

R-380 W

Revista de EDUCACION

112

Organización de la enseñanza en España. II (25)

ESTUDIOS.—ELENA CATENA DE VINDEL: Español para extranjeros (26-9) * JOSÉ PLATA: El ambliope y su educación (29-34) * *CRONICA*.—Desarrollo del Proyecto Principal de la Unesco sobre educación primaria en Iberoamérica (35-9) * *INFORMACION EXTRANJERA*.—LUIS DE LA CUADRA: Realidades pedagógicas de la enseñanza francesa (39-43) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (43-5) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (45-8)

AÑO IX * VOL. XXXIX * 1.^a QUINCENA MARZO * NUM. 112
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maillo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

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

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

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

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 113 (2.ª QUINCENA MARZO 1960)

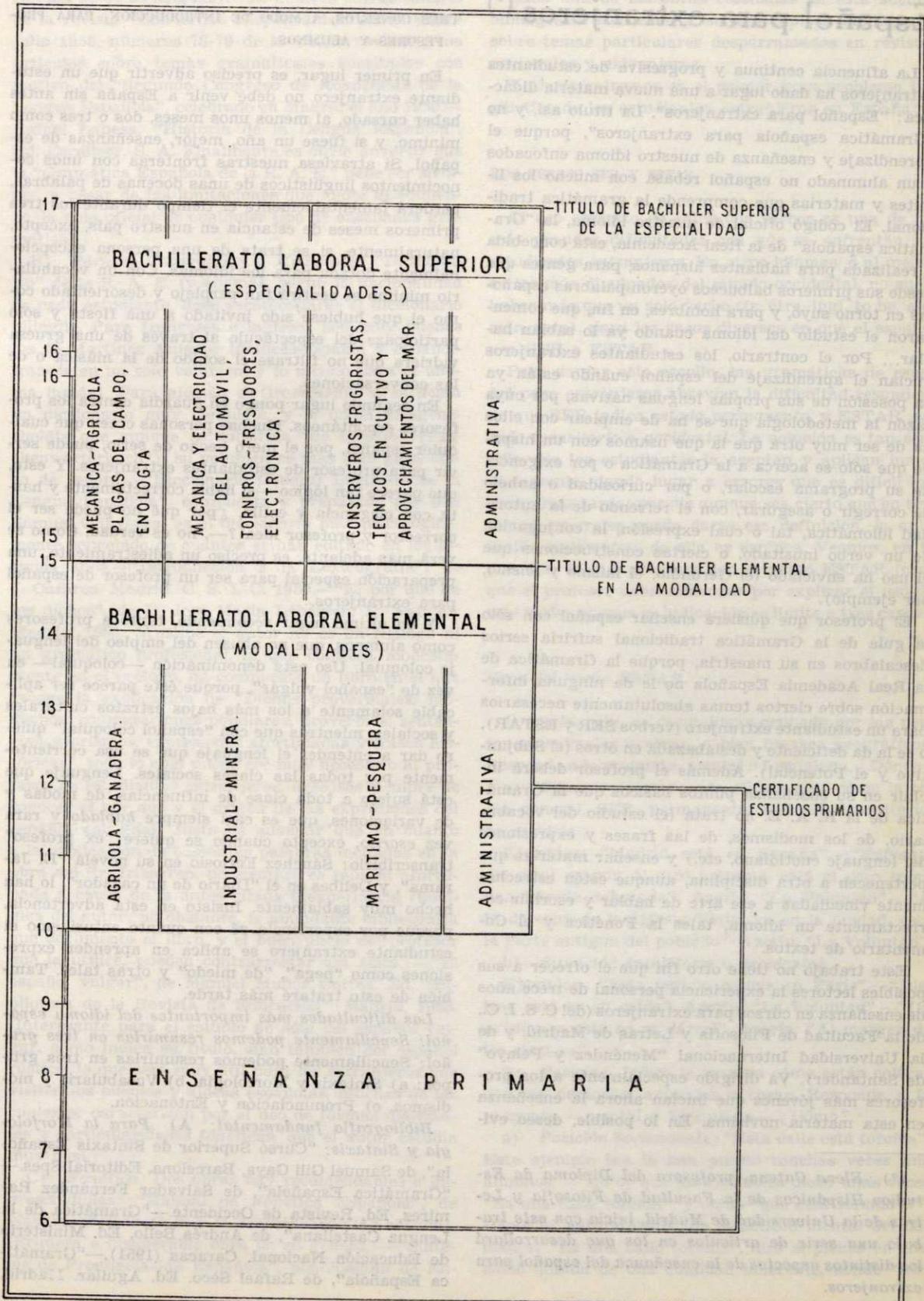
entre otros originales: Organización de la enseñanza en España. III * OSCAR SÁENZ BARRIO: Criterios de valoración para las campañas de extensión cultural (conclusión) * AURORA MEDINA: Formación y se-

lección de educadores * Panorama anglosajón de la orientación profesional, y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57 - 1958.

II. ESQUEMA DE LOS ESTUDIOS DEL BACHILLERATO LABORAL.



estudios

Español para extranjeros (*)

La afluencia continua y progresiva de estudiantes extranjeros ha dado lugar a una nueva materia didáctica: "Español para extranjeros". La titulo así, y no "Gramática española para extranjeros", porque el aprendizaje y enseñanza de nuestro idioma enfocados a un alumnado no español rebasa con mucho los límites y materias que comprende la gramática tradicional. El código oficial de nuestro idioma, la "Gramática española" de la Real Academia, está concebida y realizada para hablantes hispanos, para gentes que desde sus primeros balbuceos oyeron palabras españolas en torno suyo, y para hombres, en fin, que comenzaron el estudio del idioma cuando ya lo sabían hablar... Por el contrario, los estudiantes extranjeros inician el aprendizaje del español cuando están ya en posesión de sus propias lenguas nativas, por cuya razón la metodología que se ha de emplear con ellos ha de ser muy otra que la que usamos con un hispano que sólo se acerca a la Gramática o por exigencia de su programa escolar, o por curiosidad o anhelo de corregir o asegurar, con el refrendo de la autoridad idiomática, tal o cual expresión, la conjugación de un verbo inusitado, o ciertas construcciones que el uso ha envenenado (el Gerundio, el laísmo y leísmo, por ejemplo).

El profesor que quisiera enseñar español con sólo la guía de la Gramática tradicional sufriría serios descalabros en su maestría, porque la Gramática de la Real Academia Española no le da ninguna información sobre ciertos temas absolutamente necesarios para un estudiante extranjero (verbos SER y ESTAR), o se la da deficiente y deslabazada en otros (el Subjuntivo y el Potencial). Además el profesor deberá incluir en su enseñanza puntos básicos que la Gramática de la R. A. E. no trata (el estudio del vocabulario, de los modismos, de las frases y expresiones del lenguaje cotidiano, etc.) y enseñar materias que pertenecen a otra disciplina, aunque estén estrechamente vinculadas a ese arte de hablar y escribir correctamente un idioma, tales la Fonética y el Comentario de textos.

Este trabajo no tiene otro fin que el ofrecer a sus posibles lectores la experiencia personal de trece años de enseñanza en cursos para extranjeros (del C. S. I. C., de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, y de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo" de Santander). Va dirigido especialmente a los profesores más jóvenes que inician ahora la enseñanza en esta materia novísima. En lo posible, deseo evi-

(*) *Elena Catena, profesora del Diploma de Estudios Hispánicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, inicia con este trabajo una serie de artículos en los que desarrollará los distintos aspectos de la enseñanza del español para extranjeros.*

tarles la desazón y perplejidad que yo misma sentí en mis primeras clases ante estudiantes extranjeros, cuando me hicieron preguntas a las que mi gramática, les aseguro muy bien aprendida, no respondía.

TRES CONSEJOS, A MODO DE INTRODUCCIÓN, PARA PROFESORES Y ALUMNOS.

En primer lugar, es preciso advertir que un estudiante extranjero no debe venir a España sin antes haber cursado, al menos unos meses, dos o tres como mínimo, y si fuese un año, mejor, enseñanzas de español. Si atraviesa nuestras fronteras con unos conocimientos lingüísticos de unas docenas de palabras, perderá lamentablemente el tiempo durante los tres primeros meses de estancia en nuestro país, excepto, naturalmente, si se trata de una persona excepcionalmente dotada para los idiomas. Con un vocabulario mínimo se sentirá tan perplejo y desorientado como el que hubiese sido invitado a una fiesta y sólo participase del espectáculo al través de una gruesa vidriera que no filtrase el sonido de la música o de las conversaciones.

En segundo lugar pongo en guardia contra los profesores espontáneos. Muchas personas creen que cualquier español, por el mero hecho de serlo, puede servir para profesor de estudiantes extranjeros. Y esto, que parece tan lógico —si habla correctamente y hasta con elegancia y estilo, ¿por qué no puede ser el corrector y profesor ideal?—, no es verdad. Como se verá más adelante, es preciso un adiestramiento, una preparación especial para ser un profesor de español para extranjeros.

Y en último lugar recomiendo, tanto a profesores como alumnos, que no abusen del empleo del lenguaje coloquial. Uso esta denominación —coloquial— en vez de "español vulgar", porque éste parece ser aplicable solamente a los más bajos estratos culturales y sociales, mientras que con "español coloquial" quiero dar a entender el lenguaje que se usa corrientemente por todas las clases sociales. Lenguaje que está sujeto a toda clase de influencias, de modas y de variaciones, que es casi siempre *hablado* y rara vez *escrito*, excepto cuando se quiere "ex profeso" transcribirlo: Sánchez Ferlosio en su novela "El Jarama", y Delibes en el "Diario de un cazador", lo han hecho muy sabiamente. Insisto en esta advertencia, porque por experiencia sé con cuánto entusiasmo el estudiante extranjero se aplica en aprender expresiones como "pega", "de miedo" y otras tales. También de esto trataré más tarde.

Las dificultades más importantes del idioma español: Sencillamente podemos resumirlas en tres grupos: a) Sintaxis y Morfología. b) Vocabulario y modismos. c) Pronunciación y Entonación.

Bibliografía fundamental: A) *Para la Morfología y Sintaxis:* "Curso Superior de Sintaxis Española", de Samuel Gili Gaya, Barcelona, Editorial Spes.—"Gramática Española", de Salvador Fernández Ramírez, Ed. Revista de Occidente.—"Gramática de la Lengua Castellana", de Andrés Bello, Ed. Ministerio de Educación Nacional, Caracas (1951).—"Gramática Española", de Rafael Seco. Ed. Aguilar. Madrid,

1955 (más elemental que las anteriores, aunque utilísima por la claridad y brevedad con que presenta los temas gramaticales).—“Fisonomía del idioma español”, de M. Criado del Val. Ed. Aguilar. Madrid, 1957 (utilísimo, pues se ocupa principalmente de comparar la estructura lingüística española en relación con las de otras lenguas).—El número extraordinario de la revista “Cuadernos Hispanoamericanos” junio-julio 1956, números 78-79 de la citada revista), con artículos sobre temas gramaticales suscitados con motivo del “Segundo Congreso de Academias de la Lengua Española”, celebrado en Madrid el año 1956.—Rafael Lapesa, “Historia de la Lengua Española”, Ed. Escelicer, S. A. Finalmente es obvio advertir que la “Gramática Española de la R. A. E.” debe ser siempre, a pesar de las limitaciones que anoté al comienzo, la guía oficial de cualquier tipo de enseñanza gramatical.

B) *Para el Vocabulario y Modismos*: “Diccionario” de la R. A. E. (y además, según la nacionalidad de cada estudiante, debe recomendarse el diccionario bilingüe. Para franceses e ingleses son muy buenos los de Martínez Amador (francés-español y español-francés en un solo volumen, y lo mismo para el idioma inglés). Para alemán el Grossmann, si se desea un diccionario muy completo, y si no el Langenscheidts que aunque se subtitula “de bolsillo” (Taschenwörterbuch), su volumen es más bien para bolso de señora.—“Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española”, compuesto y preparado por don Samuel Gil Gaya, es el diccionario más pedagógicamente concebido de cuantos se han editado en los últimos años.—“Introducción a la Lexicografía”, de J. Casares. Madrid. C. S. I. C. 1950.—“El por qué de los dichos”, de D. José María Iribarren. E. Aguilar. Madrid, 1956. (Aunque el autor no es un filólogo ni un gramático profesional, lo que confiesa modestamente en el prólogo, ha compuesto un libro en el que recoge la explicación de “Dichos proverbiales, modismos, comparaciones populares, proverbios, sentencias, aforismos, expresiones afortunadas y frases históricas”, todo lo cual puede ser muy necesario al profesor de estudiantes extranjeros, deseosos siempre de conocer el por qué y el origen de las expresiones del español coloquial. Justo es advertir que en cuanto a la explicación de bastantes palabras incluidas en la obra del Sr. Iribarren, no siempre es feliz ni afortunada a causa de la antes citada inexperiencia filológica del autor; no obstante, la abundante bibliografía que documenta el libro, y el buen juicio del profesor que la utilice, pueden contrarrestar esa falta.)—“El español vulgar”, de Manuel Muñoz Cortés. Ed. “Biblioteca de la Revista de Educación”. Madrid, 1958. (Interesante para el estudio no sólo del español vulgar, como indica su título, sino también del español rústico, lo que será muy útil para los extranjeros que visiten los pueblos y aldeas españolas, muchas de las cuales se caracterizan por el uso de formas dialectales y particularidades fonéticas, que el autor estudia muy bien.)

C) *Fonética*: Dos obras hay recomendables e imprescindibles: “Manual de Fonética Española”, de Navarro Tomás. C. S. I. C. Madrid, 1950 (6.ª edición). (Primera e insuperable obra de su género.)—“Síntesis de Pronunciación Española”, por Joaquín de En-

trambasaguas. C. S. I. C. Madrid, 1952. (Aunque sigue la doctrina de Navarro Tomás, tiene la novedad de insistir y aclarar los defectos de pronunciación y entonación peculiares de los extranjeros, cuando hablan español. La obra fue escrita con destino a los Cursos para Extranjeros.)

Cada una de las obras reseñadas en esta sucinta bibliografía contienen a su vez copiosa bibliografía sobre temas particulares desparramados en revistas nacionales y extranjeras.

Y ahora entremos en el primer gran problema lingüístico de los estudiantes extranjeros en España:

LOS VERBOS SER Y ESTAR.

El uso correcto de estos dos verbos es una de las más grandes dificultades con que se enfrentan los estudiantes extranjeros. En otros idiomas, o al menos en los más divulgados del mundo occidental, no suele haber más que un solo verbo (fr. être, ingl. to be, alemán, sein), para los casos diversos en que el español usa SER o ESTAR.

Para zanzar este escollo, las gramáticas de español para extranjeros abrevian la dificultad resumiendo que SER indica *estado permanente*, y ESTAR, *estado transitorio o accidental*. La solución es tan sencilla que los estudiantes la aceptan y aplican inmediatamente, dando lugar a errores que es difícil extirpar más tarde; porque aunque sea cierto que en términos generales puede darse esa definición, la aplicación sistemática de ella es errónea. Veamos, en la práctica, lo que acontece con el verbo ESTAR (creo que el profesor debe comenzar por explicar el uso de este verbo, porque su aplicación se limita a tres casos).

Usos del verbo ESTAR.

1.º *Situación*, es decir, lugar ocupado por las personas, animales o cosas, o bien lugares geográficos. Responde a la pregunta, mental o formulada, ¿Dónde?

a) *Situación permanente*. (Véase aquí cómo la regla general, SER, permanente, ESTAR, transitorio, no serviría.)

Ejemplos: “Madrid está en España”.—“Enfrente del altar mayor, al otro extremo, está el coro sobre una bóveda achatada”. Azorín. “La Voluntad”.—“A la derecha de la Iglesia Vieja, ya en la ciudad, está la parte antigua del poblado”. Azorín. “La Voluntad”.

b) *Situación transitoria o accidental*.

Ejemplos: “Este verano estuve en París”.—“Justina está en su celda”. Azorín. “La Voluntad”.—“Un prisionero está en su cárcel”. Azorín. “Al margen de los clásicos”.

2.º *Posición*. Indica la manera cómo están colocadas las personas, animales o cosas. Responde a la pregunta —mental o formulada— ¿Cómo?

a) *Posición permanente*: “Esta calle está torcida”. Este ejemplo me lo han puesto muchas veces mis alumnos. —“¿Por qué los españoles dicen unas veces “Es una calle torcida”, y otras “que está torcida”?”. Depende, naturalmente, de la actitud mental del hablante: “Es una calle torcida”, dirá si piensa en ella como dotada de una cualidad inherente, donde “tor-

cida" es un adjetivo que califica la calle; dirá que "está torcida" si piensa en la manera cómo está trazada, es decir, en su posición. Lo mismo acontece con el ejemplo "La torre de Pisa está inclinada". Si miramos su posición diremos "está", si calificamos su cualidad sobresaliente e inherente, diremos "La torre de Pisa es una torre inclinada".

b) *Posición transitoria o accidental*. Ejemplos: "Alberto está apoyado en la pared". "Ana está de pie". "El jilguero estaba posado en la rama". "Los caballeros están sentados en torno a la mesa".

3.º *Estados pasajeros*. (Aquí si tiene explicación exacta la regla general para el verbo ESTAR.) El estado puede ser físico o psicológico. Ejemplos: "Mi tío está furioso". "Estamos cansados". "La cañería está rota". "El campo está en silencio". "El cielo está radiante, limpio, azul".

A estas tres reglas generales (Situación, Posición y Estados pasajeros) hay que añadir algunas reglillas adicionales, que pueden servir también de introducción al estudio del verbo SER.

a) El profesor Gili Gaya ("Sintaxis Superior") advierte que "empleamos ESTAR en los juicios que dependen de nuestra experiencia: Veo un niño que ha crecido y digo: "Está alto", pruebo café y digo que "está frío". Por el contrario se usa SER en los juicios que no dependen de nuestra experiencia: "La nieve es fría", no he necesitado hacer la prueba para saber que la nieve en general es fría; pero al decir "esta nieve está fría", necesito tocarla ahora".

b) A las personas de lengua inglesa, sigue diciendo Gili Gaya, puede servirles la siguiente regla: Cuando los verbos "to feel" o "to look" pueden sustituir a "to be" debe emplearse ESTAR en español. "Este traje está (looks) sucio, limpio", etc.; "Ahora el hielo está (feels) duro".

c) Se usa SER acompañado de un participio para indicar acción imperfectiva, es decir, cuyo desarrollo es impreciso: "Los comercios son abiertos a las cinco" expresa un hecho habitual, y por lo tanto no concluido, mientras que "Los comercios están abiertos a las cinco" se refiere a un hecho que acontece y se realiza en un momento preciso y determinado. "Mi casita de la sierra es construída con rapidez" evoca una casa en construcción, andamios, albañiles en pleno trabajo, etc. "Mi casita de la sierra está construída con rapidez" sugiere una casita ya terminada; "con rapidez" es aquí una mera información que alude a cómo se ha llegado a ese final. Estar: participio, es una acción perfecta, o sea, terminada. "El zaguán, húmedo y sombrío, está empedrado de menudos cantos". Azorín. "La Voluntad".

d) *Frasas verbales con ESTAR*: "Estar: gerundio", indica acción durativa: "Estoy leyendo el periódico". Dice en qué está ocupado el sujeto en el momento en que se habla: "Enfrente se veía un solar en donde estaban comenzando a edificar". Baroja. "Silvestre Parados".

"Estar para: infinitivo", denota inminencia de la acción: "El tren está para salir" (va a salir inmediatamente, de un momento a otro).

"Estar por: infinitivo", tiene diferentes matices. 1.º Significa "preparado", "dispuesto": "El tren está por salir", significa que el tren está preparado pero no muestra que la acción será inmediata. 2.º Dispo-

sición más o menos dudosa (vacilante) para un acto: "Estoy por decirles..." "Cuando presencié aquella escena, estuve por marcharme" (no supe qué hacer, dudé si marcharme o no marcharme). 3.º Equivale a "sin" o "todavía no". "Ese libro está por escribir" (aún no ha sido escrito, pero no excluye la posibilidad de que alguien lo escriba un día). "La casa está por barrer", etcétera.

"Estar por: un nombre", significa "ser partidario o entusiasta de", "Estar a favor de": "Estamos por los sistemas modernos"; "Estoy por el equipo local. (En el lenguaje coloquial "Estar por: un pronombre o un nombre propio", significa "estar enamorado". "Esa chica está por ti" equivale a "está enamorada de ti".)

e) Aunque la felicidad y la desgracia son, desgraciadamente en el primer caso, estados pasajeros, se emplea SER con *feliz, dichoso, desdichado* y *desgraciado*, y ESTAR con *descontento, contento* y *satisfecho*. *Infeliz* se usa también con SER en sus dos significados: "Es infeliz en su matrimonio", o sea, "no es feliz", y "Felipe es un infeliz", con el numeral y el nombre sustantivo, con el sentido de "bondadoso y apocado".

"Estarse", según Bello, significa "permanecer voluntariamente en un sitio (o estado)", lo incluido en el paréntesis es mío. "Se estuvo escondido", "Estuve de médico cinco años".

ESTAR se usa también con la significación de "sentar" o "convenir": "El color verde no te está (sienta) bien". "No me está (conviene) el clima húmedo".

"Estar muerto", se dice si se trata de alguien que no ha sido enterrado todavía. "Estar muerto" tiene un sentido de hecho inmediato, y por eso el sobresalto que un español siente cuando un extranjero le pregunta: —"¿Su padre está muerto?" —"No, señor —se apresura a corregir—, mi padre ha muerto (o murió) hace tres años". La impresión de hecho inmediato o cercano y de presencia física es característica de este modismo. "Este hombre está muerto", dirá correctamente un médico después de comprobar que no hay ninguna señal de vida en el cuerpo de un hombre. Cuando sólo se desea informar de la muerte de un ser, sin precisar circunstancias inmediatas, se usa el verbo "morir" en el tiempo requerido (murió, ha muerto, morirá, etc. etc.). "Ser muerto" expresa la acción de "matar" o "asesinar". "Fue muerto por un criminal" (le asesinó). "Fue muerto por un tranvía" (le mató).

Usos del verbo SER.

Indica, en primer lugar, esencia o existencia: "Yo soy quien soy". Se usa: 1.º Para indicar cualidades inherentes (físicas o morales) a las personas, animales o cosas.

Un buen ejemplo hallado en "El tiempo", colección de relatos y cuentos de Ana María Matute: "La tía Eulalia era alta, era fuerte, era madrugadora, era trabajadora, era severa, era cumplidora, era exigente, era soltera, era limpia, era sabia, era honrada, era fuerte. La tía Eulalia era horrible".

(Sin embargo, este ejemplo es inusitado: En espa-

ñol no es necesario el verbo nada más que delante del primer adjetivo. La autora usa aquí insistentemente el verbo ESTAR para dar al lector la sensación de una mujer cuyas cualidades, físicas y morales, eran tan acentuadas, tan sobresalientes y llamativas, que más que servir como ejemplo para emularlas o admirarlas, deprimían.)—"Platero es pequeño, peludo, suave". Juan Ramón Jiménez.

2.º Se usa SER delante de un nombre que indique *persona, animal o cosa*; o bien, *profesión, nacionalidad o naturaleza, religión, estado civil*. Podríamos concluir diciendo que SER se usa para hacer la descripción social de un individuo. De un hombre decimos que "es ingeniero, es español, es aragonés, es católico, y es casado".

La *profesión* puede llevar el verbo ESTAR seguido de la preposición *de* ("estar de: profesión"), cuando se desea indicar que la ocupación es transitoria, o que el cambio se ha verificado hace poco tiempo ("Hasta ayer fui dependiente de comercio, pero ahora estoy de mozo de almacén"). "Su padre, doctor en Ciencias, estaba de Auxiliar en el Instituto del Cardenal Cisneros y daba lecciones en un colegio". Baroja. "Silvestre Parados".

Se dice siempre "estar casado" cuando sigue el nombre del cónyuge ("Sí, estoy casado con Pepita"), o una cualidad específica del cónyuge ("Está casado con una señora extranjera" o "con un médico", "un "sabio", "un tonto", etc., etc.). En cualquier otro caso se puede usar indistintamente con "SER" o con "ESTAR" ("Soy casado" o "Estoy casado"), aunque en este último caso hay un matiz de insistencia y atención al momento en que se habla o de que se habla.

3.º Se usa SER delante de las preposiciones DE y PARA y entonces expresan *Materia* ("El tenedor es de plata"); *Procedencia* ("Son naranjas de Valencia"); *Propiedad* ("Aquella finca es de mi tío"); *Finalidad o Destino* ("Es para Vd.", "Los bombones que he comprado son para los niños").

4.º Se emplea para indicar la hora y el tiempo: "Es la una"; "Son las cinco"; "Es de día, de noche o de madrugada"; "Es tarde"; "Es temprano". En

El ambliope y su educación

PROPÓSITO.

Asisten con frecuencia a las escuelas ordinarias un cierto número de educandos que, por sus personales deficiencias sensoriales, resultan incapaces de seguir la marcha normal de la vida escolar. Tales educandos, carentes, por desgracia, de las facultades necesarias para seguir a los normalmente dotados, quedan en la escuela, como en la vida social, rezagados y a veces tendidos al borde del camino condenados a una vida de miseria material y espiritual que unas veces les extravía por las rutas del vicio y otras los encamina a una muerte moral y tal vez física si una mano caritativa, cual la del Maestro, no los levanta, alienta y fortalece.

Entre estos muchachos, que en número mayor o

expresiones, ya estereotipadas, de origen muy antiguo, subsiste el verbo SER; las que se conservan son "érase una vez" y "érase que se era", que sirven como comienzo evocador en narraciones infantiles.

Por último queda por añadir que los verbos SER y ESTAR acompañan a algunos adjetivos que tienen diferente significado según el verbo que vaya riendiéndolos.

Ser bueno (carácter) ...	Estar bueno (salud).
Ser malo (carácter)	Estar malo (salud).
Ser listo (inteligente) ...	Estar listo (preparado). Irónicamente: en situación difícil).
Ser fresco (cínico. Con carne, huevos y legumbres; maduro o en buen estado)	Estar fresco (frío, en un momento determinado o cuando se comprueba sensorialmente. Con ironía: en situación difícil).
Ser vivo (listo)	Estar vivo (gozar de vida).
Ser rico (acaudalado) ...	Estar rico (sabroso).

Ser rico" aplicado a niños significa también "mono, gracioso, bonito". "¡Qué niño más rico".

Muchos adjetivos, la mayoría, acompañados de SER, indican estado permanente y característico ("Está pálido" (su color natural) y con ESTAR expresan un estado transitorio ("Está pálido" (por la emoción). Sin embargo, muchas veces el verbo ESTAR no expresa una idea de transitoriedad, sino que, como hemos dicho antes, se trata sencillamente del resultado de una comprobación sensorial. ("¡Qué guapa estás hoy!" no es una frase que pueda molestar a una linda muchacha, no se ha querido poner en duda que "sea" siempre guapa, sino que es el resultado de una impresión comprobada por la vista del admirador, el cual recoge solamente la sensación de belleza que acaba de conmoverle.)

ELENA CATENA DE VINDEL.

menor asisten como recurso a una escuela ordinaria o no asisten a ninguna, se encuentran los "ambliopes", grandes deficientes de la vista que en muchos casos son pacientes de un proceso degenerativo de la potencialidad visual sin lesión aparente, que los conduce en plazo relativamente corto a la ceguera o a sus cercanías. De la educación de estos deficientes queremos ocuparnos aquí, reclamando la atención de los educadores, al par que su colaboración, para que este problema pedagógico, profundamente humano, encuentre su solución por los cauces de una acertada Pedagogía.

EL AMBLIOPE.

De entre los grandes deficientes de la vista cuyo conocimiento tiene interés pedagógico y social, únicamente el ciego ha sido hasta fecha muy reciente,

diferenciado del vidente normal, quedando de este modo dividida la población escolar en "ciegos" y en "videntes", como si la función visual, tomada en su aspecto meramente cualitativo, tuviera suficiente fundamento para una clasificación que permitiera encajar en sólo estos dos grupos a todos los niños que tienen necesidad de ser educados. Pero la realidad nos muestra que, entre los sujetos que poseen una visión normal y los ciegos, hay una multitud de deficientes de la vista que no pueden encajarse en tales grupos ni en orden a la vida social ni a la escolar, donde lo más importante es, sin duda alguna, el valor cuantitativo de la capacidad visual. Tales sujetos, cuya existencia no puede ignorarse porque de hecho existen, con una existencia real bastante más numerosa que la de los mismos ciegos, son todos los grandes deficientes de la vista en cualquiera de sus formas sin llegar a la ceguera.

Clinica y patológicamente considerados, estos grandes deficientes ópticos pueden clasificarse en dos grupos: el primero es el de los ambliopes propiamente dichos, pacientes de una degeneración progresiva de la potencialidad visual que, comenzando en una visión normal, puede conducirlos a la ceguera o a sus cercanías en el plazo de muy pocos años. No es muy frecuente, por fortuna, esta deficiencia, pero sí más de lo que ordinariamente se cree.

El segundo grupo es el de los tradicionalmente conocidos por "semiciegos", grandes deficientes también de la vista por multitud de causas, desde las meramente constitucionales hasta las traumáticas, y que engloba a todos aquellos sujetos que, después de corregido su defecto óptico por medios artificiales (cirugía, lentes, etc.), no llegan a alcanzar el grado de visión suficiente para seguir sin dificultades la marcha de una escuela ordinaria de videntes ni para desempeñar debidamente las profesiones que exigen el empleo ordinario de la vista. Este segundo grupo, más numeroso que el primero, se diferencia de éste en que mientras el ambliope propiamente dicho es un condenado a la ceguera en plazo relativamente breve, el semiciego puede permanecer estacionado toda su vida o sufrir, cuando más, una muy lenta disminución de su ya disminuida capacidad visual.

No obstante esta diferenciación etiológica y clínica, el tratamiento pedagógico es muy semejante para los sujetos de ambos grupos, por lo que no hay inconveniente en adoptar para ambos, dentro del campo educativo, la denominación común de "ambliopes" cuya etimología, (de *Amblyos* = débil, y *ops* = ojo) conviene a todos, alcanzando, en general, desde los que tienen agudeza visual tal que después de corregida en lo posible su deficiencia por medios artificiales no alcanza a 1/5 de la normal, hasta los que descienden a 1/10, en que ya comienza la ceguera propiamente dicha, si bien estos límites varían de un país a otro.

ESTADO ACTUAL DE ESTA EDUCACIÓN.

Aunque no existe en España una estadística completa de los ambliopes, ni de su distribución proporcionada por las diferentes regiones españolas, por una encuesta realizada recientemente por nosotros

hemos podido saber que tales niños existen en la proporción del 4 a 5 por 1.000 de la población escolar, resultando que por esta causa hay en nuestro país no menos de veinticinco mil niños que se educan mal o no se educan, no obstante ser perfectamente educables y recuperables para la vida social.

Esta realidad tiene por fuerza que preocuparnos a los educadores y a los sociólogos, aunque en esta cifra no incluyamos más que a los grandes deficientes; pero es que sobre esta cifra existe otra no menos importante, ya que de todo Maestro es conocida la existencia en las escuelas de niños que, sin presentar tal gravedad, carecen de la agudeza visual necesaria para realizar una gran cantidad de trabajos, pues apenas esta agudeza visual desciende a 1/2 de lo normal comienza ya a ser un problema pedagógico e higiénico que es necesario atender con gran cuidado, incluso por su trascendencia a la vida profesional del deficiente.

Con todo esto resulta que la abundancia de los deficientes ópticos que requieren cuidados pedagógicos especiales es en nuestra patria bastante mayor que lo que ordinariamente se cree, especialmente en los pueblos rurales donde la carencia de los cuidados higiénicos y de una profilaxis adecuada dificultan el corregir a tiempo cualquier deficiencia incipiente, la cual se acentúa por la falta de cuidados, bien porque son muy abundantes los niños que no se quejan de dificultades en la visión (como no se quejan de otras dificultades) o porque pasan desapercibidos o desatendidos por los propios adultos cuya vida dista mucho de ser lo higiénica y cuidada que la vista requiere, con todo lo cual resulta que, a la cifra antes mencionada se puede agregar otra, acaso mayor, que, aunque no presenta la gravedad de los anteriores, no deja por esto de constituir un problema pedagógico cuya solución requiere formas especiales.

NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA.

Es característica de estas deficiencias ópticas su agravación cuando el sujeto hace uso de su vista sin ciertas precauciones, las cuales, si para los normalmente dotados son indispensables, lo son mucho más para quienes ya padecen cualquier defecto. El desequilibrio de los músculos ciliares, los esfuerzos de acomodación óptica, el exceso de luz en ciertos casos o el defecto en otros son, entre otras, causas de fatiga ocular, de irritaciones orgánicas, de descompensaciones y de otras alteraciones que agravan el padecimiento, por lo que el ambliope debe estar sometido a unos cuidados higiénicos en el empleo de su vista para protegerle en todo momento, tanto con miras a su conservación como para procurar detener el proceso degenerativo que padezca el sujeto y obtener, en consecuencia, una posible recuperación visual.

De aquí resulta que los ambliopes, por razón de su propia deficiencia sensorial, no sólo necesitan de formas especiales de educación, sino que ésta ha de tener también una dirección profiláctica y terapéutica fundamental que se reduce, en general, a evitar todo esfuerzo con la vista y a situarle en condiciones favorables para una visión fácil y en todos sentidos higiénica a fin de conservar los restos de visión que

el educando tenga y evitar la agravación de su deficiencia.

Desde que se inició en el mundo la educación de los ciegos hace algo más de siglo y medio se comenzó a atender a los grandes deficientes ópticos sin ser ciegos, aunque siempre en número muy reducido. Es más, actualmente en gran número de países se engloba en la denominación general de ciegos a muchos semiciegos, comenzando la consideración de la ceguera a partir de un límite muy superior al que se ha tomado en España. Estos deficientes han venido siendo atendidos como ciegos en los mismos centros de educación de ciegos, guardando para sí las ventajas de visión que cada uno tuviera, pero sin tenerla para nada en cuenta en su educación hasta que hace no más de treinta años se ha creído conveniente educarlos separados de los ciegos utilizando racionalmente los restos de visión que estos sujetos poseen y empleando, además de una pedagogía especial de orden meramente educativo e instructivo, la terapéutica que hemos expuesto.

No obstante, siendo para muchos de ellos fatal el futuro de ceguera que les aguarda, se ha tenido por conveniente el educar a todos los ambliopes bajo esta consideración; es decir, que si bien es lógico que se les eduque como videntes, ya que poseen grandes restos de visión que emplean en todos los momentos de su vida, hay que prepararlos también para una probable vida de tinieblas en la que habrán de servirse preferentemente del tacto y del oído, y con todo, cuidando de administrar bien los restos de visión que poseen procurando su conservación. Esta ha sido la razón que ha llevado en la actualidad a todos los países a la creación de escuelas especiales para los ambliopes y de las que en el año 1935 se instalaron ya tres en el Colegio Nacional de Ciegos de Madrid, las cuales habrían de ser el germen de esta enseñanza en nuestra Patria, actualmente en trance de solución.

EDUCABILIDAD DEL AMBLIOPE.

Es verdaderamente maravilloso el que restos de visión, a veces muy pobres, basten para dar a estos sujetos una capacidad de acción, de libertad de movimientos y de percepción óptica que poniendo en gran actividad sus facultades físicas y síquicas les predispone de modo notable para recibir una alta educación física, intelectual, moral y profesional.

Cuando el ambliope llega por vez primera a la escuela trae ya un gran bagaje de conocimientos empíricos del mundo, los cuales constituyen una sólida y amplia base para la educación y para la instrucción que en la escuela han de recibir. Al mismo tiempo, la capacidad de imitación, de la que la vista tiene un alto exponente, ha determinado ya en estos niños una libertad de movimientos, una postura física, una gesticulación y una armonía de movimientos que en poco o nada se diferencian de los videntes normales. Además, por tener sus percepciones la componente óptica ha determinado en la conciencia del sujeto imágenes de tal modo semejantes a la que tiene el vidente normal, que el intercambio mental entre ambos se encuentra notablemente facilitado.

Por esto, fundamentalmente, puede decirse que el

ambliope, cuando su deficiencia óptica no se acompaña de trastornos cerebrales, puede poseer una capacidad síquica suficiente para recibir una educación intelectual y una instrucción en alto grado, comparable a la del vidente normal, estando en ventaja sobre el ciego no sólo por la positiva utilidad que su vista directamente empleada puede prestarle en todas las actividades, tanto escolares como extraescolares, sino porque además le permite recibir una instrucción de carácter profesional bastante amplia y perfecta, ya que la mayor soltura en el movimiento y las posibilidades de protección óptica le abre extensos horizontes profesionales.

CONSIDERACIÓN SOCIAL DEL AMBLIOPE.

Si en el orden intelectual el ambliope ofrece grandes posibilidades de educación y de instrucción, incluso para el seguimiento de estudios universitarios, no puede negarse que esto no llega a conseguirse sin formas pedagógicas especiales, ni tampoco que su introducción en la vida social deja de ofrecer grandes dificultades que es necesario vencer. La causa de todo esto es la realidad evidente, el hecho cierto de que la capacidad visual de estos sujetos se encuentra disminuída hasta muy por bajo de lo que exigen de ordinario la generalidad de las actividades humanas, por lo que esta deficiencia dificulta y limita evidentemente tanto la capacidad adquisitiva de los conocimientos del mundo exterior en los que predominan sobre todos ellos las percepciones ópticas, como la libertad de movimiento y, en consecuencia, las relaciones con el cosmos. Es más, existe la realidad evidente también de las alteraciones caracterológicas y afectivas que la deficiencia óptica, como otras deficiencias físicas, determina en quien, por ser inteligente, tiene plena conciencia de su incapacidad y por ella de su inferioridad junto a las personas normalmente dotada.

Estas limitaciones y alteraciones constituyen, en sí, las verdaderas dificultades con las que tropezamos en la educación de estos sujetos, tanto desde el punto de vista meramente instructivo como desde el de su integración en la vida social, constituyendo, en sí el carácter diferencial de su pedagogía. Tanto o más que la de los mismos ciegos, la pedagogía del ambliope ofrece caracteres singulares, de modo que si bien es cierto que el ambliope ofrece posibilidades educativas superiores a las que ofrece el ciego, no se obtendrán ventajas sino a condición de educarle muy cuidadosamente. Sólo así, la suerte del ambliope no se diferencia gran cosa de la del totalmente ciego, ni en lo individual ni sobre todo en lo social, y no se olvide que la educación del individuo no es sino una preparación para su integración en la vida social, en la que ha de cumplir su destino terrenal. Por esto, la educación del ambliope hay que cuidarla manteniendo la atención puesta en esta integración social, al par que se considera la verdadera realidad del educando, sin pesimismo gratuitos, pero también sin optimismos engañosos. De no hacerlo así, la suerte del ambliope puede ser acaso peor que la del ciego, pues al no ser ni ciego ni vidente no tiene cabida en ninguno de los dos grandes apartados en los que la sociedad tiene encasillados a los hombres en orden a esta considera-

ción, pudiendo pasar su existencia desapercibida, que es tanto como una declaración de nulidad o inexistencia con un consecuente abandono social en todos los órdenes.

El hecho es evidente y sobradamente conocido, y la prueba es que mientras los ciegos y los videntes están atendidos en su educación incluso desde hace más de un siglo, las atenciones educativas van llegando muy perezosamente a los ambliopes, sin que haya alcanzado en ningún país el grado de atención que ha alcanzado la de los ciegos. Incluso en algunos, como en el nuestro, apenas se ha comenzado.

La razón de este hecho real y evidente parece estar en la afectividad colectiva y la impresionabilidad multitudinaria, ya que mientras el ciego impresiona fuertemente al hombre vulgar, el ambliope le deja indiferente cuando no despierta en él un sentimiento de subestimación que está muy lejos de poseer tintes caritativos. Nada hay, en efecto, que impresione más al hombre que la ceguera, y su perspectiva le horroriza más que la misma muerte. Por esto tiene para con el ciego toda clase de tolerancias y complacencias, aunque en algunos casos resulten injustas y aun contrarias a las propias apetencias del mismo ciego y a lo que debiera ser una acertada protección de éste; pero aun así, el mundo, impresionado por la ceguera, ha tratado por medios más o menos acertados y cumplidos de educar y de redimir socialmente a los ciegos.

En cambio, el ambliope apenas ha logrado atraer sobre sí la mirada del mundo, ni mucho menos la acción educativa y protectora que como ser humano precisa para el cumplimiento de sus fines.

He aquí por qué la realidad ambiental no es para el ambliope mucho mejor que para el ciego, sobre todo cuando de las relaciones humanas se trata y con ellas de la educación, de la vida profesional y de la consideración social, no obstante procurarle su vista medios de educación y de movimiento en el mundo muy superiores a los que posee el ciego. Por esto, el problema que plantea la vida de los ambliopes es fundamentalmente problema de educación en todos los órdenes, una educación que cultive sus valores humanos y los disponga para su adecuado empleo en el vivir común; una educación amplia racionalmente orientada hasta dejarlo plenamente integrado en la colectividad como un hombre más, dispuesto a vivir plenamente en ella y a producir para sí y para los demás en la mayor cuantía que sus facultades le permitan; educación general básica y formación profesional que constituyen una necesidad imperiosa para estos educandos al par que un programa pedagógico que los pueblos tienen que desarrollar con urgencia.

DIRECTRICES EDUCATIVAS DEL AMBLOPE.

La educación del ambliope tiene, como la de todos los deficientes sensoriales, dos directrices fundamentales; una general de educación básica fundamental; otra específica de formación profesional estrechamente ligada a la primera.

En la educación fundamental hay que atender a dos aspectos; uno a la economía de la vista y a sus cuidados profilácticos e higiénicos mediante una pe-

dagogía adecuada; otro de educación e instrucción propiamente dicho mediante formas metodológicas adecuadas. Del mismo modo, en la educación y formación profesional hay también que atender a dos aspectos; uno es la propia formación del individuo tras una acertada orientación profesional; el otro tenderá a procurar su introducción en la vida social para el ejercicio de la profesión adquirida, ya que de nada valdría el procurarle una profesión si después se le dejara en el abandono y a merced de los prejuicios sociales resistentes a admitir su trabajo. Veamos las características de cada una de estas directrices:

a) *Economía de la vista.*

Como hemos dicho más arriba, la vista del ambliope hay que cuidarla mucho y administrarla bien, tanto para que no se deteriore como para recuperarla en cuanto esto sea posible. Es una vulgar medida higiénica y de economía que debe presidir en todo momento la educación del ambliope. Para ello se procura que el empleo de la vista lo haga siempre sin esfuerzo alguno, incluso sustituyéndola por otros sentidos como el oído y el tacto. El empleo de libros con grandes caracteres; el escribir con trazo grueso, el uso de grandes lupas para la lectura, una iluminación adecuada a cada caso, son, entre otros, los procedimientos especiales en la educación de estos niños.

Al mismo tiempo, la instrucción debe de hacerse por la doble vía óptica y táctil; esta última por la misma metodología que se emplea para los ciegos, incluso la lectura y escritura por el sistema de puntos en relieve llamado de "Braille", nombre de su autor. En suma, la educación y la instrucción del ambliope tienen una doble vía ordinaria ambas paralelas y simultáneas; la de vidente (debidamente acondicionada) y la de ciego, esta última tanto por razón de economía de la visión como en previsión de un probable agravamiento de la deficiencia óptica.

b) *Educación e instrucción fundamental.*

En el aspecto meramente educativo, el ambliope requiere atenciones muy semejantes a las de los videntes normales, pero participa también de la de los ciegos, sobre todo la educación física y la de la mano para el hacer y el tocar. Siendo el tacto una de las vías que habrán de emplearse en su instrucción, resulta indispensable su educación para el percibir con la mayor precisión, así como para el hacer educativo.

Junto a esta atención especial, la educación y la instrucción general del ambliope ha de estar hecha en todas las direcciones (intelectual, moral, social, religiosa, etc.), siguiendo para ello los cuestionarios normales sin merma alguna. La formación y la cultura que de este modo puede adquirir el ambliope es muy elevada, pudiendo llegar a la universitaria cuando la deficiencia no se acompaña de defectos mentales. Un ambliope que adquiera así los elementos de la cultura primaria es un hombre redimido espiritual y socialmente, estando dispuesto a emprender el camino de la vida como cualquier hombre.

Por esto, la aspiración de la escuela primaria especial para los amblíopes es la de dotarles de los elementos básicos de la cultura y la de operar en los alumnos una educación formativa de su inteligencia, de su carácter, de su personalidad y, en general, de sus sentimientos en todas las direcciones del espíritu humano.

c) Orientación profesional.

El campo laboral ofrece para los amblíopes muy extensos horizontes en todos los sectores de las actividades humanas, por lo que si ya para los ciegos existen posibilidades de ocupación amplias y suficientes para todos los de un país por numerosos que éstos sean, para los amblíopes el horizonte se extiende considerablemente merced a los restos de visión que poseen, con garantía de un rendimiento eficiente.

Hasta hoy, el amblíope, carente casi por completo de cultura primaria fundamental, y en consecuencia de otra más elevada, se ha visto obligado a aceptar puestos de trabajo subalternos y de extremada simplicidad, todos ellos secundarios en el ambiente profesional y de escasa estimación y remuneración. Responsable de esta subestimación ha sido la gratuita y universal creencia en la indispensable necesidad del empleo de la vista en cualquier ocupación profesional. Hoy, con un estudio más racional de los valores humanos y de las exigencias de las profesiones, el campo laboral para los deficientes ópticos se ha ampliado notablemente al confirmarse que la vista no es absolutamente indispensable en muchas ocupaciones y sobre todo para los amblíopes, en los que basta una visión poco aguda para que el trabajo quede plenamente cumplido o para que el trabajador pueda protegerse por sí mismo contra los peligros ordinarios que el desempeño de muchas profesiones pudiera suponer, y sobre todo, porque la vista permite al amblíope el desplazamiento de lugar que al ciego le está dificultado.

La formación profesional propiamente dicha, sea cual sea la dirección que se siga, constituye en estos deficientes una prolongación de la vida escolar, pero íntimamente relacionada con ésta, si bien con un carácter específico, tanto en el orden metodológico como en el ambiental. La orientación y la formación profesionales del amblíope tienen que comenzar ya en la escuela primaria racionalmente dirigida, como se hace con la de los ciegos; y como en la de éstos, constituye un apartado importante en la educación de estos deficientes.

Para realizar con acierto esta labor, el educador de amblíopes habrá de tener una visión exacta del panorama que se ofrece al amblíope a su salida de la escuela, para dotarle del bagaje intelectual, moral y profesional indispensable a su vida de relación con los demás hombres. Porque no se olvide que estos sujetos, por su deficiencia física, difícilmente son admitidos en las escuelas profesionales ordinarias, por lo cual nuestras escuelas habrán de extender sus raudos de acción más allá de la enseñanza primaria, con la orientación profesional y con la formación técnica, o cuando menos con una iniciación bastante avanzada. Es más, la escuela tiene que estar en cierto

modo ligada a la vida industrial de un país, porque de poco o nada valdría el que preparásemos cumplidamente a nuestros alumnos en una profesión para abandonarlos después a una suerte insegura entre quienes disponen de la plenitud de las facultades humanas, pues si ya para los videntes la lucha es grande, y los puestos de trabajo escasos, el deficiente, por su inferioridad, se habrá de encontrar siempre en desventaja.

d) La aquiescencia social.

Hemos de reconocer sinceramente que, pese a todas nuestras afirmaciones sobre la capacidad profesional de los amblíopes, existe una gran barrera que vencer para su plena integración en el mundo del trabajo y para que su servicio sea aceptado con la plenitud con que se acepta el del vidente normal. Las razones, como hemos dicho, son numerosas, desde la tradicional creencia en la indispensable necesidad de la vista para toda actividad, hasta la superabundancia de la mano de obra que lleva a las empresas a elegir a los superdotados con evidente despreocupación por la suerte de los deficientes. En este caso se hace necesaria una acción protectora del Estado y de la sociedad en general.

Esta protección social reclama el concurso de varias personas, pero de entre todas, la intervención del maestro es de importancia capital, porque lo mismo en la vida del trabajo que en cualquier otro aspecto de la vida ciudadana, el maestro habrá de ser el guía que con su cultura, su talento y sus virtudes vaya introduciendo con prudencia a nuestro alumno por los intrincados caminos de las relaciones sociales. Esta intervención es tanto más necesaria cuanto mayor es la timidez con que la mayoría de nuestros alumnos se lanzan al tráfico social y mayor la reserva con que suelen ser acogidos por quienes más atentos a sus naturales egoísmos que al reconocimiento de los verdaderos valores de nuestros educandos encuentran más cómodo desentenderse de este problema de profundo valor humano y de justicia social. Esta gratuita prevención y esta desatención social pueden ser combatidas por medio de una activa propaganda inteligentemente realizada que tienda a poner de relieve los verdaderos valores que pueden coexistir con la deficiencia óptica.

Ahora bien, tan lícita y justa aspiración, indispensable y vital para nuestros alumnos, no puede reclamarse de gracia, ya que el puesto en la sociedad lo dan los propios valores personales. Por esto, si educamos a nuestros alumnos cumplidamente en los diversos aspectos y los capacitamos debidamente en una profesión compatible con su deficiencia hasta conseguir que la desempeñen con plenitud de dominio, mostraremos al mundo estos auténticos valores, y con ello desaparecerán todos los recelos que hasta hoy han dificultado su admisión en la vida social en paridad de trato con los demás hombres. Por fortuna son muchas y muy variadas las ocupaciones profesionales que, dada la extrema división del trabajo, pueden ocupar a nuestros alumnos, profesiones que exigen escaso empleo de la vista, encontrándolas lo mismo entre las manuales más o menos complicadas que

entre las carreras liberales, y nosotros podemos afirmarlo y aun confirmarlo con hechos fehacientes abundantísimos dentro de nuestro propio país donde, si gracias a una educación y orientación cuidadas los ciegos ya han traspasado los umbrales de la Universidad, y han invadido el campo de las letras, de las artes y de la ciencia con resultados muy satisfactorios, con mayor éxito lo conseguiremos para quienes disponen de vista aunque ésta sea limitada.

EL EDUCADOR.

Por último, conocido el carácter de la educación de estos deficientes, vengamos a señalar las cualidades particulares que debe reunir la persona que haya de realizarla, porque en esta educación el maestro juega un importantísimo papel, casi el fundamental, ya que ha de ser él quien con su inteligencia, su actividad y sus virtudes lleve a cabo esta ingente y delicada labor.

Además de la formación propiamente pedagógica especial y de una vocación de entrega a esta educación, es preciso que el educador de ambliopes posea una amplia visión del problema moral y social de sus alumnos, para que en todo momento pueda ser su guía y su protector. Quien no crea en la posibilidad de hacer de su alumno un hombre dispuesto para el cumplimiento de sus fines terrenales en orden a los sagrados valores de que es portador; quien por la sola razón de su deficiencia sensorial no le crea capaz de adquirir una cultura y un desarrollo suficientes para desempeñar una actividad útil a sí y a la sociedad, ni para alcanzar por sus méritos un puesto en ella, en el que pueda servir a Dios y a su patria no será un buen educador de ambliopes, porque con esta duda o negativa pone ya a esta educación un límite "a priori" que anula toda esperanza de redención, abandonando al alumno en su miseria y dejándolo en un estado de inerte escepticismo del que difícilmente podrá sacarle otra persona.

El maestro de ambliopes ha de sentir la desgracia de su alumno como un padre la de su hijo, porque como a un hijo ha de tomarle en todo momento, y ha de esforzarse en redimirlo con el mismo empeño que lo haría con su propio hijo, sintiendo y anhelando con él en una aspiración paternal que, impregnada toda ella de caridad, será el arma más poderosa de que podrá servirse en su labor y la mejor fuente de inspiración en sus decisiones y recursos. Para conseguirlo, la caridad habrá de ser la virtud por excelencia que el maestro habrá de poseer. Esta es una obra de amor y de entrega plena que solamente las almas generosas colocadas por encima de las terrenales miserias

pueden realizar sin desmayo. Por esto harán bien en tomar otra profesión quienes no sean capaces de sacrificio alguno en favor de los alumnos cuya educación se les confía y venir a ella sólo quienes en un renunciamiento a más lucrativas ocupaciones se sientan unidos en un abrazo paternal con aquellos que sean colocados bajo su protección y guía.

CONCLUSIÓN.

Por cuanto hemos dicho hemos visto que existe en España un gran número de niños deficientes de la vista que no reciben educación alguna no obstante ofrecer en sí grandes posibilidades educativas y suficiente capacidad para su integración en la vida social mediante el ejercicio de una profesión suficientemente remuneradora para sí y provechosa para la comunidad. Hemos visto igualmente cuáles son los rasgos característicos de esta educación y las posibilidades de recuperación en su doble sentido individual y colectivo, así como los obstáculos que la realidad ofrece para llevar a término la solución de este problema de caridad y de justicia social. Tales obstáculos no son ciertamente invencibles; antes al contrario, su vencimiento se ofrece con perspectivas alentadoras en unos tiempos en que la Humanidad parece volver los ojos hacia los deficientes de todo orden buscando para ellos medios de recuperación individual y social. Una nueva aurora ilumina, pues, este horizonte con muy alentadoras promesas en las que podemos ciertamente confiar, porque con una educación amplia y completa y una acertada orientación y formación profesionales podemos preparar para nuestros alumnos un futuro que no habrá de traerles otras inquietudes que aquellas que inevitablemente se ciernen sobre todos los hombres.

Es preciso, pues, que la educación de los ambliopes, relegada hasta hoy a lugar postrero, si no al total abandono social, pase a ocupar la atención de los hombres como un problema de urgente solución, a fin de que el porvenir se ofrezca para ellos risueño y prometedor, y yo me permito reclamar para resolverlo la colaboración de todos los educadores y de cuantos con su autoridad y su poder puedan contribuir a ello, a fin de que en la comunidad profesional en que nos unen los sagrados lazos de nuestro Magisterio podamos procurar a estos hermanos nuestros la redención física, espiritual y social que en caridad y en justicia merecen.

JOSÉ PLATA.

Sicotécnico del Colegio
Nacional de Ciegos.

crónica

Desarrollo del Proyecto Principal de la Unesco sobre educación primaria en Iberoamérica

El Proyecto Principal relativo a la generalización de la educación primaria en Iberoamérica fue aprobado por la IX reunión de la Conferencia General de la Unesco, celebrada en Nueva Delhi en noviembre-diciembre de 1956. Sus líneas generales fueron previamente examinadas y aprobadas en la Conferencia Regional Latinoamericana sobre educación gratuita y obligatoria y en la segunda reunión interamericana de Ministros de Educación, realizadas ambas en Lima en los meses de abril y mayo del mismo año.

SUPUESTOS EN QUE SE BASA.

De conformidad con las opiniones consultadas, el Proyecto Principal entiende que los problemas de la educación en América latina pueden enumerarse en la forma siguiente:

1. Sobre una población escolar de unos cuarenta millones, solamente reciben educación primaria unos diecisiete.
2. La deserción en el censo de los estudios es altísima y el número de alumnos que concluye la escolaridad primaria no llega al 20 por 100 de los que la iniciaron.
3. El promedio del nivel educativo en América latina, para la totalidad de la población, no supera el primer grado de la escuela primaria, y para los que tuvieron la oportunidad de ingresar en la escuela, apenas si alcanza al cuarto grado.
4. Contribuye a agravar el problema el crecimiento demográfico extraordinario (2,6 por 100 anual).
5. En consecuencia, serían precisos unos 500.000 maestros más y un número equivalente de aulas para atender debidamente a la población en edad escolar.
6. Otras facetas negativas son la carencia de títulos o estudios profesionales para casi la mitad de los maestros, la insuficiente retribución económica del personal, la escasez de materiales docentes. La falta de una continuidad en la política educativa en muchos casos, las deficiencias de la administración y supervisión que limitan el aprovechamiento eficaz de los medios disponibles y la obtención de nuevos recursos para el desarrollo de la educación.

FINALIDADES DEL PROYECTO PRINCIPAL.

Las finalidades del Proyecto Principal, precisadas por las reuniones de expertos consultados por la Unesco, son las siguientes:

1. Estimular el planeamiento sistemático de la educación en los países de América latina.

2. Fomentar la extensión de los servicios de educación primaria a fin de lograr una atención educativa adecuada para la población en edad escolar de la América latina.

3. Impulsar la revisión de planes y programas, para dar a todos los niños iguales oportunidades educativas, adaptar la educación a las necesidades de la población en las diversas zonas o regiones, de conformidad con las exigencias que hoy la sociedad tiene puestas en la enseñanza.

4. Mejorar la formación de los maestros, impulsar su perfeccionamiento y contribuir a la elevación del nivel moral, económico y social de la profesión docente.

5. Preparar para cada país latinoamericano un núcleo de dirigentes y especialistas de la educación, capaces de impulsarla y de procurar su progreso.

LA ACCION DE LA UNESCO

La Unesco concentra su acción en la preparación de especialistas y dirigentes, perfeccionamiento de maestros y supervisores, planeamiento de la educación, revisión de planes y programas, y coopera con todos los países de América latina en el logro de los fines del Proyecto Principal a través de las instituciones especializadas, de los expertos de Asistencia Técnica, la creación de becas y otros procedimientos.

UNIVERSIDADES ASOCIADAS.

Santiago de Chile.—En marzo de 1958 comenzó a funcionar en la Facultad de Educación de la Universidad de Chile, gracias a la generosa contribución del Gobierno chileno, el Centro Latinoamericano de formación de especialistas de educación, con cursos de una duración de nueve meses.

En 1958 participaron en ellos 17 becarios de América latina y 10 de Chile; en 1959, 10 becarios nacionales y 21 de los demás países latinoamericanos. Un número similar de becarios han sido seleccionados para el tercer curso, que se iniciará a mediados de marzo de 1960.

Las especialidades de estudios son: planeamiento y administración escolares; supervisión; formación y perfeccionamiento de los maestros; programas y métodos; orientación educacional y vocacional.

San Pablo, Brasil.—El Gobierno brasileño, a través del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos y bajo el patrocinio de la Universidad de San Pablo, ha organizado cursos similares a los de Santiago. Comenzaron a funcionar en marzo de 1958.

Las especialidades correspondientes a dos campos: 1.º Formación y perfeccionamiento del personal de educación primaria (organización y administración de escuelas normales, programas, métodos y prácticas de enseñanza), y 2.º, administración escolar y supervisión de las escuelas primarias (planeamiento de la educación, organización y administración de la escuela primaria, programas, métodos y supervisión de educación primaria).

En 1958 participaron en el curso 10 becarios de los países sudamericanos y 20 de los Estados del Brasil. En 1959, el mismo número de becarios, y en 1960

participarán 20 becarios brasileños y otros 20 latinoamericanos, pues el Gobierno ha decidido duplicar las becas ofrecidas a educadores de los países de la región.

Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) Rubio, Venezuela.—Este Centro, sostenido por la Organización de los Estados Americanos con la cooperación del Gobierno de Venezuela y de la Unesco, investiga los problemas de la educación rural. Los cursos son de nueve meses, y a ellos han asistido cada año 65 becarios de la mayor parte de los países de América latina: 50 becados por la OEA y 15 por la Unesco. En 1958 tuvo lugar un curso de cuatro meses para supervisores y directores de servicios de educación rural, recibiendo los educadores latinoamericanos 20 becas ofrecidas por la Unesco. En dos años se han perfeccionado 270 educadores.

Escuelas normales asociadas.—Están en funcionamiento cinco Escuelas normales asociadas: Pamplona (Colombia); Tegucigalpa (Honduras); Jinotepe y San Marcos (Nicaragua); y la de San Pablo del Lago (Ecuador). Está prevista la apertura de otra Escuela normal asociada en Haití en octubre de 1960.

Funcionan todas ellas con el carácter de instituciones piloto en el mejoramiento de la formación de maestros y ensayan programas y métodos de enseñanza, nuevas formas de organización escolar por medio de las escuelas primarias anejas.

El total del número de alumnos de las Escuelas normales asociadas es de 1.192: San Pablo del Lago, 173; Pamplona, 97; Tegucigalpa, 232; Jinotepe, 307, y San Marcos, 383.

Cursos y seminarios.—Han tenido lugar cursos y seminarios patrocinados por la Unesco, por los gobiernos o por organismos internacionales que colaboran en el Proyecto principal.

1. Curso para jefes y funcionarios de los servicios estadísticos de los Ministerios de Educación de América latina.—Tuvo lugar en Santiago de Chile de marzo a junio de 1958, con la cooperación de la OEA. Sus fines fueron los de unificar y mejorar la recopilación y empleo de estadísticas escolares. Asistieron 29 especialistas, 20 becados por la Unesco.

2. Curso de estadística aplicada a la educación en Madrid.—Con la cooperación del Gobierno español, de octubre de 1958 a junio de 1959, para la formación de personal en estadística aplicada a la educación. Asistieron 17 becarios de los países latinoamericanos.

3. Cursos para inspectores de educación primaria en Francia.—Con la colaboración del Gobierno de Francia se organizó un curso de información sobre el sistema de enseñanza francés, especialmente en el nivel primario. Desde octubre de 1958 a marzo de 1959, con asistencia de 20 educadores latinoamericanos, que más tarde visitaron durante dos semanas Checoslovaquia, a invitación del Gobierno de este país.

4. Curso de documentación pedagógica de la OEL. Con la colaboración de la Oficina de Educación Iberoamericana tuvo lugar un curso en Madrid sobre documentación pedagógica, de noviembre de 1958 a marzo de 1959. Asistieron seis becarios latinoamericanos, que más tarde visitaron centros de documen-

tación de Italia, Alemania, Francia, la Casa Central de la Unesco y Brasil.

5. Cursos sobre planeamiento integral de la educación. Durante los meses de octubre y noviembre, organizado por la OEA, con la colaboración del Gobierno de Colombia y la Unesco, tuvo lugar en Bogotá un curso sobre formación de especialistas de planeamiento de la educación. Asistieron 29 especialistas americanos, 21 becados por la OEA.

6. Curso de perfeccionamiento para inspectores escolares y maestros en ejercicio.—En México, bajo el patrocinio de la Secretaría de Educación Pública y la Unesco, se celebraron dos cursillos de cuatro semanas para perfeccionamiento de inspectores de escuelas normales y primarias, con la participación de 250 asistentes. El primero, en los meses de julio y agosto de 1959, y el segundo, en noviembre-diciembre del mismo año.

En Venezuela, con la cooperación conjunta del Ministerio de Educación y de la Unesco, tuvo lugar, en Caracas, en agosto y septiembre de 1959, un curso de perfeccionamiento, al que concurrieron 150 inspectores escolares en ejercicio.

En Ecuador, en octubre de 1959, un curso de perfeccionamiento de maestros en servicio en las escuelas primarias situadas en la zona de influencia de la Escuela normal asociada de San Pablo del Lago.

Otros tres o cuatro cursos similares se organizarán en 1960 en otros países.

7. Reuniones y seminarios latinoamericanos.—Además de la Conferencia Regional sobre educación primaria gratuita y obligatoria, de la segunda reunión interamericana de Ministros de Educación, convocadas por la Unesco y la OEA y celebradas en Lima en abril y mayo de 1956 para examinar el Proyecto Principal, en Huampani, cerca de Lima, tuvo lugar un seminario latinoamericano sobre planes y programas de estudio de la educación primaria, con asistencia de delegados de once países.

El Comité Consultivo del Proyecto Principal se reunió en La Habana, del 18 al 21 de febrero de 1957, y en Panamá, del 29 de marzo al 2 de abril de 1958.

En Rubio, Venezuela, en noviembre de 1957, organizado mancomunadamente por la OEA y la Unesco, tuvo lugar una reunión de especialistas latinoamericanos para examinar la orientación y estructura del Centro Interamericano de Educación Rural.

En junio de 1958, bajo el patrocinio de la OEA y de la Unesco tuvo lugar en Washington un seminario sobre planeamiento integral de la educación, al que concurrieron delegados de todos los países de América.

En Montevideo en octubre de 1958, bajo el patrocinio del Gobierno del Uruguay y de la Unesco, se celebró un seminario sobre perfeccionamiento del magisterio en ejercicio.

PUBLICACIONES, DOCUMENTACIÓN Y BOLETÍN DEL PROYECTO PRINCIPAL.

En enero de 1959 se inició la edición del Boletín del Proyecto Principal, de carácter trimestral y con una tirada actual de 3.000 ejemplares que se distribuyen entre los Ministerios de Educación, Comisiones nacionales de la Unesco, Comités del Proyecto

Principal, Universidades y Escuelas normales asociadas, Escuelas normales, asociaciones del magisterio y la prensa.

Ha aparecido el volumen "La situación educativa en América latina", con acopio de estadísticas y los principales documentos de las resoluciones adoptadas en relación con la educación en América latina.

A mediados de 1960 aparecerá el "Manual de fundamentos de la educación", preparado por el profesor Larroyo con la colaboración de distinguidos autores del mundo entero.

"Sociedad y educación en América latina", preparado por el profesor Havighurst, de la Universidad de Chicago, con la cooperación de sociólogos, antropólogos y educadores de ambas Américas, es el título de otro de los volúmenes que pronto será entregado a la imprenta.

En 1960 se prepararán dos manuales sobre didáctica general y especial y otro sobre psicología aplicada de la educación.

Otras monografías están a punto de ser publicadas y algunos de sus títulos son: "La supervisión de la educación primaria", "La escuela de un solo maestro" y "La organización del trabajo en clase".

Diversos trabajos de investigación han sido realizados en las universidades y escuelas normales asociadas y con objeto de proporcionar información en materia pedagógica, en La Habana ha sido creado en octubre de 1959 un Centro Regional de Documentación Pedagógica cuyo fondo abarca todos los problemas de la educación.

Con la cooperación del Gobierno de Cuba quedó instalada en la escuela aneja a la normal de La Habana una biblioteca primaria piloto. Otras idénticas han comenzado a organizarse en las anejas a las normales asociadas de Pamplona y San Pablo del Lago.

ASISTENCIA TÉCNICA.

A la acción comprendida en el programa regular de la Unesco es preciso añadir las actividades efectuadas a través de proyectos regionales y la que incumbe a los expertos de la Asistencia Técnica enviados por la Unesco a distintos países de América latina.

El número total de expertos en el campo de la educación se eleva a 70, de los cuales 40 desarrollan actividades coincidentes con los propósitos del Proyecto Principal: formación de supervisores y de maestros; planeamiento y administración de los servicios educativos; investigación pedagógica, educación rural. Entre las actividades más destacadas a este respecto cabe señalar los cursos de formación de supervisores en Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia; planes y reforma del sistema educativo o extensión de la educación primaria en Paraguay, Nicaragua, Honduras y Colombia; investigaciones pedagógicas en Brasil y Chile; cursos de perfeccionamiento de supervisores en ejercicio a cargo de los expertos del programa regional de Centroamérica; desarrollo de la educación rural en Haití, Honduras, Paraguay, Bolivia, Ecuador y Perú, en estos tres últimos países en cooperación con la misión andina sostenida por la OIT, la FAO y la Unesco;

labor de planeamiento de la educación en desarrollo en Venezuela, Cuba y Colombia y la que se ha iniciado en 1960 en Argentina, Ecuador y Perú.

BECAS.

La cooperación de la Organización de los Estados Americanos, de la Oficina de Educación Iberoamericana y de los Gobiernos de Argentina, Brasil, Checoslovaquia, Chile, España y Francia ha permitido otorgar desde marzo de 1958 a marzo de 1960 un total de 580 becas a favor de educadores de los distintos países latinoamericanos, con un costo total de más de un millón de dólares.

ESPAÑA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO PRINCIPAL

En el conjunto de las actividades del Proyecto Principal, España ha tenido una actuación muy destacada, debido a la facilidad que representa la comunidad de lengua y cultura. Estos trabajos se han referido especialmente a la formación y perfeccionamiento de los administradores y dirigentes de la enseñanza.

El último curso se inauguró en Madrid el 5 de enero de este año y su duración será de unos cuatro meses, lo que va a permitir a diez becarios procedentes de Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú y Uruguay conocer los métodos de organización y el funcionamiento práctico de las escuelas completas de un solo maestro.

Sería oportuno indicar que es ésta la escuela más extendida en el mundo entero y que en los países hispanoamericanos tiene singular aplicación por las extensas zonas de población diseminada, de acceso difícil, por lo que un solo maestro ha de asegurar la enseñanza de los seis grados a todos los niños del lugar. Muchas veces los alumnos abandonan las clases al comenzar el tercer curso, produciéndose así una secesión cultural en perjuicio de las zonas rurales.

El curso de Madrid comprende tres partes: en la primera se incluyen los problemas planteados por este tipo de escuelas; en la segunda parte, los becarios visitarán establecimientos de este tipo situados en distintas provincias y tomarán parte en prácticas y labores de inspección y se pondrán en relación con las escuelas del Magisterio y sus métodos. El período final, que comprenderá la última decena del mes de abril, estará dedicado a discusiones en mesa redonda de las ideas expuestas en las lecciones y de las impresiones recogidas en las visitas realizadas.

Las lecciones prácticas alternarán con los estudios teóricos y en las materias a considerar figuran la historia y administración, ecología y sociología, psicología, materiales pedagógicos, local y mobiliario, programas, horarios, formación y perfeccionamiento de maestros.

El Ministerio de Educación Nacional y la Dirección General de Enseñanza Primaria han tomado un interés pleno y directo en el desarrollo de estas experiencias. La lecciones, o mejor dicho explicaciones, corren a cargo de profesores de la Universidad de Madrid, Instituto de "San José de Calasanz", escue-

las del Magisterio, inspectores de enseñanza primaria, médicos, arquitectos, psicólogos y expertos del Centro de Documentación de Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

En 1959 y también en el conjunto de los trabajos de la Unesco, España organizó un curso sobre aplicación de la estadística a los problemas escolares y logró así la especialización de 17 funcionarios de los distintos países de América latina.

Conviene no olvidar la participación de la Oficina Iberoamericana de Educación en la preparación de directores de los futuros centros de documentación pedagógica a establecer en Hispanoamérica con el concurso de la Unesco. En el desarrollo de esta actividad cooperó el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Madrid.

Al alcanzar una mayor extensión este Proyecto Principal de la Unesco, en Hispanoamérica es cada vez mayor el interés en conocer al detalle el plan de construcciones escolares actualmente en curso de ejecución en España y también el funcionamiento de las escuelas del Magisterio. No ha de olvidarse que para atender a los 14 millones de niños sin escuela se requerirían 500.000 maestros más y otras tantas aulas con los materiales pedagógicos correspondientes.

REUNION EN MEJICO DEL COMITE CONSULTIVO DEL PROYECTO PRINCIPAL

Como es sabido, del 14 al 19 de marzo se reunirá en la ciudad de Méjico el Comité Consultivo Inter-gubernamental que asesora al Director general de la Unesco en la ejecución del Proyecto Principal para la extensión de la enseñanza primaria en América. Está constituido por un representante de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Estados Unidos de América, Haití, Honduras, Méjico, Paraguay y Perú, pero los 82 Estados miembros de la Organización han sido invitados a enviar observadores. También toman parte en los trabajos de dicho Comité delegados de la Organización de los Estados Americanos, la Oficina de Educación Iberoamericana y la Comisión Mixta del Caribe.

El propósito de la reunión es el de hacer un balance de los trabajos efectuados desde que se puso en marcha el Proyecto Principal y cuya breve enumeración supone varias series de cursos de perfeccionamiento de especialistas en las Universidades

asociadas de Santiago de Chile y San Pablo (Brasil); ensayos y labores de perfeccionamiento de maestros en las escuelas normales asociadas de Pamplona (Colombia), Tegucigalpa (Honduras), Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y la de San Pablo del Lago (Ecuador). Un total de 1.192 normalistas cursa estudios en los mencionados establecimientos.

Con el concurso de los Gobiernos de Brasil, Chile, España, Colombia, Ecuador, Francia, la Oficina de Educación Iberoamericana y de manera principal la Organización de los Estados Americanos, se han celebrado seminarios y cursos sobre los servicios estadísticos, estadística aplicada a la educación, inspección de las zonas rurales y urbanas, cursos de documentación pedagógica, planeamiento de la educación, organización escolar en las zonas rurales, etc. En Méjico, bajo el patrocinio de la Secretaría de Educación Pública, se celebraron también cursillos de perfeccionamiento de inspectores, y en Montevideo, bajo los auspicios del Gobierno del Uruguay y de la Unesco, un seminario sobre perfeccionamiento del magisterio en ejercicio.

Varias monografías han sido publicadas, como la titulada "La situación educativa en América latina", y por la Organización de los Estados Americanos una encuesta sobre las edificaciones escolares.

Las becas otorgadas por la Unesco y la Organización de los Estados Americanos, con el concurso de los Gobiernos de Argentina, Brasil, Checoslovaquia, Chile, España, Francia y la Oficina de Educación Iberoamericana, dan un total de 580, con un coste de un millón de dólares. El Proyecto Principal tiene también en cuenta la labor de Asistencia Técnica en el campo de la educación. De los 70 expertos actualmente en misión en América latina, 40 desarrollan actividades coincidentes con los propósitos del Proyecto Principal.

MATRÍCULA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN 16 PAÍSES IBEROAMERICANOS DE 1956 A 1959.

La puesta en marcha del Proyecto Principal ha permitido establecer las primeras estadísticas comparativas, siempre perfectibles, del movimiento educativo en América latina, lo que nos da una idea del desarrollo adquirido por los planes nacionales de extensión de la enseñanza primaria y que figuran en el siguiente cuadro, relativo a 16 países:

PAISES	1956	1957	1958	1959	% de aumento desde 1956
Bolivia	307	317	332	375	22
Brasil	6.094	6.466	6.961	7.490	23
Colombia	1.312	1.381	1.494		14 hasta 1958
Costa Rica	155	168	178	189	22
Cuba	787	756	783	1.100	40
Chile	1.026	1.077	1.103		7,5 hasta 1958
Ecuador	490	502	514		4,9 hasta 1958
Guatemala	229	250	260	282	23
Honduras	136	139	168	190	40
Méjico	4.106	4.328	4.541	4.880	18,8
Nicaragua	128	129	145		13,3 hasta 1958
Panamá	141	143	146	156	10,6
Paraguay	275	287	290	294	6,9
Perú	1.200	1.234	1.308	335	9 hasta 1958
Uruguay	296	302	310		4,7 hasta 1958
Venezuela	647	694	752	917	42

Aun cuando las cifras precedentes no son completas, revelan un aumento del 40 por 100 o más en los últimos tres años para Venezuela, Honduras y Cuba; entre un 16 y un 23 por 100 en Brasil, Guatemala, Bolivia, Costa Rica, Méjico, Nicaragua y Colombia; y entre un 6 y un 10,6 por 100 en Panamá, Perú, Chile, Paraguay, Ecuador y Uruguay.

En la reunión de Méjico las distintas delegaciones

presentarán sin duda los planes gubernamentales para los próximos años y en definitiva podrá formarse un criterio más exacto sobre los esfuerzos indispensables para acoger en las aulas a los quince millones de niños latinoamericanos que hoy carecen de toda posibilidad escolar.

R. DE E.

inf. extranjera

Realidades pedagógicas de la enseñanza francesa (*)

ENSEÑANZA PÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIVADA.

El Estado garantiza a todos los niños la posibilidad de asistir a una escuela pública en sus diferentes grados de formación. También autoriza el Estado el establecimiento de escuelas privadas, igualmente en todos los grados; gratuitas las públicas y de pago las privadas; en aquéllas la enseñanza es laica o, mejor dicho, neutra, en donde se acoge a todos sin tener en cuenta las opiniones ni las creencias; las privadas son, en su mayoría, confesionales.

Esta enseñanza privada recibe ayuda del Estado, actualmente mediante subvención escolar establecida por la "Ley Barangé" para las escuelas primarias y de bolsas de estudio para la enseñanza media.

La enseñanza privada se la designa con el justo título de enseñanza "libre", porque, en efecto, es totalmente libre. No está sujeta a ninguna obligación, salvo el respeto a la moral y a la Constitución y a las condiciones de títulos, que son curiosamente más severas para la enseñanza primaria privada (donde todos los maestros deben poseer al menos el título de maestro elemental) que para la enseñanza media privada (solamente el director del establecimiento debe ser al menos bachiller, los profesores no están sujetos a ninguna condición de título).

He aquí comparadas en cifras las dos enseñanzas, pública y privada.

(*) *Resumen de la Enseñanza francesa en sus aspectos de las realidades pedagógicas según excelentes publicaciones de M. Louis Cros, Director del Instituto Pedagógico Nacional (La vie scolaire en France, Publication de V. P. N.), y M. A. Le Gall, Inspector general de Instrucción Pública (L'Éducation Nationale, "Revue Militaire d'Information", número 304, 1959).*

Enseñanza privada.

Número de establecimientos:

Enseñanza primaria	10.000
Segunda enseñanza	1.637
Enseñanza técnica (1)	951
TOTAL	13.388

Número de alumnos (1959):

Enseñanza primaria	1.103.000
Segunda enseñanza	472.000
Enseñanza técnica (2)	138.000
Enseñanza superior (3)	10.000
TOTAL	1.723.000

Enseñanza pública.

Número de establecimientos:

Enseñanza primaria:		
escuelas maternas	4.819	} 77.475
escuelas primarias	69.837	
cursos complementarios	2.466	
enseñanzas especiales (inadaptados, casas de niños, etc.)	668	
Segunda enseñanza		936
Enseñanza técnica		1.146
TOTAL		79.561

Número de alumnos (1959):

Enseñanza primaria:		
escuelas maternas	1.120.000	} 6.330.000
escuelas primarias	4.780.000	
cursos complementarios	411.000	
enseñanzas especiales	19.000	
Segunda enseñanza		645.000
Enseñanza técnica		340.000
Enseñanza superior		206.000
TOTAL		7.521.000

(1) Se trata de establecimientos fundados y sostenidos por agrupaciones confesionales, de ciudades, de diversos organismos (Cámaras de comercio, Cámaras de oficios, empresas, etc.). La diversidad y heterogeneidad de estos establecimientos no permiten dar una estadística segura.

(2) No comprende los efectivos de los cursos profesionales y cursos profesionales privados, que reciben sobre todo los jóvenes en formación artesana (aprendizaje en casa de un artesano con obligación de algunos cursos profesionales un día por semana). Estos efectivos se elevan alrededor de 136.000 aprendices.

(3) No comprende los estudiantes de los seminarios y de las escuelas superiores de teología católica (alrededor de 8.000 estudiantes).

Los datos que se exponen a continuación se refieren solamente a la enseñanza pública.

LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR.

a) *La escuela maternal.*

Hay que advertir que el movimiento de niños recibidos en las escuelas maternas y las clases similares no corresponde con el aumento de la población infantil, si bien no son confrontados más que los referentes a la Educación Nacional. (540.000 nacimientos en 1938, 820.000 después de 1946, o sea un aumento del 33 por 100).

El número de niños confiados a la enseñanza maternal pública ha pasado de 250.000, aproximadamente, en 1925 a 1.120.000 en 1958. Este aumento, que el proceso demográfico no explica más que muy particularmente, depende en parte a la evolución de las condiciones de vida (trabajo frecuente de la madre, dificultades de encontrar servicio doméstico) y a la confianza, siempre más señalada, que las familias dan a la escuela maternal, lo que da a las escuelas maternas una población tan numerosa como la de las escuelas instaladas en las barriadas populares. La escuela maternal y su alegría ha conquistado por todas partes la aprobación familiar.

Ello se debe a la cualidad de su norma y de sus métodos; práctica de las actividades que, sin inquietud de la instrucción prematura, ayuda al niño a desarrollar sus diversas facultades en un clima de libre ejercicio y de bienestar psicológico y físico. El empleo del tiempo comprende, en efecto, por orden de importancia: juegos, movimientos graduados y acompañados de cantos, ejercicios manuales, los primeros principios de educación moral, conocimientos usuales, ejercicios de lenguaje, narraciones, cuentos, primeros elementos de cálculo, del dibujo, de la escritura y de la lectura (estos últimos reservados a los niños mayores de cinco años).

El desarrollo físico es básico de la educación, por lo que el programa empieza por los ejercicios físicos. El niño empieza ejercitando sus piernas, sus brazos, su voz, sus sentidos, por los juegos, movimientos graduados, cantos, debe adiestrar sus manos, desarrollar su gusto por los ejercicios manuales. Al jugar con sus compañeros, comiendo y trabajando a su lado, aprende a vivir en sociedad. Su conciencia se despierta; le son revelados los principios de la moral. La educación intelectual viene enseguida: iniciación a la lectura, a la escritura, al estudio de los números. Muchos niños, de seis años, saben leer, escribir y conocen los números. Se puede considerar la escuela maternal francesa como la institución base del sistema escolar francés. Ligada en su origen con la escuela primaria, queda por tradición y por su fruto en estrecha relación con ella.

b) *La Escuela Primaria Elemental.*

El principio de la obligación escolar entraña la obligación a los ayuntamientos: todos deben abrir al menos una escuela primaria pública.

En los ayuntamientos de más de 500 habitantes debe haber escuelas distintas para chicos y chicas. Cuando esto es imposible, los muchachos y chicas son reunidos en una escuela mixta.

La repartición geográfica de las escuelas debe ser tal que ningún niño tenga que recorrer más de tres kilómetros para ir a la escuela. Todavía ha parecido deseable, recientemente, de formar ciertas escuelas de efectivos muy reducidos y de organizar la recogida con autobús de sus alumnos para agruparlos en una sola escuela más importante. Este sistema parece ser que va a generalizarse en los próximos años, a pesar de los numerosos problemas presentados.

Las escuelas primarias pueden recibir los niños durante toda la escolaridad obligatoria, los comprendidos entre los seis y catorce años. Pero desde los once años otras rutas culturales se ofrecen a los jóvenes, que siguen en grupos muy numerosos.

La enseñanza primaria elemental está regentada por los maestros y maestras que han obtenido el título de maestro superior o por los que han hecho el Bachillerato después de 1940. La ampliación enorme de aflujo demográfico, que hace pasar los efectivos de las escuelas primarias de 4.200.000 alumnos en 1945 a 6.330.000 en octubre de 1958, ha conducido a los Cuerpos de maestros y maestras a seguir una progresión que, desgraciadamente, no es exactamente paralela. Este Cuerpo pasó de 150.000 maestros en 1945 a 220.000 en 1959, pero aún es corta esta cifra para llegar a la necesaria. Las causas de este déficit son numerosas: insuficiencia de remuneración (4); concurrencia más fácil en el sector de actividades privadas; desproporción demográfica entre las generaciones pobres de antes de la guerra que proporcionaban los maestros y las generaciones numerosas de postguerra que dan los alumnos.

La Educación Nacional se encuentra así con un grave problema; para paliar las dificultades se han puesto todos los medios posibles: las promociones de alumnos de las Escuelas normales se han triplicado, se ha facilitado el ingreso por otros medios (además del Bachillerato, las Escuelas normales reciben un cierto número de jóvenes que forman en un año su desenvolvimiento pedagógico); en algunos departamentos se ha llamado a jóvenes con la primera parte del Bachillerato aprobado, los que reciben en la Escuela normal una formación pedagógica y les dan la posibilidad de obtener su título gracias al establecimiento, con este motivo, del certificado de maestro superior.

Pero es seguro que, cuando los jóvenes de las generaciones de después de la guerra alcancen la edad necesaria para ser maestros, la Educación Nacional no los hallará en número y calidad en las convocatorias indispensables que, mediante una revalorización, les atraigan a la función de enseñanza.

Los programas de la enseñanza primaria elemen-

(4) Ingresos mensuales en 1.º de febrero de 1958, comprendida la indemnización de vivienda:

Maestros: 1.ª categoría, 54.800 francos; 10.ª categoría, 95.500 francos.

Profesores licenciados o con certificados: 1.ª categoría, 64.500 francos; 10.ª categoría, 120.000 francos.

Profesores agregados: 1.ª categoría, 84.000 francos; 10.ª categoría, 204.900 francos.

tal comprenden la adquisición de los conocimientos base: lectura, escritura, cálculo, estudio de la lengua francesa, educación moral y cívica, historia y geografía de Francia y de la Comunidad, geografía de las grandes potencias, lecciones de cosas, ciencias aplicadas, dibujo, canto, trabajo manual, educación física y actividades dirigidas. No se da enseñanza religiosa en las escuelas primarias públicas, a excepción de los departamentos de Alsacia y Lorena, pero la libertad del jueves permite a las familias a que se les dé la formación religiosa que deseen.

Los métodos de la escuela primaria no guardan a veces uniformidad de programas. En efecto, los maestros disfrutaban de una libertad completa en la elección de procedimientos de enseñanza. El Inspector de la Academia, que tiene la dirección de todos los establecimientos primarios, secundarios y técnicos de su departamento, los inspectores departamentales de la enseñanza primaria que la asisten, dan prueba de esta deferencia de la mayor libertad, inspirado por la tradición de la Universidad francesa.

Pero esta absoluta libertad de elección de métodos da al observador igual libertad de examinarlos. A nuestra opinión personal, ciertos sistemas han sido a este respecto precipitados y deberían ser expuestos a una serie crítica. Esto es así por interés de respetar las formas y los modos de la inteligencia infantil. Se ha preconizado mucho y practicado el método "global" para aprender la lectura (parece ahora en regresión), lo que parece descansar sobre un postulado inexacto: educar al niño no es mantenerle en sus maneras infantiles, sino conducirlo progresivamente a las maneras adultas, desapareciendo el confusiónismo global para llevarle a la claridad analítica.

Pero la escuela primaria elemental va pronto a extenderse más y diversificar su misión. La Reforma de la Enseñanza, promulgada por decreto de 6 de enero de 1959, prevé para los niños que entraron en la escuela en octubre último la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Aplicable por consecuencia en 1967, esta medida, no innovará considerablemente en un principio. La sanción de la ley intervendrá para ratificar una situación de hecho en vías de establecerse. Desde ahora en París y en las grandes aglomeraciones el 85 por 100 de los niños prosiguen sus estudios más allá de la edad de catorce años, término actual de la escolaridad obligatoria. Si la proporción es netamente menor en las regiones rurales (40 a 50 por 100 aproximadamente), la progresión es cada año mayor, hasta el año 1967, que la obligación de la escolaridad se prolongará y excederá casi al 15 ó 20 por 100 en los niños de toda la nación.

Esta escolaridad más larga va a acentuar la vocación por la escuela primaria elemental, con una preparación efectiva y concreta para la próxima actividad de los adolescentes que no prosigan los estudios prolongados. Ya las clases de final de estudios y, más especialmente, los cursos postescolares agrícolas (para los muchachos) y labores agrícolas (para las muchachas) abren a los jóvenes conocimientos esenciales que les serán útiles.

Pero cuando la escolaridad sea más atendida, esta preparación práctica se unirá más firmemente toda-

vía al objeto de sostener la formación general, y apoyará el esfuerzo de la escuela sobre la colaboración de las empresas agrícolas, artesanas e industriales.

DESPUÉS DE LA ESCUELA ELEMENTAL: LA ORIENTACIÓN ESCOLAR.

La orientación escolar presenta, en su estado actual, dos principales características: Se inicia a los diez y once años y es inmediata y poco después definitiva. Estos son dos grandes defectos. Al principio parece que el niño de diez y once años está lejos de haber terminado su madurez psicológica. De ello proceden las sorpresas y los chascos frecuentemente presentados. La orientación inmediata es a menudo una orientación de azar o prejuzgada, lo que resulta ausencia de orientación. Esta insuficiencia de la situación actual es lamentablemente subrayada por las estadísticas: 85 por 100 de niños pertenecientes a familias de profesión liberal o de nivel social equivalente emprenden estudios secundarios, mientras que el 13 por 100 solamente de niños de payeses y de obreros corren la misma suerte. Esta escala social lleva, pues, una doble responsabilidad: arrastra hacia la enseñanza buen número de niños que no están adaptados y separa de esta misma enseñanza muchos niños que la recibirían con gusto. Este mal es tan neto que las conquistas recientes y concurrentes han demostrado que cuando 100 niños entran en sexto curso, 77 quedan en la escuela primaria, que son al menos tan bien dotados como los primeros. Cada año 100.000 niños, aproximadamente, son asimismo ilegalmente separados de las enseñanzas de formación prolongada. Esto es un duro defecto. Este defecto fundamental tiende a remediarlo la reciente reforma de la enseñanza. Esta decide que en lo sucesivo todos los niños que han adquirido la formación elemental normal serán recibidos entre los once y trece años, es decir, para las clases de sexto y quinto en un ciclo de observación. Los alumnos de un liceo, de un colegio, de un curso complementario o de una clase de fin de estudios primarios, recibirán una enseñanza sistemática ajustada a una observación de sus aptitudes, a fin de que al término de este ciclo, es decir, al finalizar la clase de quinto, se hará una indicación lo más segura posible a sus familias sobre la mejor orientación para cada alumno hacia la enseñanza general (liceos y colegios) o corta (cursos complementarios), técnica extensa (escuelas nacionales profesionales y escuelas técnicas) o técnica corta (Centros de aprendizaje) o, en fin, hacia la enseñanza primaria terminar para los adolescentes que no habrían podido encontrar su camino en una de las direcciones antes indicadas.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EXTENSA.

La enseñanza secundaria constituye el golpe seguro de la originalidad maestra de la organización escolar. Se caracteriza esencialmente por una formación larga y profunda del espíritu del alumno, su destino práctico inmediato, consagrado todo a ponerle en situación de formarse una cultura y preparación

del espíritu que permita a jóvenes de uno y otro sexo a prepararse para los estudios de enseñanza superior, o disponerle de una preparación susceptible de permitirle una adaptación progresiva a todas las actividades no técnicas o poco técnicas.

A propósito de la enseñanza secundaria, conviene aquí señalar dos puntos importantes y actuales. En primer lugar, el beneficio que le reportará el ciclo de observación, pues se puede esperar que irán a la enseñanza secundaria los alumnos verdaderamente aptos para recibirla, lo que está lejos de ser siempre así en el caso presente, pues sobre 100 alumnos ingresados en el sexto curso, en un año, solamente 35 obtienen el título de bachiller.

En segundo lugar, señalamos la importancia del desarrollo de los efectivos de esta enseñanza, que de 1947 a 1959 se ha llegado al doble. El crecimiento actual es esencialmente debido al aumento constante de lo que llaman "Tasa escolar": en 1937 el 4 por 100 solamente de niños de una generación emprendían los estudios secundarios; este porcentaje llega actualmente al 17 por 100. Esto da lugar a diversos problemas y algunas obligaciones que se impondrán al país cuando se conjuguen los efectos de aumento demográfico y de estudiantes: problema también de la colocación profesional de la juventud intelectual así formada. No es para asustarse ante esta perspectiva, es de esperar que la situación actual no será más que eventual y que una nueva expansión económica, sólo susceptible a dar trabajo a las generaciones de 820.000 niños (contra 540.000 en 1938), ofrecerá empleos a esta juventud, numerosa e impaciente.

LA ENSEÑANZA GENERAL CORTA.

Aplicada la reforma, esta enseñanza general corta se denominará "College de enseñanza general", distribuida por cursos complementarios, y prepara en cuatro años (cinco años después de la reforma) a las funciones de estudios medios, no técnicos y poco técnicos, sobre la función pública, administrativa y de empresas privadas. Esta forma de enseñanza, muy eficaz y apreciada en los medios laborales, ha tomado en los últimos años una nueva y considerable extensión. Durante los trabajos preparatorios de la reforma y a su conclusión no ha dejado de señalarse el constante y creciente desarrollo que incumben a los cursos complementarios para la difusión de las enseñanzas de formación y para la prospección de aptitudes. En este marco, seguros del futuro de los "Colleges de enseñanza general", recibirán, por las medidas tomadas, el concurso de los profesores de enseñanza media para la enseñanza del latín y de todas las aptitudes correspondientes, así como de los profesores de enseñanza técnica para la prospección de aptitudes técnicas.

Además, en esta enseñanza general corta se incluye a menudo una formación particular, agrícola, comercial e industrial.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA EXTENSA.

En esta enseñanza ingresan actualmente jóvenes de trece y catorce años, con el nivel del cuarto curso.

Se estudia en las Escuelas nacionales profesionales y en los Colegios técnicos semejantes a los llamados liceos técnicos.

Se compone esencialmente de dos ramas. Una, más profesional, cuyos alumnos consiguen el certificado de aptitud profesional, después el título de agente técnico y, al fin, el título de técnico. Estos profesionales son necesarios en importante proporción para la economía del país.

Otra rama prepara a los bachilleres técnicos, unos industriales y otros de economía, que le abren las puertas en los concursos de las Escuelas de Ingenieros de la Enseñanza Técnica (Escuelas de Ingenieros de Artes, Oficios y similares).

Como en la enseñanza técnica corta, de la que hablaremos después, la enseñanza técnica larga sufre actualmente una crisis de capacidad de acogida: faltan locales y profesores, pero tanto el Primer Ministro francés como el Ministro de Educación Nacional han manifestado la firme intención de arreglar lo más rápidamente posible una enseñanza tan vital. Indiquemos de paso que esto no estará asegurado hasta que los profesores consigan a considerar en cada alumno no solamente el nivel de su inteligencia, sino la formación de esta inteligencia, noción que se adquiere en la psicología moderna. Al lado de espíritus "verbo-conceptuales" manifestados en sus discursos y en el manoseamiento de ideas abstractas, los espíritus *concreto-técnicos*, que no son menos inteligentes, pero que lo son de otro modo, deberán encontrar allí su camino práctico en lugar de esforzarse en la enseñanza teórica de la segunda enseñanza.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA CORTA.

Distribuida por los Centros de aprendizaje, pronto llamados "Colleges de enseñanza técnica" (455 centros masculinos, 345 centros femeninos y 54 centros mixtos), la enseñanza técnica corta se dirige en principio, después de tres o cuatro años de estudios, a la vez generales y técnicos, a la formación de obrero calificado, acreditado por uno de los 504 tipos de Certificados de Aptitud profesional, correspondientes a las materias preparadas.

Aquí se hace sentir cierta penuria de locales y de maestros, a lo cual el Ministro de Educación Nacional trata también de remediar.

Notemos por otra parte que la enseñanza técnica corta está asegurada, como se ha visto por la estadística antes expuesta, por un número importante de centros de aprendizaje organizados por las mismas empresas.

Indudablemente, la ampliación de ingreso y la adaptación de esta formación a tan rápida evolución de las industrias y de sus técnicas constituyen, para la enseñanza técnica, uno de los mayores problemas.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

La enseñanza superior ha conservado siempre y se ve desplegar la alta misión que le asigna su gran tradición.

El mundo moderno cambia tan de prisa y sus trans-

formaciones son a menudo tan profundas y tan imprevistas, que el desarrollo de nuestra enseñanza superior, en cierta medida, es imprevisible. Digamos solamente que la enseñanza superior se amplía, se equipa, en ella reside el órgano capaz de apoyar el progreso científico, de asegurar su expansión técnica y de contener su valor humano.

La progresión muy rápida del número de estudiantes ha pasado de 150.000 en 1950 a 206.000 este año, y, evidentemente, fuera de toda influencia demográfica, constituye uno de los fenómenos más significativos y de los más esperanzadores de nuestro tiempo, pero crea por otra parte algún problema sobre el plan de construcciones, de material y de profesorado.

Preparan de una parte, a través de la licenciatura, los certificados de aptitud, las Agregaciones y los Doctorados, para las funciones de enseñanza, la Enseñanza Superior diversa por otra parte, y también ampliando lo que sea posible sus gabinetes y laboratorios.

Pensando en la variedad y formas de la enseñanza a las cuales debe enfrentarse, como la preparación de los doctorados del tercer ciclo (creados hace cuatro años por iniciativa del Ministro Jean Berthoin para preparar los investigadores de alta calificación), se convendrá que la enseñanza superior francesa ha merecido la confianza de la nación, atestiguada por el número de sus estudiantes, gracias a un esfuerzo difícil, pero de tan vasta extensión que sus enseñanzas científicas, tanto en París como en la mayoría de las Universidades de provincias, son la base de la investigación y del progreso.

Esta voluntad de adaptación constante ha sido demostrada, en el curso de los últimos años, además de la creación de las enseñanzas del tercer ciclo, por la reforma de la licenciatura en Derecho y la reforma de la licenciatura de Ciencias, sin hablar de otras reformas que en el mismo espíritu de renovación y adaptación están actualmente sobre la materia.

LUIS DE LA CUADRA.

La educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

En la "Revista Española de Pedagogía" se recoge un artículo sobre el *Cuestionario de ideas personales*, "texto" de personalidad que pretende medir las direcciones predominantes en que dicha personalidad puede orientarse. Comienza la autora estudiando los seis tipos o formas de vida de Spranger en los cuales está basado dicho cuestionario. A continuación se estudia históricamente el desarrollo del cuestionario; se hace después una descripción de él: a quienes va destinado, cómo debe aplicarse, tiempo de aplicación, corrección y evaluación; y se incluye finalmente su texto, preparado ya para su aplicación (1).

En la revista "Educadores" se publican unas consideraciones en torno al problema de ese escolar a quien todos llaman "el primero de clase". La existencia de este alumno es un viejo recurso todavía empleado en grandes sectores de nuestra enseñanza primaria y secundaria para *motivar* el esfuerzo de los demás escolares. Estudiar su tipología es, por tanto, una cuestión de gran importancia para muchos padres y para muchos educadores. Sin pretender el autor hacer una defensa o elogio de la *emulación*, considera, sin embargo, que de ella se derivan frutos tangibles y que aún en la actualidad sigue siendo el eje alrededor del cual giran los esfuerzos que logramos obtener de nuestros discípulos. "Es un hecho que el sistema de *emulación*, en la forma como aquí lo entendemos, ha sido causa de que fuera supervalorada la categoría escolar de ser "el primero de la clase"; se ha constituido en meta en todas las ambiciones, tanto de los alumnos como de sus padres, elevando a menudo al plano de niño ideal al que alcanza el honor de tener el primer puesto en la clase. Todo eso constituye lo que llamaríamos nosotros el *mito del primero de clase*, tan influyente en muchos medios de tipo social-pedagógico, en los que por referencia a él se juz-

ga la calidad de los escolares. Como si ser primero de clase fuera una carta de garantía para el presente y para el futuro y una perfección que supone la eliminación de otros muchos problemas. No compartimos nosotros este modo de ver. Hablamos de "mito" porque la excelencia que se atribuye al primero de clase la tenemos por más aparente que real. En efecto: por varios conceptos que intentaremos exponer creemos que ser *primero de clase* puede hacer de quien lo sea, no un niño ideal, sino, por el contrario, un *niño problema* con la misma posibilidad que tiene de serlo también el último de clase. Una vez más, aunque por distintos caminos, los extremos se tocan." A continuación se estudia la tipología de los niños capacitados para ser primero de la clase y después sus deficiencias notorias, divididas en tres grupos. El problema de que la adaptación a la vida no se adquiere sólo mediante los libros, por lo cual no son los primeros de la clase los que necesariamente triunfan en ella; segundo, la incógnita de su porvenir; tercera, el problema de su presente. Después de lo cual es necesario formular esta pregunta: ¿es en fin de cuentas ventajoso o perjudicial ser el primero de la clase?, a la cual se contesta con estas palabras: "Indudablemente, ser primero de clase tiene su cara halagüeña, pero también otra que no lo es. El tal muchacho está expuesto a la vanidad y a amar su puesto, no por ser un puesto bueno, sino por ser mejor que el de los demás. También puede formarse una falsa imagen de sí mismo, creyendo que es el primero en todas las cosas, o que ha de serlo siempre; esto y otros aspectos éticos no deben pasarse por alto al tratar de evaluar al muchacho que es primero. No somos nosotros quienes creyéramos hacer de un niño el mejor de los elogios al señalarlo como el primero de clase; para hablar del niño ideal tendríamos aún mucho que añadir y quizá bastante que quitar. Nos sentimos más bien inclinados a hacer el elogio del niño *mediano*, que es el niño normal (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Una colaboración en la revista "Educadores" trata de estudiar las dos tendencias más naturales en el niño que se manifiestan bajo la forma de lo que llamamos *el interés* y se traducen en el *juego*; y la aplicación de estas

(1) Pilar Satué Romero: *El cuestionario de ideas personales*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, octubre-diciembre 1959.)

(2) José María Quintana: *Algunas consideraciones en torno al primero de la clase*, en "Educadores". (Madrid, enero-febrero 1960.)

tendencias a la didáctica de los párvulos. Se entiende por *interés* toda actividad que los niños realizan gustosamente para alcanzar algo distinto de ella misma. "Aunque resulte un tanto subjetiva esta denominación, cuando digo *interés* quiero decir *trabajo interesante*. El interés del niño es espontáneo y fresco y emana directamente de la adecuación —trabajo, juego— a su momento psicológico. Cuando no existe esa adecuación no hay interés en el párvulo". Estudiadas después las características de estos dos motivos de educación, se dice que *el juego* se caracteriza por tres notas: a) es una actividad (muscular o mental), b) causa placer al niño, c) es autotélica (tiene en sí misma su razón de ser, en lo que se diferencia del trabajo, que es un "medio"). Expuestas a continuación las diversas teorías que explican lo que *el juego* es, se estudian las diversas clases de juego y se da la clasificación hecha por Maillo de los diversos juegos de párvulos. La autora considera que *el juego* está en estrecha relación con el desarrollo síquico y por lo tanto juzga de gran importancia su aplicación a la enseñanza del párvulo, cosa que han practicado todos los grandes educadores. En capítulo aparte se estudia *el interés*, que arraiga en el "yo" del escolar y hace que sus facultades se inclinen hacia unas cosas y no hacia otras. Se trata, pues, de elegir objetos de estudio o modos de estudiarlos en relación con la psicología del que debe asimilárselos. Después de ofrecer una tabla explicativa de la evolución de los intereses según Claparède, se aplica esta división a fijar cuáles son los principales intereses del párvulo y cómo debe la didáctica aprovecharlos para hacer más fecundo su trabajo (3).

Una colaboración del profesor Fernández Huerta y de Rosa Marín estudia en "Revista Española de Pedagogía" las diversas maneras de puntuar la educación física. La educación física está basada en la necesidad de una educación integral del hombre, el cual no es sólo espíritu ni sólo cuerpo, pero tampoco es la adición de ambas cosas, sino precisamente la unidad personal, formada por ambos, por lo que no puede pensarse en un perfeccionamiento del cuerpo si no se ofrece al mismo tiempo un fortalecimiento anímico, y de donde se infiere que el mero adiestramiento corporal, exento de intencionalidad formadora, cabe en el hombre, pero no dentro del concepto de educación física. Desde el punto de vista físico, con un escolar se pueden realizar muchas medidas: antropométricas, cardiovasculares, respiratorias, de competencia, de estabilidad y posición. Para lo cual es necesario un cierto material, generalmente difícil de obtener, pero se deben intentar al menos medidas y puntuaciones con material muy sencillo: siguiendo escalas de más o menos confianza mediante simples pruebas sin más referencia que los resultados obtenidos en la escuela que se llevan a cabo. De esta manera los elementos materiales pueden reducirse al mínimo. El tiempo que se dedique a realizar estas puntuaciones, así como el espacio donde se han de realizar son detalladamente estudiados a continuación. Se ofrecen además una serie de tablas de valores aplicables a los escolares para determinar su capacidad física y la manera de componer las notas que los han de juzgar (4).

El Padre Juan María del Amo publica en los "Cuadernos de Orientación" un artículo sobre la formación religiosa del alumno a través del *Nuevo Catecismo*. Comienza por hacer unas reflexiones de carácter teológico: "Hay una diferencia radical entre las verdades científicas y la verdad sobrenatural. La verdad científica es fundamentalmente *búsqueda* de la Verdad, es varia y no es necesario que la posea cada hombre para que sea útil a la humanidad. La verdad sobrenatural es *una y la* verdad. Pero, sobre todo, es vida. Y cada ser humano tiene que vivirla. La religión como conocimiento científico explica la relación del hombre con Dios. En este sentido, *esa explicación* puede ser verdadera o falsa. La religión en sí misma es esa relación del hombre y Dios

y en este sentido no puede ser más que *Una y verdadera*. Por maravillosa que fuera una doctrina religiosa, por muy armoniosamente que quedaran explicadas en ella las relaciones entre el hombre y Dios, si no constituyera esa misma relación no sería verdaderamente *la religión*, es decir, la *re-ligación, re-uniión* del hombre con Dios. La religión importa una actitud del hombre con respecto a Dios, regulada por unas normas (moral), ritos y ceremonias (liturgia), expresión de esa actitud, conocimiento de su relación (dogma, etc.). Sin embargo, lo que verdaderamente constituye la religión es la unión vital del hombre con Dios y debemos insistir en que esa comunión del hombre con Dios no puede ser más que *una* y justamente el fundamento de la verdad, (dogma) de la conducta (moral) y de la expresión (liturgia)". En consecuencia, toda la clave de la formación religiosa estará en que llegue desde los primeros años de la instrucción religiosa esa verdad de la *vitalidad religiosa*. Este principio fundamental implica dos consecuencias necesarias: la primera, que el saber religioso es perfectamente inútil sin el vivir; la segunda, que el magisterio religioso debe ser ejemplar en ese vivir. Analiza después minuciosamente la nueva forma del Catecismo de primer grado y las variantes que adopta respecto del anterior, poniendo de relieve cómo ha ganado en belleza y claridad expresiva. Según el Padre Del Amo, su intención es explicar cómo debe entenderse la enseñanza del catecismo para que se convierta en instrumento de formación, recalcando constantemente la última razón de este conocimiento, enseñanza e instrucción; es decir, fomentando la vida verdadera y el deseo de vivir la gracia. Insiste en la idea de que el catecismo, por maravilloso y acomodado que sea su texto, no se puede enseñar como puro ejercicio memorístico. "Ciertamente que si el texto es bueno ya es algo, un bagaje que algún día se pueda recordar y sirva, pero es un mínimo no deseable como meta. Dar una explicación somera, pero orientadora, sugerir sus consecuencias vitales, remachar una idea clave que sea ya soporte de inteligencia y sabiduría religiosa, es *formar verdaderamente*. Y en religión no es admisible la pura información. Por fuerza ha de concluirse la formación o hacemos estéril el esfuerzo del alumno por aprender. La religión es distinta a toda otra enseñanza. Podremos enseñar matemáticas o historia sin necesidad de ser ni hacer matemáticos o historiadores, pero no habremos dado catecismo, religión, si no somos o no hacemos mejores a nuestros alumnos" (5).

PROTECCION ESCOLAR

El profesor López Medel en la "Revista Calasancia" publica un largo artículo sobre el *derecho al estudio*. Comienza planteando el tema a través de su concepto del estudio y continúa desarrollando el proceso histórico y doctrinal que éste ha sufrido a través de los siglos. En la tercera parte analiza el *derecho al estudio* como un *derecho natural*, encuadrándolo en sus límites filosófico-jurídicos, en sus dimensiones y puesto en relación con los diversos derechos naturales. Finalmente trata del *contenido del derecho al estudio* y resume en diez conclusiones finales las ideas fundamentales de su trabajo, donde se contiene su personal doctrina sobre este inalienable *derecho humano* (6).

En la revista "24", para los dirigentes del SEU, se publica un artículo acerca de *las matriculas gratuitas* comentando la distinción establecida entre derecho "vinculante" y derecho "expectante" para obtener este beneficio. El autor del artículo considera que ésta era una distinción extraña, aunque reconoce que la cosa quedaba clara, desde el punto de vista de la adjudicación, pues los alumnos con *derecho vinculante* obtendrían la matrícula gratuita automáticamente, mientras los *expectantes*

(3) Dolores Pérez Díaz: *Juego e interés en la didáctica del párvulo*, en "Educadores". (Madrid, enero-febrero 1960.)

(4) José Fernández Huerta y Rosa Marín: *Modos de puntuar la educación física*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, octubre-diciembre 1959.)

(5) Padre Juan María del Amo: *La formación religiosa a través del nuevo catecismo*, en "Cuadernos de Orientación". (Madrid, octubre 1958-junio 1959.)

(6) Jesús López Medel: *El derecho al estudio*, en "Revista Calasancia". (Madrid, abril-junio 1960.)

tante serían sometidos a selección hasta cubrir el porcentaje legal exacto. Después de unas consideraciones sobre los términos jurídicos de esta distinción se detiene a reflexionar sobre la *mentalidad* que la inspiró y que, felizmente en este caso, ha sido derrotada por la razón (7).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Una colaboración en la revista "Educadores" de un colegial del Colegio Mayor Loyola, de Barcelona, aborda el problema de los Colegios Mayores hoy y considera que éste es principalmente el de completar la formación impartida por la Universidad (8).

Reproduce el periódico "Arriba" la conferencia que sobre "La Universidad y el acceso a las profesiones" dictó el profesor Hernández Gil en el ciclo organizado por el SEU sobre *Problemática juvenil y universitaria*. "La profesión —dice el profesor Hernández Gil— es un modo —hoy en día casi el modo por excelencia— de insertarse en la vida social. El general proceso de especialización pluraliza y diversifica las profesiones. Antecedente in-

(7) Pedro María Oñate: *Matrículas gratuitas*, en "Revista 24". (Madrid, febrero-marzo 1960.)

(8) Arturo Juncosa: *Colegios Mayores, hoy*, en "Educadores". (Madrid, enero-febrero 1960.)

mediato y contenido de toda profesión es el dominio de una técnica. El fundamento último de las técnicas —incluso de las más elementales— radica en la ciencia." Ante la pregunta en esto inspirada de si la Universidad debe orientar sus enseñanzas predominantemente hacia la investigación y el conocimiento de la ciencia o hacia las inmediatas exigencias de las profesiones, considera el profesor Hernández Gil que es innecesario crear una posición antitética, dada la conexión entre técnica y ciencia para el mejor desarrollo de la profesión. Pero, aun así, entiende que la Universidad ha de cultivar preferentemente los factores científicos: el multiforme pluralismo de las profesiones no puede ser directamente atendido por las enseñanzas universitarias, sobre todo en sus últimos desarrollos y concreciones. Y más adelante dice: "El tratamiento de la ciencia para su comunicación a través de la enseñanza permite dos actitudes: una inclinada hacia lo informativo y otra inclinada hacia lo formativo. Tampoco entre estas dos actitudes hay una radical contraposición, porque en gran medida son inseparables. Sin embargo, se impone cuidar, ante todo, la dimensión formativa de la enseñanza universitaria" (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(9) Antonio Hernández Gil: *Problemática juvenil y universitaria*, en "Arriba". (Madrid, 27-III-1960.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

HA MUERTO EL DR. MARAÑÓN

El 27 de marzo de 1960 ha muerto en Madrid el doctor don Gregorio Marañón. Como preámbulo a los trabajos que nuestra revista publicará próximamente resaltando sus virtudes educativas y científicas, se inserta a continuación algunos datos biográficos del insigne desaparecido.

El doctor don Gregorio Marón y Posadillo nació en Madrid en 1887. Estudió la carrera de Medicina en el Colegio de San Carlos, obteniendo todos los años matrículas de honor y el premio extraordinario en la licenciatura (1908) y en el doctorado (1909). Fue alumno interno en el Hospital General y uno de los discípulos predilectos de los afamados doctores Olóriz y Madinaveitia, con los cuales trabajó, en calidad de ayudante, durante algunos años. En 1908, cuando contaba veintiún años, obtuvo el premio Martínez Molina, que sólo había sido otorgado en una ocasión anterior al sabio doctor don Santiago Ramón y Cajal, y que en años precedentes había quedado desierto.

Médico, catedrático y publicista español, el ilustre doctor don Gregorio Marañón hizo frecuentes viajes al extranjero. Permaneció en Alemania largas temporadas, y en Francfort fue discípulo de Emden y Ehrlich, siendo uno de los primeros conocedores del famoso "606", descubierto por el último profesor, al que ayudó en sus investigaciones científicas de laboratorio. Presentó a Ehrlich a los médicos españoles. En 1913 alcanzó el premio Alvarez Alcalá. Desde 1908 fue médico por oposición del Hospi-

tal General de Madrid y profesor del laboratorio de investigaciones biológicas de la Facultad de Medicina.

Pertenecía a las Reales Academias Española, de la Historia, de Bellas Artes de San Fernando, de Ciencias Físicas y Naturales y de Medicina, así como a la de Ciencias Morales y Políticas de París, de la que era miembro de número. Deja publicados notables trabajos en la mayor parte de las revistas profesionales españolas acerca de numerosos e interesantes temas médicos. Sus ideas y experimentos científicos se han proyectado fuera de España y el nombre de este científico español aparece en todas las publicaciones médicas que exponen y fomentan desinteresadamente las investigaciones y ensayos de nuestro tiempo. Ello le proporcionó fervientes homenajes, algunos como el que en 1928 le ofreció la revista médica "Los Progresos de la Química", celebrado en la Facultad de Medicina de Madrid, y otro consistente en un libro que le fue ofrecido en 1929, volumen de 1.300 páginas en el que eminentes figuras de España y del extranjero enaltecieron el triunfo de sus estudios relacionados directamente con los hechos por el ilustre médico.

En 1927 pronunció un ciclo de conferencias en La Habana, que obtuvieron un éxito brillante, reflejado en la prensa de Cuba, de los Estados Unidos y, en general, de toda América. Fue la personalidad más sobresaliente del congreso médico reunido en aquella capital.

En 1930 fue invitado por la Universidad de Santiago de Chile pa-

ra dar una serie de conferencias. En la Real Academia pronunció diversas charlas, entre ellas "Los delgados de origen endocrino", la que versó sobre "Enfermedades de la nutrición y glándulas de secreción interna" y la "Historia clínica de Enrique IV".

El doctor Marañón cultivó de manera eminente el estudio de la literatura y de la historia. Entre sus publicaciones más salientes figuran: "Ensayo biológico sobre Enrique IV y su tiempo", "Las ideas biológicas del padre Feijoo", "El conde-duque de Olivares o la pasión de mandar", "Tiempo viejo y tiempo nuevo", "Raíz y decoro de España", "Don Juan" (estudio muy original acerca de este "tipo" español), "Antonio Pérez" y otras muchas, y entre las más recientes, su discurso de ingreso en 1956 en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

En 1953 hizo un viaje al Brasil, donde pronunció varias conferencias médicas. En la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Madrid pronunció el discurso necrológico del duque de Alba, en el que enalteció brillantemente la memoria del ilustre prócer.

En 1956 ingresó en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y después realizó un viaje a Francia para posesionarse de la plaza de académico de número de la Academia Francesa de Ciencias Morales y Políticas, plaza para la que fue elegido en la misma promoción que sir Winston Churchill y el general Dwight Eisenhower. Al ingresar en la Academia Francesa pronunció un interesante discurso, y en el tiempo que duró su estancia en París pronunció diversas conferencias, una de ellas en la Embajada de España, y fue recibido por el Presidente René Coty en audiencia en el palacio del Eliseo.

Don Gregorio Marañón era miembro correspondiente de numerosas academias españolas y extranjeras,

doctor "honoris causa" por diversas universidades —París y Coimbra, entre otras— y estaba en posesión de muchas condecoraciones.

También figuraba en el cuadro de profesores médicos de la Asociación de la Prensa de Madrid.

BALANCE DEL BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO EN 1959

Bajo la presidencia del Ministro de Educación Nacional se ha celebrado la reunión del Pleno del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional. Con el Ministro presidieron el Subsecretario del Departamento, el Director general de Enseñanza Laboral y el Comisario de Protección Escolar.

Éxito de las enseñanzas laborales. El Director general de Enseñanza Laboral informó ampliamente al Pleno de las actividades del Patronato durante el año 1959. Destacó, en primer término, lo relativo a la implantación de nuevas enseñanzas, y se refirió al éxito alcanzado por el Bachillerato Laboral Administrativo, que al año de inaugurarse cursan más de 6.000 alumnas. Asimismo destacó la creación del Bachillerato Laboral Superior de Electrónica, que a título de experiencia ha sido establecido en la Institución de Formación del Profesorado; al curso de Transformación de bachilleres universitarias en bachilleres laborales superiores, especialidad torno y fresa, que siguen 26 alumnas, en su mayoría pertenecientes a Ordenes religiosas, y a la implantación de las Secciones femeninas del Bachillerato Laboral Elemental en los Institutos Laborales de Algemesi, Jumilla y Vélez-Rubio. En cuanto al alumnado, destacó Guillermo de Reyna el creciente incremento de alumnos en los Institutos Laborales, que en este año sobrepasa la cifra de 17.000. Se refirió a la reciente estadística elaborada por la Institución de Formación del Profesorado en relación con la posterior actividad de los alumnos que han alcanzado el título de bachiller laboral elemental, poniendo de relieve la importante proyección social de estos bachilleres, los porcentajes de los que trabajan en la agricultura y la industria y de los que siguen estudios de Peritajes, Magisterio, etc.

Mejoras al profesorado. — Analizó luego la fecunda labor desarrollada por la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, a la que se han incorporado recientemente las funciones del Centro de Perfeccionamiento Obrero y se han extendido sus tareas a la Formación Profesional Industrial. Informó el Director general sobre la situación del profesorado y las mejoras concedidas en el año 1959, y se refirió también al importante aspecto de los edificios construidos, campos de prácticas agrícolas, dotaciones de material, etc. Hicieron luego uso de la palabra los señores Cárdenas, Beneyto, Aparisi y Allúe Salvador, para comentar algunos de los aspectos expuestos por el Director general y expresarle la felicitación en nombre de los organismos que representan en el Patronato.

Palabras del Ministro de Educación.—Fue aprobado el presupuesto del Patronato para el año 1960 y, finalmente, el Ministro de Educación Nacional pronunció unas palabras

para expresar su complacencia por la labor realizada y recordar que en este año se cumple el X aniversario de la Enseñanza Laboral, y que, con este motivo, se celebrarán algunos actos conmemorativos, a los que serán especialmente invitados los miembros del Patronato.

PROBLEMAS PROFESIONALES DE LA MEDICINA

En el breve espacio de dos meses, los estudiantes españoles se han reunido al amparo de la Cruz del Valle de los Caídos, llevados de su preocupación e inquietud por cuanto afecta al mejoramiento de nuestra Universidad.

Aún está fresco el recuerdo del último Consejo Nacional del SEU, donde fueron objeto de estudio los problemas generales de la Enseñanza Superior Universitaria y Técnica y el plan de acción del Sindicato estudiantil.

De acuerdo con los resultados del mismo, son hoy los futuros médicos de toda España —representados por sus dieciocho Delegados de Facultad— los que de una manera concreta se plantean el desarrollo y adecuación al momento presente de nuestras instituciones docentes.

En esta reunión han tomado parte don Jesús García Orcóyen, decano de la Facultad de Medicina de Madrid y Director general de Sanidad; el doctor Fernández Turégano, jefe provincial de Sanidad, y los catedráticos señores Gil y Gil, Pérez Llorca, Laguna y Vallejo Nájera.

Don Jesús García Orcóyen hizo nota —en el curso de sus intervenciones— que la Universidad actual peca de un excesivo burocraticismo y que es necesario otorgar una mayor autonomía a las Facultades. Refiriéndose a la Reforma del plan de estudios de la carrera de Medicina resumió sus puntos de vista exponiendo la necesidad de acortar la Licenciatura a un período de cinco años y de establecer un curso selectivo previo de carácter técnico. Al final de la misma, un año de prácticas remuneradas, con ocho horas diarias de trabajo, en régimen de internado, tal como se realiza en otros países, completaría la formación integral del médico. Los veintiocho millones de pesetas que el Seguro viene otorgando con destino a becas encontrarían en el sostenimiento de plazas de interno una más exacta aplicación.

La plétora profesional fue también objeto de la exposición del doctor García Orcóyen. Una orientación vocacional, un desarrollo y una mejor

organización de la profilaxis y medicina preventiva —lo que constituye una urgente necesidad— absorbería totalmente la aparente superabundancia de profesionales.

Por último, el doctor Gil y Gil estudió documentada y ampliamente la organización de la enseñanza de la Medicina en los centros docentes europeos y americanos. Basándose en sus estudios comparativos expuso un interesante plan de modernización de los estudios médicos.

Prensa y Literatura Infantiles

La Comisión Católica de la Infancia va a celebrar, en colaboración con las Delegaciones Nacionales de la Sección Femenina y de Juventudes, una Exposición de Prensa infantil en el Círculo Cultural "Medina", y, dentro de ella, una serie de coloquios y conferencias, en los que se estudiarán temas relativos con la Prensa, teatro, literatura, cine, radio y televisión infantiles. Cada una de estas partes de los coloquios va dividida en una sugestiva temática para que de ella salga, de la más clara y limpia forma, la visión objetiva de la situación de estos medios difusores y formativos respecto al delicado mundo infantil. El intento no puede ser más noble ni más sugestivo.

Posiblemente ésta es la primera vez que la Prensa infantil será sometida públicamente a un examen crítico, del que luego pueda partirse hacia una adaptación de ésta a la mentalidad y a las necesidades espirituales del niño, tan ligeramente tratado hasta hoy, y por lo general, en este fundamental aspecto formativo de la infancia. Esto, claro está, no quiere decir que no existan entidades, y hasta individualidades, excluidas, cuya labor en ofrecer a la infancia una Prensa "hecha exclusivamente para ella" es bien notoria y conocida.

Mucho bien y mucho mal pueden hacer las revistas infantiles a los niños, sin que en la mayoría de los casos los padres tengan una conciencia cierta de lo que leen sus hijos pequeños. No es, ni mucho menos, Prensa infantil gran parte de la que hoy se ofrece en los quioscos periodísticos, almibarada de toda suerte de colorines y dibujos atrayentes. No es Prensa infantil, fundamentalmente, por dos razones: porque no es lo que prefieren los muchachos y porque no está concebida con un propósito formativo a la vez que recreativo. De muchas de estas publicaciones ha nacido el germen de una conciencia delictiva juvenil.

2. EXTRANJERO

PUESTOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en estadística escolar.—Destino: Bagdad (Irak).—Cometido: a) Consejar al Ministerio de Educación sobre la organización y la actividad del servicio de estadística. b) Ayudar a preparar y llevar a cabo encuestas sobre los establecimientos de enseñanza, personal y efectivos. c) Asesorar sobre la forma de recoger las informaciones necesarias para evaluar las necesidades ulteriores en medios materiales de enseñanza y personal docente. d) Participar en la

formación del personal necesario al buen funcionamiento del Servicio de estadística escolar.—Requisitos: Título universitario con especialización en estadística. Conocimiento de los métodos estadísticos aplicables en materia de enseñanza y ciencias sociales. Estar habituado a organizar para el servicio estadístico de un ministerio o departamento de enseñanza, para un servicio central de estadística, la publicación y análisis y la publicación de estadísticas relativas a la enseñanza en todos sus grados. Conocimiento de todos los países orientales. — Idiomas: Excelente

conocimiento del inglés escrito y hablado, siendo recomendable el árabe práctico.—*Duración*: Un año. *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en materia de escuelas comunales (Educación básica).—*Destino*: Liberia.—*Cometido*: Revisión del programa del Centro de formación de Klay, aplicación de un sistema que permita la formación de los monitores encargados de la educación básica, y el establecimiento de contactos continuos con los monitores encargados ya de esta educación básica.—*Requisitos*: Título universitario en pedagogía. Experiencia en la elaboración, revisión y aplicación de los programas de estudios comunales rurales. Experiencia en la formación de instructores primarios y monitores en enseñanza para adultos. Aptitud demostrada para las funciones administrativas y de dirección.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Profesor de Sociología.—*Destino*: Dacca (Pakistán).—*Cometido*: El Gobierno pakistaní ha solicitado de la Unesco para la Universidad de Dacca un profesor de sociología que asegure la continuación de los trabajos iniciados en 1956, y que dieron como resultado la creación de un Departamento de sociología en esta Universidad.—*Requisitos*: Doctor en Filosofía y Letras o título equivalente; ser profesor de Universidad.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Profesor de Sociología.—*Destino*: Damasco.—*Cometido*: a) La enseñanza de la sociología en la Facultad de Pedagogía y la de Letras, prestando especial importancia a la sociometría, métodos y teorías de la investigación. b) La organización de la investigación sociológica en la Facultad de Pedagogía. c) Redacción de un informe detallado sobre la organización de un Centro de investigación sociológica.—*Requisitos*: Título de doctor y profesor universitario cualificado, con amplia experiencia investigadora.—*Idiomas*: Francés o inglés.—*Duración*: Tres meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en Planificación de la enseñanza.—*Destino*: Kartum (Sudán).—*Cometido*: Preparar y coordinar los proyectos de planificación de la enseñanza. Asesorar e informar al Director General de Enseñanza y autoridades respectivas en materia de planificación y de los problemas en general que plantea la enseñanza. Asumir la responsabilidad de la preparación general del plan. Convocar reuniones periódicas de especialistas y miembros directivos de los servicios nacionales de educación para intercambio de ideas y recoger información, intentando alcanzar criterios uniformes y mantenerse todos y cada uno informados del progreso del trabajo y establecer en suma una política directriz del trabajo de planificación. Establecer y mantener los contactos necesarios con las personas y organismos competentes en la materia, tanto nacional como internacional. Proponer métodos de trabajo y cualificaciones técnicas para la selección de personal. Formar el perso-

nal nacional necesario para la planificación de la enseñanza.—*Requisitos*: Doctor en Filosofía o título equivalente en Pedagogía, a ser posible con especialización en administración de la enseñanza. Experiencia en planificación y administración de la enseñanza en todos sus grados. Estar familiarizado con el funcionamiento de las diferentes ramas de un sistema educativo y su relación mutua; amplio conocimiento de los diferentes sistemas educativos y estar familiarizado con la mayoría de los problemas educativos que se plantean siquiera en una región. Comprensión y conocimiento de los problemas sociales y económicos. Visión amplia y real de los problemas; habilidad para la organización, y trato de gentes.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en materia de sociología rural.—*Destino*: Ubol (Tailandia).—*Cometido*: a) Asesorar en cuanto a la adaptación del programa de formación de este Centro a las necesidades y a los recursos de la población rural. b) Enseñar al personal del Centro y a los alumnos métodos de investigación aplicables a las regiones rurales, la manera de proceder a encuestas en los pueblos, valorar el resultado sobre el terreno, etc. c) Estudiar las condiciones económicas y sociales y determinar en qué forma pueden mejorarse mediante la enseñanza básica. d) Participar en la prueba preliminar y valoración de los auxiliares de enseñanza básica.—*Requisitos*: Doctor en Filosofía o título equivalente (sociólogo rural); experiencia práctica de la investigación. Es recomendable que el candidato tenga un cierto conocimiento y una cierta experiencia en sociología de la enseñanza, así como tenga conocimiento práctico de la región.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Administrador.—*Destino*: Universidad Media de Oriente Medio. Ankara (Turquía).—*Cometido*: Administración del personal docente; compras ordinarias; terrenos y edificios; así como su entretenimiento; viajes y transportes; alojamientos y alimentación; servicios de entretenimiento del material local; supervisión de almacenes; inventarios; recepción del material; formalidades aduaneras.—*Requisitos*: Formación profesional en administración de empresas; amplia experiencia en una universidad en desarrollo.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: De uno a cuatro años.—*Sueldos*: 8.750 dólares anuales.

II CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN PARA IBERO-AMÉRICA

El Centro Regional de Pesquisas Educativas de São Paulo (Brasil) ha publicado un informe preliminar sobre los resultados del segundo curso para especialistas de educación celebrado del 16 de marzo al 12 de diciembre de 1959, bajo los auspicios de la Unesco y con la cooperación de los Ministerios de Educación y Cultura y de Relaciones Exteriores del Brasil. Tuvo por objeto preparar en la formación del personal docen-

te para la enseñanza primaria y en la administración y supervisión de las escuelas a diez especialistas sudamericanos y a veinte de los Estados del Brasil.

Dividido en dos períodos o semestres permitió la realización de actividades comunes de carácter general y celebrar seminarios, mesas redondas, lecturas orientadas, visitas y trabajos de laboratorio. La estadística, la investigación personal y el análisis directo de la organización de la enseñanza de las escuelas normales en el Estado de San Pablo fueron enfocados sobre el ambiente determinado en la región de San Pablo, habida cuenta de las circunstancias del desarrollo económico y social en que la escuela actúa.

Un profesorado brasileño escogido y los dos especialistas contratados por la Unesco en el programa de la Asistencia Técnica contribuyeron a dar a las clases y a las prácticas de laboratorio la amplitud indispensable, con progreso evidente para todos los participantes.

Destaca en el programa de materias la tendencia a despertar en el educador un mayor interés por los fenómenos sociales, a considerar la educación como un proceso dentro del general y en dar a la escuela el carácter de institución directamente vinculada a la vida de las poblaciones. La teoría quedó así profundamente engarzada en el articulado de la Ley Orgánica de Enseñanza Normal, en sus reglamentos y normas de administración y bajo esa base fueron examinados la orientación profesional, los ejercicios y la asistencia a prestar a los maestros no titulados para que alcancen el nivel de eficacia indispensable.

En ese informe del Centro Regional de Pesquisas Educativas, la psicología tiene un lugar escogido para la enseñanza en general y para las clases de idiomas y de aritmética en particular. La supervisión y la administración, sobre la base de los textos legislativos, en su medio ambiente y en el conjunto de las relaciones humanas, aparecen cubiertas de una misión altamente beneficiosa para las transformaciones sociales.

Este curso forma parte de las actividades del Proyecto Principal y tiene su complemento, en el capítulo de las Universidades Asociadas, con los estudios patrocinados por la Universidad y las autoridades de Chile y la propia Unesco.

LA ENSEÑANZA DE INGENIERÍA ATÓMICA EN GRENOBLE

En 1954, el Comisariado de Energía Atómica (C. E. A.) inauguró en Saclay el Instituto Nacional de Ciencias y Técnicas Nucleares (I. N. S. T. N.), que recibe ingenieros procedentes de la industria.

La creación, un año después, de la Ingeniería atómica en Grenoble (G. A. G.) ha respondido a la necesidad de formar a jóvenes especialistas para una industria naciente en rápida evolución.

La evolución de las técnicas nucleares, su novedad, hacen que la "Ingeniería atómica" no haya adquirido aún su marco definitivo. Pero entre los principios fundamentales admitidos por todos, se ha impuesto la necesidad de dar a los alumnos una sólida formación de física moderna, física nuclear, neutrónica teórica y experimental, que es la única

que les permitirá seguir la evolución de su futuro campo y de adaptarse rápidamente a todas las novedades.

Esta enseñanza de base, que se escalona en numerosos trabajos de estudios nucleares de Grenoble, que acepta poner "su reactor piscina" al servicio de la enseñanza del G. A. G., ofrece a los alumnos una elección incomparable de manipulaciones.

CURSOS PARA EXTRANJEROS EN PARÍS

París se ocupa de los estudiantes extranjeros que vendrán este verano a aprender francés o a ampliar sus conocimientos de la cultura francesa. Los servicios de Información Turística y los organismos universitarios se ocupan con tiempo de estas cosas, ya que en general siempre hay más demandas que posibilidades de alojamiento. Nosotros hemos pensado que a alguno de nuestros lectores podrían interesar estos informes.

El "Office du Tourisme Universitaire" —137, Boulevard Saint Michel, París— se encarga de alojar a los estudiantes extranjeros en las diversas residencias universitarias de París. Para ello conviene solicitar plaza con tiempo. El precio de la pensión completa es de unos 10 NF (1.000 francos antiguos).

Por otra parte, cursos especiales de verano para extranjeros son organizados por la Sorbona, la Alianza Francesa y el Instituto de Idiomas del Panteón. En provincias, diversas universidades e institutos organizan sesiones de estudio para extranjeros (Cannes, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice, Nîmes, Pau, Poitiers, Strasbourg, Besançon, Dijon, Tours, etc.). La mayoría de estos grupos comienzan a principios de julio, pero los estudiantes pueden irse incorporando más tarde, ya que se efectúan a base de ciclos autónomos.

BALANCE DE LA UNESCO, 1959

Nada mejor que el balance de las actividades de la Unesco en el pasado año para darse cuenta de las tendencias de la educación, la ciencia y la cultura en el mundo y para observar las posibilidades de la cooperación internacional en favor del progreso de todos los hombres y de todos los pueblos. No es fácil reseñar en un artículo una labor que se despliega en ochenta y dos países con mayor o menor intensidad y que atiende a la formación de especialistas en los numerosos campos de la técnica, de la enseñanza, de la física, la química y las ciencias exactas; que trata de impulsar el desarrollo de la educación, de analizar los problemas de las zonas áridas y de favorecer la comprensión recíproca de los valores culturales del Oriente y del Occidente.

En 1959, en el de junio, tuvo una gran resonancia la reunión internacional que examinó el funcionamiento de las máquinas modernas de cálculo, con todas sus realizaciones de carácter científico no sólo para la resolución de problemas matemáticos de interés indiscutible, sino incluso

en el campo de la traducción de las lenguas, de la interpretación de los textos y de una utilización más racional de los fondos documentales y bibliotecarios. El resultado de dicha Conferencia fue la creación de la Federación Internacional de Sociedades dedicadas a esta actividades.

Dentro del mismo campo científico la Unesco prosiguió el cumplimiento de su Proyecto Principal de las zonas áridas. El coloquio celebrado en Madrid sobre las relaciones entre el agua y la planta, con asistencia de sesenta especialistas del mundo entero, ha puesto de relieve la dirección en que se mueven los trabajos de los botánicos, meteorólogos, ecólogos, biólogos y químicos de la vida vegetal en el intento de producir especies más resistentes a la sequía y susceptibles de favorecer la conservación del agua en las zonas principalmente semiáridas, que ocupan una buena parte de la superficie terrestre. Este programa ha de tener una proyección importante en 1960, con la reunión a celebrar en Copenhague para preparar una plan de trabajos en el campo de la oceanografía y que comprenderá la puesta en actividad de barcos especialmente equipados para este tipo de investigaciones.

Como es natural, las ciencias nucleares siguen preocupando a la Unesco, que hace ya cerca de diez años tuvo una actuación considerable al patrocinar la creación del Consejo Europeo de la Investigación Nuclear. En 1959, bajo la égida de la Agencia Internacional de la Energía Atómica, tuvieron lugar dos reuniones. La primera en Seclay, cerca de París, sobre formación de especialistas de la Edad Atómica, y la segunda en Mónaco, para esclarecer los estudios sobre la eliminación de los residuos radioactivos.

NOTICARIO DE LA UNESCO

La experiencia alcanzada en Iberoamérica con la campaña de la Unesco en favor de la generalización de la enseñanza y los resultados de los seminarios de la O. E. A. sobre planeamiento de la educación, han permitido a la Unesco iniciar bajo una nueva perspectiva encuestas y estudios que tendrán su aplicación en Asia y en África. Hoy en día la educación es una palanca que favorece el desarrollo económico y social de las poblaciones, y a su vez un sistema escolar eficiente precisa tener en cuenta la coyuntura económica del país en que se implanta. El esfuerzo en Iberoamérica versó sobre la preparación de los maestros y también sobre la mejora de las estadísticas y la necesidad del planeamiento escolar.

Prosiguió también la acción de los centros internacionales de educación fundamental situados en Pátzcuaro (Méjico) y Sirs-el-Layan (Egipto). En el primero se han formado más de quinientos especialistas que cooperan en organismos nacionales e internacionales en la elevación del nivel de vida de diversas zonas iberoamericanas. Materiales de toda especie han sido confeccionados como modelos tipo destinados a favorecer la di-

fusión de las primeras letras en los medios más reacios. Por otra parte, en el mismo Pátzcuaro y en su región prosiguieron experimentándose métodos nuevos para remover la apatía y suscitar la iniciativa de los nativos.

Han sido objeto de discusión en la Asamblea General del Consejo Internacional de las Ciencias Sociales, en marzo de 1959, las repercusiones sociales del progreso técnico y otros estudios de carácter regional han tenido en cuenta los factores sociales y económicos que condicionan el acceso de la mujer a la educación en África y el desarrollo de los estudios de ciencias sociales en América latina. En esta región la Unesco labora en estrecha relación con el Centro Latinoamericano de Investigaciones Sociológicas de Río de Janeiro y con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Santiago de Chile.

El problema de la formación de los periodistas tuvo interés particular en la creación del Instituto Regional para Altos Estudios de Periodismo que, con la cooperación del Gobierno ecuatoriano y de la Universidad Central del Ecuador, quedará establecido en Quito para favorecer el mejoramiento de las técnicas periodísticas en sus diversas ramas. Además, la Unesco, a petición del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, ha iniciado un estudio sobre la asistencia que habría de prestarse a los países o zonas menos favorecidas para impulsar el progreso de la radio, el cine, la televisión y la Prensa. La primera de estas operaciones comenzará con una reunión en Bangkok, que tendrá en cuenta las circunstancias especiales de los países asiáticos, y a ella seguirán otras reuniones en Santiago de Chile para los problemas de la información en Iberoamérica, y otra en África más adelante.

AUSTRIA: EL CLUB DEL LIBRO PARA LA JUVENTUD

El Club del Libro para la Juventud, fundado en Viena en 1948, ha llegado a ser un centro cultural de suma importancia en el aspecto polifacético del problema libro-lectura-juventud. Las actividades del Club son múltiples y de un valor positivo: lucha contra la mala literatura infantil; crea bibliotecas, con prestación de libros, y salas de lectura; edita nuevas colecciones para la juventud; impulsa las traducciones de obras de buena literatura; dirige las encuestas sobre libros; canaliza y registra los resultados de las discusiones entre padres y maestros sobre las lecturas juveniles; informa y relaciona a éstos con editores y librerías; monta bibliotecas circulares cuyos volúmenes puedan llegar a las regiones más apartadas; estudia las reacciones de los niños ante un libro, y promueve y fomenta las relaciones con organismos similares extranjeros.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La Biblioteca de la Revista de Educación abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica.

56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica.

72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales

Segundo número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608 — MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio de' ejemplar : 12 pesetas.