

Revista de EDUCACION

44

Coordinación entre enseñanzas (pág. 67).

TEMAS PROPUESTOS.—OTILIA LÓPEZ FANEGO: La selección del vocabulario en la enseñanza del Francés (68-71) ★ *ESTUDIOS.*—JOSÉ DE CASTRO ARINES: Arte y Educación (71-4) ★ CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO: La Filosofía en el Bachillerato (74-8) ★ *CRONICA.*—MANUEL ALONSO GARCÍA: Situación jurídico-laboral del profesorado de enseñanza no estatal (79-82) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—Función educativa de los estudios clásicos (82-8) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (89-91) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—MANUEL CARDENAL IRACHETA: Bibliografía elemental de Psicología social (91-2) ★ Tres notas de libros (93) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (94-6)

AÑO V ★ VOL. XV ★ PRIMERA QUINCENA MAYO ★ NUM. 44
MADRID, 1956



CANJE
BIBLIOTECA
X Alcalá, 34 X

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis Artigas ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Constantino Láscaris Comneno ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maillo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Francisco Secadas ★ Enrique Sobejano ★ Manuel Ubeda, O. P.

★ ★

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

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>	<i>Pesetas</i>	
España	12	POR 18 NÚMEROS:		POR 9 NÚMEROS:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

SUSCRIPCIÓN ESPECIAL PARA 1956: 12 núms., 110 ptas.

★ ★

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Los Madrazo, 17 ★ MADRID ★ Teléf. 21 96 08

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

Los Madrazo, 17.

MADRID

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 45 (2.^a QUINCENA MAYO)

entre otros originales: ALBERTO SÁNCHEZ: El comentario de textos en el Bachillerato ★ JOSÉ MARÍA VALVERDE: Reflexiones sobre la educación estética ★ GARMELO OÑATE GUILLEN, S. J.: Los Tribunales en los exámenes de Grado ★ JOSÉ RAMÓN PASCUAL IBARRA: Reunión de Profesores de Matemáticas de Enseñanza Media ★ RE.: El I Congreso

de Estudios Clásicos ★ LUIS ARTIGAS: Crisis de las humanidades latinas en la enseñanza italiana ★ EMILIO LORENZO: Bibliografía selectiva de la enseñanza del Inglés, etc., y las secciones de *TEMAS PROPUESTOS* ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *BIBLIOGRAFIA Y RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española, iberoamericana y del extranjero.

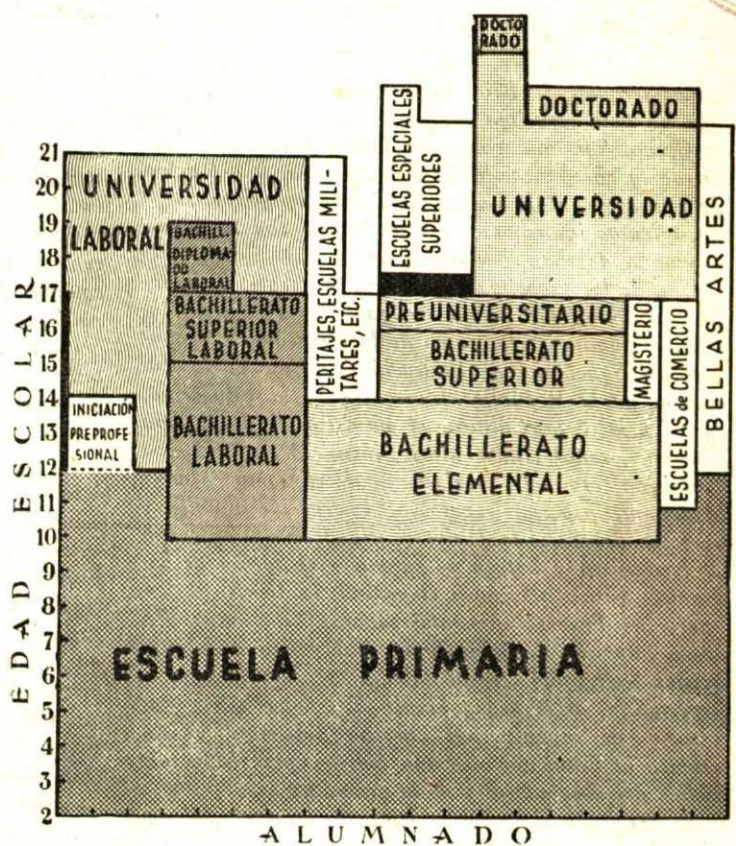


Coordinación entre enseñanzas

Al margen del gráfico que figura en esta misma página, representativo de la enseñanza en España, podrían hacerse consideraciones muy diversas. Baste ahora señalar la identidad de edades entre los alumnos de unos y otros grados docentes, identidad que no desemboca, como parecería lógico, en cierta semejanza de métodos, o cuando menos en ciertos hábitos de colaboración y diálogo entre los docentes. Efectivamente, de los diez a los diecisiete años, el alumno español puede cursar estudios primarios, Bachillerato elemental, Bachillerato laboral, Bachillerato superior, Magisterio, Curso Preuniversitario, Peritaje Comercial o Técnico, etc. Cada uno de estos tipos de enseñanza apunta a ciertas metas, que repercuten legítimamente sobre el espíritu y los métodos. Ahora bien: el hecho de la identidad de edades sigue incommovible; y sigue incommovible con él el hecho de que existe, cuando menos bajo forma de exigencia, una cultura común a todos, respecto a la cual las enseñanzas de especialización o de iniciación profesional (por ejemplo, las llamadas de "ciclo especial" en los Institutos Laborales) deben ser tan sólo excepción o matiz.

Sujeto y objeto de la enseñanza coinciden, pues, en medida amplísima. Y, sin embargo, ¿cuántas veces se han reunido maestros y catedráticos para tratar del examen de ingreso, problema fronterizo que sólo en común puede resolverse? ¿Se dan por aludidos los profesores de Lengua y Literatura en las Escuelas de Comercio cuando se trata —como ocurre en estos meses— de reformar la práctica de esta enseñanza en el Bachillerato, apoyándola en el método activo y en el comentario de textos? El "Tema propuesto" de nuestros dos últimos números refería el problema de la gradación del vocabulario inglés a los exámenes de grado del Bachillerato. ¿No habrá bastado esta referencia para que resbale sobre él la mirada de los profesores de Inglés en otras ramas docentes?

Los ejemplos podrían multiplicarse hasta el infinito. Todos nos llevan a la misma conclusión: la propensión española a los compartimientos estancos actúa



en el campo escolar de manera grave. Con lo cual, de rechazo, el estamento docente pierde vigencia social, no pesa en el conjunto de la nación como otros estamentos más unidos y conscientes. Consecuencia que no es en absoluto despreciable, y que puede afectar incluso a los aspectos *pro pane lucrando*.

Las causas profundas del fenómeno apuntado no las podemos analizar ahora. Los remedios no pueden, desde luego, reducirse a una receta apresurada; pero sí puede, poco a poco, difundirse la conciencia del problema, sentirlo como vacío a colmar. Creemos que la Universidad, aparentemente colocada al margen, es precisamente la que tiene que abrir marcha; un diálogo fecundo sólo puede hacerse en virtud de principios superiores, que rebasen a los dialogantes mismos. De otro modo, quedaría convertido en una incolora transacción, y no en una síntesis. — REVISTA DE EDUCACIÓN.

temas propuestos

La selección del vocabulario en la enseñanza del Francés *

EL "FRANCÉS ELEMENTAL"

Las lenguas de base—vocabulario de base, gramática de base—suscitan un vivo interés en el mundo moderno. Son una consecuencia del intenso desarrollo de la enseñanza de las lenguas vivas y del deseo de conseguir rápidamente resultados tangibles y conocimientos inmediatamente utilizables con la mayor economía de tiempo y de esfuerzo.

Una de las preocupaciones de la Unesco es también la difusión de las grandes lenguas de la civilización. Para responder a este deseo de la Unesco, y a instancias del Subcomité de Educación de Base de la Comisión de la República francesa para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el ministro de Educación Nacional, señor André Marie, instituyó en 1952 una Comisión especial, presidida por el señor Marcel Abraham, inspector general de Instrucción Pública y director del Servicio Universitario de Relaciones con el Extranjero y Ultramar, para la elaboración de un Francés básico o Francés elemental. El Centro de estudio del Francés elemental tuvo su sede en la Escuela Superior de Saint-Cloud, integrando dicha Comisión relevantes personalidades de la Filología y especialistas de la pedagogía de las lenguas vivas. Los trabajos de investigación duraron dos años, y aún empleó la Comisión otro año más en la revisión metódica del vocabulario y de la gramática.

El resultado de estos trabajos ha sido la elaboración de un vocabulario que consta de unas 1.300 palabras, de las que cerca de 300 son palabras gramaticales, y de una gramática consistente en una serie de normas de carácter esencialmente restrictivo, indicando lo que debe enseñarse ante todo y lo que debe ser dejado para estudios posteriores. Este vocabulario elemental, presentado por orden alfabético, precedido

* El Tema propuesto en el número 42 de esta REVISTA, referente a la gradación del vocabulario en la enseñanza y en las pruebas de examen de los idiomas vivos, se aplica especialmente en el artículo que publicamos hoy, escrito por la catedrático del Instituto Miguel de Cervantes, de Madrid, doña OTILIA LÓPEZ FANEGO, a la didáctica del Francés. Como el artículo entraña una propuesta de inmediata aplicación, suscrita en líneas generales por la Redacción de esta REVISTA, lo incluimos en la presente sección, y rogamos a los catedráticos y profesores de Francés nos envíen sus opiniones; de ellas daremos referencia en nuestros próximos números, al igual que lo hicimos en el número anterior, con las críticas y comentarios que sobre la gradación del vocabulario de Inglés nos dirigieron los docentes de esta lengua.

de un prefacio y seguido de las citadas orientaciones gramaticales, ha sido publicado por el Servicio de Publicaciones de Educación Nacional de Francia, en 1955, con el título *Le Français élémentaire*.

El "Francés elemental" tiene como base el francés hablado, y los métodos empleados en su elaboración responden a dos principios:

1.º El de la frecuencia de las palabras (la Comisión estudió 163 conversaciones registradas en cinta magnetofónica, con un total de 312.000 palabras).

2.º El de la teoría de la disponibilidad, o sea de las palabras útiles y usuales que por su carácter concreto no tienen un índice elevado de frecuencia, pues sólo aparecen en determinados contextos, pero sí están siempre a nuestra disposición en nuestra mente. (Tales son chaqueta, sello, autobús.) Véase el artículo de G. Gougenheim, director del Centro de estudios del Francés elemental, "La notion de fréquence du vocabulaire", en *La classe de Français*, junio 1955.

Para elegir estas palabras se realizaron encuestas por centros de interés en distintas escuelas, solicitando la colaboración de los alumnos, que hicieron listas de las palabras que les parecían más usuales.

En el prefacio del Francés elemental, la Comisión insiste en señalar que se trata de un vocabulario mínimo, y da algunas orientaciones para su posible aplicación, indicando algunos ejemplos.

La publicación de este folleto ha despertado vivo interés entre el profesorado, siendo en general bien acogido. Incluso se han hecho ya varios textos de francés con arreglo a las normas dictadas por el Francés elemental, entre ellos *Le Français élémentaire, méthode progressive de français parlé*, por G. Gougenheim y G. Mauger, director de la Escuela práctica de la Alianza Francesa y autor también del excelente método *Cours de langue et de Civilisation françaises à l'usage des étrangers*. Este librito, dedicado a los niños, de presentación amena y atractiva por sus muchos dibujos y fotografías, ha de ser, indudablemente, de gran eficacia pedagógica.

Pero también el Francés elemental ha sido objeto de violentas críticas por parte de algunos lingüistas (1). Véase Marcel Cohen et un groupe de linguistes: *Français élémentaire? Non. Paris, 1955*, quienes opinan que dicho vocabulario es demasiado limitado y que ven en él un instrumento de colonización imperialista. Piensan estos críticos que es empobrecer la rica lengua francesa el reducirla a 1.300 palabras. Tampoco están de acuerdo con el hecho de que sólo se haya tenido en cuenta la lengua hablada para la elaboración de este vocabulario. Critican su pobreza en palabras abstractas y hasta su presentación por orden alfabético; según ellos, las palabras seleccionadas deberían figurar agrupadas por centros de interés, constituyendo un método de enseñanza, a veces con acierto. Transcribo a continuación algunas de las frases que me han parecido más significativas. Así, Guy de Serbat dice: "¿Puede fundarse la enseñanza de una lengua sólo en su expresión oral? Apartar toda aportación de su expresión escrita, ¿no es privarse de los elementos más elaborados, más racionales?... La reducción extrema del vocabulario implica una elec-

(1) También critican detalladamente algunas de las orientaciones gramaticales dadas por la Comisión.

ción, que es la supresión de la parte relativamente abstracta, intelectual, de la lengua." También Cohen dice: "La adquisición más completa posible del francés debe constituir la finalidad de una enseñanza del francés." Pero él mismo da la razón al Francés elemental, cuando añade a continuación: "...y como no se puede aprender todo a la vez, sobre todo si se trata de niños, hay que proceder a una primera selección, no de palabras aprendidas de memoria aisladamente, sino que permitan expresar ciertas cosas sucesivamente."

Estamos completamente de acuerdo en que el estudio de una lengua de civilización como el Francés no puede quedar reducido al de 1.300 palabras. Con ello, además de que quedaría perdido para siempre el rico tesoro de su literatura, claro es que no es posible expresar las más altas lucubraciones del espíritu. Pero ya hemos dicho que la Comisión del Francés elemental insiste repetidas veces en que dicho vocabulario no constituye más que los elementos adecuados para una iniciación del Francés, "lo que debe ser aprendido antes, lo más urgente para aprender a hablar". Como dice muy bien Gougenheim: "Con sus 1.300 palabras, el Francés elemental no podrá expresarlo todo. Pero la persona que posea bien esas 1.300 palabras y sepa utilizar las nociones gramaticales (se trata de práctica y no de teoría), tendrá un conocimiento real del Francés y estará capacitada para hacer frente a muchas circunstancias. Además, este conocimiento podrá ser ampliado fácilmente. Se podrán aumentar los términos referentes a medios geográficos y sociales, industriales, técnicos, etc. ¿Es el Francés elemental una lengua de cultura? Esta pregunta ha sido planteada y debía ser planteada. Es exacto que, con sus únicos recursos, el Francés elemental no permitirá leer las tragedias de Racine, pero antes de abordar hermosas obras, y más de una lengua muy alejada de la lengua usual, ¿no es preciso saber el francés de todos los días? Nada impedirá al que haya adquirido el Francés elemental el proseguir después sus estudios hasta los últimos refinamientos. Y lo hará tanto más fácilmente, cuanto que partirá de una base sólida. Pero incluso, si no llega tan lejos, al menos habrá enriquecido su espíritu y aumentado su valor humano, lo que también es una forma de cultura." (*L'enseignement du Français aux étrangers*, mayo 1955, núm. 59.)

Tampoco nos parece que la Comisión del Francés elemental haya presentado este vocabulario siguiendo el orden alfabético porque sea incapaz de proporcionar un método ya elaborado. Consideramos como un mérito el que se haya limitado a facilitar los materiales—el vocabulario y las orientaciones gramaticales—, para que los profesores puedan utilizarlos creando ellos sus propios métodos, con arreglo a sus iniciativas y experiencias personales. Las normas de la Superioridad en materia de enseñanza no deben privar al maestro de libertad.

POSIBLE APLICACIÓN AL BACHILLERATO
ESPAÑOL

Por nuestra parte, vamos a tratar de exponer ahora muy brevemente las características del Francés elemental y las reflexiones que nos ha sugerido su estu-

dio, en relación con la enseñanza del Francés en nuestro Bachillerato.

Es interesante observar, como ya dijimos, que de las 1.300 palabras de que consta, unas 300 son palabras gramaticales; son las que constituyen la armazón de la frase, y su conocimiento es imprescindible desde el comienzo de los estudios de un idioma; sin embargo, no es demasiado raro que nuestros alumnos las desconozcan por completo e intenten hallarlas en el diccionario. Notamos también que el número de verbos que integran este léxico es bastante considerable, figurando en él muchos irregulares, que, como todos sabemos, son muy usuales. Hay, además, un centenar de sustantivos abstractos y unos 120 adjetivos calificativos, pero el número de sustantivos concretos es, sin embargo, inferior al que suele figurar en la mayor parte de nuestros libros de texto, incluso elementales. Así, he podido observar en los exámenes de alumnos libres en que he tomado parte que es corriente que nuestros alumnos aprendan vocabularios bastante extensos de sustantivos concretos (los animales, la casa, el mobiliario, etc.), pero no saben ni adjetivos calificativos ni suficientes verbos. Gracias si han estudiado y saben los verbos modelos y los auxiliares; más de una vez, de los cuatro o seis verbos estudiados solamente por el alumno, uno de ellos es el verbo 'rompre', hoy día exclusivamente literario y sin aplicación alguna en la conversación diaria. La misma desorientación reina respecto de los verbos irregulares; con frecuencia, por ejemplo, un alumno ha estudiado 'vaincre' o 'vêtir', e ignora 'faire', 'pouvoir' o 'vouloir'. El alumno conoce palabras aisladas que no han sido debidamente escogidas con vistas al aprendizaje de la lengua hablada y es incapaz de formar una sola frase. A veces ha recargado su memoria aprendiendo excepciones gramaticales que no sabe emplear ni tiene ocasión de aplicar. Hasta ahora, el vocabulario enseñado ha sido escogido de una manera empírica, habiendo notables diferencias de unos textos a otros, de unos Centros a otros.

Por tanto, teniendo en cuenta que la enseñanza de una lengua viva no consiste en el aprendizaje de unas cuantas reglas gramaticales sin base práctica alguna, sino que consiste esencialmente en la asimilación de su léxico, de las palabras que la constituyen y en el estudio de las reglas gramaticales que regulan la ordenación correcta de estas palabras, creo que se impone la necesidad de fijar de una manera metódica y gradual, al mismo tiempo que los programas gramaticales, el vocabulario que debe enseñarse en cada curso del Bachillerato. Con ello se lograría la homogeneidad de nivel mínimo en la preparación de todos los alumnos, lo cual estimamos imprescindible y urgente, y se facilitaría la labor de enjuiciamiento justo de dicha preparación por parte de los tribunales, en los exámenes de Grado, tanto elemental como superior. Esta opinión ha sido también recientemente manifestada en esta REVISTA (2).

La enseñanza del Francés en el Bachillerato ha sido concebida hasta ahora (*salvo excepciones*) como la de una lengua muerta, conformándose el profesorado exclusivamente con enseñar a traducir, y para eso no

(2) Véase esta misma sección de "Temas propuestos" en nuestros números 42 y 43 de esta REVISTA. (N. de la R.)

muy bien, ya que hacer una buena traducción constituye uno de los ejercicios idiomáticos más difíciles de lograr. Bien lo demuestran los ejercicios de nuestros alumnos con su redacción castellana tan deficiente, en la que a veces no sólo está confundido el sentido del texto original, sino que con frecuencia no tiene sentido alguno.

Mientras se haya tenido este concepto respecto de lo que debe ser la enseñanza del Francés (hasta ahora, todavía las pruebas de Francés en los exámenes de Grado consisten en un ejercicio escrito de traducción con diccionario, como las de Latín, si bien para esta próxima convocatoria se ha incluido un ejercicio oral de lectura), se comprende que unos cuantos rudimentos gramaticales aprendidos en el orden tradicional y un diccionario hayan sido suficientes para esta preparación. Pero en cuanto nos proponamos enseñar una lengua viva con arreglo al concepto moderno, dar una enseñanza lo más completa posible, sin olvidar que no podemos prescindir de enseñar a hablar en el idioma extranjero, nos encontraremos con la perogrullesca observación de que, para hablar, nuestros alumnos necesitan saber palabras. Además, ya no bastan unas cuantas nociones gramaticales aprendidas de memoria y sin conexión alguna con el vocabulario. Como es bien sabido, el estudio de la gramática no debe constituir un fin en sí mismo, sino un medio para llegar a conocer y a dominar la lengua. Luego deberán irse estudiando de una manera inductiva, amena y esencialmente práctica las reglas gramaticales, según se vayan necesitando para la correcta expresión oral y escrita del idioma estudiado. Desaparecería el estudio abstracto y árido de reglas o excepciones sin aplicación inmediata. Sólo se estudiarían las reglas gramaticales aplicables en cada momento a las palabras del vocabulario empleado.

Ahora bien: ¿cómo escoger este vocabulario? Sin duda alguna, atendiendo al concepto que tenemos de lo que debe ser la enseñanza de una lengua viva, enseñanza simultánea del habla y de la escritura y lectura, durante los dos primeros años de estudios, es decir, en el Bachillerato elemental, nos parece que ese vocabulario debe comprender solamente las palabras más usuales, aquellas cuya adquisición sea más imprescindible para aprender a hablar. Y estas palabras son precisamente las que nos proporciona el Francés elemental, del que, no obstante sus presuntos defectos, el propio Cohen, uno de sus detractores, dice: "...debemos notar, y esto es un verdadero mérito de la lista, que todas las palabras en ella incluidas son usuales."

El vocabulario del Francés elemental podría muy bien ser enseñado durante los dos primeros cursos de Francés, es decir, constituiría el caudal máximo de palabras exigibles en el examen de Grado elemental. Contando con algunas de las agregaciones previstas por la misma Comisión elaboradora, como el vocabulario escolar, por ejemplo, ello supondría unas 700 palabras en cada curso. No consideramos excesiva esta cifra, sobre todo tratándose del estudio del Francés, lengua latina, cuyo léxico presenta tantas veces formas muy semejantes a las de nuestra lengua, lo que facilita mucho su retención en la memoria. Como dato comparativo, añadiremos que, en Francia, los programas oficiales de lenguas vivas recomiendan que

el número de palabras enseñado durante el primer año de los estudios no exceda de las 800 ó 900. Por otra parte, consideramos que el alumno que acabe el Bachillerato elemental y no tenga intención de proseguir sus estudios debe haber adquirido ya esos conocimientos mínimos de Francés. Ahora bien: huelga decir que al repartir las 1.300 palabras del Francés elemental para dos cursos, hay que tener presente lo que ya hemos dicho varias veces: deben ser seleccionadas, atendiendo al mismo criterio de la urgencia y de la necesidad, de tal forma que ya en el primer curso aparezcan las suficientes para que nuestros alumnos puedan desde el principio ir formando frases sencillas de conversación en torno a diversos centros de interés, aprendiendo al mismo tiempo a expresarse oralmente y por escrito (3).

Para compensar la dificultad que supone el número bastante elevado de verbos, muchos de ellos irregulares, que el alumno tendría que aprender desde el primer curso, convendría atenderse a las recientes instrucciones sobre el estudio de la conjugación dictadas por el Ministerio de Educación Nacional de Francia para la enseñanza del Francés en las escuelas, instrucciones que reflejan las más modernas tendencias pedagógicas de la enseñanza de idiomas y que he visto aplicadas en Francia y en Suiza; naturalmente, el Francés elemental hace las mismas recomendaciones, con las que están de acuerdo incluso los críticos antes mencionados. Estas instrucciones suprimen en los primeros cursos el estudio de los tiempos del verbo no usados o poco frecuentes en la conversación. De esta forma quedaría suprimido en el Bachillerato elemental el estudio del *passé simple* y del *passé antérieur* de indicativo, y el imperfecto y *pluscuamperfecto* de subjuntivo. En el primer curso podrían estudiarse solamente el presente, pasado compuesto, futuro imperfecto y pretérito imperfecto de indicativo, el imperativo y también el futuro próximo (*je vais sortir*), el pasado reciente (*je viens de sortir*) y la construcción típicamente francesa: *être en train de...* En el segundo curso, o sea para el examen de Grado elemental, se estudiarían los demás tiempos de la conjugación, menos los ya exceptuados antes.

A partir del tercer año de idioma vivo, ya en posesión el alumno de unos conocimientos básicos reducidos, pero suficientes, deberían ampliarse los conocimientos gramaticales (conjugación completa, etc.), iniciándose el estudio y traducción de textos literarios sencillos e inteligentemente graduados, así como su comentario oral en lengua extranjera, entre otros ejercicios, con la consiguiente ampliación del vocabulario.

Recuerdo aquí algunas de las normas que respecto a los ejercicios de traducción dan las *Instructions générales pour l'enseignement des langues vivantes*:

"La percepción de la belleza literaria de un texto sólo es posible si se conocen todos los elementos léxicos, verbales o gramaticales. Por tanto, hay que introducir con la debida antelación, en los ejercicios de vocabulario y de gramática, los términos o giros ne-

(3) Es de capital importancia que los trozos de lecturas y los ejercicios estén minuciosa y progresivamente graduados, de modo que no contengan ninguna palabra, ninguna dificultad gramatical, ninguna forma verbal que no haya sido explicada con anterioridad.

cesarios para la comprensión directa del texto, de tal manera que a la primera lectura el alumno capte su belleza y su cohesión lógica."

¿Qué distinto es lo que les sucede en general a los alumnos españoles, que, al enfrentarse con un texto literario para traducirlo, tienen que buscar casi todas las palabras en el diccionario!

Conviene también que la Superioridad dé instrucciones concretas, pero con criterio amplio, sobre los textos literarios, autores, etc., cuyo conocimiento somero, y por fuerza limitado, deba poseer un alumno que obtenga el título de bachiller en el Grado Superior. En este aspecto reina hoy el mayor confusionalismo. Hay alumnos que sólo han traducido ejercicios gramaticales, otros que poseen antologías que abarcan toda la historia literaria y que no han pasado de traducir algunos autores medievales. Urge dar orientaciones claras que, sin cohibir al profesor, pongan un poco de orden en este caos.

Por ello deseamos con vivo interés la publicación de los cuestionarios oficiales de Francés, regulando la materia exigible (vocabulario, gramática, civilización, etcétera), los cuales, no lo dudamos, inspirados en las últimas conclusiones a que ha llegado la pedagogía de las lenguas vivas, servirán de guía eficaz al profesorado para lograr resultados satisfactorios, modestos, pero reales, auténticos.

Claro que siempre que no se olvide que no basta

con legislar, sino que es preciso obligar al cumplimiento efectivo de lo legislado. Recordemos que los cuestionarios del Plan de 1938, aunque deficientes, exigían ya en primer año "conversación usual"; en segundo curso, "ejercicios orales y escritos de carácter práctico", y en tercero, "conversación práctica y estudio del vocabulario correspondiente. Lectura, traducción y explicación de un trozo de literatura sencillo". ¿En qué ha quedado todo esto en la práctica? Ya lo hemos visto. Como, desgraciadamente, no se estudia en general para aprender, no se trata de adquirir el saber por el saber, sino que se estudia casi exclusivamente para preparar y aprobar un examen, es evidente que para elevar el nivel del conocimiento de idiomas en el Bachillerato no hay más remedio que exigir en los exámenes todo lo legislado, lo que obligará a profesores y a alumnos a preparar mejor dichos exámenes. No se trata de recargar más a los alumnos, sino de conseguir un mejor aprovechamiento en el estudio. Como dice muy bien el padre Carmelo Oñate Guillén, S. I., en una cita de su artículo "La enseñanza de las lenguas modernas" (REVISTA DE EDUCACIÓN, 35-36, septiembre-octubre 1955, págs. 119-22): "Los planes de enseñanza pueden ser mejores o peores en el terreno teórico. Pero en la práctica serán lo que sean las pruebas finales. Esto es una gran verdad, sobre todo en nuestra España."

OTILIA LÓPEZ FANEGO

estudios

Arte y Educación

Quisiera, antes de pasar adelante en la exposición de los juicios que hayan de apuntarse en estas notas, señalar la distancia que media entre "educación artística" y "educación estética"; es decir, entre la enseñanza de la "forma" y la explicación de su contenido: dos tipos de educación unidos umbilicalmente en una misma finalidad didáctica, pero alejados el uno del otro, en la experiencia pedagógica del arte, como lo puede estar la física recreativa de la física nuclear.

Por "educación artística" hemos de entender la enseñanza de la mecánica del arte, que alcanza al historiar de las arquitecturas decorativas y su evolución en el tiempo. Por "educación estética", algo que afecta a la intimidad especulativa y sentimental del hombre. La relación entre una y otra "educación" se alcanza al considerar que ambas son obedientes a un particular "estado del alma", fieles a una misma naturaleza sensitiva. El arte se debe, pues, a su doble condición intelectual y mecánica, a su física y a su metafísica, y resulta incomprensible imaginar—aunque la experiencia demuestre que sí, que puede imaginarse este contrasentido—que sea posible al hombre dissociar las consecuencias formales de una idea, de un

pensamiento artístico, de este mismo pensamiento, de esta misma idea. Que pueda, en la enseñanza del arte, preocupar su mecánica o la historia del desarrollo exterior de las formas decorativas, y quede constreñido a la curiosidad de una minoría selecta el saber del por qué la mecánica del arte y las cosas que esta mecánica cultiva son así, de esta manera y no de otra, y cuáles son o fueron las razones para que el arte siga o haya seguido este camino o el de más allá, fiel siempre en el hombre a sus pensamientos, a sus intuiciones, a sus reacciones sentimentales.

Una reciente encuesta de la Unesco sobre la enseñanza de las artes plásticas (1) sirve en su estudio para entender—a través de lo que la enseñanza superior del arte es entre nosotros—la distancia mínima que separa la educación artística del niño de la educación del estudiante adulto de arte, diferenciada esta educación más por cuestiones de índole técnica que por razones de naturaleza intelectual. Pero así como la enseñanza infantil de las artes plásticas responde, en los diferentes sistemas educativos expuestos por la Unesco, a una cuestión lógica, ya no lo es tanto cuando el arte—un arte para adultos, entiéndase—se adentra en el exclusivo aprendizaje de su mecánica o en su simple desarrollo histórico, como una actividad de tipo técnico ajena a sus obligaciones sentimentales, señalando una diferencia entre lo artístico y estético contraria a toda razón. Al hacer distinción de lo artístico y estético, se genera el desdoblamiento de una misma forma de actividad, que es comprensible si se hace depender

(1) "L'Enseignement des Arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires". París. Genève. Unesco, 1955.

la una de la otra, pero que no se entiende si se las supone con personal independencia, ya que lo que nace de una idea no puede existir sin la apoyatura de su misma sustancia.

Esta es la cuestión dramática y verdaderamente grave de la educación artística, tal como está planteada hoy entre nosotros. *Arts*, en uno de sus últimos números, abrió otra encuesta sobre la utilidad o inutilidad de la enseñanza artística (2), en la que, en líneas generales, se mantiene la necesidad de educar al artista en el oficio diverso del arte, aunque reconociendo que el oficio—como señala el pintor Aujame—es bueno para comenzar una obra, nunca para darle fin. “¿Hasta qué punto—indica André Lhote—se puede martirizar y esterilizar al estudiante bajo el pretexto de enseñarle un oficio, con la copia de modelos inanimados, y a no mostrarle desde un principio a “ver”—a entender—los fenómenos de la deformación sensible?” Se mantiene viva aquí, a través de esta sucinta opinión de dos famosos pintores franceses, la necesidad de hacer ecuación de las dos formas lógicas del conocimiento artístico, apoyadas la una en la otra por obligación de su propia naturaleza. La enseñanza artística se debe a esta doble función pedagógica, sin la cual, como ya hemos señalado antes, no es posible imaginar la actividad creadora, ni comprender que pueda ella alcanzar, rota esta ligazón, su extrema capacidad sensitiva.

LO ESPIRITUAL Y LO MECÁNICO

Así, pues, la educación artística (y aquí hemos de entender en su unidad lo artístico y estético) tiene, como Proteo, dos caras: una, la que conduce a la enseñanza del oficio del arte; otra, la que explica el modo, la manera como el hombre entiende y gusta del fenómeno artístico, permitiéndole descubrir en la Naturaleza y en las visionarias revelaciones de su mundo interior un material apto para la actividad de arte, expresado en la práctica artística por medio del instrumento mecánico que es el oficio, el *métier*, la parte artesana de la pintura y escultura. Puede el hombre—el artista—, apoyado en su conocimiento intuitivo, descubrir mundos insospechados de belleza (como se muestra, por ejemplo, en el arte de los pueblos primitivos); pero el arte noble del hombre, en la plenitud de su capacidad intelectual y sensitiva, es siempre un fenómeno ligado a la actividad de la inteligencia y la razón. “La pintura es cosa mental”, decía Leonardo. De ahí que, si bien no se explica el mundo del arte sin el ejemplario de sus representaciones materiales, por las cuales el arte es algo más que una pura digresión intelectual, no se pueda a la vez hacer enseñanza de lo que el arte representa en su mecánica, si se olvida que ésta es, en su valimiento definitivo, el instrumento que hace posible la realidad decorativa del arte; es decir, que faculta para crear el cuerpo de las cosas, pero que nada puede cuando se trata de inventar, de descubrir el alma de estas mismas cosas. Por eso está en lo cierto Aujame cuando

afirma que el oficio es bueno para comenzar una obra y nunca para darle fin, o sea, para exhibirla en su exhaustiva plenitud intelectual y emotiva, entendiendo en el pensamiento este que, lo que es obligado para rematar idóneamente una obra artística, no surge como consecuencia de la actividad técnica, sino que late ya en el vientre generador de la misma invención de arte. Lo espiritual dirige siempre la actividad artística, y a él se subordina cualquier otra forma de hacer.

El entendimiento de esta actitud espiritual es obligado tanto en la función educativa dirigida a los artistas como a los estudiantes teóricos del arte. Más adelante nos referiremos a la educación de estos últimos. Enseñar a pintar, a esculpir, a grabar a un estudiante artista, sin adentrarlo a la vez en la finalidad noble de esa enseñanza técnica, es, pedagógicamente, un absurdo. Naturalmente, se puede objetar a esto que el artista no se hace y que lo que *natura non dat Sal-mantica non praestat*. Nadie puede hacer genial al hombre. Que esto es cierto. Pero la realidad de la enseñanza artística no podemos tomarla en su conformismo pedagógico, haciendo ley de lo que sólo es hábito, vicio, desconocimiento del verdaderamente magisterio del arte. En general, cuando un pintor, un escultor novel acude a la enseñanza oficial o privada, buscando en el saber ajeno apoyo para su inexperiencia artística, lo que recibe es, en su exclusividad, una enseñanza puramente técnica. Se le educa en el oficio del arte (en lo que es posible adentrarle en algo tan personal e íntimo), pero no se le educa en el misterio de la creación bella, en el porqué de las invenciones del arte, no por considerar este saber como algo opuesto al ejercicio de la función didáctica, sino por estimar que la pedagogía del arte de la pintura o de la escultura fué siempre así, rutinaria de viejo, y no hay necesidad de cambiar el orden tradicional de la enseñanza artística. Se le explica quizá cómo pintaban o esculpían los antiguos, pero no las razones que obligaban a que los antiguos se expresaran de esa forma y no de otra, obedientes a la ley de su tiempo y no a las ordenanzas que dicta la costumbre, mostrando cómo el cambio de las arquitecturas decorativas en la teoría histórica del arte se origina por la evolución del pensamiento y la sensibilidad humana: por un cambio de visión de las cosas que el conocimiento descubre y que hace de la morfología artística algo tan percedero y mutable, como lo es el propio pensamiento de los hombres. Al ignorar estas cuestiones sensitivas, el aprendiz de artista concluye sus estudios con una educación perfecta en lo referente a la manera de “hacer”, de construir las arquitecturas decorativas de las cosas, y con una deplorable formación intelectual en lo que a la manera de “sentir” estas cosas se refiere. Consecuencia de ello es que, el estudiante, cuando se considera con capacidad para hacer obra de arte, para lo único que está capacitado es para hacer obra de artesanía.

SIGNIFICADO DEL ARTE

Y no es que esta enseñanza oficial o particular carezca, posiblemente, de un contenido teórico-estético, sino que la educación de índole sensitiva está equivocadamente orientada. No cito aquí caso práctico algu-

(2) “L’enseignement des Beaux-Arts, faut-il rompre avec la tradition?” y “Un artiste doit savoir choisir ses maîtres”. *Arts*, número 546. 14 al 20 diciembre 1955.

no, pero baste al curioso que desee investigar sobre este particular medio educativo estudiar los cuestionarios de nuestras academias de arte. Ni la historia del arte ni la Estética como explicación del fenómeno sensible tienen vigencia pedagógica si no se las explica en función de algo ligado a las necesidades de nuestro sentir. El arte nace en el propio universo en que uno vive, y toda referencia histórica o sentimental que no haga igualdad con nuestro personal universo carece de significación para nosotros. De ahí la necesidad de comprender que la Estética o la historia del arte pueden ser elementos idóneos de educación, siempre que posean una actualidad emotiva o intelectual, como cuerpos vivos que deben ser y no como simples entes históricos. Enseñar la historia del arte o la teoría estética clásica, sin relacionarlo con las apetencias ideales del hombre moderno, convierte a ambas enseñanzas en un frío e inútil conocimiento del saber antiguo, inexplicable a nuestra capacidad de entendimiento e inservible si como apoyatura de sus invenciones artísticas quiere aplicarse a la educación de un joven pintor o escultor. Que esto es lo que en principio se hace en nuestros actuales sistemas pedagógicos. Se enseña el hacer artístico y el pensamiento estético tradicional, pero no las raíces profundas que les dieron vigencia y carácter, relacionándolas con nuestro actual sentir. Se muestran los efectos de las cosas, pero no sus causas ideales, con lo cual toda la educación de tipo teórico en nuestras academias carece de una eficaz y positiva proyección. Al pintor, al escultor se le convierte así en una prodigiosa máquina reproductiva, incapaz de saber de dónde viene o adónde va, de distinguir lo que las cosas son en su verdad histórica y en su realidad trascendente, de entender en dónde acaba el hombre con una habilidad mecánica determinada, y da comienzo el hombre con capacidad para comprender y animar el mundo de las puras formas del arte.

ARTE Y UNIVERSIDAD

Las quiebras puestas de manifiesto en la educación de un artista se multiplican al cavilar en la educación del estudiante que acude en busca del saber de arte a las universidades nuestras. ¿Cuál debe ser, a mi juicio, el saber de un gustador, de un verdadero entendido en arte? Deberá conocer, entre otras disciplinas diversas, Historia, Estética, Psicología, Matemáticas... Poseer una noción más que ligera de la artesanía de la pintura, de la escultura, del grabado, de la cerámica... De arquitectura y música es obligado que sean familiares a su saber las leyes que regulan la técnica de la construcción en nuestro tiempo y sepa distinguir a Glück de Mozart, a Debussy de Bela Bartok, alcanzando la distancia que va, en la pantomima coreográfica, de unas *pointes* a un *entrechat* o a un *pas de quatre*. Habrá de penetrar en el misterio de la creación artística con la sencillez que el estudio y conocimiento de las cosas del arte conceden, sin pretender encontrar en esta sapiencia más o menos múltiple la genialidad que pone Dios en el entendimiento de una minoría selecta. No me refiero aquí a otra educación que la que buenamente puede darse a un universitario, poniendo en sus manos un instrumento de

perfectas resonancias para su pretensión intelectual.

Pues bien: este saber, que considero obligado en líneas generales para poder andar por el mundo del arte con algo más que las zapatillas caseras, no deja de ser aquí inusitado, sorprendente. Claro que pueden los universitarios adentrarse en todas esas disciplinas, pero para ello es necesario: 1.º Estudiar Historia en la Facultad de Filosofía (sección de Historia). 2.º Estética y Psicología, en la Facultad de Filosofía (sección de Filosofía). 3.º Matemáticas, en la Facultad de Exactas. 4.º Arquitectura (en su saber elemental se entiende), en la Escuela Especial, como favor particular. 5.º Música, en el Conservatorio. 6.º Técnica del arte, en la Escuela Superior de Bellas Artes. 7.º Técnica decorativa (encuadernación, estampación, tipografía, etc.), en la Escuela de las Artes Gráficas. 8.º Cerámica, en los obradores de alfarero o Escuelas especiales... Cada saber en su lugar correspondiente, en una carrera que hace imposible la lógica exigencia de la vida práctica moderna y que, sin embargo, es obligada e inevitable para el que quiera profundizar en el misterio del arte, alcanzando su máxima extensión sensitiva y su extrema calidad mecánica.

Esta dificultad educativa del estudioso de arte conduce a un deficiente entendimiento del fenómeno artístico en el tiempo y, principalmente, del hacer contemporáneo, tan distinto en su intención (y, por tanto, en sus estructuras decorativas) a buena parte del hacer antiguo. La enseñanza artística se dispersa en una inaprehensible teoría de conocimientos diversos, sin posibilidad de aglutinar este saber, dando unidad a todo él en una entidad escolar determinada. Al carecer de un órgano pedagógico vivo, a través del cual pueda ejercerse el magisterio de las distintas cuestiones del arte, el estudioso habrá de crearlo por su cuenta, tendrá que inventarlo tal como Dios se lo dé a entender, acertando unas veces y equivocándose otras muchas. Que si esto puede dar solución a los cuidados de un estudioso o grupo de estudiosos determinado, no puede admitirse como remedio y, menos aún, como principio para un magisterio ejemplar.

No tengo a mano ahora, ni son aquí el objetivo de estas notas críticas, los cuestionarios de la enseñanza artística superior en algunos países europeos y americanos; pero, en lo cierto, no hay manera de entender la educación artística más que admitiendo su condición pedagógico-científica, alcanzando que el saber obligado al entendido en arte habrá de ceñirse a una educación determinada por un método peculiar, propio a sí misma; es decir, como una enseñanza autónoma, capaz de descubrir en su personal organización didáctica las razones de su plena soberanía. Solo así cabe entender la educación acertada del arte: admitiendo que esta educación tiene que llegar al estudiante a través de una entidad dedicada plenamente a la enseñanza de sus disciplinas diversas y que, por darle un nombre aquí, podría designarse de "Sección de arte" de la Facultad de Filosofía, "Escuela del Prado", "Escuela Especial de arte", etc. El nombre no hace a la cuestión.

Resumiendo este comentario crítico, llegamos a las conclusiones siguientes:

a) Existe cierta confusión entre los conceptos "educación artística" y "educación estética".

- b) No se pueden independizar ambos conceptos.
 c) El arte es una actividad de la inteligencia y la razón.
 d) La enseñanza del oficio artístico está obligada a los problemas sensitivos del arte.
 e) No existe entre nosotros una entidad escolar dedicada exclusivamente a la enseñanza artística en su variedad múltiple.

JOSÉ DE CASTRO ARINES

La Filosofía en el bachillerato *

Todo plan de enseñanza puede ser objeto de elogios y de críticas; siempre caben puntos de vista y perspectivas que no satisfagan a todo el mundo, mucho más en nuestro país, en el que la sociedad siempre se muestra reacia a cumplir los planes que se le imponen. Actualmente disfrutamos de un plan nuevo, reciente, del que todavía la experiencia no nos ha dicho casi nada. Y, sin embargo, no acaba de satisfacer. El objetivo fundamental buscado al elaborar este plan y desechar el de 1938 era el descongestionar de materias el Bachillerato (1), y esto, aparentemente, se ha logrado en parte; pero digo aparentemente, ya que, al reducirse el Bachillerato en un año menos (2), prácticamente el alumno está sujeto a unos horarios de trabajo sensiblemente iguales a los impuestos en el plan anterior. El objetivo fundamental, de esta manera, no ha sido logrado, a pesar de que, de hecho,

(1) L. ARTIGAS, *Formación e Información en el Bachillerato*, Revista de Educación, 6 (Madrid, 1953), 16-8.

(2) Cuando la tendencia general en el mundo entero, y de manera arrolladora, es a prolongar la Enseñanza Elemental (conjunto de lo que en España es Primaria y Media), en España se decidió acortarla. No deja de ser una inusitada paradoja. Véase mi artículo *La Enseñanza Elemental*, Rev. Ed., número 19.

* Esta REVISTA ha abordado ya con mucha frecuencia el tema de la enseñanza de la Filosofía; incluso con mayor reiteración que otras disciplinas de la docencia; pero como la Filosofía es una disciplina cuya problemática didáctica es mucho más compleja, a causa de su carácter abstracto y de su condición directiva de la personalidad, de nuevo se replantea aquí su puesto en la enseñanza. Por este motivo: la Ley vigente de Enseñanza Media, todavía "nueva", se encuentra en su estadio experimental, en lo que al Plan de Estudios se refiere; y va siendo hora de confrontar en la práctica diaria el fruto recogido de este plan de materias. Beneficiosa medida fué la de separar la Ley y el Plan; así, se pueden introducir reformas en éste, por simples motivos didácticos o de organización, sin necesidad de reelaborar la Ley. No se trata, simplemente, de proponer modificaciones; bien sabemos que lo importante no es la letra, sino la eficacia docente de un profesorado en tensión; el presente artículo no es más que una postura, en parte crítica, en parte conservadora, que sirva de confronte con la realidad docente.—(N. DE LA R.)

los programas han sido sacrificados. En el caso concreto de la Filosofía, se ha visto amputada de un curso entero, sobre tres de que antes disponía; y con descontento por parte del profesorado (3). Y, sin embargo, se vive la necesidad de descongestionar más. Es un hecho que la inmensa mayoría de los Centros se han acostumbrado al "trabajo en casa" del alumno; éste sigue (teóricamente, pues muchos no lo realizan, y los hijos de padres pudientes se ven *ayudados* (4) por profesores particulares) teniendo que trabajar fuera del Centro, para aprender lo que en el Centro no se le ha enseñado, sino que tan sólo se le indica que estudie. Las protestas de higienistas y médicos no hallan eco en la vida cotidiana de la enseñanza.

Si tratamos tan sólo de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato, el número de insatisfechos que podrá hallarse es proporcionalmente aún mucho mayor. A priori se puede afirmar que ningún plan dejará satisfecho a todo el mundo, a consecuencia del carácter mismo de la Filosofía: cuando el hombre filosofa, pone en juego su propia existencia y su destino entero. Y, al implantar la enseñanza de la Filosofía, no se impone el estudio de un saber cualquiera (5), sino de algo que, o mueve la entraña misma del discípulo, o cae en el farisaico pecado de la inautenticidad. Como decía Cardenal Iracheta: "Confiamos en que el profesor de Filosofía sabrá su oficio. Legislar en Filosofía, y en tantas otras cosas, es descansar hipócritamente en los renglones—letra muerta—de cualquier boletín oficial. Este descanso hipócrita es, sin duda, un modo deficiente de vida. Y la Filosofía es vida, o no es nada" (6). Pues bien: ¿tiene vitalidad de hecho? El plan actual, ¿favorece, estimula esa vitalización de la enseñanza?

Creo que, a diferencia de la mayor parte de las restantes disciplinas del Bachillerato (7), la parte del actual plan referente a Filosofía disfrutó de un ambiente de verdadera preocupación didáctica. El esfuerzo que representó el número monográfico de esta revista dedicado a la Filosofía, en vísperas de la elaboración del actual plan, no resultó totalmente baldío

(3) *Encuesta sobre la Enseñanza de la Filosofía*, Rev. Ed., 10 (1953), 227.

(4) Ha llegado ya a ser un tópico, incluso en las secciones de chistes de la Prensa diaria.

(5) Merecen señalarse como estudios generales:

G. BUENO MARTÍNEZ, *Consideraciones sobre la educación y la educación filosófica del Bachiller*, I Congr. Interiberoam. Ed., Resumen de Colaboraciones y Normas (Madrid, Inst. Cultura Hispánica, 1949), 30-1.

CEÑAL LORENTE, S. J., R., *Filosofía y Formación humana*, ídem, 31-4.

FRUTOS, E., *La moral profesional en la enseñanza de la Filosofía*, Guía (Madrid, VI-1952).

GAULTIER, P., *L'enseignement de la Philosophie*, Monde Français, VII, 22 (1947), 98-105.

GENTILE, G., *Scuola e filosofia*, Ed. Sardron, s/d.

MANSO PÉREZ, F., *Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza Media*, I Congr. Interiberoam. Ed., ed. citada, 121-2.

TAROZZI, G., *L'insegnamento della filosofia nei Licei*, Riv. Pedagogica (1929).

Aparte de los que se citan más adelante.

(6) *La Enseñanza de la Filosofía y el Bachillerato*, Revista Educación, 10 (1953), 185.

(7) Mencionaré también como excepción la didáctica del latín y del griego, que, a través de las páginas de *Estudios Clásicos*, de las reuniones de Santander y de las aportaciones en la *Rev. Ed.*, ha manifestado gran vitalidad.

En aquel número se manifestó realmente el ambiente del profesorado y las tendencias reinantes, y los siete estudios que comprendía, en relación con el Bachillerato, fueron la más importante aportación hecha en España (8). De las conclusiones que se desprendían, algunas fueron tenidas en cuenta al elaborar el plan; en otros aspectos, se dió cierta marcha atrás, o no se recogieron las innovaciones generalmente solicitadas, y difundidas fuera de España.

El hecho de que se incluya la Filosofía en el plan de estudios del Bachillerato no ha sido puesto en entredicho seriamente nunca. En ello ha habido siempre unanimidad. El problema no reside en que se enseñe Filosofía, sino en qué se entiende por Filosofía, o en qué Filosofía se debe enseñar. Concretamente, la publicación de la Unesco (9) muestra una concepción de la Filosofía diametralmente diferente de la fijada en el plan de Bachillerato vigente en España. Creemos que con todo rigor pueden caracterizarse como que en aquélla se propugna el *enseñar a filosofar* (10), mientras que en éste se determina la enseñanza de una Filosofía hecha (11). La diferencia entre ambos conceptos es tema ya demasiado viejo para que tengamos que insistir en él. Sin embargo, la realidad es que sigue dándose su contraste en la vida cotidiana, y no simplemente por inercia del profesorado, sino por criterio legislado, y esto sí es extremadamente importante. Indudablemente, ello depende de la finalidad que se asigne a la Filosofía en el Bachillerato. Creemos que puede sintetizarse en tres formas:

1.^a Con el estudio de la Filosofía se pretende dar resueltos al adolescente los problemas que más adelante podrían presentársele; antes que viva los problemas, se le inculcan las soluciones.

2.^a Se pretende despertar a los problemas, hacerle vivir éstos, para que él mismo se forje un camino y unas soluciones.

3.^a Se pretende simplemente darle una cultura, unos conocimientos generales que le permitan orientarse en el campo filosófico, y, caso de que llegue a plantearse los grandes problemas, que posea una orientación que le permita hacerles frente con el suficiente bagaje técnico.

De estas tres finalidades, el actual plan del Bachillerato asigna a la enseñanza de la Filosofía la primera finalidad, no en términos tan crudos, pero sí totalmente tajantes; basta recordar la segunda parte del cuestionario correspondiente a sexto curso, en el cual se fijan al profesor las soluciones filosóficas a dar a los problemas.

La segunda finalidad ofrece una dificultad: que la mayor parte de los alumnos, de hecho, ni se plan-

tean ni se plantearán problemas de orden filosófico. El profesor puede estimular a una minoría, pero ante el término medio de los adolescentes de quince y dieciséis años (y hoy muchos de catorce), su labor problematizadora es estéril. Con este criterio, la Filosofía debe ser suprimida del Bachillerato y relegada a la Universidad. Sin embargo, quizá ello no baste para justificar el primer criterio, que precisa de argumentos como los siguientes:

a) La convicción de que hay que enseñar la verdad y no el error (12).

b) La convicción de que las soluciones que se imponen son la verdad y no el error (13).

c) La convicción de que es preferible que el adolescente conozca los problemas filosóficos, no como problemas, sino como soluciones aprendidas y asimiladas.

Se me podrá argüir que exagero las aristas del problema, pero éste ya es bastante duro de por sí para que pueda ser caricaturizado. El dilema es radical: inculcar al adolescente medio unas determinadas soluciones filosóficas, o estimularle a que él busque esas soluciones. Esto, dando ya por desechada la posibilidad de la pura problematización. Personalmente, considero muy superior el segundo término del dilema. Las objeciones en contra suya que he oído o visto expresar son: desconfianza de que los adolescentes acierten en la elección de las soluciones; escasez de profesores capaces de practicarlo; y, sobre todo, el concepto más o menos estrecho de verdad filosófica que se tenga.

Empero, el planteamiento es más complejo. En el cuestionario de sexto curso, la segunda parte va precedida de un título que reza: "Soluciones del pensamiento cristiano a los principales problemas de la Filosofía." Es decir, se supone un fundamento previo: el "pensamiento cristiano" ha dado solución a tales problemas, y, por deber educar en cristiano, se deben inculcar al adolescente unas determinadas, y no otras, soluciones filosóficas. Con esta consideración se plantea el grave problema de hasta qué punto la religión cristiana delimita las soluciones a los problemas filosóficos. En el plan se ha empleado la expresión "pensamiento cristiano", mucho más amplia que la de "filosofía cristiana", sujeta a discusiones que la hacen de difícil empleo en el caso.

Se puede plantear en otros términos la cuestión: ¿Se debe emplear la Filosofía para educar en cristiano? Caso de respuesta afirmativa, ¿cómo?

Dado que España es un país de Estado confesionalmente católico, la primera pregunta, jurídicamente, puede tener dos respuestas: afirmativa, si se cree que es posible; o suprimirla de la enseñanza, si se cree que no es posible. Los grandes escolásticos creyeron lo primero, y el Estado español lo impone. Con ello, el dilema planteado anteriormente puede reelaborarse, sobre esta situación concreta, en la siguiente forma:

1.^o Con el estudio de la Filosofía (=soluciones del

(12) Los "principios sólidos" de que habla la primera de las Orientaciones Metodológicas.

(13) "El Profesor deberá evitar que los alumnos del sexto curso incurran en la desviación de confundir en Filosofía las verdades inmutables con las opiniones pasajeras, y el proceso lógico de la mente con la evolución histórica del gusto." Tercera Orientación Metodológica.

(8) Los elogios de docentes de otras disciplinas han permitido verificar que no es exagerada esta afirmación.

(9) *L'enseignement de la Philosophie*, París, Publ. Unesco, 1953.

(10) MILLET, L., *L'Enquête internationale sur l'Enseignement de la Philosophie*, Les Etudes Philosophiques, VIII, 3-4 (Marseille, 1953), 414-28. Es interesante comparar: LEONARDO COIMBRA, *Esboço dum programa de Filosofia para os Liceus*, Aguia, 75-76 (Porto). Como postura, vieja para Francia, son interesantes: M. BERNÉS, *La philosophie au Lycée...*, Rev. Philos. France et Etrang., XXXIX, 1 (1895), 605-625; E. DURKHEIM, *L'enseignement philosophique...*, ídem ídem, 121-147.

(11) Primera Orientación Metodológica al Cuestionario de Filosofía, Plan vigente.



pensamiento cristiano) se pretende dar resueltos al adolescente los problemas que más adelante podrán presentársele; antes que viva los problemas, se le inculcan las soluciones.

2.º Se pretende solamente dar al adolescente una cultura filosófica congruente con el cristianismo, unos conocimientos generales que le permitan orientarse en el campo filosófico; y, caso de que llegue a plantearse los grandes problemas, que posea una orientación que le permita hacerles frente con el suficiente bagaje técnico.

Entre ambos términos, que no son contradictorios, pueden establecerse matices. Siempre se dará un problema: la delimitación de las tales soluciones. En el actual cuestionario son, por ejemplo: "Al problema del ser y el devenir.—El acto y la potencia" (tema 19, sexto curso). En la segunda orientación metodológica se explicita: "...el acto y la potencia puede ser estudiado como superación de los monismos del ser y el devenir." Ahora bien, objeción inmediata: la doctrina del acto y la potencia, ¿es la solución dada por el pensamiento cristiano al problema del ser y el devenir? No creo nada fácil contestar afirmativamente. O bien el tema no está debidamente redactado, o es errónea la afirmación, pues ni el "pensamiento cristiano" ha excogitado tal solución, ni parece que deje de ser cristiano el pensamiento que dé otra solución a tal problema, o el que deje de plantearse como tal. También se ha hablado ya demasiado de en qué coinciden y en qué no "pensamiento cristiano" y escolástica-aristotélica. El problema es grave, pues si se identifican ambos términos, entonces deja de considerarse cristiano el pensamiento cristiano anterior al siglo XIII y parte del posterior. Lo mismo puede decirse de los temas 20, 21 y 22 del mismo cuestionario.

Si se quería llamar simplemente "pensamiento cristiano", debería haberse dejado una mayor elasticidad. O bien, debería haberse intitolado abiertamente "pensamiento escolástico-aristotélico". Personalmente, creo que esto hubiera sido preferible, pues siempre es peligroso en Filosofía barajar la palabra cristiano cuando se parte desde un sistema determinado. Si el Estado, al pensar qué quería decidir, eligió el sistema escolástico-aristotélico, por ser recomendado, aunque no impuesto, en la Iglesia Católica, entonces debiera haberle dado su nombre estricto, sin sustituirlo por otro (14). No veo ningún inconveniente en que se hubiese dicho claramente: *soluciones de la escolástica-aristotélica a los principales problemas de la Filosofía*.

La objeción que entonces se hubiera podido hacer por parte del criterio de libertad de enseñanza es que, así, el Estado elegía un sistema filosófico cuyo estudio imponía a todos los alumnos de Bachillerato. Pero esta objeción se da igualmente contra el actual cuestionario, puesto que éste, fijado por el Estado, selecciona de hecho las soluciones de un sistema, con la diferencia de sustituir su nombre por otro más amplio. Por lo demás, la intención apologética del cuestionario, ya de por sí clara, es recalcada y desarrollada en las orientaciones metodológicas.

(14) Aparte de problemas de orden teórico, ¿cómo va a explicar a sus alumnos el Profesor de Historia de la Filosofía que ha habido y hay pensadores cristianos, y de talla, que no encajan en el "pensamiento cristiano"?

La resultante de todo lo anterior es: el estudio de la Filosofía en el Bachillerato español es entendido como el de una de sus formas concretas; el profesor viene obligado a exponerla e inculcarla, haciendo ver su verdad y los errores de las doctrinas antagónicas.

No voy a entrar en si ello es acertado o no. Dados los supuestos de índole religiosa y jurídica, ya aludidos, ciertamente tiene un fundamento (15). Pero deseo hacer observar que donde los redactores del cuestionario han hecho hincapié en la cuestión no es en el quinto curso, sino en forma apéndice al cuestionario de Historia de la Filosofía de sexto curso; es decir, el cuestionario de quinto curso, escolástico-aristotélico en sus líneas generales, no ha dado lugar a insistir en el criterio expresado con la intensidad que la Historia de la Filosofía. Es ésta la que provoca especialmente recelos, temor de que los alumnos caigan en la aceptación de sistemas diferentes. Con ello, el cuestionario no establece el estudio de la Historia de la Filosofía a secas, sino de una Historia de la Filosofía interpretada, puesta al servicio de un sistema determinado. Esta actitud ya se había expresado con anterioridad al plan, en forma más congruente: "Esta misma razón de desconcierto que sufre el alumno ante la diversidad de sistemas irreconciliables aconseja la supresión de la historia de los sistemas filosóficos..." (16). Es cierto que también se ha expresado el parecer de que tal recelo es infundado (17), pero estimo que quizá debería pensarse para este caso más bien en la Universidad (18), lo que supone en los alumnos una edad mental mayor y, sobre todo, una especial dedicación y vocación, por no tratarse ya del alumno medio en general, sino de una especialización facultativa.

Entre ambos extremos (estudio de la Historia de la Filosofía, o su supresión), el cuestionario ofrece una tentativa de tercera posibilidad: la Historia de la Filosofía interpretada. Los motivos históricos por los que se ha dado son:

1.º Conservadurismo, dado que la Historia de la Filosofía se hallaba en el plan de 1938 (19).

(15) Puede verse una justificación en: GIBBERT, P., *La Filosofía y la Enseñanza Media*, Atenas, 146 y 147 (Madrid, X y XI-1944), 247-57 y 279-90; reseñado en Rev. Portug. Filos., I, 1 (Braga, 1945), 99-100. Puede verse también: HIDALGO, J. M., *En qué medida es dable el estudio de la Filosofía en el Bachillerato*, Atenas, 226 (XII-1953). Los argumentos a favor y en contra pueden verse esgrimidos con toda amplitud en la bibliografía italiana citada en nota 19, y también en: STAVELOT, J. DE, *Un programme neutre dans l'enseignement de la philosophie*, Rev. Univ. Ottawa, 14, 3 (1944), 356 ss.

(16) A. ALVAREZ DE LINERA, *La Filosofía en el Bachillerato*, Rev. Ed., 10 (1953), 198.

(17) "La idea de que el estudio de la historia de la filosofía lleva al escepticismo no puede ser mantenida más que si se conserva el supuesto—hace mucho superado—de convertirla en una historia de sectas, de aberraciones del espíritu humano, lo que ocurre si las doctrinas son deformadas o parcialmente expuestas o desarraigadas en su momento histórico", E. FRUTOS, Rev. Ed., 10 (1953), 191. El cuestionario, ciertamente, no ha superado esa idea.

(18) E. FRUTOS, *La Enseñanza de la Filosofía. Prevención injustificada*, Rev. Ed., 17 (1954), 157-8.

(19) Coincide esta doble compartimentación con la organización formal italiana, aunque no en el criterio interno con que es entendida la Filosofía. Por lo demás, es muy interesante la polémica que se suscitó cuando la última reforma italiana. Entre otras publicaciones, son instructivas las siguientes:

2.º Recelo de que su estudio fuese puramente expositivo (20).

3.º Creencia de que, siendo interpretada, será formativa, dentro del espíritu ya señalado.

En todo caso, el hecho es que parece ser que se cree que en el Bachillerato no es dable el estudio en serio de la Historia de la Filosofía: los alumnos carecen de preparación histórica suficiente (21); la edad mental del término medio de los alumnos no permite plantear con rigor los verdaderos temas filosóficos (ya en el anterior plan, en séptimo curso, resultaba baja la edad mental media, con lo que el problema se ha agravado enormemente al quedar relegada al sexto; y son precisamente los temas que han sido suprimidos o abreviados en el actual cuestionario de quinto curso (22), en comparación con los de quinto y sexto del plan de 1938, la clave misma de la Historia de la Filosofía); y en su inmensa mayoría el alumno medio ni se interesa ni se interesará verdaderamente por la problemática filosófica (23).

Con ello, la utilidad que pudiera resultar de inculcar a los alumnos una Historia de la Filosofía interpretada no compensa, en buena economía educacional, el esfuerzo teóricamente exigido a los alumnos. De no poder hacer su estudio en serio, mejor es suprimirlo. Además, más en consonancia con el espíritu animador del actual plan estaría el poder dar mayor extensión al cuestionario de quinto curso, caso de que sea *a priori* la determinación de que el estudio de la Fi-

losofía en el Bachillerato sea en dos cursos, de hora alterna (24).

Respecto al complemento de "Soluciones", he de insistir que sólo tiene justificación como *colorario* de dicha Historia de la Filosofía, pues es de suponer que toda la exposición, sistemática, de quinto curso es precisamente eso: soluciones; pues, si no, cabría preguntarse: ¿qué se ha hecho en tal curso? La orientación segunda reza: "En la segunda parte del sexto curso (...) el profesor deberá recordar y desarrollar, según las exigencias de cada tema, los conceptos explicados en el quinto, para ilustrar y resolver después las dificultades planteadas en los principales momentos de la Historia de la Filosofía." Es decir, se revisan dialécticamente los elementos supuestos conocidos.

Respecto al cuestionario de quinto curso, dentro de la concepción indicada, es obligada justicia el reconocer que representa un esfuerzo extraordinario de síntesis, y ciertamente bien lograda. Siguiendo los resultados de la encuesta realizada entre el profesorado (25), quedó prácticamente suprimida la Teoría del Conocimiento y se redujeron considerablemente los temas de Ontología. Sin embargo, la parte más sacrificada fué la Lógica formal, mucho más que la Psicología. La lógica formal quedó reducida prácticamente a tres temas: la silogística, con ello, desaparece, pues no llega ni siquiera a ocupar un tema. En cambio, los rudimentos de Derecho, de antigua usanza en la Enseñanza Media y por los que tanto se abogó cuando la reforma (26), pasaron a ocupar nada menos que seis temas, la quinta parte del cuestionario.

Tan sólo un punto fundamental de los que se pusieron con casi general consenso (27) resultó orillado: la Lógica moderna, totalmente ausente, y la Teoría de la Ciencia, con un solo tema (28). La Psicología experimental, acerca de la cual las opiniones no eran tan unánimes, se esfumó totalmente.

Una dificultad básica sufre el actual cuestionario de quinto curso: la escasez de tiempo. Pensar en abreviar más sería absurdo, pues ya hoy se encuentra reducido a un mínimo ciertamente menos que elemental. Los autores del plan previeron esta dificultad, por lo que escribieron en la Primera Orientación: "No por ello se ha de reducir el curso a una especie de vocabulario filosófico..." Pues bien: cierto es que este cuestionario, con clase de hora alterna, está quedando en poco más. Con optimismo, se puede contar que para cada tema el profesor pueda emplear dos clases, a pocas pruebas, exámenes y prácticas... que haga. El re-

(24) Podrá extrañarse que considere preferible la supresión de la Historia de la Filosofía en el Bachillerato, siendo yo precisamente historiador de la Filosofía y no filósofo, pero por lo mismo de creer conocer las dificultades técnicas de esta disciplina es por lo que opino que su conocimiento, incluso infraelemental, escapa a los alumnos de quince a dieciséis años; aparte de no dejarme llevar por mis gustos personales en lo que atañe a los demás, pues en tal caso propugnaría una Historia de la Filosofía objetiva, con exclusividad.

(25) Rev. Ed., 10 (1953), 226-34.
(26) E. FRUTOS, Rev. Ed., 10 (1953), 191; A. ALVAREZ DE LINERA, ídem, 196-7; Encuesta citada, 228-31.

(27) G. BUENO, *El estudio de la Lógica en el Bachillerato*, Rev. Ed., 10 (1953), 201-3; M. MINDÁN, ídem, 194; E. FRUTOS, ídem, 191; A. ALVAREZ DE LINERA, ídem, 197; Encuesta citada, ídem, 228-30.

(28) Es interesante consultar como término de contraste: SABERBEIN, A., *Saber y enseñanza del saber lógico puro*, Educación, VII (1952), 87-99.

ALEMANNI, V., *Lo studio della filosofia nei Licei*, Annali Instruz. Media (1926).

AMBROGLIO SGARBELLA, P., *A proposito dell'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori*, Riv. Filos. Neoscol., XLIII, II (1951).

BECCARI, A., *L'insegnamento della Filosofia in Italia*, Riv. Rosminiana, XLVI, 2 (Domodossola, 1952), 126-31.

BONETTI, A., *L'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori*, Riv. Filos. Neoscol., XLIII, IV (1951), 332-9.

CODIGNOLA, E., *Nessun limite di nessun genere alla libertà dell'insegnamento filosofico*, Il Nuovo Corriere (3-V-1952).

FERRETI, G., *Filosofi in allarme*, Il Mondo (3-V-1952).

FERRO, C., *Sul come insegnare la filosofia nei Licei a proposito di recenti discussioni sui programmi*, Riv. Filos. Neoscol., XLIV, III (1952), 253-60.

PASSOS, S. J., J. S., *O ensino da filosofia nos cursos secundários da Itália*, Verbum, VIII, 3 (Rio de Janeiro, 1951), 335-42.

SERINI, P., *La libertà è condizione dell'insegnamento filosofico*, La Nuova Stampa (19-IV-1952).

Una síntesis de la organización actual: MAGNINO, L., *La Enseñanza de la Filosofía en Italia*, Rev. Ed., 10 (1953), 206-8. Esta abundancia de bibliografía italiana no ha sido buscada por mí; la enseñanza de la filosofía es objeto de polémicas en contadísimos países, por darse en los restantes espontánea libertad de tendencias.

(20) La Tercera Orientación Metodológica lo rechaza explícitamente, por temor a sus consecuencias.

(21) "...debe establecerse la vinculación histórica de las doctrinas filosóficas respectivas con otras manifestaciones culturales contemporáneas", dice la Segunda Orientación. En la práctica de la docencia, con un alumnado medio, esto no pasa de ser una utopía.

(22) E. FRUTOS, Rev. Ed., 10 (1953), 191.

(23) Algunos educadores han propugnado el entender esta disciplina como una historia del pensamiento humano, "...una vista de las ideologías de cada época, y muy particularmente de la actual. No se trataría de discutir los sistemas, dando unos por válidos y otros por falsos, sino de explicar cómo han pensado y cómo piensan en la actualidad, y al par, de buscar los motivos de tales pensamientos y las circunstancias en que se han producido", M. CARDENAL IRACHETA, Rev. Ed., 10 (1953), 185. Criterio que sólo merece elogios, si la actual escasez de profesorado capacitado no lo hiciera dificultoso.

sultado es el empobrecimiento del contenido, pues la Filosofía exige tiempo y maduración; incluso aunque se sacrifique la última parte, peligro grande, pues siempre la última parte de todo programa sufre las consecuencias de la falta de tiempo.

En vista de todo lo anterior, no parecerá ya totalmente extraño que se proponga la sustitución de los actuales cursos por uno solo, consistente en desarrollar el actual cuestionario de quinto curso en un año, pero con clase diaria (29), y complementándolo con unas nociones de Lógica moderna y, a ser posible, ampliando la Teoría de la Ciencia. Con ello se propone un plan más, pero que no modifica vitalmente el plan vigente (30).

Que un curso de clase diaria es más fecundo que dos de clase alterna, es algo viejo ya en la experiencia docente y ha sido señalado por voces autorizadas (31). Incluso en un aspecto que no se debe olvidar, la organización de los horarios de clase resulta ventajosa; el profesor realmente puede conocer a los alumnos. En los alumnos se evita la grave pérdida de concentración que supone en las clases alternas. Se trata de hechos bien conocidos, en los que no creo sea necesario insistir.

Lo que se perdería en estudio histórico se ganaría en sistemático. Así se evitaría el que se deforme lo que de por sí no es deforme, renunciando a una empresa que ciertamente supera la edad de los alumnos.

Este curso debería ser situado en el sexto año, para aprovechar en lo posible el desarrollo mental de los alumnos (32). Tenga el Bachillerato los años que se quiera, siempre la Filosofía deberá hallarse lo más cerca posible de su final (33).

(29) La Filosofía ya sufrió la amputación de una tercera parte del tiempo que le dedicaba el plan de 1938. No sería justicia distributiva el amputarle de nuevo el tiempo de que dispone, ni tal amputación tendría base didáctica. Sin embargo, concentrando el tiempo actual en un curso, el horario quedaría aligerado y la disciplina ganaría en intensidad.

(30) Hay unanimidad en que la Filosofía debe cursarse, en el Bachillerato Superior, en ambas especializaciones, de Ciencias y de Letras. Caso de que un día se plantease el problema de suprimirla en alguno (lo que se da, por ej., en Alemania), convendrá tener en cuenta que más bien debe incluirse su estudio con las Ciencias que con las Letras (que en su mayoría también son Ciencias, aunque esto se suele olvidar). Una de las grandes rémoras que sufre la Filosofía en España es que, sin justificación alguna, se la considera Letras.

(31) Ya sobre el supuesto de reducción a dos cursos, D. M. MINDÁN solicitaba que al menos uno fuese de clase diaria. Rev. Ed., 10 (1953), 194.

(32) E. FRUTOS, Rev. Ed., 10 (1953), 190; M. MINDÁN, ídem, 193.

(33) Encuesta citada, 228.

Como digo, el cuestionario de la disciplina podría ser el actualmente vigente para quinto curso. Seis temas de Lógica moderna y Teoría de la Ciencia sustituyendo al actualmente numerado 8, darían un cuestionario de 35, muy razonable para un curso de clase diaria.

Personalmente me permito proponer los siguientes (34):

LÓGICA Y TEORÍA DE LA CIENCIA

3. . . .
4. . . .
5. . . .
6. . . .
7. . . .
8. El cálculo provisional.
9. La Teoría de las Relaciones.
10. La Axiomática lógica.
11. La Sintaxis lógica.
12. Concepto de Ciencia.—Tipos de Ciencias.
13. Métodos científicos (35).

Una última observación. Estimo necesario que la parte referente a Rudimentos de Derecho (temas 25 a 30) sea concretada con mayor detalle, si no en el cuestionario, sí en las orientaciones metodológicas. El interés de esta parte no está en que los alumnos aprendan las definiciones de los distintos tipos de Derecho, sino realmente nociones jurídicas concretas: aquellas cuyo conocimiento es indispensable a todo hombre culto. Los temas 25 y 26 podrían ser refundidos en uno solo, sin ninguna dificultad, en beneficio de los restantes.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(34) La posible objeción de que sería "mezclar" sistemas diferentes el yuxtaponer ambas Lógicas, carece de valor, por los siguientes motivos: primero, ya se da una verdadera mezcla en la parte de Psicología (y la determinada en el plan de 1938 era ecléctica a más no poder); segundo, precisamente ambas Lógicas no son ni contrarias ni irreducibles, sino diferentes; tercero, caso de que alguien creyera que son incompatibles, éste se vería obligado a propugnar exclusivamente, por paradójico que parezca, la Lógica moderna, al ser ésta fundamento de la Ciencia actual.

(35) Véase especialmente: G. BUENO MARTÍNEZ, *El estudio de la Lógica en el Bachillerato*, Rev. Ed., 10 (1953), 201-3. Véase también: M. SÁNCHEZ MAZAS, *La Lógica moderna y la formación de una mentalidad científica*, ídem, 140-142.

crónica

Sobre la situación jurídico-laboral del profesorado de enseñanza no estatal

Generalmente, cuando alguien se refiere a la mejor o peor situación del personal docente, pone su objetivo y su estimación en el profesorado oficial, cualquiera que sea el grado educativo en que desempeñe sus funciones. En este sentido, son constantes las alusiones y referencias a la escasa retribución económica que perciben los maestros nacionales, o los catedráticos de Instituto, o el profesorado de las Escuelas Técnicas, o los catedráticos de Universidad. Y en ello, en verdad, no existe sino la constatación de un hecho que la diaria experiencia nos confirma como dolorosa.

Sin embargo, es menos conocida la situación que en el aspecto jurídico-laboral rodea al profesorado de los Centros privados, que, sobre todo en Primera Enseñanza y en Enseñanza Media, constituye un número verdaderamente digno de tenerse en cuenta, mayor sin duda (por lo menos, en la Segunda Enseñanza) que el del profesorado oficial. Importa, por tanto, trazar algunas consideraciones acerca de esta situación de un núcleo o sector social, verdaderamente trascendental, por el alcance de su labor y por la influencia que sobre los educandos pueden ejercer. Menor interés tiene, en cambio, la consideración del problema en la Enseñanza Superior, toda vez que es muy escaso el número de Centros privados en este grado de la educación y muy reducido el de alumnos que a ellos asisten, quienes, por otra parte, han de rendir, inevitablemente, sus pruebas en las Facultades universitarias del Estado. De aquí que el número de profesionales docentes en el plano universitario no plantee, desde este punto de vista, un problema social del carácter y la trascendencia que dicho problema puede tener en los grados primario y medio de la Enseñanza.

PRECEPTOS LEGALES

En el año 1946 fué reglamentada laboralmente la enseñanza no estatal. Varios años de vigencia de esta primera Reglamentación aconsejaron su modificación y ampliación, con objeto de introducir algunas mejoras a favor del personal docente, tanto de tipo económico como de índole jurídica y profesional. Así, y entre otras, el establecimiento de la estabilidad profesional, lo cual lleva consigo la exigencia de una plena responsabilidad en el ejercicio de la función, con un suficiente período de prueba debidamente graduado.

La concesión de estas mejoras se lleva a cabo por

la orden de 15 de noviembre de 1950, que aprueba la Reglamentación Nacional del Trabajo en la enseñanza no estatal, texto actualmente en vigor, junto con algunas otras disposiciones de tipo complementario de la anterior, y entre las cuales pueden señalarse como más importantes la orden de 9 de octubre de 1951, aclaratoria de algunos de los preceptos de la Reglamentación; la orden de 8 de enero de 1954, que modifica remuneraciones y pluses de la enseñanza no estatal, y la de 20 de enero de 1951, que incorpora a quienes dependen de esta Reglamentación al Montepío de la Dependencia Mercantil.

ÁMBITO DE APLICACIÓN

Por enseñanza no estatal entiende la Reglamentación de Trabajo "el ejercicio de la actividad docente o educativa de cualquier clase o grado en Centros que no dependan directamente del Estado y cuyo personal no sea retribuido con cargo al Presupuesto del mismo".

Desde el punto de vista personal, se entiende aplicable dicha Reglamentación "a todo el profesorado tanto masculino como femenino, que no perciba directamente sus honorarios de los alumnos, sino de la entidad o persona propietaria del Centro de enseñanza, y al personal administrativo, subalterno y auxiliar que preste en él sus servicios". Nosotros nos referiremos exclusivamente al personal docente. La Reglamentación tiene carácter y ámbito nacional.

TIPOS DE ENSEÑANZA

La clasificación que laboralmente se establece de los tipos de enseñanza abarca los tres grados tradicionales de la enseñanza y las cuatro clases, diríamos que también tradicionales, de la misma: Superior, Media, Especial o Técnica y Elemental (*Primaria*).

CLASIFICACIÓN DEL PERSONAL

Por bajo de las diferentes denominaciones, cabe advertir un criterio en el establecimiento de las categorías que señala la Reglamentación jurídico-laboral para el personal docente de los distintos grados de la enseñanza. En general, en todos ellos es posible ver la diferenciación entre profesores titulares y profesores auxiliares, definidos los primeros en función de la posesión de un título facultativo y configurados los segundos en atención al carácter funcional y auxiliar de sus trabajos, no siendo indispensable para ellos, salvo en la Enseñanza Superior, la posesión de título facultativo.

Un problema que todavía permanece sin aplicación concreta es el derivado de la promulgación de las nuevas leyes de Enseñanza Media, en 26 de febrero de 1953, y de Formación Profesional Industrial, en 20 de julio de 1955, las que, al establecer nuevas categorías de Centros y profesorado, han dejado sin correspondencia los preceptos de la Reglamentación laboral en la enseñanza no estatal con las categorías de profesorado en ellas establecido.

INGRESO Y CONTRATACIÓN

Reglamentariamente, se establece que el ingreso del personal habrá de hacerse por concurso, el cual será resuelto libremente por la Dirección del Centro. No obstante, y de hecho, tal concurso no existe. Como, por otra parte, ya la propia Reglamentación consagra una libertad absoluta, ello quiere decir que es a la Dirección del Centro en cuestión a la que corresponderá determinar la admisión o no admisión del profesorado que solicita su ingreso.

Ello es perfectamente comprensible, habida cuenta de que la confianza en los propios funcionarios, y sin por ello rebajar el valor de la competencia, debe ser el elemento esencial sobre el cual se monte la colaboración entre la Dirección del Centro de que se trate y el personal docente del mismo.

La única limitación que se establece en orden a la provisión de vacantes está en otorgar preferencia, *en igualdad de condiciones*, al personal que viniera ya prestando servicios al Centro.

Muy discutido es, en el campo jurídico-laboral, el problema relativo a la naturaleza del pacto de prueba. No vamos a entrar ahora aquí en la discriminación del mismo, resolviendo si se trata de una condición resolutoria o meramente suspensiva, o de un precontrato o de un contrato verdadero. Con independencia de lo que sea, es lo cierto que la Reglamentación del Trabajo en la Enseñanza no estatal establece para todo el personal de nuevo ingreso un período de prueba, durante el cual, las partes podrán desistir del contrato en las condiciones expresamente establecidas. Dicho período de prueba durará, para el personal docente, los nueve meses del curso completo en que el ingreso se realice, con la peculiaridad de que, durante el primer trimestre, el despido podrá verificarse sin hacer constar causa específica alguna; pero, transcurridos los tres meses primeros, solamente se podrá despedir al profesor al finalizar el curso, y ello sobre el supuesto de que, habiendo sufrido amonestación por escrito el interesado tres veces y con especificación de las causas, aquél no se hubiere corregido.

Aun contando con lo anterior, le queda siempre al profesor la posibilidad, si estimare antirreglamentario el despido en este período de prueba, de acudir a la Magistratura de Trabajo, instando ante ella el oportuno expediente.

Es claro que el despido en período que no sea ya de prueba habrá de hacerse, para que se entienda justificado, por alguna de las causas que señala el artículo 77 de la Ley de Contrato de Trabajo, en relación con lo dispuesto por el artículo 76, 8.º, del mismo cuerpo legal. No obstante, se añaden además como justas causas de despido, y con el carácter de faltas muy graves, en la Reglamentación, "las que producen radical incompatibilidad con la función educadora, oponiéndose gravemente a las normas fundamentales del Centro docente", si bien hay que tener en cuenta que, en este caso, el despido del interesado no se produce directa y automáticamente, sino que lo que existe es una posibilidad de propuesta de despido. Singular relieve tiene en la enseñanza no estatal el despido del personal por motivos religiosos, es decir, por exposición tendenciosa o manifestación clara

de ideas contrarias a las enseñanzas de la Iglesia, o por comisión de actos inmorales. Esta nueva causa de despido es perfectamente comprensible, si se tiene en cuenta la significación y el alcance que el desempeño de funciones docentes encierra, no ya desde el punto de vista puramente jurídico, sino (lo cual es mucho más importante) desde el punto de vista educativo y moral.

Desde el punto de vista formal, jurídicamente, la forma viene a ser aquí requisito esencial del contrato, puesto que se determina que habrá de hacerse constar por escrito.

Asimismo se consigna, como es lógico, la prohibición de modificar unilateralmente el contrato con el personal docente durante el curso, excepto en los casos, que no son sino un reflejo de la aplicación de la teoría general de la contratación a estos supuestos concretos, de mutuo acuerdo y fuerza mayor, procurando siempre que los cambios que en base a estas condiciones hayan de establecerse lo sean con el menor perjuicio posible para el desenvolvimiento de la enseñanza en el Centro y para los interesados.

Particular interés encierran las causas de rescisión del contrato de trabajo en los Centros de enseñanza no estatal, dadas las especiales características que en éstos concurren, y que reglamentariamente se consignan en el artículo 15 de la ya citada orden de 15 de noviembre de 1950. Como tales, e independientemente de las establecidas por la Ley de Contrato de Trabajo, se consideran específicas en esta clase de Centros las siguientes:

1.ª En los Centros religiosos, disponer de personal idóneo propio, causa ésta suficiente para motivar la rescisión del contrato laboral con los docentes seglares, marcando para ello un plazo de preaviso de dos meses y una indemnización equivalente a tantas mensualidades como años de servicios lleve prestados el profesor en el Centro.

2.ª En los demás Centros de enseñanza se reconoce este mismo derecho a los propietarios y copropietarios de los mismos, respecto de sus ascendientes y descendientes en cualquier grado, así como a los parientes colaterales hasta el tercer grado de consanguinidad o segundo de afinidad.

Resulta curiosa en verdad esta segunda causa de rescisión específica del contrato laboral en los Centros docentes no estatales, y no puede por menos de recordarnos la analogía que encierra con preceptos similares de la legislación de arrendamientos urbanos y por motivo de desahucio.

En el caso de que el Centro cese en sus actividades, cualquiera que sea la causa, habrá de indemnizar a su personal con dos mensualidades por año de servicios prestados, a menos que se instruya expediente por crisis, a tenor de lo que disponen la Ley de Contrato de Trabajo y el decreto de 26 de enero de 1944, junto con la Orden de 5 de abril del mismo año.

RETRIBUCIONES

La retribución reglamentariamente establecida para el personal docente de los Centros de enseñanza no estatal, en sus diversas categorías, se basa en los principios siguientes:

1.º Distinción según la clase de enseñanza que sea discernida.

2.º Establecimiento de unas retribuciones base con carácter mínimo, según el número de alumnos existentes en el Centro, fijada atención a un módulo de tiempo, y con la posibilidad siempre de ser mejoradas por convenio de las partes o acuerdo de la Dirección del Centro docente.

3.º Invariabilidad durante el primer trimestre del curso de la clasificación hecha a efectos de retribución, salvo que el número de alumnos ingresados durante dicho período fuere superior al 15 por 100 de los que figuran reglamentariamente consignados para la fijación de las retribuciones base.

4.º No computación de los alumnos con beca gratuita a efectos de retribución.

5.º Concesión de trienios por tiempo de antigüedad.

6.º Prohibición de contratar al personal docente para trabajar menos de una hora diaria, salvo en la Enseñanza Superior.

7.º Reconocimiento de dos pagas extraordinarias (Navidad y 18 de julio), equivalentes a quince días de retribución.

8.º Establecimiento de un fondo de plus de cargas familiares, constituido por el 10 por 100 de la nómina, y de un plus de carestía de vida, equivalente a un 25 por 100, calculado sobre la retribución base.

9.º En concepto de participación en beneficios se establece una gratificación anual, consistente en el sueldo de una mensualidad, y dadas las características que concurren en estos Centros de enseñanza no estatal.

JORNADA Y DESCANSOS

Como jornada máxima para el profesorado se determina la de seis horas diarias, ampliable a dos más para funciones no propiamente didácticas. Se reconoce, asimismo, el derecho a disfrutar del descanso dominical obligatorio.

También, y sin pérdida de retribución, se concede al personal docente el derecho a disfrutar de un mes de vacaciones en verano.

ENFERMEDADES, LICENCIAS Y EXCEDENCIAS

La Reglamentación Nacional de Trabajo en la Enseñanza no estatal otorga al profesorado el derecho a disfrutar del sueldo entero durante el primer mes de enfermedad; del 75 por 100 del mismo, durante el segundo, y del 50 por 100, en el tercero.

Se reconoce la posibilidad de disfrutar de diez días de licencia anual sin sueldo, y se establecen dos clases de excedencias: forzosa y voluntaria, considerándose que se encuentra en la primera el personal enfermo, una vez transcurrido el período de enfermedad subsidiada, y en cuya situación permanecerá hasta cumplir el año de enfermedad. Se estima en situación de excedencia voluntaria al personal que lo solicite solamente para tomar parte en oposiciones. Una y otra clase de excedencias se entenderán concedidas sin derecho al percibo de retribución alguna.

FALTAS Y SANCIONES

La orden de 15 de noviembre de 1950, a que nos estamos refiriendo, siguiendo la línea general establecida para todas las reglamentaciones de trabajo por la Ley de Reglamentaciones de 16 de octubre de 1942, consigna un cuadro de faltas y sus correspondientes sanciones, clasificando aquéllas en leves, menos graves, graves y muy graves.

Por faltas leves entiende las que representan una ligera perturbación en la buena marcha del Centro de enseñanza.

Menos graves son las que entorpecen el funcionamiento del Centro, disminuyendo el rendimiento e indicando negligencia en el agente.

Como graves son estimadas las que de tal manera alteran el funcionamiento del curso o de una clase o de todo el Centro, que impiden conseguir un rendimiento correcto, implicando voluntad dolosa o intención en el empleado que la comete.

Muy graves, por último, son las que producen radical incompatibilidad con la función educadora, oponiéndose gravemente a las normas fundamentales del Centro docente.

La Reglamentación consigna, por vía enunciativa, una serie de faltas pertenecientes a cada una de las categorías enumeradas, lo cual hace, como es lógico, que quede admitida una esfera de amplitud y libertad por parte del Centro en cuestión para estimar como faltas un hecho o determinado tipo de hechos, máxime si éstos han sido recogidos con tal carácter en el Reglamento de Régimen Interior del propio Centro.

Conforme dijimos anteriormente, a este cuadro de faltas corresponde un cuadro de sanciones, que la Reglamentación inicialmente clasifica como principales y accesorias, especificándose aquéllas según sea la categoría de la falta (pueden ir desde la amonestación verbal a la propuesta de despido), y consistiendo la accesoria, en todo caso, en la inhabilitación para el ejercicio de la profesión en Centros de enseñanza no estatal por un período de tiempo no inferior a tres meses ni superior a tres años.

La Reglamentación de Trabajo en la Enseñanza no estatal consigna también las normas de procedimiento que habrán de tenerse en cuenta para la imposición de las sanciones derivadas de la consiguiente apreciación de las faltas y de su categoría respectiva, otorgando esta facultad a la Dirección del Centro, salvo en el caso de que se trate de propuesta de despido, caso en el cual dicha facultad se reserva a la Magistratura de Trabajo, dando lugar con ello a la diferenciación, que ha tomado ya carta de naturaleza en el ámbito jurídico-laboral, entre despido injustificado y despido nulo, existente éste cuando no se hubiera instruido el expediente a que reglamentariamente se está obligado por parte de la Dirección o Empresa en los casos en que la Reglamentación establece que la propuesta de despido como consecuencia de falta haya de hacerse a la Magistratura de Trabajo.

REGLAMENTOS DE RÉGIMEN INTERIOR

Cumpliendo el mandato establecido por la Ley de Reglamentaciones de Trabajo y por la de Contrato



de Trabajo, el artículo 57 de la Reglamentación de Trabajo en la Enseñanza no estatal establece la obligación de someter, cada Centro, el Reglamento de Régimen Interior a la aprobación de la autoridad correspondiente, distinguiendo aquí según se trate de Centros de la Iglesia o de Centros que no sean de la Iglesia. En el primer caso, dichos reglamentos deberán presentarse a la aprobación de la Dirección General de Trabajo, la cual lo llevará a cabo, previo informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza. En el segundo, bastará con someterlo a la Delegación de Trabajo respectiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Como puede advertirse después de la lectura de las notas anteriores, el profesorado de enseñanza no estatal, en cualquiera de sus grados o categorías, cuenta entre nosotros con una situación jurídico-laboral plenamente reconocida y regulada por entero en sus aspectos más importantes. Hasta tal punto, que bien puede afirmarse la existencia de una condición jurídico-administrativa que liga al profesor con la Empresa o Dirección del Centro en que presta sus servicios. Se trata, en verdad, de todo un régimen jurídico, establecido con objeto de garantizar un mínimo de derechos a los profesionales de la educación en Centros privados de enseñanza. Su no condición de funcionarios públicos podía situarlos ante posibles riesgos de inestabilidad y de no reconocimiento de derechos mínimos. Sin embargo, la Reglamentación Nacional de Trabajo en la Enseñanza no estatal, sin haber resuelto todos los problemas que desde el punto de vista laboral los profesionales de la enseñanza tienen planteados, ha contribuido en gran parte a fijar una serie o conjunto de condiciones que van des-

de el establecimiento de retribuciones mínimas en lo económico a la fijación de una situación de estabilidad que puede presentarse, en ocasiones, como más importante incluso que aquélla.

El problema de la regulación de la enseñanza no estatal, en cuanto al personal docente se refiere, cobra sobre todo un singular relieve en los grados primario y medio de la educación, donde, aparte el extenso núcleo de alumnado que cae bajo su competencia, existe un núcleo también numerosísimo de profesionales que han hecho de esta dedicación medio fundamental y exclusivo de vida.

La trascendencia y la elevada función social que la educación cumple exigen una atención cuidada y una preocupación honda por este sector social de la vida española, cuya situación económica le obliga, a veces, a repartir su actividad entre varios Centros de enseñanza, con detrimento de la consiguiente eficacia en todos ellos.

Aun abarcando, como lo hace la Reglamentación laboral, la mayoría de los aspectos o facetas que comprende una situación jurídica y profesional del profesorado en la Enseñanza privada, habría que ir a establecer una mayor coordinación entre los preceptos dictados desde el campo estrictamente laboral y los establecidos en el terreno puramente educativo. Ello contribuiría, por una parte, a obviar el inconveniente de posibles contradicciones entre las esferas de una y otra competencia, con el consiguiente perjuicio para los interesados; y, por otra, facilitaría el camino para una posible equiparación, en consideración y funciones, de los Centros de enseñanza no oficial con los Centros oficiales, convirtiendo así en posible realidad el fortalecimiento progresivo de la educación en general a través de esa coordinación en todos los órdenes.

MANUEL ALONSO GARCÍA

inf. extranjera

Función educativa de los estudios clásicos *

1. LA UNESCO, Y LA FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS EN LA EDUCACIÓN

La VIII Conferencia General de la Unesco, celebrada en Montevideo durante noviembre y diciembre de 1954, aprobó con respecto al programa de la Or-

ganización, para los años 1955 y 1956, la resolución 4.311, cuyo texto era el siguiente: "Se autoriza al director general a organizar o estimular, con la cooperación de los Estados miembros y de sus comisiones nacionales, de las organizaciones gubernamentales competentes, tanto nacionales como internacionales, y de especialistas calificados, una serie de estudios, debates de mesa redonda y publicaciones, referentes a la función de los estudios clásicos y humanísticos en la educación y en el desarrollo de la vida cultural de las comunidades."

Ya con anterioridad, la Unesco había emprendido diversos trabajos, encaminados a orientar a la misma Organización acerca de la función y del porvenir de los estudios clásicos y humanísticos. Así, en el debate internacional organizado en Nueva Delhi, en diciembre de 1951, sobre las relaciones intelectuales y

* En el presente trabajo de la REVISTA se recoge la encuesta convocada por la Unesco sobre el problema de la significación, valor actual y porvenir de la cultura clásica y humanística. Con objeto de dar un máximo de uniformidad a las respuestas, la Secretaría de la Unesco redactó un esquema de los principales

puntos que pueden ser tratados en un cuestionario sobre el tema. Dicho cuestionario es recogido íntegramente en este trabajo. En nuestro próximo número publicaremos una información relativa a la enseñanza de las humanidades latinas en Italia, en donde atraviesa actualmente una fase crítica.

morales entre el Oriente y el Occidente, se fijó el lugar que debía ocupar la enseñanza de las Humanidades y de la Filosofía, en la formación personal del hombre y en el desarrollo de una verdadera comprensión recíproca, entre pueblos de civilizaciones tan distintas, para los que el desarrollo de la técnica no abría perspectivas de una solidaridad profunda (1). La primera consecuencia práctica de las conclusiones de ese debate fué que, en los pasados años 1954 y 1955, el Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas emprendió, a instancias de la Unesco, un estudio sobre la posibilidad de incluir en la enseñanza de las Humanidades, dada en las distintas regiones culturales del mundo, nociones generales sobre las otras grandes civilizaciones.

Sin embargo, aún no había sido abordado independientemente por la Unesco el problema de la significación, del valor actual y del porvenir de la cultura clásica y humanística. Acerca de ese patrimonio cultural, que varía, evidentemente, según los países, y que en el contexto de cada una de las civilizaciones ha servido, durante siglos, para fundar la educación del hombre, como tal, podían formularse diversas acuciantes preguntas. Ese tal patrimonio cultural, ¿continúa desempeñando el mismo papel educativo? ¿Puede todavía desempeñarlo, aunque sea a costa de renovar, en cierto modo, su contenido? ¿Hay que esforzarse por mantener vivo ese patrimonio, o, por el contrario, debe ser considerado como portador de un mensaje de otros tiempos, ligado a condiciones de existencia y a estructuras sociales, que la Humanidad ha superado definitivamente? En este último supuesto, ¿las Humanidades, no serían, más bien, obstáculo, opuesto al progreso, en nombre de ideales ya carentes de significado?

Estos, y otros análogos, parecidos interrogantes, objeto de discusión y de controversia en nuestro mundo de hoy, no cabe duda que están íntimamente vinculados con los fines y el contenido que se asignen a la educación, y, consiguientemente, con el mantenimiento y el desarrollo de las actuales civilizaciones. Por ello, y dada la trascendencia del tema, la Unesco no ha dudado en promover una encuesta, entre todos los Estados miembros de la Organización, con el fin de obtener de ellos las respectivas opiniones sobre este solo e interesante punto concreto: "Lugar actual y función de los estudios clásicos, en la enseñanza, en cada uno de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura."

Con objeto de dar un mínimo de uniformidad a las respuestas, la Secretaría de la Unesco ha redactado un esquema de los principales tipos de problemas que podrían ser tratados en un cuestionario. En vista de la diversidad de situaciones existente en los diferentes países, tanto desde el punto de vista de la civilización como desde el punto de vista de la organización de la enseñanza, la Unesco no ha estimado conveniente proponer a todas las Comisiones nacionales consultadas el texto de un cuestionario unificado, rígido e inflexible. Tan sólo, a manera de guía,

ha formulado un *esquema de los temas principales de un cuestionario*—como decíamos—que pueda servir a las respectivas Comisiones nacionales para redactar su informe sobre el particular, informe que deberá estar en poder de la Secretaría de la Organización antes del 30 de junio del presente año 1956.

2. ESQUEMA DE LOS TEMAS PRINCIPALES DE UN CUESTIONARIO

Damos a continuación el esquema de los temas principales de un cuestionario, sobre cuyas líneas generales las distintas Comisiones nacionales de la Unesco podrán informar a la Organización sobre el lugar ocupado y la función desempeñada por los estudios clásicos, en los programas de enseñanza de sus respectivos países (2):

PRIMERA SECCIÓN: *Contenido e importancia de los estudios clásicos.*—Indicación de qué civilizaciones y qué épocas constituyen, en el país de que se trate, el objeto de los estudios clásicos. Finalidad tradicional de la enseñanza de las Humanidades.

SEGUNDA SECCIÓN: *La postergación actual de los estudios clásicos.*—¿Se puede hablar de una crisis actual de esta enseñanza? ¿Cuáles son sus signos?

TERCERA SECCIÓN: *Formación técnica y especializada, y formación general de la personalidad.*—Consideraciones sobre el equilibrio que hay que conseguir, en la educación, entre las exigencias de la especialización y las de la formación general de la personalidad.

CUARTA SECCIÓN: *El problema del contenido de la educación general.*—Indicación de las materias que entran, o deberían entrar, en la educación encaminada a la formación general de la personalidad, o educación general. Relaciones entre la formación clásica y la formación general de tendencia moderna. ¿Existe competencia, y aún exclusión mutua, o, por el contrario, ambas se complementan e influyen recíprocamente?

QUINTA SECCIÓN: *Divergencia de opiniones, sobre el valor de la enseñanza clásica tradicional.*—Papel actual en la formación general:

- a) De los *conocimientos* adquiridos gracias al estudio de la antigüedad clásica, según la civilización de que se trate.
- b) De las *actitudes* y de las *exigencias* inspiradas en la familiarización con la civilización antigua y con otras civilizaciones clásicas.

La enseñanza tradicional de las Humanidades clásicas, especialmente las que entrañan el estudio de una lengua muerta, ¿corresponde, para la mayoría de los alumnos y estudiantes, a las necesidades actuales en materia de formación general de la personalidad? ¿Tienen aún la mayoría de los alumnos y estudiantes la posibilidad práctica de recibir una seria formación clásica, en el sentido tradicional, dentro de la estructura de la educación general?

SEXTA SECCIÓN: *Posibilidad e índices de una renovación de los estudios clásicos.*

- A) Existencia, en la educación general, tanto en su grado medio como en el superior, de una enseñanza de las Humanidades clásicas, que no entrañe el estudio de una lengua muerta:

(1) Véase el volumen *Humanisme et éducation en Orient et en Occident* (Collection, *Unité et diversité culturelles*, Unesco, París, 1953).

(2) *La función de los estudios clásicos y humanísticos en la educación.* Unesco, París, 24 de octubre de 1955. Distribución limitada. Unesco/PHS/ECH/1.

- Su importancia y su organización (categorías de alumnos y de estudiantes; carácter obligatorio o facultativo; relaciones con otras materias, en la educación general; contenido, espíritu y métodos; personal docente; instrumentos de trabajo; exámenes, etc...).
 - Estimación de su valor.
 - Reformas en vías de realización, o en estudio.
 - Existencia de otras formas de educación general, de tendencia puramente moderna.
- B) Existencia, en la educación general, tanto en su grado medio como en el superior, de una enseñanza de las Humanidades, de tipo tradicional:
- Su importancia y su organización (categoría de alumnos y de estudiantes; carácter obligatorio o facultativo; papel que desempeña en ella el estudio de una o varias lenguas antiguas, y grado de esta formación; otras formas que adopta; relaciones con otras materias; contenido, espíritu y métodos; personal docente; instrumentos de trabajo; exámenes, etc...).
 - Estimación de su valor.
 - Reformas en vías de realización, o en estudio.

SÉPTIMA SECCIÓN: *Cuestiones generales y conclusiones.*

- A) ¿Qué categorías de la población, especialmente entre las generaciones jóvenes, han recibido el beneficio de una educación clásica, sea de tipo tradicional o de tipo moderno? ¿Qué efecto se puede atribuir a esta difusión de los estudios clásicos? ¿Dejan su huella en la vida social y en la vida cultural? ¿Se puede considerar que la difusión de esta enseñanza favorece la comprensión entre los pueblos, y el desarrollo de su respeto mutuo y de su solidaridad?
- B) ¿Es conveniente, y cómo sería posible, conseguir que las sociedades y las civilizaciones actuales obtengan un mayor provecho de su patrimonio clásico, y del de otros pueblos?
- C) Para alcanzar tal objetivo, ¿qué programas podrían desarrollar la Unesco, los Gobiernos, las instituciones encargadas de la enseñanza y las organizaciones no gubernamentales?

3. CONTENIDO E IMPORTANCIA DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

En otros tantos apartados, cuyos enunciados coincidirán con los propuestos por la Unesco para cada una de las secciones del temario anteriormente transcrito, procuraremos exponer unas someras ideas, que ayuden para mejor comprender el alcance y contenido de las referidas secciones del cuestionario.

Comenzando por aclarar la expresión "estudios clásicos", diremos que la tal expresión corresponde a realidades distintas, según las civilizaciones de que se trate. Por ello, las enseñanzas de este tipo, que tradicionalmente se dan en las distintas regiones culturales del mundo, no se pueden agrupar en una misma categoría, sin tener en cuenta las diferencias de contenido, espíritu y métodos.

Sin pretender dar una definición aplicable a todos los países, pueden considerarse como estudios clásicos aquellas enseñanzas derivadas del patrimonio que cada civilización recibe de épocas más o menos lejanas de su historia, y en las que cada pueblo trata de hallar ejemplos válidos para toda su evolución: cier-

tos ideales del hombre, encarnados por el héroe, el sabio, el santo; un conjunto de valores, de conceptos, de formas del pensamiento y de actitudes mentales; un tesoro de textos literarios y de obras de arte, etc. Tradicionalmente, el patrimonio clásico de cada país ha sido considerado como núcleo de la formación del hombre, no en cuanto especialista preparado para el ejercicio de determinada profesión, sino en cuanto ser humano, perteneciente a una sociedad, a una historia y a una cultura. De ahí la equivalencia continua que normalmente suele asignarse recíprocamente a los términos *estudios clásicos* y *Humanidades*. Y la esencia de esas *Humanidades*, del *humanismo*, no consiste en otra cosa sino en el poder de transformación, de *humanización* del que ya por naturaleza es ser humano. Como escribía Antonio Tovar, en las mismas páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN, la esencia del humanismo "consiste en anteponer la cultura del espíritu a los bienes materiales, en preferir la persuasión a la violencia, en no creer que el hombre esté hecho sólo para mandar y gozar, en creer que tenemos obligaciones de piedad hacia la Divinidad, hacia nuestra patria y familia, y aun hacia los hombres en general" (3).

Si, efectivamente, la esencia de las Humanidades, de los estudios clásicos, es la que acabamos de recoger en el testimonio citado en las líneas que preceden, es claro que no será necesario extenderse mucho en demostrar la importancia de estas enseñanzas.

4. LA POSTERGACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

Es de todos sabido que la docencia de las Humanidades atraviesa, en nuestros días, momentos de verdadera crisis. La importancia creciente atribuida a la formación científica y técnica, el acceso de sectores cada vez mayores de la población a la enseñanza secundaria y el deseo de los jóvenes de adquirir con la mayor rapidez una formación profesional de inmediata utilización y, por último, la necesidad que nuestra civilización actual tiene de un elevado número de técnicos, contribuyen a que los estudios clásicos vayan perdiendo el alto lugar que ocupaban tradicionalmente, en provecho de la instrucción especializada.

Por otra parte, son innegables los vínculos existentes, cada día más estrechos y más numerosos, entre todos los países; vínculos que han hecho surgir en cada nación la necesidad de conocer, en su realidad contemporánea, a los pueblos de otras áreas geográficas distintas, pero nunca ya en modo alguno distantes, merced a los modernos medios de comunicación, información y transporte. No hay nada, por ello, de extraño en que la educación tiende a orientarse inevitablemente hacia los conocimientos y la práctica de las lenguas modernas, geografía, economía política, etc.

Por último, y para ciertos teóricos de la educación, la enseñanza de las Humanidades no representa, en

(3) Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos*. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18. Madrid, febrero de 1954; pág. 5.

las sociedades de nuestro tiempo, más que el vestigio de épocas en las que era atributo de una minoría dirigente, a la que aseguraba un estilo de vida distinto del de la masa; y tiende a difundirse la concepción de una cultura general, que es sólo la intensificación de una formación especializada. En efecto, en muchos establecimientos escolares y universitarios, existe la tendencia a proponer la enseñanza clásica como materia de elección, que responde únicamente a las necesidades intelectuales de una minoría, que más tarde podrá especializarse, si no en la práctica o en la enseñanza de esas mismas disciplinas, al menos en una actividad de orden religioso, filosófico o literario.

5. FORMACIÓN TÉCNICA Y ESPECIALIZADA Y FORMACIÓN GENERAL DE LA PERSONALIDAD

No obstante lo dicho, la necesidad de un tipo de educación encaminado a la formación general de la personalidad constituye, hoy más que nunca, una de las principales preocupaciones de los teóricos, a quienes inquieta la preponderancia creciente de la especialización. Son muchos los que se sienten alarmados ante las consecuencias que entrañaría el conceder a las disciplinas técnicas y especializadas un privilegio inmerecido en la formación del hombre. Muchos hombres de ciencia, ante los instrumentos cada vez más poderosos que sus investigaciones colocan en manos del hombre, insisten en la necesidad de mantener vivo el sentido de los valores, que son los únicos capaces de dirigir el empleo de estos instrumentos y establecer el acuerdo entre los distintos grupos humanos. El ejercicio de las responsabilidades del ciudadano en una democracia supone la capacidad de reflexionar con lucidez, acerca de los objetivos de la política nacional e internacional. En los problemas que la Humanidad de nuestros días debe resolver, y que se reproducen a cada instante, lo humano y lo técnico están mezclados íntimamente. No basta, pues, producir especialistas, por competentes que sean; es menester, además, formar la mente del individuo y darle, juntamente con los medios intelectuales adecuados, la inclinación por la reflexión integral, que habrá de capacitarle para organizar los métodos conducentes a la solución concreta de problemas particulares.

El pensamiento de nuestros días se esfuerza por definir el carácter, el contenido y los objetivos esenciales de tal *educación general*, adaptada a las necesidades del hombre actual. Excusado es decir que la amplitud de este problema no puede, en modo alguno, reducirse a la cuestión, más limitada, del lugar y de la función de las Humanidades clásicas, ya que la rebasa por todas partes. Sin embargo, para aclarar esta cuestión es necesario situarla en la perspectiva más amplia a que acabamos de aludir: para apreciar el valor que conserva la formación clásica, hay que considerar los fines que se asignan, actualmente, a la educación general. Recordémoslos brevemente.

Unánimemente se reconoce que, para ser plenamente satisfactoria, una educación general de la personalidad debería aguzar la capacidad de apreciación y el sentido crítico, permitir la integración de los distintos conocimientos especializados, mantener vivo el

sentido de los valores propiamente humanos, inspirar el sentido de las responsabilidades políticas y cívicas, formar la sensibilidad y el juicio estéticos; en resumen: ligar a cada ser humano a la comunidad a la que pertenece, haciéndole, sin embargo, sensible al mensaje de las culturas de otros pueblos. Se estima, sobre todo, que debería preparar la mente, desde la juventud, para la reflexión y la meditación libres y personales, que rebasa el limitado marco impuesto por los problemas inmediatos, a fin de que el hombre moderno esté capacitado para conquistar el tipo de *saber* que necesita.

Tradicionalmente, ¿no ha venido atribuyéndose a los estudios clásicos la capacidad de formar hombres, según las exigencias que acabamos de reseñar?

6. EL PROBLEMA DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Efectivamente, en cada una de las grandes civilizaciones, las disciplinas clásicas han constituido un elemento esencial en la educación general de la personalidad.

En primer término, tales disciplinas integran, como un *bagaje mental*, un conjunto de conocimientos básicos y de referencia que, durante mucho tiempo, se han considerado necesarios para la comprensión de las realidades sociales y de las civilizaciones. Es cierto que la educación no excluía ciertas nociones modernas; pero, generalmente, el saber estaba integrado en forma y perspectiva tales, que llevaba el sello de los conocimientos extraídos del patrimonio clásico, ya se tratase del dominio de las lenguas vivas, derivadas de las lenguas antiguas; ya de la interpretación de las obras literarias y artísticas modernas, a menudo inspiradas en el ejemplo de los clásicos; ya, finalmente, de la profundización de las ideas, de las grandes categorías elaboradas por la reflexión en sectores esenciales, como pudieran considerarse la religión, vida espiritual y ética, pensamiento abstracto y sistemático, teoría social y política, pedagogía, estética, expresión del pensamiento, etc.

Por otra parte, las disciplinas clásicas asumían, tradicionalmente, una parte importante de la función asignada a la educación general: la de inspirar ciertas exigencias y sugerir ciertas actitudes, refinar el juicio y el gusto, inculcar el respeto de la persona humana y contribuir al desarrollo armonioso del hombre y de la civilización. La importancia que se les reconocía descansaba en la idea de que, sin dejar de pertenecer a su época y a su sociedad, el hombre no es de veras hombre hasta que se capacita para mirar las realidades y los problemas inmediatos desde cierta distancia, para escapar del espejismo de lo transitorio y adquirir conciencia de su puesto en el conjunto de la historia humana. Y las Humanidades clásicas eran un medio ideal de procurar esta perspectiva, tanto desde el punto de vista moral como desde el intelectual.

El ejercicio a que obligaba la enseñanza de las disciplinas clásicas y, fundamentalmente, de las lenguas antiguas, vehículo de estas disciplinas, parece ser que ha permitido a varias generaciones adquirir una disciplina mental en que se conciliaban las cua-

lidades del rigor con las de la finura, y cultivar las facultades del raciocinio y el espíritu sintético gracias a los cuales puede cada uno, por cuenta propia, integrar en el edificio de una cultura comprensiva y articulada los conocimientos particulares y especializados. Escribiendo sobre este mismo punto concreto en las páginas de nuestra REVISTA, José María Ortiz de Solórzano decía, refiriéndose a la enseñanza determinada y específica de una de las lenguas clásicas: del latín: "El estudio del latín impone al muchacho la obligación constante, en efecto, de razonar, de pensar. El mecanismo de la declinación de los sustantivos, de la concordancia adjetival, de la adecuada construcción sintáctica de las distintas proposiciones y de su coordinación y subordinación entre sí, todo ello fuerza al cerebro infantil a un provechoso ejercicio de gimnasia mental. Esta práctica de la reflexión, convertida en un segundo instinto, le será preciosa al muchacho más tarde, en sus años maduros, cuando se trate de encasillar y poner en su lugar, no ya sustantivos, adjetivos y oraciones, sino hechos concretos en un informe jurídico, o ideas en el desarrollo de una conferencia, o cifras en un balance, o datos en una memoria técnica." (4).

Finalmente, los teóricos de la educación consideraban tradicionalmente que la función propia de las Humanidades era facilitar una relación estrecha y profunda con lo mejor que ha producido, en el orden puramente natural, la Humanidad: una familiaridad con los grandes ejemplos, un sentido de la perennidad de ciertos problemas, el modelo de una firme reflexión o meditación. Por estos diversos aspectos, la enseñanza de las Humanidades se presentaba como una lección de sabiduría, irremplazable en la esfera de la educación.

Pero he aquí que hoy, cuando se percibe con más intensidad que nunca la necesidad de una educación general, ya no se considera siempre como cosa obvia la función que corresponde en ella a las Humanidades clásicas, y la primacía de éstas ya no sigue siendo indiscutible, aunque todavía cuente con numerosos y fervientes partidarios. Hoy se exige, en efecto, a esta educación general de la personalidad el que se adapte a un mundo que ha sufrido, y sigue sufriendo, modificaciones profundas; que satisfaga necesidades intelectuales de un nuevo orden, y que prepare la mente para estudios especializados, que no siempre tenían equivalente en siglos pasados.

Además existen otras materias de enseñanza con títulos serios para ser incluidas en los programas de educación general. La Ciencia—Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas—reclama en tales programas una función importante, en cuanto escuela de rigor y de honradez intelectual, y en cuanto conocimiento general del Universo. Igualmente el arte, la literatura, el pensamiento de la edad moderna pueden contribuir a enriquecer el espíritu de los jóvenes, a hacer que se interesen por la cultura y la vida social de su país y por las de los otros pueblos. Estas distintas materias de enseñanza constituirían ya, por sí solas, programas escolares muy

ambiciosos y, con frecuencia, bastante recargados. Y una vez planteada la cuestión del contenido de la educación general, en cuanto encierra la necesidad de escoger entre disciplinas concebidas como rivales, es muy tentador renunciar a las Humanidades clásicas, aunque se las abandone con pesar.

Una serie de interrogantes salen, con todo, al paso, con tono conciliatorio, como no resignándose a tirar por la borda, en el orden educativo, enseñanzas y métodos que, durante siglos, educaron a sucesivas generaciones de hombres. ¿Pueden las conquistas recientes del espíritu humano asumir, por sí solas, las funciones de integración y el establecimiento de perspectivas? ¿Ha de pensarse que, lejos de poder colaborar y completarse, la educación general de tendencia moderna y la educación general de espíritu clásico se excluyen mutuamente? O, por el contrario, ¿hay que examinar nuevamente las relaciones íntimas que deberían establecerse en cada civilización, entre las enseñanzas basadas en los clásicos y las enseñanzas nutridas del pensamiento y la vida modernos, así como las modificaciones que representarían estas relaciones para el espíritu y los métodos de cada una de esas enseñanzas? Por último, ¿se estima posible integrar los programas de educación general, delimitar sus objetivos y perfeccionar sus métodos, de modo que las distintas materias de enseñanza puedan cooperar a la formación de personalidades equilibradas y más ricas, sin que ello recargue inmoderadamente el contenido de esta enseñanza?

En esta perspectiva se tiene el propósito de examinar la función y el porvenir de los estudios clásicos.

7. DIVERGENCIA DE OPINIONES SOBRE EL VALOR DE LA ENSEÑANZA CLÁSICA TRADICIONAL

Son numerosos los países en los que se desarrollan controversias apasionadas acerca del valor positivo que conserva hoy el mensaje de la antigüedad clásica. En lo que se refiere a los *conocimientos* que puede obtener de ella la época actual, las opiniones difieren considerablemente: para algunos, de igual modo que las sociedades y las civilizaciones actuales no guardan ya sino relaciones remotas con las de la antigüedad, el pensamiento moderno ha superado definitivamente el saber de los antiguos, después de haber aprovechado, de las intuiciones de la antigüedad, todo lo que encerraban de fecundo; para otros, por el contrario, el mensaje que nos dirigen las edades clásicas se renueva con cada una de las cuestiones que les planteamos, y nuestro pensamiento no puede por menos de enriquecerse con estos retornos periódicos a la juventud de la reflexión humana.

En cuanto a las *actitudes intelectuales y morales* inspiradas por el estudio de los clásicos, algunos sostienen que ya no son asimilables con provecho por el hombre moderno, ni pueden serle de ninguna ayuda en las situaciones que se le plantean; otros, contrariamente, siguen convencidos de que el saber que tal estudio puede procurar es precisamente, por su propio contraste con ciertas inclinaciones del espíritu moderno, aquel de que más necesitados están hoy los hombres para conseguir el equilibrio y la lucidez.

(4) José María Ortiz de Solórzano: *Planes especiales de Bachillerato en la nueva Ordenación de la Enseñanza Media*. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8. Madrid, marzo de 1953; página 225.

“A medida que el mundo se desentiende de ella —escribía el ya citado Antonio Tovar en estas mismas páginas, refiriéndose a la cultura clásica— y va volviéndose hosco, duro, inmisericorde, mecánico, vamos sintiendo que los portadores de su legado, los que hemos aprendido desde niños a amarla y buscarla, tenemos que salvarla para ese porvenir que tan sombrío aparece sobre nosotros” (5).

Hay que notar, es bien cierto, que las críticas que más a menudo se han dirigido hoy contra la enseñanza de las Humanidades atacan no tanto al *qué* de esta enseñanza cuanto al *cómo* de la misma. Suele reconocerse que el mensaje de los antiguos conserva para el hombre de hoy, *de derecho*, un valor considerable. Pero, se deplora que la transmisión del saber clásico se haga en forma tan rutinaria y estereotipada, que no pueda ser capaz de llegar a los espíritus jóvenes, y que, de hecho, no produzca el fruto que se espera en la educación general. “Ya no se puede hoy hablar—se dice—de una verdadera iniciación en las civilizaciones clásicas. Esta enseñanza sólo tenía valor cuando comunicaba a los estudiantes un conocimiento realmente completo de un sector de la antigüedad, fundado en el dominio de una lengua antigua y en el recurso directo y fácil a los textos originales de la respectiva civilización. Hoy, la formación clásica ya no es más que un mito, y, a pesar de las horas semanales consagradas a los estudios y a la calidad de los profesores, el resultado de esta enseñanza se reduce, las más de las veces, a una iniciación superficial y precaria. Cuando los alumnos no especializados acaban sus estudios, no han hecho otra cosa que perder, en adquirir un remedo de cultura, un tiempo que hubieran podido emplear mejor.”

De ahí la conclusión radical que se expresa a veces con energía: para salvar la enseñanza de las Humanidades clásicas habría que dedicar tales esfuerzos y tal cantidad de horas, que la mayor parte de las demás materias resultarían, por necesidad, descuidadas o eliminadas. Ahora bien: este tipo de educación esencialmente clásica convenía, tal vez, en el pasado, a una minoría consagrada de antemano a un modo de vida aristocrático; pero sería absurdo pretender hoy que se generalizaran esos beneficios. Quizá no sea fácil formar el plan de una educación general de carácter moderno y articular sus elementos; pero se dice, en conclusión: ésta es, al menos, la tarea a que nuestra época debería consagrarse, más que al arriesgado empeño de democratizar los estudios clásicos.

8. POSIBILIDAD E ÍNDICES DE UNA RENOVACIÓN DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

Sea cual fuere la validez de las críticas que anteceden, no parece que hayan llevado a un gran número de países a rechazar, pura y simplemente, los estudios clásicos. Antes bien, han suscitado generalmente un movimiento encaminado a la renovación del espíritu, los objetivos y los métodos de su enseñanza.

La cuestión del *estudio de las lenguas muertas* y de los ejercicios que lo acompañan—sobre todo, en

Occidente, lo que se ha llamado la “polémica del latín”, y en las demás civilizaciones los problemas análogos que se plantean en el estudio del sánscrito, del árabe literario, del chino clásico, etc.—ha alimentado durante mucho tiempo, por sí sola, las controversias relativas a la función de los estudios clásicos. Las virtudes educativas de esta iniciación lingüística y literaria, de los ejercicios de análisis gramatical, tema y versión que requiere, y de la comprensión a fondo de una civilización clásica que tal iniciación permite se ha expuesto a menudo y con entusiasmo. “Nuestros hijos—ha escrito Fornaciari—aprenden latín, porque el latín es una disciplina de la inteligencia, que directamente no sirve para nada, pero que ayuda a comprender todas las cosas que *sirven*, y a dominarlas y a no dejarse nunca sujetar por ellas. Van a clase de latín para ennoblecerse espiritualmente y llegar a ser hombres capaces de razonar y de pensar por su cuenta” (6).

Pero en no pocos países se ha reconocido que, en realidad, sólo una minoría de los alumnos sacaba un auténtico provecho, cualquiera que fuese el valor de los profesores y de los instrumentos de trabajo. Se ha iniciado, además, un movimiento en favor de una enseñanza de las Humanidades que, sin el estudio especial de ninguna lengua muerta, siguiera ofreciendo a la mayoría de los alumnos el beneficio de una iniciación en los valores y la riqueza de una civilización clásica. La enseñanza de las Humanidades, en el sentido tradicional, podría ser escogida entre otras enseñanzas de cultura general sin ser considerada como la única vía de iniciación al humanismo. Se ha consagrado, por tanto, una atención creciente a los medios de favorecer a las secciones modernas, con lo que tienen de más vivo los estudios clásicos. Esta enseñanza habría de utilizar ampliamente traducciones, lo más fieles y atractivas posibles, e influir en los cursos de formación moral, de lenguas y literaturas modernas, de civilización, de historia, de historia de las ideas, de historia literaria y de historia del arte, e incluso de ciencias.

Así se ha desarrollado el concepto de *Humanidades modernas*, que entraña cierto conocimiento de la antigüedad clásica correspondiente a la propia civilización, así como ciertas ideas generales sobre el pasado de otras civilizaciones; una comprensión profunda de las culturas modernas, nacionales, locales y extranjeras, incluido el estudio de ciertas lenguas vivas; una formación científica fundamental e ideas sobre el mundo actual. Paralelamente, se ha precisado la relación íntima que podría establecerse entre los estudios clásicos y las demás materias de enseñanza. Para formular los programas, se han hecho esfuerzos por aprovechar lo esencial del mensaje de los clásicos, por poner de relieve la fecundidad de las lecciones de la antigüedad y su actualidad siempre renovada, por buscar en el patrimonio clásico, no una tradición petrificada, sino el ejemplo de un dinamismo creador. Especialmente se ha evitado concebir los estudios clásicos como rivales de la formación científica o de la cultura moderna; por el contrario, se ha querido que estos estudios guarden relación estrecha y esencial con los demás.

(5) Antonio Tovar: *art. cit.*, pág. 6.

(6) Michele Fornaciari: *Latīnorum*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1952.

Teniendo en cuenta estas experiencias, parece ahora posible precisar el valor de estas otras disciplinas para la formación general del espíritu y el papel que desempeña el estudio de los clásicos, no sólo para completarlos y coronarlos, sino para renovar el espíritu de su enseñanza, ofreciendo la posibilidad de articular y situar mejor sus contribuciones respectivas, y manteniendo presente en el ánimo de alumnos y estudiantes la significación de la experiencia humana total, de la que cada una de las disciplinas representa un aspecto particular.

Pero el problema capital del equilibrio que hay que mantener entre estos distintos componentes de la educación general sigue en pie, y dando origen a numerosas controversias; en los programas, que en vano se trata de aligerar, pueden reivindicar un lugar preeminente la cultura literaria, clásica y moderna, la cultura científica, las artes, las técnicas y la adaptación a la vida práctica. Por otra parte, al entrar así en relación con otras materias, la formación clásica, según algunos teóricos, corre el riesgo de perder su unidad y su carácter propios.

Lo cierto es que el imperativo de la democratización de la enseñanza ha conducido a generalizar las reformas de esta clase en numerosos países. La necesidad de proporcionar a todos los alumnos y estudiantes una formación general básica, previa a toda especialización, se reconoce cada día más. Pero, hasta ahora, esta educación general se ha ramificado, en la mayor parte de los casos, en *secciones o materias de elección*, que corresponden a aptitudes y vocaciones diferentes. Además, los estudiantes, hasta los primeros años de sus estudios especializados, continúan viendo a menudo enriquecida esa formación con nuevos elementos.

9. CONCLUSIÓN

Es, pues, inevitable que la concepción de los estudios clásicos en la educación general difiera considerablemente, según los países y los establecimientos de enseñanza. La elección de las materias en las que se centra preferentemente el estudio de los clásicos, la adopción de un orden cronológico o de un orden sistemático en la exposición, la selección de los períodos capitales de la historia de la civilización correspondiente al país de que se trate y el principio de esta selección, la determinación de la edad a que debe comunicarse el conocimiento de la historia o la civilización antigua; el predominio del punto de vista literario, histórico, filosófico o estético de esta enseñanza; la posibilidad de iniciar a alumnos y estu-

diantes, no sólo en las fuentes clásicas de su propia cultura, sino también en las riquezas de las otras grandes civilizaciones...: todas estas cuestiones han recibido respuestas que difieren considerablemente y cuyas excelencias respectivas son de difícil comparación.

En los establecimientos docentes de distintos países se adoptan, en cada nivel, técnicas y métodos pedagógicos diferentes. A veces el interés se centra en la lectura y estudio de algunos grandes textos, considerados en forma de fragmentos escogidos, o en toda su integridad. Otras veces, la historia de las ideas o la iniciación a las grandes civilizaciones forma la estructura de un curso magistral. En otros casos, se da preferencia a la organización de seminarios y grupos de debate. El papel de las tesis y de los demás ejercicios escritos no es reconocido en todas partes del mismo modo.

La concepción de las pruebas de exámenes, que permitirían medir el grado y la profundidad de la iniciación así adquirida, se muestra, asimismo, muy flexible. Lo mismo diremos de la concepción del papel del profesor y de la formación que deben recibir los profesores, según se confíe la enseñanza de las civilizaciones clásicas a un profesor especializado o a los mismos profesores que explican otras materias.

Esta diversidad es mayor aún que en la enseñanza secundaria en las primeras fases de la enseñanza superior. Mientras que en ciertos establecimientos la enseñanza de las Humanidades depende, únicamente, del departamento especializado, otros, principalmente en los Estados Unidos de América, han tratado de luchar contra una excesiva especialización y de dar una vida nueva a la enseñanza de las Humanidades, mediante la creación de un *Department of Integrative Studies* abierto a los estudiantes de todas las ramas, en el cual colaboran profesores de distintas disciplinas. Por último, como ha mostrado un estudio efectuado recientemente por la Unesco y el Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas, se han realizado intentos interesantes para completar, mediante nociones acerca de todas las grandes civilizaciones del mundo, la aportación necesariamente privilegiada de una tradición particular.

Ha sido esta diversidad, así como la incertidumbre del destino de los estudios clásicos en la educación, lo que ha suscitado la presente encuesta convocada por la Unesco, con la esperanza de que un estudio comparativo, desarrollado en un plano internacional, contribuya a aclarar los problemas que se plantean en cada país, y a facilitar la búsqueda de soluciones adecuadas.

R. DE E.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

ESTADO Y SOCIEDAD

"Todos somos a pedir al Estado, y justo es reconocer que el Estado, hasta ahora, en realidad de verdad, viene sosteniendo casi exclusivamente las cargas de la Enseñanza Primaria... Lo cierto es que el Estado español está haciendo un enorme esfuerzo en todos los aspectos, y ahí está patente su obra pregonando los hechos" (1).

Otro editorial está dedicado a señalar el aislamiento de la escuela y a poner de relieve la importancia de los intercambios y de todo medio de ampliar el horizonte de los niños (2).

ANALFABETISMO

A propósito del Congreso contra el Analfabetismo, celebrado en Ciudad Real, la prensa publicó bastantes referencias y noticias; debemos señalar una interviú con su secretario, que destaca la ejemplar labor de la provincia de Ciudad Real en esta lucha, logrando reducir a cero el analfabetismo de los reclutas que se incorporan a filas; luego se refiere a la participación de los representantes de Huelva, que hicieron presentes sus experiencias: "La máxima urgencia es combatir el analfabetismo en sus fuentes, es decir, en la edad escolar obligatoria, creando las escuelas necesarias y aplicando con todo rigor la legislación de matrícula y asistencia; y, sobre eso, las clases complementarias para analfabetos adultos, el empleo de técnicas metodológicas rápidas y la colaboración social..." (3).

Una interviú con un inspector participante en el mismo Congreso señala como finalidad de éste el contrastar experiencias y coordinar los esfuerzos; su resultado permite el optimismo (4).

Señalemos también un reportaje sobre la misión cultural en las Hurdas y otras actividades de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (5).

Un artículo, de índole doctrinal, se anuncia como introducción a un futuro enjuiciamiento del método Sanabria (6).

Un cronista, a propósito de la Feria del Libro, señala la importancia de la difusión del libro en la lucha contra el analfabetismo (7).

DIDÁCTICA

"Al mismo tiempo que el niño empieza a leer debe aprender a cantar; hay que alternar las lecciones musicales con las del dibujo, matemáticas, literatura, religión, etc. Designar un día semanal para hacerles oír un concierto a base de obras de los grandes maestros, para que paulatinamente se vayan familiarizando con las más bellas producciones musicales; al mismo tiempo darles una explicación del significado de las obras que van a oír, así como también de la vida de los autores. De la enseñanza musical en las escuelas pueden formarse masas corales, rondallas, bandas y orquestas..." (8).

Un extenso artículo estudia la relación del cine y la edu-

cación intelectual. El cine tiene sus aspectos educativos positivos, innegables: abrir horizontes, proporcionar un acopio de sensaciones e ideas nuevas. Pero apenas se hace referencia a dos riesgos de deformación, de indiscutible importancia: la tendencia a la evasión ilusionista y la deformación mental a que conduce la dinámica de las imágenes. Tras un extenso y finamente psicológico análisis de estas dos tendencias, termina señalado la falta de reflexión del niño como causa fundamental de la ausencia de posición crítica ante el cine (9).

ORGANIZACIÓN

Es de mencionar una dura crítica contra la decisión de que los alcaldes tengan intervención en la Inspección de la Enseñanza Primaria, a causa de que, en ciertos casos, son precisamente estas autoridades las que dificultan y no ayudan a los maestros (10).

Un reportaje gráfico informa sobre el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en Madrid, para huérfanos: éstos ingresan a los siete años; se les dan los estudios correspondientes a la enseñanza primaria; a los catorce años pasan a los talleres, conforme a los conocimientos, preferencias y capacidad, para que aprendan un oficio; existen cuatro especialidades: imprenta, litografía, encuadernación y linotipias. Actualmente, son unos doscientos cincuenta los huérfanos recogidos; ochenta trabajan en los talleres como aprendices; al acabar la jornada, asisten a clases complementarias de enseñanza; a los dieciocho años abandonan la institución (11).

ENSEÑANZA MEDIA (BACHILLERATO)

No hemos visto en esta ocasión más que un artículo en torno al concepto de Estudios Clásicos: "Un sistema completo de preparación de hombres"; que apunta al Bachillerato (12), aunque en forma indirecta.

ENSEÑANZA LABORAL

LA REVÁLIDA

Es tema de preocupación, al tratarse de la primera promoción que termina sus estudios.

"Y si la primera enseñanza en España es defectuosa, esa segunda enseñanza es mucho más deficiente todavía. Prácticamente quedaba limitada la segunda enseñanza al Bachillerato universitario, adonde iban a parar, en aglomerado conjunto, todos aquellos con medios económicos suficientes..." "Se hace necesario salvar para la cultura a cientos de miles de ciudadanos españoles..." "No sin la crítica, a veces acerba, de muchos, se crearon los Institutos Laborales, Institutos cuya acción debía ser muy distinta de la encomendada a los Institutos de Enseñanza Media; Institutos Laborales concebidos para el medio rural y que habían de recoger a un gran número de muchos selectos salidos de la enseñanza elemental para encauzarlos por rutas no universitarias, sino más bien técnicas." El autor prosigue: "Tenía el convencimiento de que el profesorado bien elegido y los planes de estudio debían responder y que los alumnos lograrían una formación media suficiente; pero en el caso concreto de Gandía debo decir que los alumnos han respondido tan brillantemente, que han abierto mis ojos a la realidad de que los Institutos Laborales son algo mucho más serio de lo que yo mismo creía. Debo hacer constar que por mi condición de catedrático de Universidad he venido actuando desde el año 1940 sin interrupción en exámenes de Estado y exámenes de Grado Superior. Que por mi condición de decano del Colegio de Doctores y Licenciados he estado en contacto con la enseñanza secundaria desde la Liberación hasta hoy, y puedo decir, sin exageración de ningún género, que

(9) A. Maíllo: "El cine y la educación intelectual", en *El Magisterio Español*, 8.445 (21-III-56).

(10) Ed.: "La Inspección eficiente", en *Gerunda*, 396 (Gerona, 14-IV-56).

(11) F. Castán Cerezueta: "Los Hermanos...", en *Mundo Escolar*, 32 (Madrid, 15-IV-56), 6-7.

(12) V. E. Hernández Vista: "Los Estudios Clásicos", en *Madrid* (14-IV-56).

(1) Ed.: "Por interés de la enseñanza", en *El Magisterio Español*, 8.443-44 (Madrid, 15-III-56).

(2) Ed.: "Nuevos rumbos de la enseñanza", en *Servicio*, 562 (Madrid, 11-IV-56), 1.

(3) Rebollo: "Primer Congreso...", en *Odiel* (Huelva, 13-IV-56).

(4) R. Teis: "Eficacia...", en *Faro de Vigo* (11-IV-56).

(5) S. f.: "Campaña contra el analfabetismo", en *Correo Gallego* (Santiago, 1-IV-56).

(6) M. Figueiredo Feal: "Métodos de alfabetización", en *Correo Gallego* (10-IV-56).

(7) F. Casares: "Difusión del libro...", en *Libertad* (17-III-56).

(8) M. Villar González: "La educación musical en las escuelas", en *Murta* (Instituto Laboral de Alcira, IV-XII-55), 27.

el rendimiento logrado en los Institutos Laborales es superior a lo logrado en el mismo estrato de formación en los Institutos de Enseñanza Media o en los Colegios reconocidos, y que esa formación científica está valorizada por una formación manual estimabilísima..." "Y como todo esto es una realidad práctica..." desmienten la creencia de que iban a ser unos pseudobachilleres, aspirantes a la Universidad; su formación manual les ha abierto los ojos; aspiran, eso sí, hacia las carreras técnicas, hacia los peritajes, hacia los títulos de aparejador; "y algunos sueñan con el más allá, que ven todavía sin definir en las futuras Universidades Laborales...; pero todos ellos ven ya claro un porvenir económico favorable, o sea, una situación social y económica desde la cual rendirán a la patria un mejor servicio, en tanto viven una vida más digna" (13).

Un editorial da especial relieve al hecho de que en este curso se dé la presencia de bachilleres (universitarios) en las aulas de los Institutos Laborales, queriendo completar su formación con los estudios de éstos (14).

Otro editorial comenta, en su conjunto, los resultados del primer examen final de los alumnos que han cursado la Enseñanza Laboral; elogia la composición de los Tribunales e insiste en el éxito que representan los porcentajes de calificaciones: "... la primera reválida del Bachillerato Laboral significa un testimonio vivo del éxito de un orden docente que hace cinco años se presentaba sólo como un excelente intento, pero gravemente cercado de posibilidades de fracaso" (15).

PRIMARIA Y LABORAL

El feliz desarrollo de la Enseñanza Primaria es considerado condición *sine qua non* para el éxito de la Enseñanza Media y Profesional, que exige cimientos firmes. "La escuela nacional, vivero casi exclusivo de nuestras promociones de estudiantes laborales, ha de apuntar hacia esa posibilidad de mejora que en lo cultural y formativo—y en lo material, como consecuencia—representa para el pueblo trabajador la enseñanza media y profesional. Los Institutos Laborales han de mirar, a su vez, hacia abajo tanto como hacia arriba, con vistas a enraizar de una manera íntima y total, sin soluciones de continuidad, con la preparación proporcionada a sus alumnos por la enseñanza primaria..." (16).

ORGANIZACIÓN

Un reportaje sobre el Instituto Laboral de Puente Genil (ciento cincuenta alumnos en sus cuatro cursos; ochenta de extensión cultural en cursillos nocturnos; cuarenta alumnas en Economía Doméstica), da ocasión a divulgar los conceptos centrales de esta enseñanza (17).

Un diario reproduce una ponencia presentada en el Consejo Económico Sindical de Pontevedra, sobre la creación de una Granja-escuela, germen de un futuro centro modelo de explotación agrícola y ganadera, debidamente conectada con los futuros Institutos Laborales de la provincia (18).

ENSEÑANZA PROFESIONAL

Un artículo trata en general de lo necesaria que es la formación profesional, dada la importancia de la industrialización; por ello, puesto que es conveniente la orientación de los escolares, destaca la urgencia de que se organice la etapa profesional en la escuela primaria (19).

Un editorial subraya la trascendencia que tendrá para la vida española la última Ley de Enseñanza Profesional Industrial (20).

UNIVERSIDADES LABORALES

A propósito de la futura inauguración de la de Tarragona, se hace el elogio de estos centros docentes (21).

Un reportaje sobre la de Gijón informa de que en su seno se cursará la enseñanza primaria, iniciada a los ocho años, en su segundo grado, cursándose hasta el cuarto grado (tres cursos), de donde los capacitados hacen el ingreso para bachilleres laborales; previa selección, continuarán sus estudios en la rama laboral o en la universitaria. En la rama laboral, tras una etapa preprofesional, a los quince años se ingresará en la escuela profesional (Artes Gráficas, Carpintería, Automovilismo, Construcción, Oficios Artísticos y Oficios varios), de duración de tres años, obteniendo al final el título de oficial; si el alumno muestra especial capacidad, en lugar de estudiar uno de estos oficios, es seleccionado para otra preparación superior, donde estudia dos cursos en común para mecánico electricista; luego, puede continuar sus estudios hasta hacerse maestro industrial en dichas especialidades. En la otra rama, a los realmente bien dotados, se les facilitaría cursar estudios superiores, incluso en las Universidades civiles o Escuelas Militares (22).

ESCUELAS PROFESIONALES

Un artículo estima que la formación recibida en las Escuelas de Vigilantes de Minas es demasiado elemental y que deberían reorganizarse estos estudios (23). Otro artículo informa de las gestiones que se realizan para la organización de una Escuela de Formación Profesional en Vigo (24).

CURSILLOS INTENSIVOS

Un artículo informa de los cursillos intensivos en Francia para la capacitación de obreros y cómo en España se ha seguido el modelo francés para su organización: se ha partido de la instalación en Madrid de un solo centro piloto, con catorce secciones, que se alzarán en el recinto de la Feria del Campo. Técnicos seleccionados han acudido a París para prepararse a realizar la misión de "supermonitores". El director del centro también se ha trasladado al extranjero para participar en un cursillo de preparación y para comprobar la marcha de estos centros. Dos profesores extranjeros, uno de la rama de la construcción y otro de la metalúrgica, guiarán y controlarán la formación del profesorado encargado de estos cursos (25).

Un artículo elogia la convocatoria del concurso para seleccionar noventa monitores que, tras un cursillo, en Madrid, recibirán el título de Monitor y tendrán a su cargo la preparación de obreros en régimen acelerado (26). Un reportaje gráfico informa sobre los oficios que se cuidarán más (27).

BECAS

Una interviú destaca la importancia de las becas que concede la Organización Sindical. En 1953-54, se concedieron 820

(13) Bosch Ariño: "La Reválida y su significado", en *Labor* (Madrid, XII-55); ídem, *Plantel*, 12 (Inst. Laboral de Valls, III-56).

(14) S. f.: "Año decisivo", en *Agro*, 10 (Inst. Laboral Huércal-Overa, 7-I-56).

(15) Ed.: "La primera Reválida", en *Basti*, 15 (Inst. Laboral Baza, I-III-56).

(16) Ed.: "Política Fundacional", en *Elaiá*, 8 (Inst. Laboral Alcañiz, I-56).

(17) F. Navarro Calabuig: "Los Institutos...", en *Córdoba* (14-III-56).

(18) S. f.: "La enseñanza...", en *La Noche* (Santiago, 4-IV-56).

(19) M. Hernández García: "Importancia de la Formación Profesional", en *El Diario de Avila* (3-IV-56).

(20) S. f.: "La Enseñanza Profesional...", en *Guadiana* (Instituto Laboral Daimiel, III-56).

(21) S. f.: "Sentido y símbolo de la Universidad Laboral", en *Revista*, 207 (Barcelona, 29-III-4-IV-56).

(22) S. f.: "Las Universidades...", en *Voluntad* (Gijón, 8-III-56).

(23) Ed. Ward: "Escuelas...", en *La Voz de Asturias* (Oviedo, 22-III-56).

(24) T. Lago y Masllorrens: "Tendrá Vigo...", en *Pueblo* (Madrid, 11-IV-56).

(25) S. f.: "Importante...", en *La Tarde* (Santa Cruz de Tenerife, 14-III-56).

(26) S. Collado: "Formación Profesional", en *Imperio* (Zamora, 18-III-56).

(27) S. f.: "La mejora...", en *Arriba* (Madrid, 3-IV-56).

becas; en 1955-56, 1.250 becas. El mayor porcentaje de becas correspondió a hijos de empleados administrativos y laborales (28).

ESCUELA SOCIAL

Recojamos la creación, en León, del Seminario de Estudios Sociales, organizado con la esperanza de que llegue a convertirse en Escuela Social (29).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

ORGANIZACIÓN

Un editorial elogia a la Diputación de Barcelona por haber tomado la decisión de crear una biblioteca de física atómica en la Facultad de Ciencias de la ciudad (30).

ALUMNADO

Un editorial comenta el discurso de Su Santidad el Papa a los universitarios españoles que le visitaron (31). Un artículo

(28) Rodríguez Alfaro: "También en el terreno de la enseñanza...", en *Los Sitios* (Gerona, 1-IV-56); en *Sur* (ídem); en *Yugo* (Almería, ídem).

(29) S. f.: "Hacia la creación...", en *Proa* (León, 14III-56).

(30) Ed.: "Ayuda a la investigación", en *El Alcázar* (Madrid, 23-III-56).

(31) Ed.: "Juventud universitaria", en *Ecclesia*, 769 (Madrid, 7-IV-56).

hace apelación a la formación religiosa de los universitarios, como medio de orientarlos en la crisis por que pasan (32).

Y señalemos la Memoria del Colegio Mayor Hispanoamericano Fray Junípero Serra, de Barcelona, muy interesante, que detalla las actividades del mismo en 1954-55 (33).

TEATRO UNIVERSITARIO

"Desde su fundación, los teatros universitarios han incorporado a las activas tareas de la escena elementos de notoria importancia... El fecundo quehacer continúa y se mantiene con noble ardimiento. La cifra unida de teatro y universidad, de arte y de estudio, de rigor y de cultura, puede proporcionar beneficios incontables al futuro de nuestra invención escénica, entendido de una manera fina y exigente" (34).

BELLAS ARTES

Una interviú informa sobre la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando. El número de alumnos es aproximadamente siempre el mismo, aunque tienden a aumentar los del sexo femenino; hay muchos extranjeros. La modalidad del dibujo de figurín, dentro de la clase de ilustración, es de reciente creación, y costeada por el Sindicato Nacional Textil y los modistos (35).

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

(32) L. Urteaga: "Atención al estudiante", en *La Voz de España* (San Sebastián, 6-IV-56).

(33) (Barcelona, 1955), 15 págs.

(34) A. Marquerie: "Teatro y Universidad", en *A B C* (Madrid, 17-IV-56).

(35) Vázquez de Sola: "En la Escuela Superior de Bellas Artes", en *Mundo Escolar*, 32 (15-IV-56), 17.

reseña de libros

Bibliografía elemental de Psicología Social

La PSICOLOGÍA SOCIAL es ciencia recentísima. Por primera vez se publicaron libros con este título en 1908 (por E. A. Ross, en los Estados Unidos, y por W. McDougall, en Inglaterra). Sabido es que las ciencias se van constituyendo por una atención temática a los campos de la realidad. Es necesario también que se den las posibilidades de esta temática atención. Durante milenios han trepado los pastores por las rocas sin descubrir la menor verdad geológica. Pero también es cierto que un pastor NO PUEDE descubrir una verdad geológica. Para ello necesitaría vivir una problemática dentro de la cual surjan las cuestiones geológicas. Así ocurrió con la Psicología social. Como disciplina autónoma, sólo pudo surgir cuando a fines del siglo XIX las ciencias sociales y antropológicas habían llegado a un determinado grado de madurez.

Esta Sección se divide en dos apartados: una bibliografía selectiva y valoradora que dibuja el *status questionis* de una materia concreta, y algunas Reseñas independientes de obras de especial importancia.

Por una parte, el gran impulso del Positivismo—sean cuales fueren sus errores y "ceguedades"—, y por otra el desarrollo auténtico de la ciencia histórica han hecho posible el saber cultural junto al saber natural. Cultura y natura son hoy los campos en que se escinde el conocimiento humano en este mundo sublunar.

Que una ciencia no esté temáticamente constituida no quiere decir que de su materia se ignore todo. Si aceptamos la definición que trae Gordon W. Allport en el *Handbook of Social Psychology*, editado por Gardner Lindzey (1954), que reza: "La Psicología social es un intento de entender y explicar cómo el pensar, el sentir y la conducta de los individuos están influidos por la presencia real, imaginada o implícita de los demás", claro está que tendremos que aceptar que mucho se ha sabido siempre sobre tal cuestión. Todos sabemos mucho respecto a nuestro comportamiento mutuo, y hasta para quienes creemos que saben más de lo debido tenemos acuñado un adjetivo y los llamamos astutos. Como la cuestión se centra en la conducta humana, los moralistas no han tenido más remedio que ocuparse de ella y elaborar teorías para explicarla. Así, los moralistas buscaron las causas de la conducta humana con objeto de poder entender y explicar la interacción de unos hombres con otros. De este modo nacieron las grandes teorías de la conducta, y también la casuística. De todos es conocido, por ejemplo, el hedonismo, sistema "ético" que no pone tanto el acento en que el placer sea en sí el fin moral, cuanto en el hecho de que el hombre se mueve efectivamente en virtud de estímulos placenteros. El hedonismo es, pues, en primer lugar una teoría explica-

tiva de la conducta humana. Asimismo lo son las teorías de la simpatía, del deseo de poder, de la imitación y de los instintos.

Aunque la Psicología social no quiera ser un saber a priori, es decir, basado en una intuición original, sino un saber empírico apoyado en la observación de los casos concretos, no puede olvidar las mencionadas explicaciones y teorías, sino que, al contrario, tiene que tenerlas en cuenta de alguna manera y desentrañar lo que en ellas haya de verdadero.

El primero que prestó atención temática a lo que hoy llamamos Psicología social fué Augusto Comte. Para esta nueva ciencia inventó la palabra Sociología, pues lo que por ella entendió es principalmente lo que hoy entendemos por Psicología Social, aserto que no podemos aquí pararnos a probar. Su contemporáneo Stuart Mill exploró también el terreno de la Psicología Social al final de su Sistema de Lógica, en los capítulos que él llamó, inventando también un nuevo vocablo, ETOLOGÍA (ciencia del carácter). A fines del siglo XIX estaba madura la ciencia europea para sistematizar el nuevo saber, pero se interpuso un fenómeno derivado de la misma situación de la ciencia, que estuvo a punto de desviar las mentes. Por una parte, la Psicología médica venía fijando su atención en ciertos hechos que en Nancy y en París, famosas escuelas psiquiátricas, recibieron el nombre de SUGESTIÓN.

Al hablarse de sugestión se trata, como es sabido, de cierto desdoblamiento de la persona. Recordemos aquí el nombre famoso de Charcot, maestro de Freud. Por otra parte, los movimientos obreros y de masas se hacían patentes en las grandes ciudades, grandes como no las había conocido nunca la Historia. Los movimientos de masas en las grandes ciudades habían despertado el sentimiento del miedo ya desde la Revolución francesa, y este sentimiento se acusa claramente en un escritor tan característico de mediados del siglo XIX como Hipólito Taine, gran "denunciador" de la psicología de las multitudes. El hombre burgués, el hombre de la economía liberal, empezó a temer seriamente a las masas. Si combinamos la teoría psiquiátrica de la sugestión con el nuevo interés por la psicología de las masas, tendremos el origen de los libros de Sighele y de Le Bon, la Multitud criminal, del primero, y la Psicología de las multitudes, del segundo, libros escritos en realidad CONTRA las masas, para desacreditarlas. La tesis de ambos es que la masa tiene un comportamiento inferior, infrahumano. El hombre en masa se comporta como si su conciencia se hubiera escindido, como si hubiera prescindido de su parte más alta y noble. Pero, sin entrar en el fondo del asunto, el hecho es que hacia 1895 era corriente hablar de PSICOLOGÍA COLECTIVA como si hubiera una psique peculiar de la multitud dotada de los caracteres a que acabamos de aludir, y que este dictado amenazó quedar en el acervo científico. Lo grave del caso era que bajo el título se albergaba una hipótesis peligrosa: la citada alma colectiva. Todo el

esfuerzo de los psicólogos de la Psicología social se ha vertido, en lo que va de siglo, en defensa del alma individual y en la negación de la hipótesis del alma colectiva. Un campeón típico de dicha dirección, hoy universalmente compartida, es F. H. Allport (ya desde su famosa Social Psychology, de 1924). El caso de Wundt habría que tratarlo pormenorizadamente. De todos modos, hay en él un eco poderoso del VOLK-GEIST alemán, pero no se puede decir que sea partidario de la hipótesis del alma colectiva.

Las cuestiones que forman hoy el núcleo de la Psicología Social son claras y forman un cuerpo específico de saberes cultivados particularmente en Norteamérica. Casi puede decirse que la Psicología Social es en nuestros días una ciencia norteamericana. Esto es natural, pues aquel país es vocacionalmente DIRECTOR. Ahora bien: no se puede dirigir a los hombres sin conocer cómo se comportan, sin conocer las leyes de su conducta. El moralista y el político, el ambicioso y el poderoso, están eminentemente interesados en la Psicología Social. El pedagogo, naturalmente, también lo está. El comportamiento escolar es un capítulo del comportamiento humano. En cierto modo, el maestro es un LEADER, una especie del género de los conductores. Gran capítulo este de los conductores, que ya comenzó a estudiar agudamente Le Bon en sus libros. (Mucho hay de útil en sus estudios sobre los que él llamó MENEURS.)

M. CARDENAL IRACHETA

BIBLIOGRAFIA

- CUSTAVO LE BON: *Psicología de las multitudes*. — *Psicología del Socialismo*. E. Jorro. Madrid.
- GABRIEL TARDE: *Las leyes de la imitación*. E. Jorro. Madrid.
- STUART MILL: *Lógica*. E. Jorro. Madrid.
- W. WUNDT: *Psicología de los pueblos*. E. Jorro. Madrid.
- JEAN MAISSONNEUVE: *Psychologie Sociale*. P. U. París, 1951.
- E. A. ROSS: *Social Psychology*. N. Y. McMillan, 1908.
- W. MCDUGALL: *Introduction to Social Psychology*. Londres. Methuen and Co., 1908.
- *The group mind*. N. Y., 1920.
- L. L. BERNARD: *Psicología Social*. Méjico. (Fondo de la Cultura.)
- F. M. ALLPORT: *Social Psychology*. Boston, 1924. (Trad. en el Fondo de Cultura.)
- GARDNER MURPHY: *Personality*. Harper and Brothers. N. Y., 1947. (En curso de publicación por el Instituto de Estudios Políticos, Madrid.)
- LA PIERE y FAMSWORTH: *Social Psychology*. N. Y. McGraw-Hill Ed., 1947.
- KIMBALL YOUNG: *Handbook of Social Psychology*. Kegan Paul Ed. London, 1946.
- WILLY HELLPACH: *Sozial-Psychologie*. Ferdinand Enkel Verlag. Stuttgart, 1951.
- M. SCHELER: *Wesen und Formen der Sympathie*. Bonn, 1923. (Hay traducción francesa. Payot, 1929.)
- W. J. H. SPROTT: *Social Psychology*. London, 1952. (Hay traducción francesa en la Editorial Payot.)

El libro más importante para la consideración actual de los problemas de Psicología Social es el *Handbook of Social Psychology, theory and method* (dos vols., editados por Gardner Lindzey. Universidad de Harvard, 1954).

JACQUES LECLERCQ: *Introducción a la Sociología*. Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona. Barcelona, 1955. Traductor, Dr. Alejandro Sanvicéns. 236 págs.

En estas páginas se reseñó ya otro libro de Leclercq, *La enseñanza de la moral cristiana* (R. DE E., núm. 10, páginas 247 y 248). La orientación general del autor es, por lo demás, conocida de nuestro público; pero hasta la fecha (salvo un ensayo en la revista *Arbor* y un opúsculo sobre el patriotismo editado hace años por la Federación de Amigos de la Enseñanza) este conocimiento se refería a su obra teológica. Leclercq tiene otra vertiente de jurista y sociólogo, a la que corresponden sus *Leçons de Droit naturel* y el libro que ahora nos ocupa. La *Introducción a la Sociología* es, como sus demás obras, clara, inteligente y un poco simplista; por ejemplo, cuando resume y valora, a nuestro juicio precipitadamente, el conjunto de la sociología alemana, o cuando define y caracteriza las escuelas sociológicas con notas demasiado sumarias. Con todo, acaso no exista una introducción a la Sociología tan valiosa como ésta para los lectores profanos, normalmente llenos de prejuicios: unas veces, por exceso (confianza excesiva en la Sociología, de la que se hace una panacea liberadora), y otras, por defecto (miedo a que la Sociología, con sus criterios cuantitativos y estadísticos, oculte un atentado contra la libertad y el espíritu).

El esquema es, dentro de la gran brevedad, muy completo. Se inicia con dos capítulos sobre la Presociología y sobre el nacimiento de la Sociología propiamente dicha, y se continúa con otros sobre el desarrollo de esta ciencia, sobre su objeto, sobre sus principales divisiones y sobre su relación con los problemas de la verdad y con la filosofía tradicional. Finalmente, otros tres acerca de la naturaleza y de la formación del hecho social, el "espíritu sociológico" y los métodos.

Acaso los capítulos claves sean los referentes a la relación entre la Sociología y los problemas de la verdad, y la Sociología y la Filosofía tradicional. La Sociología es, y debe ser, ciencia positiva. Su única verdad descansa en "la exactitud de los hechos observados y el nexo necesario entre estos hechos y las conclusiones que de ellos se derivan". Pero este carácter ha sido persistentemente desfigurado por los sociólogos mismos, que abordan su ciencia con prejuicios filosóficos o normativos. El deseo de construir una moral o de reformar la sociedad les acecha a cada paso y perturba sus conclusiones. No quiere esto decir, desde luego, que la Sociología haya de ser ciencia inútil, descargada de toda servidumbre práctica; pero esta utilidad no debe desviar en un sentido u otro la concepción. Por de pronto, el sociólogo ha de ser impasible, como buen científico. "Sociólogos como Pareto, como

Sorokin, como Ellwood o Guiddings, han llegado a esta serenidad, hasta cierto punto."

Ahora bien: para que la Sociología pueda erigirse en ciencia, los hechos sociales deben ofrecernos constantes que permitan establecer leyes. ¿No implica esto un determinismo, en contradicción con el libre albedrío? La pregunta ha sido formulada y contestada muchas veces, pero acaso nunca de modo tan sugeridor, sobre todo para un lector católico, como en el capítulo VII de la *Introducción* reseñada, donde el problema se conecta con el análisis del acto libre en la filosofía tradicional. "Un acto no es libre más que cuando resulta de una elección, ya sea entre varias eventualidades de acción, ya sea, por lo menos, entre la acción y la abstención" (pág. 136). Lo cual quiere decir que no hay más actos libres que los racionales, esto es, aquellos en que interviene efectivamente la razón. Pero junto a los actos libres hay una enorme masa de actos automatizados por los reflejos. Acaso el hombre sea responsable de ellos, si son voluntarios *in causa*. Pero esto sólo importa al moralista. Lo que le interesa al sociólogo es que estos actos correspondan a una conciencia dormida, en la que la elección reflexiva y actual no juega; y en este carácter, precisamente, arraiga la posibilidad de sentar sobre ellos leyes sociológicas. La acción humana se mueve muchas veces en un plano que rebasa la reflexión personal; se acude entonces a criterios establecidos que la presión social pone a nuestro alcance: evidencias, soluciones, modos de operar que no se discuten. Se va formando así un *humus* de actos automatizados, si se quiere, no específicamente humanos (la humanidad se realizaría, ante todo, en el acto libre), respecto a los cuales cabe mensuración, legalidad, estadística.

En torno a estas ideas básicas (aquí tan sólo apuntadas) está tejido el libro. Creemos, y por eso se reseña en esta revista, que su lectura puede ser de utilidad muy grande a un educador. Las implicaciones sociales en la escuela cada vez se acusan más, en la teoría y en la práctica, y es necesario reflexionar sobre ellas. Anotemos que en el mismo capítulo VII (pág. 142) se hacen unas sagaces observaciones sobre educación. Las consecuencias o aplicaciones docentes fluyen, por lo demás, a cada página.—
F. C. G.

MARIO A. PEI: *La maravillosa historia del lenguaje*. Espasa-Calpe, S. A. Madrid, 1955. Traductor y adaptador, David Romano. 326 págs.

El autor de este libro es un conocido lingüista de la Universidad de Columbia, que en un volumen de más de trescientas páginas ha intentado una síntesis divulgadora de casi todas las cuestiones alusivas al lenguaje. Es curioso que en estos últimos años se están imponiendo

en nuestro continente no sólo obras científicas procedentes de Norteamérica, sino también obras de divulgación científica. Y esta divulgación posee un estilo peculiar, que difiere no poco de la que venía siendo habitual en Europa. Estas consideraciones se hacen patentes ante libros como este de Mario A. Pei, que parece destinado a un público que del lenguaje lo ignorase absolutamente todo. Lo cual quizá no sea una errada norma de vulgarización, pero en todo caso choca con lo habitual en nuestra tradición científica. Como también resulta chocante el afán del autor por rehuir las cuestiones teóricas (que en un libro sobre el lenguaje surgen a cada paso), eliminando hasta el máximo los nombres de los lingüistas que han forjado esa ciencia, y, en fin, salpimentando su exposición con algún que otro rasgo de humor. Una técnica divulgativa, como puede verse, que difiere de la de nuestros viejos manuales europeos que con el título de *Introducción* se ofrecen al novicio de cualquier disciplina.

Por lo demás, el autor domina ampliamente las diferentes áreas lingüísticas presentes y pretéritas, aunque, como es natural, prefiere ejemplificar más abundantemente con las clásicas y neolatinas.

Comienza exponiendo las teorías sobre el origen del lenguaje, sobre su evolución y sobre la fragmentación lingüística. Estudia luego los elementos constitutivos del lenguaje: fonética, morfología, sintaxis, etimología, estilística, etc., si bien sustituye las denominaciones tradicionales por expresiones que pretenden resultar más asequibles a la intelección de personas no familiarizadas con el léxico gramatical. Aborda luego el aspecto social del lenguaje, estudiándolo en relación y como expresión de la vida religiosa, familiar, económica, política, artística, etc., y dedica el más amplio capítulo a la presentación de las lenguas del mundo. Dada la clara filiación pragmática de este manual, no extrañará encontrar también aquí una mayor atención a los idiomas actuales más difundidos que a las lenguas de cultura ya fenecidas, y una más detenida enumeración de las lenguas indoeuropeas que de las restantes lenguas del mundo. Por último, el libro dedica su última parte a tratar el más utilitario de los temas relacionados con la lingüística, a saber: el problema de la traducción y la invención de una lengua artificial, como solución a las dificultades de comunicación derivadas de la multiplicidad de las lenguas.

Entre el título inglés (*The Story of Language*) y el título de la versión española, el traductor ha introducido el adjetivo *maravilloso* para acrecentar la sugerencia de la obra. Recurso este que, en rigor, no necesita el libro en sí mismo, escrito de una manera atrayente y rico en curiosidades lingüísticas. Un óptimo índice completa la utilidad de este manual de divulgación, traducido con pulcro celo e inteligente fidelidad por David Romano.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

EL "CONGRESO DE ACADEMIAS" Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Entre los días 23 de abril y 2 de mayo se celebró en Madrid el II Congreso de Academias de la Lengua, con asistencia de 122 representantes de veinte Academias hispanoamericanas. Los trabajos del Congreso estuvieron divididos en siete comisiones, dedicadas respectivamente a "Unidad y defensa del idioma español", "Cuestiones gramaticales", "Cuestiones lexicológicas", "Relaciones interacadémicas", "Relaciones exteriores", "Iniciativas y homenajes" y "Prensa".

No podemos entrar en un examen pormenorizado de estos trabajos; tan sólo anotaremos el brindis pronunciado en El Escorial por el señor ministro de Educación Nacional el jueves 25 de abril, en el que hizo referencia especialísima a un tema tratado insistentemente en estas páginas: la reforma de la didáctica de la Lengua. "Mi puesto no es como el vuestro, un sillón académico, sino el despacho de un Ministerio de Educación Nacional. Pero entre los expedientes, como entre los pucheros de Santa Teresa, revuela el espíritu, y con el espíritu, las palabras que lo alojan. El idioma es, desde la perspectiva que yo debo servir, un objeto docente". Líneas después, el ministro señala la necesidad de fomentar la creación de unas "humanidades escolares hispánicas" y de estudiar los problemas que plantea el estudio sincrónico y armónico de la Literatura y de la Lengua. "En el Congreso de Méjico tocaron este punto, más o menos directamente, la Academia Dominicana de la Lengua y el académico colombiano don José Manuel Rivas Sacconi". Esta referencia, comprimida por la obligada brevedad de un brindis, apunta al sentido de la nueva orientación de la didáctica del idioma, que cristalizará, por lo que respecta a la Enseñanza Media, en la *Guía didáctica*, anunciada en el editorial de nuestro número 43 (segunda quincena de abril, págs. 35-6) y en los exámenes de grado de Bachillerato del próximo junio.

La ponencia del señor Rivas Sacconi está publicada en la *Memoria del I Congreso de Academias de la Lengua Española* (Méjico, 1952); en ella, el ponente señala que "la enseñanza de la Lengua y de la Literatura deben marchar unidas, completándose mutuamente, y no separadas en inaceptable divorcio"; que "el estudio de la lengua materna debe consistir principalmente en la lectura y el comentario de los clásicos del idioma, antes que en el aprendizaje teórico de normas gramaticales"; y que "la enseñanza de la Literatura debe asimismo proporcionar el contacto vivo con las obras maestras de los mejores autores y no limitarse a ser simple información erudita" (págs. 305 y 306). Ideas que coinciden casi literalmente, como verá en su día el lector, con la *Guía didáctica*, y también con la metodología activa con-

forme a la que están redactados, en la parte referente a Lengua, los cuestionarios de Enseñanza Primaria de 6 de febrero de 1953. (*Noticia propia*.)

BECAS Y PENSIONES PARA ESTUDIANTES EN ESPAÑA Y EN EL EXTRANJERO

La Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social ha convocado concurso para la adjudicación de pensiones para realizar estudios, investigaciones o experiencias sobre materias científicas, artísticas o técnicas, en España o en el extranjero, a personas sin título académico o profesional en el orden a que pertenezcan los trabajos que se proponen realizar.

El concursante especificará en su instancia el plan de trabajo, haciendo constar: a) estudios o tareas que se propone realizar; b) lugar al que desee trasladarse y, en su caso, centro en el que ha de realizar sus estudios y profesor que ha de dirigirlos; c) fecha en que ha de comenzar los trabajos y duración de los mismos; d) cuantía a la que, a su juicio, debe elevarse la pensión, aduciendo los datos que entienda precisos para su determinación; e) becas y pensiones que ha disfrutado con anterioridad y características de las mismas.

La misma Comisaría, con el fin de unificar la nomenclatura de los distintos beneficios que concede por medio de la orden ministerial de 8 de abril de 1956 (B. O. E. del 17), da las siguientes definiciones:

BECAS.—Beneficios que se conceden para seguir cursos regulares en Centros docentes españoles y extranjeros, y por extensión para la preparación del ingreso en determinados Centros españoles de Enseñanza Superior.

PENSIONES DE ESTUDIO.—Cantidades que se atribuyen a sus beneficiarios para la realización de trabajos de investigación científica o técnica, ampliación de estudios, asistencia a Seminarios y cursos especiales, preparación de cátedras y para otras actividades análogas.

BOLSAS DE VIAJE.—Subvenciones con el exclusivo destino de sufragar gastos de viaje en favor de personas que hayan de desplazarse del lugar de su residencia para realizar una actividad cultural, disfrutando de una beca o beneficio similar concedida, o atendiendo a una invitación realizada por institución española o extranjera.

NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

Por orden ministerial de 23-III-56 (B. O. E. de 1-V-56), ha sido nombrado *director del Centro de Orientación Didáctica*, el actual director general de

Enseñanza Media, don LORENZO VILAS LÓPEZ, cesando en el cargo por renuncia don Torcuato Fernández-Miranda, director general de Enseñanza Universitaria.

La Inspección de Enseñanza Primaria de la provincia de Almería ha enviado una circular interesando de las Juntas Municipales dependientes de su jurisdicción la *elaboración de un censo de analfabetos más exacto* que el existente en la actualidad. Se intenta no sólo alcanzar las finalidades establecidas, sino asimismo conseguir una asistencia escolar más efectiva y la determinación de las localidades en que han de establecerse nuevas clases para adultos en general y para analfabetos. El censo comprenderá un apartado especial para analfabetos de doce a veintinueve años, en cuya redacción es necesaria la colaboración del maestro. Lo más interesante de esta iniciativa es la diferenciación entre "analfabeto absoluto" (individuos carentes de conocimiento de lectura y escritura, aunque sepan firmar y estén en posesión de conocimientos de cálculo) y "analfabeto relativo" (lectura con vacilación, aunque escriba correctamente al dictado; unión y separación arbitrarias de sílabas y de palabras), para cuya concepción no se tendrán en cuenta los conocimientos aritméticos y de cálculo. (*Boletín de Educación de la Inspección de Enseñanza Primaria*, 69. Almería, enero-marzo 1956.)

Del 18 al 22 del pasado mes de abril se ha celebrado en la capital de España el *IV Festival Internacional Universitario de Arte*, con representaciones teatrales, concursos de danza y poesía, conciertos musicales y exposición pictórica. Las representaciones teatrales fueron efectuadas por los teatros universitarios de los distritos de Valladolid, La Laguna, Madrid, Granada, Valencia, San Sebastián y Barcelona. El ministro de Educación Nacional dirigió unas palabras a los participantes del Festival Universitario, en las que resaltó la importancia del cultivo de las actividades artísticas en la formación profesional y humana del universitario.

La Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo" ha convocado un concurso entre universitarios españoles para otorgar *30 becas para graduados y 20 para estudiantes*, de 2.825 pesetas cada una, con destino a sus cursos de verano del mes de agosto de 1956, en Santander. También se anuncian 20 becas para estudiantes, otorgadas por la Subsecretaría del MEN y tramitadas por la misma Universidad Internacional. Como en años anteriores, los cursos de verano versarán sobre diversos temas de humanidades y problemas contemporáneos, lengua y literatura, ciencias biológicas y metodología de la educación y pedagogía.

El BOE de 26-3-56 publica una orden ministerial por la que se establecen *normas para la expedición de los certificados de estudios primarios*. Los alumnos

aspirantes contarán con un mínimo de tres años de escolaridad. Los de escuelas privadas y de enseñanza doméstica se someterán a examen ante tribunal formado por el inspector de Zona, director o maestro de Escuela Nacional, un representante del Ayuntamiento y un padre de familia. Los ejercicios de examen constarán de dos partes: escrito (redacción y problemas) y oral (sobre los cuestionarios oficiales).

A propósito de estas normas, el órgano de la Federación Católica de los maestros españoles se pregunta en su último número si se habrá conseguido que

todos los alumnos, al llegar a los catorce años, se encuentren en condiciones de superar las pruebas de examen, y sugiere la existencia de un porcentaje considerable de menores y adultos incapaces de alcanzar el nivel que exige el certificado primario. *El maestro* recomienda la implantación de un segundo certificado para aquellos alumnos que, llegados a la edad laboral y con tres años de escolaridad, no sean capaces de superar la prueba determinada por las nuevas normas, pero sí posean una cultura mínima de educación fundamental. (*El maestro*, 36. Madrid, mayo 1956.)

sional de enseñanza primaria, para el que dotaría 15 becas de asistencia para técnicos de la educación primaria, a partir de 1958. (*Fiel*, Lima, 27-IV-56.)

2. IBEROAMERICA

EVOLUCION DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN PUERTO RICO

Los avances tecnológicos plantean la adaptación del ritmo nacional a un método de vida diferente del pasado y a continuar en un estado de evolución permanente. Los problemas de este proceso de acomodación conciernen principalmente a las instituciones educativas, desde la enseñanza elemental a las medias y superior. Este es el caso que se le plantea urgentemente a PUERTO RICO. Las enseñanzas técnicas en los Centros docentes puertorriqueños dedican una especial atención a las Ciencias Físicas y a la Matemática. Esta doble enseñanza es considerada como esencial para todos los estudiantes de las Escuelas Superiores y técnicas del grado medio, con el fin de que tengan una "comprensión más inteligente del mundo actual", para que se provean de conocimientos fundamentales de vida en el complejo mundo tecnológico de hoy, y para que con sus conocimientos puedan contribuir al progreso de la nación.

Hasta fecha relativamente próxima, los estudios científicos apenas tenían desarrollo en Puerto Rico, desaprovechándose así efectivas vocaciones para las ciencias, la ingeniería e incluso la investigación pura. En la actualidad, alumnos y profesionales reciben estímulos y medios apropiados para perfeccionar sus conocimientos científicos. Los Estados Unidos (no se olvide que Puerto Rico es una estrella más de la Unión) invierten anualmente cinco billones de dólares en investigación y trabajos para el desarrollo y la promoción de las ciencias. Este trabajo requiere los servicios de 250.000 científicos e ingenieros. La industria química norteamericana emplea 300 billones de dólares anuales en investigaciones científicas, en las que intervienen 17.000 químicos e ingenieros. Las organizaciones industriales realizan una eficiente labor de asistencia a la educación (véase RE. 35-36, 40 y 43).

En Puerto Rico, la creciente industria isleña crea becas, bolsas y ayuda diversa al estudiante y al investigador; da trabajo a los licenciados en Ciencias durante las vacaciones estivales; coopera con las instituciones educativas en la provisión de literatura científica, exposiciones y muy vario material docente y de laboratorio, y organiza visitas de instrucción a sus talleres y laboratorios para estudiantes, licenciados y organizadores.

Siguiendo la pauta de los EE. UU., algunas industrias puertorriqueñas han iniciado programas-piloto en las escuelas intermedias para estimular a los estudiantes en el camino de las carreras científicas y para auxiliar al profesorado en su labor docente. (*Revista de la Asociación de Maestros*, XIV, 6. Puerto Rico, 1956.)

NOTICARIO DE LA EDUCACION IBEROAMERICANA

En la Conferencia sobre Educación primaria celebrada en Lima (PERÚ) en la última semana de abril, el secretario general de la OEI solicitó la incorporación a los documentos de trabajo de la Conferencia de las recomendaciones sobre formación profesional del magisterio primario aprobadas en el II Congreso Iberoamericano de Educación de Quito (1954). El señor Lacalle defendió la extensión de la enseñanza primaria como solución optimista, frente a la educación fundamental y al funcionamiento de escuelas con cursos primarios de tres años, buenos como solución de emergencia, pero no como doctrina general. La OEI ofreció la organización en Madrid de un Curso anual de Perfeccionamiento profe-

El Ministerio de Instrucción Pública de COLOMBIA está estudiando en Bogotá la estructuración de un "Plan quinquenal" educativo sobre los puntos siguientes: a), elaboración de un censo de la población en edad escolar que por falta de escuelas no reciben la instrucción obligatoria; b), cálculo del número de escuelas y de maestros necesarios para dar solución inmediata al problema, y determinación del costo aproximado; c), cálculo del índice de crecimiento medio de la misma población escolar y de las escuelas que se precisarían para atender al citado aumento; d), formación de personal docente y directivo que se iría necesitando en años sucesivos; y e), planificación de la enseñanza media y universitaria, con el fin de ampliar su capacidad, de acuerdo con el incremento de su población al término del quinquenio educativo. (*Plana*, 10. Madrid, 30-4-56.)

3. EXTRANJERO

AUGE DE LOS ESTUDIOS PSICO-PEDAGOGICOS EN FRANCIA

Un artículo de nuestro colaborador el pedagogo francés Raymond Warnier analiza la situación de estos estudios, para la mejor orientación de los escolares en su futuro profesional y humano. Los problemas psicopedagógicos arraigan preferentemente en Francia en el campo de la infancia. Un reciente número de la revista *La santé de l'homme* (portavoz oficial del Ministerio de Salud Pública y de Población), se dedica con detalle al examen de la higiene mental, y señala dos hechos graves: el peligro actual de la salud moral del hombre moderno y el aumento considerable del número de psicópatas, con los problemas subsiguientes. En Francia, el número de hospitales psiquiátricos ascendió de 67.000 plazas en 1947, a 107.000 en 1955, y

se prevén siete nuevas clínicas estatales de 1956 a 1959.

Pero como "la inadaptación escolar es con frecuencia la antecámara de la inadaptación social", la novísima psicopedagogía francesa plantea en primer término el estudio y la solución de los problemas de la inadaptación escolar.

La primera conclusión derivada de estos estudios es la indudable importancia del *juguete infantil*. Sobre el descubrimiento "del niño como tal", se manifiestan sus características y actividades, sobre todo cuando comienza sus estudios. Entonces, el juego puede ser la solución de muchos problemas que, no planteados, originarían más tarde los desencuentros mentales que afloran en la adolescencia y arranque del período adulto. En general, los padres carecen de la mínima información sobre qué juguetes se adecúan a la niñez, en sus diversos tra-



mos. El complicado juguete mecánico atrae más la curiosidad "adulta" del padre, que la simple carretilla que causaría las delicias del niño, dentro de su mera sencillez (véase a este respecto la aleccionadora obra *El juego en la primera infancia*, de Hilary Page (Espasa-Calpe, S. A., Madrid, 1954, 223 págs.), comentada ya en *RE.*, 30, abril 1955, pág. 85). En Francia, el juguete navideño tiene ya una base pedagógica, de la que en España estamos ayunos, desconocedores nuestros fabricantes de lo que sea en general el juguete educativo. Por el contrario, el Museo Pedagógico de París ha abierto una encuesta y creado una Comisión que estudia ahora el libro infantil y el juguete educativo. Y una gran casa editorial ha fundado una escuela, destinada a juzgar, sobre las reacciones de niños ligeramente inadaptados, las reacciones del niño normal ante los álbumes y juguetes que se le ofrecen.

Problema, pues, psicológico y comercial que se traduce en las consignas "pedagógicas" que reciben los vendedores de juguetería para su aplicación en el acto de la compra de juguetes por parte de los padres franceses. Por otro lado, el doctor A. Borge acaba de organizar un Centro Psico-pedagógico en el ámbito de un "Liceo" (Instituto de Enseñanza Media), cuya tarea no está asumida por psicólogos escolares que orientan, a partir de datos usuales, al niño normal; ni tampoco por el psiquiatra que ha de estudiar a los niños enfermos; ni los pediatras y psicoanalistas, con sus razonables soluciones médicas. El trabajo recae sobre la psicopedagogía, reservada al estudio de los casos de "insuficiente adaptación", los síntomas menores, las causas que determinan que sean los últimos de la clase alumnos bien dotados.

Las causas de este bajo rendimiento por inadaptación hay que rastrearlas muchas veces en el ámbito familiar. La responsabilidad de los padres suele ser casi siempre primordial en cada caso. Las más recientes investigaciones en Francia han planteado dos problemas: el de la "libertad en la educación" y el de las "carencias infantiles". El primero exige la colaboración del moralista, del filósofo y del familiar del niño; el segundo, gracias a la nueva ciencia, la *dislexia*, aclara incógnitas del niño en su tarea escolar, relacionadas y motivadas por anomalías del ambiente familiar, con la consiguiente cura bilateral (alumno: familia). Así, pues, la psicopedagogía ayuda a curar y a resolver las insuficiencias de la edad escolar y a prevenir en los padres errores tradicionales, lo que redundará finalmente en una considerable reducción del número de inadaptados sociales entre los adultos y, otras veces, de los enfermos mentales. (*Pages de France*, 12.137. París, abril 1956.)

LA POLEMICA SOBRE LOS EXAMENES EN SUIZA

¿Es conveniente suprimir los exámenes en la enseñanza moderna? Entre "formación" y "preparación", ¿ha de decidirse por uno de ambos criterios o buscar una armonía adecuada a cada edad, grado de enseñanza o disciplina? La revista mensual helvética de Lausana *Trente Jours* plantea esta candente cuestión referida a la escuela primaria.

Son muchos los padres y profesores suizos que se preguntan sobre la utilidad de los exámenes finales de cada semestre, cuando el "boletín semestral" de cada alumno da la media exacta del rendimiento escolar durante este tiempo y la nota anual es suficiente para asegurar con justicia la promoción de un alumno a la enseñanza media. En realidad, el examen semestral no se verifica en Suiza sobre todas las materias de estudios, sino sobre unas determinadas disciplinas, preponderantemente la Ortografía, la Composición y la Aritmética, sobre las cuales el alumno ha de pasar examen, cuyo resultado repercutirá en la nota media semestral o anual, diluida en el registro del "boletín" personal. No obstante, para el pedagogo de Vaud, M. Christian Pascal, los exámenes tienen una cierta importancia, porque "pueden considerarse como un "test" psicológico que permite el control de las reacciones infantiles ante una prueba individual, sujeta exclusivamente a las posibilidades personales del examinando".

Es difícil y arriesgado suprimir el examen de determinadas materias, pues las posibilidades de error aumentan considerablemente al reducir el número de exámenes, y tanto más si se establecen en exclusiva pruebas puramente intelectuales. Para Christian Pascal "sería ridículo juzgar a un alumno por sus notas de examen". Pero "la comparación entre las notas anuales y las de los exámenes puede ser instructiva, aunque sólo sea por las cuestiones que pueda plantear".

Por otra parte, se ha podido comprobar por encuestas entre los alumnos suizos, que la mayoría de ellos "son partidarios de los exámenes ... no se asustan de ellos ... y hallan coyuntura en el examen para tomar conciencia de sus posibilidades personales".

En cuanto al examen de ingreso, las reservas de pedagogo suizo son justificadas, porque "cuando se trata de la orientación de una vida, de la determinación de una carrera, la parte de azar que interviene en estos exámenes puede ser decisiva y, en ciertos casos, el sondeo exclusivamente intelectual es insuficiente y absolutamente ilusorio". De ahí que día a día se reafirme el criterio de simultaneizar los exámenes pedagógicos con otros de carácter psicológico". (CHRISTIAN PASCAL: "Faut-il supprimer les examens à l'école primaire?". *Trente Jours*. Lausana, abril 1956.)

NOTICARIO DE EDUCACION EXTRANJERA

Una polémica recogida por *The Times* señala claramente la gran vigencia social de la educación en GRAN BRETAÑA. La discusión se refirió preferentemente a la carestía, siempre creciente, de los estipendios escolares y a los sacrificios considerables que las familias británicas de la clase media no adinerada han de añadir a los ya muy apreciables de la existencia normal, para matricular a sus hijos en las escuelas privadas. Porque lo cierto es que, hoy como ayer, las acreditadas "Prep Schools", "Public Schools" y "Colleges" universitarios, como Oxford y Cambridge, ofrecen muchas mayores garantías de buena enseñanza, que los establecimientos públicos de la

nación. Por añadidura, estos Centros privados preparan concretamente para determinadas profesiones muy solicitadas, en buena parte, de carácter técnico, y hasta las posibilidades de estos graduados son más considerables para hallar empleo, que los licenciados por los *Schools* oficiales. No obstante, el sacrificio de estas familias es muy grande, pues el sistema de becas, si bien copioso, es todavía insuficiente para subvenir a las necesidades de esta clase media, que ya encuentra como contrincante a la que hasta hace pocos años era considerada entre las clases pudientes de la tradicional Inglaterra. (*The Times*, 30-IV-56.)

Con el pasado mes de marzo se han iniciado en el CANADÁ varias emisiones experimentales de educación artística por radio, en las que participan con entusiasmo y eficacia los alumnos del Grado Superior de la Escuela Primaria, y del Grado Elemental de la Enseñanza Media. El programa está compuesto las más de las veces por una obrita radiofónica o por una narración, con el correspondiente fondo musical. En el curso de la representación se señala a los niños el contenido de la narración o se explica eventualmente su significado. En otras emisiones se dan lecciones sobre artesanía y trabajos manuales de carácter educativo artístico. Por ejemplo, la construcción de marionetas y de muñecos guiñol, la fabricación de máscaras, de muñecos con patata o papel, y recortes de madera o linóleo. (*Pädagogische Rundschau*, 7. Ratingen bei Düsseldorf, abril 1956.)

La editorial francesa Larousse acaba de publicar *Le Guide des Parents*, bajo la dirección de la "Ecole des Parents et des Educateurs". Se trata de una obra medical y educativa. Las investigaciones realizadas durante los últimos cincuenta años por los diversos especialistas (biólogos, psicólogos, pedagogos, médicos) han mostrado que no puede comprenderse al niño si no se le considera en la integridad de su naturaleza, y que la evolución del carácter infantil está vinculada estrechamente a su crecimiento biológico. Y no sólo el desarrollo de su sistema nervioso y muscular influye en sus progresos intelectuales, sino que recíprocamente las condiciones de su vida familiar o escolar, las dificultades de su carácter pueden traducirse, en el plano psicológico, en auténticas enfermedades, consideradas enigmáticas hasta la fecha. El libro estudia la evolución del crecimiento infantil hasta el fin de la adolescencia; se consideran las diversas etapas y las condiciones óptimas de su desarrollo, con descripción de los accidentes que lo comprometen con mayor frecuencia: enfermedades de la infancia, disturbios del carácter, fracasos escolares, etcétera. Y se abordan asimismo los problemas más importantes de la orientación y de la preparación del matrimonio. Todos estos aspectos, corregidos sobre la realidad según los nuevos descubrimientos de la ciencia médica y educativa, se brindan a los padres para la mejor contribución al desarrollo físico, intelectual y moral del niño y del adolescente. (*Les Amis de Sévres*, 26. Sévres, primer trimestre de 1956.)