numerosos experimentos, y entre otros el de aplicar métodos rápidos de enseñanza de la lectura y de la escritura, seleccionando a diez maestros homogéneos dedicados a diez discípulos cada uno y tratando de encontrar la solución más adecuada en esa actividad. En sesenta y dos días, a una hora diaria de trabajo, los alumnos aprendieron a leer y a escribir perfectamente. «Pero—agregó Tena Artigas—se trata de maestros seleccionados, de alumnos soldados comprendidos entre los veinte y veintidós años, dispuestos a asistir a las clases y en un ambiente propicio, difícil de repetir en escala mundial.»

Denunció el señor Tena Artigas el peligro de campañas sensacionalistas, que no siempre concluyen bien. El problema de la educación es demasiado serio para que cualquier obra de este género se pueda iniciar a la ligera. Con personal poco preparado para la enseñanza de la lectura y de la escritura los resultados serán nulos. La Unesco ha de insistir ante los Estados miembros en esa exigencia de un personal altamente calificado, con materiales a propósito, con la creación de un ambiente que ofrezca al alumno adulto incentivos para el mejoramiento de su nivel de vida. El iletrado aislado difícilmente encuentra la razón directa que le obliga a asistir a las clases.

Pidió también el señor Tena Artigas que se omita del informe de los expertos una frase en la que se afirma que la educación primaria para todos los niños es una de las cosas más caras para el Estado moderno. La Unesco «no puede aceptar tal frase ni admitir que la obra de la enseñanza se sustituya por campañas esporádicas más o menos felices. España tiene la experiencia de que aun siendo un sacrificio la organización de la educación para todos los ciudadanos, los fondos invertidos en ella son altamente productivos en el plano moral, en el cultural y aun en el económico.»

España pone a disposición de la Unesco su experiencia y los materiales de lectura y audiovisuales preparados por la Comisión de Extensión Cultural para que puedan ser aplicados en esta campaña mundial de la Unesco. Se trata de enseñar a leer y a escribir a 330 millones de personas, de las cuales más de 30 habitan los países hispanoamericanos.

LA ASISTENCIA Y COOPERACION TECNICA INTERNACIONALES

Según el *Boletín Informativo de Documentación* del MEN, la finalidad primordial de la asistencia técnica, concretamente, los expertos encargados de dispensarla, es crear, en el país asistido, instituciones permanentes destinadas a asegurar, por los medios locales, la formación de todas las categorías necesarias de personal calificado.

Los programas de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas se denominan Programas de Cooperación Técnica: «El Programa Ampliado de Asistencia Técnica consiste en ayudar a los países insuficientemente desarrollados a fortalecer sus economías nacionales por medio del desarrollo de sus industrias y de su agricultura, con objeto de favorecer su independencia económica y política, de acuerdo con el espíritu de la Carta de las Naciones Unidas, y de asegurar a toda su población el logro de niveles más elevados de bienestar económico y social.»

La Asistencia Técnica se lleva a cabo mediante:

- El asesoramiento y la asistencia de uno o varios expertos o asesores.
- La formación profesional en el extranjero de becarios, individualmente o en grupos.
- La difusión de información técnica.
- Las sesiones internacionales de estudio.
- El suministro de equipo o material.

— El apadrinamiento o adopción de carácter bilateral que ciertos países acuerdan para prestarse asistencia técnica o cooperar en el plano del progreso técnico, científico o económico.

Uno de los aspectos más interesantes para el profesional que ha alcanzado un alto grado de madurez y experiencia en el campo de su profesión, es la posibilidad de ser contratado como experto por las Naciones Unidas. El sueldo global, incluyendo salario, dietas, ayuda familiar y de casa, educación de los hijos, etc., es lo bastante generoso para disipar las dudas y vacilaciones que el candidato pueda tener en relación a los problemas que origina todo traslado al extranjero.

Los candidatos españoles deben dirigir sus instancias a la Sección de Asistencia Técnica, Dirección General de Organismos Internacionales, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid; con preferencia a través de los correspondientes institutos, colegios, centros científicos o departamentos ministeriales de que dependen, a fin de que éstos lleven a cabo una primera selección. Las instancias se cursan en formularios especiales, que pueden solicitarse de dicha Sección.

III CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACION NACIONAL DE EUROPA EN ROMA

Los círculos culturales romanos se hacen eco del éxito obtenido por la recientemente celebrada III Confe-

rencia de Ministros de Educación Nacional de Europa, a la que asistió una Delegación española, presidida por el ministro de Educación Nacional, don Manuel Lora Tamayo, y de la que formaban parte el consejero de Embajada don Carlos Manzanares Herrero y el catedrático don Rafael Pérez Alvarez-Ossorio.

La Conferencia es la tercera de su serie, habiendo tenido lugar la primera en 1939, en La Haya, y la segunda en 1961, en Hamburgo. La última se ha celebrado en Roma, bajo los auspicios del Consejo de Europa, a consecuencia de la invitación que hizo en su día el ministro italiano de Instrucción Pública, Luigi Gui.

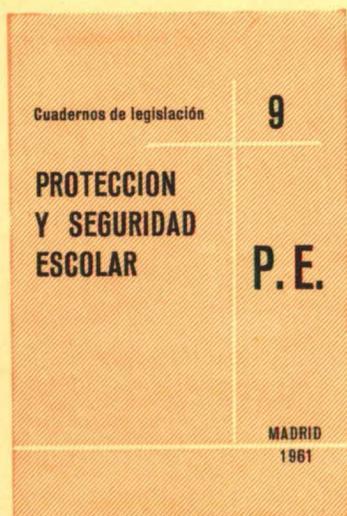
La Conferencia ha constituido un gran éxito por los resultados obtenidos después de laboriosas sesiones, poniéndose de manifiesto la colaboración cada día más eficaz e intensa entre los diversos países europeos que tienden a la integración en todos los campos, y en este caso muy especialmente en el de la cultura. Se han llegado a adoptar una serie de resoluciones o recomendaciones dirigidas a los Gobiernos respectivos, conducentes al mejoramiento y desarrollo de la enseñanza en sus diversos aspectos, y tocándose problemas tan delicados como el de la educación complementaria de los jóvenes en edad comprendida entre los quince y los veintiún años. El empleo de los medios auxiliares audiovisuales y el de la televisión fueron objeto, asimismo, de estudio muy detallado.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción; y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Presentación
Disposiciones básicas
Disposiciones complementarias
Cuestionarios
Apéndices
Índice analítico de materias
Precio : 40 pesetas



PROTECCION Y SEGURIDAD ESCOLAR

Propósito
I. Protección escolar.
II. Seguridad escolar.
III. Índice alfabético de materias

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 111 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
ALCALA 34 TELEFONO 221 9608 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 149

diciembre 1962

España en la XII Conferencia Internacional de la Unesco

ESTUDIOS. Adolfo Maílo: Cuestiones actuales de educación y enseñanza - Isabel Díaz Arnal: Sociabilidad y socialización como metas educativas - Alfredo Carballo Picazo: Notas para un comentario de textos: 2. "Castilla", de Manuel Machado

CRONICA. M. G. Santa Eulalia: El Primer Congreso Nacional de la Infancia - José Farré: El principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza. Notas al V Curso de verano del SEU

INFORMACION EXTRANJERA. Conversaciones Unesco franco-españolas para la revisión bilateral de los manuales escolares de Historia

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas