

Revista de EDUCACION

106



ESTUDIOS.—ANSELMO ROMERO MARÍN: El método activo de la enseñanza (25-33) * FELICIANO LORENZO GELICES: Estructura social y coste de la enseñanza (33-6) * *CRONICA.*—JUAN NAVARRO HIGUERA: II Reunión de Estudios sobre cuestiones de analfabetismo y educación fundamental (37-40) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—Una visión comparada de planes y programas de estudio (40-6) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (46-8) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (49-52)

AÑO VIII * VOL. XXXVII * 1.ª QUINCENA DICIEMBRE * NUM. 106
MADRID, 1959

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maíllo * Arsenio Pacios * Pedro Puig Adam * 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 | | | |
|----------------------|---------------|--------------------|--------------------|-------|
| | Ptas. | Ptas. | | Ptas. |
| España | 12 | Por 18 números: | Por 9 números: | |
| Iberoamérica | 18 | España | España | 105 |
| Extranjero | 22 | Iberoamérica | Iberoamérica | 160 |
| Número atrasado | 20 | Extranjero | 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 107 (2.ª QUINCENA DICIEMBRE 1959)

entre otros originales: MANUEL FRAGA IRIBARNE: Factores sociológicos en la planificación de la educación * JOSÉ R. PASCUAL IBARRA: La enseñanza de la matemática en el Bachillerato y en la Universidad * MA-

NUEL RICO VERCHER: La formación del maestro en Suiza, etc., 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.

estudios

El método activo de la enseñanza

Con el mismo título que encabeza esta breve lección, un ilustre pedagogo español, don Pedro de Alcántara García, publicaba en 1891 una obra notable, "El Método activo en la enseñanza". Desde entonces han sido tan numerosos los trabajos que en Europa y América se han publicado sobre el mismo tema, en libros o en revistas, que sería difícil tarea pretender una bibliografía exhaustiva sobre tan interesante problema. Cito de propósito aquella fecha, 1891, porque la considero significativa en la historia del principio didáctico de la actividad.

Como fruto de las investigaciones psicológicas de fines de siglo, surge un movimiento de crítica de la educación tradicional y de protesta contra la escuela de entonces. Se pretende su transformación radical y se pregonan las excelencias y virtudes de la llamada "educación nueva". "Escuelas nuevas" es la denominación que adoptan las instituciones que nacen al soplo de tales vientos reformadores, entre las que se suele citar como adelantada la que funda el educador escocés Cecil Reddie en Abbotsholme en octubre de 1889 en una propiedad rural fuera de la ciudad. Cuatro años más tarde, J. H. Badley, compañero de Reddie, funda otra semejante en Bedales, en el sur de Inglaterra. Pronto se extienden por todo el país, y antes de finalizar el siglo ya habían pasado al continente con la fundación por Herman Lietz en Ilseburg de su Landerziehungsheim en 1898, y con la Escuela de Las Rocas que funda Edmundo Demolins en la Normandía en 1899 y que fue la primera escuela nueva en Francia. En España podemos citar como verdaderas escuelas nuevas en muchos aspectos las del "Ave María", fundadas por el Padre Manjón en Granada en 1883, aunque nunca figuraran en la lista oficial de las que se atribuían tan sugestiva como circunstancial denominación. Las escuelas nuevas se difundieron rápidamente por muchos países con su carácter propio de experimentación y de ensayo, y en 1899 se funda en Ginebra, bajo la dirección de Adolfo Ferrière un centro coordinador con el título de "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas". En 1919 esta oficina redacta una lista de treinta puntos que abarcan todos los caracteres de las escuelas nuevas en lo referente a su organización, a la educación física, a la educación intelectual y a la educación moral. Entre estos caracteres es fundamental el principio de actividad, hasta el punto de que muchas veces se han hecho sinónimas las expresiones de escuelas nuevas y escuelas activas. Los principios de estas escuelas cristalizan en 1910

en Munich en la Arbeitsschule de Kerschenteiner, que resume así sus rasgos esenciales:

1.º Es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todas las direcciones posibles, estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2.º Es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo, para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.

3.º Es una escuela de comunidad de trabajo en que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismo y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por naturaleza.

Pero el principio de actividad no es tan reciente como pudieran algunos inferir de lo que acabo de exponer. Basta leer los Diálogos platónicos para que nos hallemos en presencia de un verdadero maestro que presume, como los de las escuelas nuevas, de no enseñar nada, sino de ayudar al discípulo a que descubra por sí mismo la verdad. Sócrates, con su método heurístico, quiere que el alumno elabore el saber por su cuenta; más aún, llega incluso por vez primera a ensayar un experimento que es a la vez pedagógico y filosófico; pedagógico, para probar que el alumno adquiere el saber sin que el maestro se lo enseñe; filosófico, para demostrar la teoría de las ideas innatas, como consecuencia de haber preexistido las almas en la región celeste de las ideas puras. Realiza tal experimento cuando en presencia de Menón llama a un joven esclavo que nunca ha estudiado Geometría y, haciéndole observar con hábiles preguntas una figura, lo conduce a descubrir la relación entre la diagonal y los lados del cuadrado, de donde saca la conclusión de que "saber es recordar".

Más cerca de nuestra concepción filosófica del hombre y de la educación se halla la teoría que expone Santo Tomás en su obra *De Magistro*, en donde podemos ver una fundamentación filosófica de todo método activo. Enseñar, dice, es producir la ciencia en otro ayudándole a servirse de su razón natural. La educación es para Santo Tomás esencialmente un proceso dinámico de desarrollo, que implica las cuatro causas que Aristóteles descubre en todo cambio o movimiento. Según él, la mente humana tiene además del "intellectus pasivus" del animal un "intellectus agens" que le permite trascender la experiencia sensible y construir sobre los datos sensoriales el mundo ideal del pensamiento. De aquí se derivan dos principios pedagógicos fundamentales: primero: que el maestro es sólo un agente extrínseco, pues el desarrollo del alumno sólo será verdadero desarrollo cuando sea autodesarrollo; más aún diríamos, no

hay desarrollo que no sea autodesarrollo, como no hay actividad que no sea verdadera autoactividad, según veremos después, en el sentido riguroso de la palabra; y segundo: que el método de descubrimiento por el propio alumno es educativamente superior al método didáctico, o lo que es lo mismo, que sólo es verdaderamente educativo el ejercicio de la propia actividad del discípulo.

En el siglo XVI, nuestro Luis Vives, en su obra "De tradendis disciplinis", insiste en la necesidad de fomentar la actividad del alumno y de que se aplique en lo posible el método inductivo, medio siglo antes de que Francisco Bacon, al poner tan sólidos cimientos experimentales a la ciencia moderna con su "Novum Organum", influyera también en la adopción del método heurístico en la enseñanza.

Pero son Rousseau, Pestalozzi y Froebel los que deben figurar como principales forjadores de la mentalidad que ha llegado a plasmar a finales del siglo XIX y a desarrollar en lo que va del XX el método activo. Rousseau proclamó la necesidad de estudiar y conocer a los alumnos y de respetar su libertad y su espontaneidad. Pestalozzi, con su principio de la intuición, postulaba, a la vez que la enseñanza objetiva, la actividad del discípulo, pues veía en la tarea pedagógica el arte de ayudar al autodesarrollo. Froebel, en su Kindergarten, pone al niño en contacto con las cosas, y tomando como base su instintiva actividad lúdica, lo ejercita en la observación y en las construcciones, como medio de instrucción y de desarrollo de capacidades.

Las ideas sembradas por estos pedagogos han tenido su floración más destacadas en la pedagogía pragmatista del norteamericano Dewey y en los europeos Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède y Kerschensteiner, entre otros. Todos ellos representan con personales variantes el activismo pedagógico. Por sus diferencias, podemos hablar en plural de métodos activos; pero hay características fundamentales que son comunes y que podemos considerar como esenciales al activismo.

Surgió este movimiento renovador como protesta contra la educación tradicional, calificada de pasiva y receptiva, en la que predominaban los móviles extrínsecos de la coacción y de la obediencia, de la disciplina exterior, de la información sobre la formación.

Si meditamos un poco sobre este hecho, no podemos menos de preguntarnos: siendo tan antiguos y preclaros los antecedentes del método activo que, como hemos visto, se entroncan en Sócrates y en Santo Tomás, ¿cómo es posible que la tarea pedagógica hubiese llegado a cristalizar en métodos y procedimientos que ahora, de pronto, se revelaban tan opuestos a la naturaleza del niño, esencialmente dinámica y activa?

El problema es complejo, y los factores muy diversos. En primer lugar, el dogmatismo didáctico, justificado en su campo propio, el de las verdades de la fe, que, precisamente por ser de fe, el discípulo había de aprender y aceptar de su maestro, se hacía trascender a verdades no dogmáticas, que se exponían del mismo modo y con la misma pretensión de acatamiento. Magister dixit, discipulus credit.

En segundo lugar, una concepción exageradamen-

te pesimista de la naturaleza humana, que sólo veía en ésta tendencias al mal, tendencias desordenadas, que la educación tenía que ordenar y someter a la razón, hacía que la educación moral, cima de toda la labor pedagógica, fuera esencialmente coactiva y represiva.

En tercer lugar, el predominio de la finalidad instructiva, que se creía lograda cuando el alumno había llenado el almacén de su memoria, independientemente de que sus contenidos estuvieran iluminados por la luz de la inteligencia, impuso el memorismo. Por otra parte, el deseo de abreviar etapas en la adquisición de los conocimientos hallaba cumplida satisfacción en métodos que ofrecían el saber ya elaborado como herencia en cuya posesión se podía entrar sin más rodeos, sin el esfuerzo que cuesta el descubrimiento o la conquista personal de la verdad. Unese a estos factores la voluntad de poder del maestro, que poseído de su superioridad, propendía fácilmente a hacerla sentir a sus discípulos con una enseñanza y educación autoritarias.

Algunas doctrinas filosóficas habían preparado también el terreno para el mismo fruto. La doctrina de Locke, de que la mente humana es al nacer una tabla rasa en la que se van grabando las impresiones que proceden de la objetividad ambiental, abonaba una actitud meramente receptiva en el alumno. Su creencia excesiva en la eficacia de la labor del maestro, al afirmar que la mente de los niños es fácilmente moldeable, sobreestimaba la labor educativa, y a la vez que halagaba a los que la ejercían, les servía de estímulo para realizarla más autoritariamente.

Algo parecido ocurrió con la doctrina de Herbart, primera sistematización científica de la pedagogía. Su teoría de la educación por la construcción de la mente con los materiales exteriores y la necesidad de seguir paso a paso los grados formales en toda enseñanza, aunque exigía por parte del discípulo interés y esfuerzo intelectual, daban la máxima importancia al método y, por lo tanto, al maestro, que seleccionaba cuidadosamente los materiales y dirigía todo el proceso aperceptivo del alumno. La doctrina de Herbart degeneró fácilmente en un exagerado formalismo, que mecanizó la enseñanza, convirtiéndola en receptiva y sofocando la espontaneidad vital que brota de la naturaleza del niño.

A salir de esta situación contribuyeron los estudios psicológicos, que habían puesto de relieve que el niño es dinámico y activo por naturaleza, y las nuevas concepciones psicológicas, que, frente a una psicología mecanicista, iluminada por el principio del asociacionismo, oponían las psicologías holísticas, de la estructura, de la forma y, sobre todo, de la personalidad profunda, desvelada por el psicoanálisis.

El positivismo, en la segunda mitad del pasado siglo, contribuyó también a un cambio de rumbo. Comte despojó al saber de su carácter autotético, desinteresado, que, como nota de superioridad, había atribuido Aristóteles al saber contemplativo o teórico, y lo puso al servicio de la acción. He aquí su máxima: "saber para prever y prever para obrar". El positivismo desembocó así en el pragmatismo, que ya no se contenta con exaltar el valor de utilidad del conocimiento, es decir, su subordinación al ha-

cer, en donde encuentra su justificación y patentiza su verdad, sino que afirma que tiene su origen en la acción. De aquí a proclamar el principio didáctico de aprender por la acción, no hay más que un paso, exigido por la lógica más elemental. Y frente al aprender receptivo, las escuelas nuevas introducen el "aprender haciendo", el principio de la actividad.

Las doctrinas vitalistas contemporáneas habían proclamado la fuerza y valor de la espontaneidad que, como expresión auténtica de la energía vital, era preciso fomentar en todas sus manifestaciones. Es la vida el supremo valor que debe cultivar la educación. Todas estas doctrinas se reflejan en el activismo pedagógico de Decroly con su "escuela para la vida y por la vida"; en el activismo de María Montessori, que ve en la vida el manantial eterno de la doble forma fisiológica y síquica del desarrollo del niño; en el activismo de Dewey, de fundamentación naturalista biológica.

Este último, que tanta influencia ha ejercido en América y en Europa, tiene como punto de partida el principio de que la conducta de los hombres, tanto en su actuación individual como en sus funciones sociales, responde a la finalidad biológica de su expansión física y espiritual, y que esta tendencia general es la que nos da las normas que deben regir la educación. La acción educativa, por consiguiente, tiene por finalidad acrecentar las potencias vitales del individuo y debe realizarse de un modo natural, como se realizan los procesos biológicos. Como el agricultor no puede suplantar el dinamismo natural de las plantas y tiene que limitarse a ponerlas en condiciones favorables a su desarrollo, así el educador no podrá hacer otra cosa que ayudar a la naturaleza del educando en el despliegue de sus facultades. La ley fundamental de la actividad de todo organismo es la ley de la necesidad o del interés; la actividad está siempre suscitada por una necesidad; la educación ha de tener en cuenta las necesidades de los educandos, o las suscitará cuando convenga, provocando las reacciones apropiadas para satisfacerlas. La educación por la acción supone, según Dewey, que el discípulo se halle en una situación de experiencia franca, es decir, que experimente la necesidad de realizar la acción que se espera de él, y que se halle interesado por su propia cuenta; que haga las observaciones y adquiera los conocimientos oportunos para resolver el problema que tal situación le plantea, y que busque él mismo las soluciones, o hacer que a él mismo se le ocurran las soluciones sugeridas, lo cual le hará responsable de que se desenvuelvan de un modo ordenado; que tenga ocasión de comprobar sus ideas o sus aplicaciones, aclarando así su significación y descubriendo por sí mismo su validez.

¿Cómo se concretan estos principios en la labor escolar? He aquí lo que dice Ferrière en una comunicación que presentó al Segundo Congreso Internacional de Educación Nueva, celebrado en Montreux (Suiza) en agosto de 1923: "La escuela activa es la que pone la actividad espontánea del niño como base de toda su labor. El deseo de conocimiento, la necesidad de actuar y de crear, existen en todo niño sano. El programa de esa escuela debe consistir, pri-

mero, en asegurar una vida higiénica a los niños: agua, aire libre, sol, ante todo un alimento sano y ejercicio y reposo adecuado, después. A la higiene sigue el cultivo de la energía: conducir al niño a la autodisciplina, al autodomínio y al mejor uso de sus fuerzas. Finalmente viene el interés, el esfuerzo espontáneo de los niños, que sólo surge en una atmósfera serena y libre."

En el mismo sentido se expresa Claparède cuando afirma que la pedagogía verdadera consiste "en no ejercitar una actividad en el niño más que en tanto éste siente su necesidad natural, o más que después de haber creado hábilmente esta necesidad, si no es instintiva, de tal suerte, que el objeto de esta actividad captive al niño, suscite a éste el deseo de adquirirlo, y que esta actividad misma posea el carácter de juego. Una educación respetuosa de las leyes del desarrollo natural del niño, la única eficaz, debe ser, pues, atractiva; la materia a enseñar debe interesar al alumno, y la actividad que éste desplegará para adquirirla, el trabajo que realizará para asimilársela y dominarla revestirá entonces de un modo completamente natural la forma del juego" (1).

Si hacemos un análisis de los textos pedagógicos de la llamada "educación nueva", encontramos que las expresiones que más se repiten son éstas: actividad espontánea, actividad libre, autodisciplina, autodomínio, autonomía. El poder sugestivo de tales expresiones viene aumentado por el carácter de novedad que se atribuye a esta educación. Es bien sabido que lo nuevo, simplemente por ser nuevo, suele ejercer especial atractivo; nadie quiere que lo califiquen de anticuado, de retrógrado. Si algunos proclaman con orgullo su afección a lo antiguo, no es porque sea antiguo, sino porque lo consideran con valor de presente y aun de futuro. No es extraño, pues, que la nueva educación deslumbrara a los pedagogos y maestros y les cegara para no ver sus defectos, así como las virtudes de la antigua y tradicional. Hoy, a distancia suficiente, nuestra visión puede ser más serena y más clara, y sobre todo, puede abarcar también los resultados de aquellos principios.

¿Como enjuiciar hoy el activismo? Por lo pronto, cuando queremos profundizar en su análisis, advertimos que sus formulaciones son excesivamente imprecisas y vagas. ¿Qué hemos de entender por acción? ¿Qué por actividad? Sin claridad, precisión y distinción en estas ideas, todo el sistema será oscuro, vago y confuso.

"Entendemos por acción, dice William James, nuestro lenguaje, nuestro estilo, nuestras afirmaciones, nuestras negaciones, nuestras simpatías y nuestras antipatías, nuestras determinaciones emocionales de presente inmediato, pero también de futuro remoto"; hasta el escuchar es para William James acción.

Dewey concreta más: trabajos en papel, cartulina, madera, plegado, recortado, medir, moldear, hacer muestras, cocinar, excursiones, jardinería, canto, dramatización, las narraciones, lectura, escritura, designan algunos de los medios de ocupación. Esta enumeración resumida de la que hace Dewey nos lleva a sospechar que es bastante impreciso el concepto

(1) Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid, 1927, pág. 470.

fundamental de la escuela activa. Esta sospecha se convierte en evidencia cuando leemos las siguientes palabras de Claparède:

“No basta la actividad de los alumnos para que una escuela sea activa, mientras no se dé a la palabra actividad su pleno sentido. La palabra “activo” es una palabra vaga; para muchos activo quiere decir que se mueve, que ejecuta un trabajo, que escribe, que dibuja, que hace algo, en vez de limitarse a escuchar. Si los alumnos de una clase hacen el resumen oral de una lección, no se puede hablar de escuela activa; pero si el resumen es escrito nos acercamos más a la escuela activa. Sin embargo, un resumen oral puede ser en ciertos casos completamente activo y un resumen escrito puede no serlo. Como ya he dicho en otro sitio, una lección debe ser una respuesta; si cumple este requisito será escuela activa, aunque muchos alumnos no hagan más que escuchar.” Y prosigue: “Se ha hecho bien al renunciar al equívoco término de *Arbeitsschule*, de “escuela del trabajo”, que siempre sugería la falsa idea de un trabajo manual, de un aprendizaje. Pero yo me pregunto —pidiendo perdón a mi amigo Bovet, que ha sido el primero que lo ha formulado— si el término de escuela activa no es lo mismo de ambiguo. Uno se figura que activo significa que actúa exteriormente, que la actividad desplegada es proporcional al número de actos visibles ejecutados. Ahora bien, yo digo que el individuo que piensa sentado en su butaca sin moverse puede estar quizá más activo que un escolar que hace una traducción latina. Y para evitar el equívoco del término “activo” es por lo que yo he hablado siempre —sigue diciendo Claparède— de concepción funcional de la educación. La educación funcional es la que está basada en la necesidad” (2).

Es urgente, pues, poner en claro lo que podemos entender por actividad. La imprecisión y vaguedad de su significado hacen que todo el activismo pedagógico adolezca de peligroso confucionismo.

Por lo pronto, la vida humana es esencialmente dinamismo, actividad. Prescindimos aquí del dinamismo biológico, común al hombre con los animales, que, en la medida en que se sustrae a la influencia de la voluntad consciente, cae fuera del ámbito de la educación. La actividad propiamente humana es la actividad mental y la actividad sicomotriz en cuanto afectada por la mentalidad.

En toda actividad humana descubrimos un polo subjetivo y otro objetivo; el sujeto se halla inmerso en un mundo de objetos, que como estímulos disparan su actividad y son el blanco de la misma. Vivir es hacer algo con los objetos que constituyen el horizonte mental; no hay vida si no hay actividad y no hay actividad mental si no hay objeto. No hay actividad imaginativa sin algo imaginado, ni volición sin algo querido, ni actividad manual sin objeto manejado. Generalmente el objeto requerido por la actividad manual pertenece al mundo físico; son los objetos materiales que manejamos, que cambiamos de posición o de lugar, que transformamos de alguna manera. Alguno podría argüir que hay actividad

manual sin objeto material; tal es el caso de los movimientos dactilares que constituyen el lenguaje de los sordomudos. En efecto; en este caso la actividad no se realiza sobre ningún objeto físico, sino que el movimiento mismo engendra una figura que es un signo, y como tal un objeto, que a su vez hace referencia a otro objeto significado. Es una actividad significativa. En virtud de la capacidad reflexiva del hombre, puede convertir en objeto o término de su actividad mental no sólo su propia subjetividad, sino también su actividad misma, y en esta capacidad estriba fundamentalmente la posibilidad de la educación.

Para hacerse cargo del inmenso panorama de la actividad humana, hay que inventariar la objetividad con que se encuentra el sujeto, pues es evidente que, según sea la índole de las distintas categorías de objetos, así será distinta la actividad que con ellos pueda realizar aquél.

Se encuentra, ante todo, con la objetividad física, material, espacial y temporal, y con la objetividad social de unos seres que son a la vez sujetos por estar dotados de conciencia, y que constituyen frente al yo de cada cual *los otros*, su prójimo. Es importante distinguir, entre los objetos físicos, los naturales, que brinda la naturaleza, y los culturales, producto de la actividad humana.

Pero no se agota la objetividad con lo físico y lo social. La vida mental de cada sujeto es una continua sucesión de fenómenos que se ofrecen a su conciencia en la reflexión, y a la conciencia ajena a través de las manifestaciones de la conducta y del lenguaje; tales fenómenos constituyen la objetividad síquica, que ya no es material ni espacial, pero cuya realidad es indudable y de la mayor importancia en la vida. Tenemos que contar con nuestros sentimientos, con nuestros deseos, con nuestras intenciones, con nuestros recuerdos y proyectos, y no podemos prescindir de lo que los demás piensen, sientan o quieran de nosotros o de algo que nos afecte.

Tanto la objetividad física y social como la síquica son categorías de la objetividad real; pero la mente humana trasciende de lo real, limitado y contingente, a la objetividad ideal de las esencias, de los entes matemáticos y de las relaciones, que constituyen el mundo de la ciencia y de la metafísica, y a la objetividad especial de los valores. Y no satisfecha todavía con esta objetividad, descubre la del Ser único, necesario y eterno, fundamento de todo otro ser, cuya existencia confiere a la vida humana una esencial dimensión religiosa.

He aquí, pues, al hombre, cuya vida será necesariamente un ocuparse de sí mismo o de los demás, de las cosas reales o de los objetos ideales, de los valores o de Dios; bien entendido que nada de ello puede quedar fuera de su horizonte mental y que sólo cabe que dedique preferente atención a unas u otras categorías objetivas.

Al llegar a este punto podemos preguntarnos: ¿qué es lo que el hombre hace con esta objetividad? O lo que es lo mismo: ¿qué modalidades tiene la actividad humana? No vamos a hacer un inventario de estas modalidades, que sería tarea inagotable; pero sí vamos a sintetizarlas en las categorías principales. Ya hemos apuntado que la estructura óptica

(2) Claparède: *La educación funcional*. Madrid, 1932, páginas 165-166.

de las distintas categorías de objetos condiciona el tipo de actividad que con ellos puede ejercer el sujeto.

Nuestra vida mental se inicia con una fase que aparentemente sólo es receptiva de los estímulos objetivos mediante la sensibilidad. Antes de hacer algo con los objetos físicos, tiene que darse cuenta el sujeto de la existencia de tales objetos en un acto de percepción. Y es aquí, en el umbral de la vida consciente, donde descubrimos ya los primeros coeficientes de actividad. Porque la percepción no es un acto pasivo en que el sujeto se deje impresionar como la placa fotográfica, sino que a la sensibilidad se une la actividad imaginativa, nemónica e intelectual, y a veces la afectividad, para dar por resultado un percepto mucho más rico en contenido que el que proporcionan los datos sensoriales. Además en la percepción puede entrar ya un coeficiente de atención, a la que el Dr. Zaragüeta califica de actividad pura, doblemente activa cuando es voluntaria, y cuya importancia pedagógica conocen bien todos los maestros, ya que es premisa indispensable para el mejor éxito de su labor docente. Incluso esta atención voluntaria puede estar dirigida no a un objeto dado, sino a un objeto que se busca siguiendo sus huellas o vestigios: es la actividad investigadora.

Liberada de la presencia física del objeto, entra en juego la actividad imaginativa, que, si bien muchas veces es espontánea, otras implica también un esfuerzo voluntario. Desde el arquitecto que proyecta con fantasía creadora un edificio o un monumento, o el técnico que pretende la simplificación y el perfeccionamiento de una máquina, hasta el joven que se forja lleno de ilusión un ideal de vida, o el escolar que se regocija anticipadamente con los juegos que planea para después de la clase, no hay vida humana en que no desempeñe un papel importante la actividad imaginativa.

Un tercer grado de actividad, implicado ya en los anteriores, pero que puede revestir una esencial autonomía, es la actividad intelectual con sus tres funciones modales de concebir, juzgar y razonar. En ellas se ha visto tradicionalmente la culminación de la vida humana en lo que tiene de superioridad esencial sobre el animal.

Partiendo de la objetividad del mundo real, la mente humana se eleva mediante la abstracción al mundo de los entes ideales, y su actividad con ellos engendra la ciencia y la filosofía. Por la implicación de lo ideal en lo real, es indispensable la observación y trato con los objetos reales para descubrir los ideales, e inversamente, sólo adquiere verdadero conocimiento de lo real, cuando lo inserta adecuadamente en su categoría ideal. Descubre así la idea o esencia de la cosa a través de su eidós o aspecto, y desvela su verdad, conquista suprema de la mente.

Descubierta la verdad, y como final de este proceso eminentemente activo (hasta recordar la actividad de un laboratorio de investigaciones científicas o industriales), pudiera creerse que ya el hombre puede quedar satisfecho, en actitud contemplativa o teórica. Nada más lejos de lo que realmente acontece. Porque toda verdad conquistada es nueva cota que aleja el horizonte tras el cual se ocultan otras muchas verdades que interesa descubrir; por esto, el hombre de ciencia nunca ve saciada su curiosidad,

su afán de saber. Y además, porque el hombre vive entre las cosas y tiene que hacer su vida con ellas, utilizarlas, modificarlas, trasladarlas, conservarlas, en una palabra, ejercer sobre ellas una actividad práctica, cuya culminación encontramos en la técnica y en el arte. El *homo sapiens* es también *homo faber*; saber y hacer no tienen fronteras excluyentes; unas veces se llega al hacer por el saber; otras, se conquista el saber por el hacer; la implicación de saber y hacer ofrece grados muy diversos; pero sólo es hacer humano el hacer consciente, sabiendo lo que se hace y aun por qué y para qué se hace. El pragmatismo dirá que siempre es el hacer anterior al saber, y una pedagogía pragmatista tendrá por principio axiomático el "aprender haciendo". Pero el hacer, si no es ciego tanteo, implica un conocimiento previo, por imperfecto que sea; no hay que perder de vista que la vida mental se inicia por la percepción, si bien el hacer con lo percibido contribuye a su mejor conocimiento.

El hacer con las cosas no está sólo determinado por el conocimiento que se tiene de ellas, sino también por la estimación del valor que realizan y del que son susceptibles de realizar.

He aquí otra modalidad de la actividad humana, la función estimativa, cuya polarización predominante hacia determinados valores ha servido a Spranger para su conocida clasificación de tipos psicológicos, cuya realidad afecta profundamente a la labor educativa. Incluso la actividad profesional del maestro carecería de sentido sin esa función estimativa de los valores que pretende que llegue a realizar el educando. Y lo mismo se puede decir de la actividad profesional del sacerdote, del abogado, del juez, del político, del artista... Más aún; la vida de cada hombre, en su ineludible dimensión moral y religiosa, está ligada a la estimación que haga el sujeto de los respectivos valores, estimación que no se puede limitar a una actitud aprehensiva, sino que necesita ser traducida en la actividad de una vida virtuosa. Por lo mismo, no habrá auténtica educación moral y religiosa si el educando no se ejercita en vivir moral y religiosamente.

Otra faceta de la actividad humana es la función significativa. La vida mental, inmanente en sentido estricto, no podría ser conocida por los demás si no se tradujera al exterior mediante unos signos que constituyen el lenguaje en cualquiera de sus formas. La vida social sólo es posible por la comunicación, y ésta a su vez por la función significativa. Hablar, escribir, leer, entender las señales del tráfico, hacer un croquis, dibujar un plano, son algunas formas de la actividad significativa. Basta su enunciado para darse cuenta del papel preponderante que tienen estas formas de actividad en la tarea pedagógica. El grave problema del analfabetismo no es otro que la incapacidad de ejercer esta actividad por no poder expresar con signos gráficos el propio pensamiento, ni entender los signos gráficos en que otros expresan el suyo. La posibilidad de la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras radica en esta función significativa.

Cualquiera de las modalidades de actividad que acabo de mencionar puede ser realizada por el sujeto a título original o por imitación de otros, siendo

una vida tanto más auténtica cuanto el repertorio de sus actividades sea más original y menos mos-trenco. Si hoy acecha por una parte el peligro de la masificación del hombre con pérdida de su originalidad personal, también acecha por la puesta el peligro de un insolidario y anárquico individualismo. De ambos peligros tiene que precaverse una acertada educación.

A la vista del esquema precedente de la actividad humana, podemos ahora comprender mejor la vaguedad e imprecisión con que se suele formular el activismo pedagógico. ¿De qué actividad se trata? ¿Cuándo podremos decir que una escuela es activa?

Para muchos, tal vez para la mayoría, no hay actividad si no hay movimiento, manejo de cosas, en suma, actividad externa, muscular; su manifestación más notoria es la del trabajo manual. Por esto, cuando se inicia el movimiento de las "escuelas nuevas", con su pretensión de ser activas, lo primero que se piensa para que tengan este carácter es introducir en ellas el trabajo manual, como una asignatura más, y así viene figurando en los sucesivos planes de estudio de las Escuelas del Magisterio con la denominación de "Trabajos manuales". Punto de vista miope; una escuela no es activa porque en días determinados y durante unos minutos prefijados, los alumnos hagan pajaritas de papel, trenzado, plegado, recortado, o figuras con alambre, o modelen con plastilina, que fueron los primeros y más extendidos trabajos manuales. Para acercar más la escuela a la vida, se introdujeron después otro tipo de trabajos, que incluso requerían instalaciones especiales, como talleres de carpintería, imprenta, encuadernación, etcétera, y hasta el trabajo agrícola y de jardinería. Quiero subrayar expresamente el alto valor educativo que pueden tener estas actividades si son bien dirigidas; pero su realización en la escuela no basta para calificarla de activa. Puede un alumno realizar una actividad manual, y carecer ésta de valor educativo, porque la realice con desgana, rutinariamente, sin atención. La actividad manual, para ser educativa, necesita ser fecundada por el interés, por la atención, por la actividad imaginativa e intelectual.

Ninguna de las modalidades de actividad que hemos apuntado debe estar ausente de la escuela. Es verdad que, por el predominio que viene teniendo la finalidad instructiva sobre la finalidad educativa, la llamada escuela antigua (y son antiguas muchas de las escuelas actuales), ha limitado excesivamente la actividad de sus alumnos. Preocupada por la adquisición de un saber ya elaborado, más que por la capacitación para elaborar el saber, y condensado el saber en los libros, la tarea principal era poner al alumno en condiciones de que pudiera servirse de ellos para su instrucción. Se ha calificado despectivamente de *libresca* a la escuela antigua, y no sin razón. Incluso el empleo del libro, que puede dar origen a una gran actividad intelectual, se reducía con frecuencia a simple fijación y repetición de su texto: graves defectos del verbalismo y del memorismo. En su deseo de evitarlos, la escuela nueva ha caído en otros defectos de signo contrario; baste recordar el caso de los alumnos de un centro de enseñanza primaria y media organizado con pretensiones renovadoras, que eran incapaces de manejar el diccionario, sencilla-

mente porque no habían aprendido "de memoria" el orden de las letras del alfabeto. Es cierto que no hace falta que el niño lo aprenda cuando se inicia en la lectura; pero llega un momento en que necesita conocerlo.

Un mismo ejercicio de la lectura puede realizarse mecánicamente, o puede implicar una profunda actividad mental; un problema matemático puede resolverse porque corresponda su enunciado a otro problema tipo cuya fórmula manejamos sin entenderla, o porque descubramos la relación que hay entre los datos y la incógnita y los pasos sucesivos que nos llevarán a despejarla; una misma lección de moral puede requerir del alumno una actitud meramente receptiva, o provocar en él una gran actividad reflexiva que le lleve tal vez a trascendentales cambios de conducta.

Es evidente que no siempre son tan borrosas las fronteras entre actividad y receptividad; no dudamos en llamar receptiva la actitud del alumno que oye la explicación del profesor sobre las propiedades de un cuerpo químico, y decimos que es activa cuando la descubre él mismo mediante los experimentos oportunos; que es receptiva la lección de botánica aprendida en el libro, y que es activa cuando va acompañada de la búsqueda de las plantas, de su clasificación por el propio alumno y de su conservación en un herbario.

Insisto en que no hay que identificar escuela activa con escuela de trabajo manual. No es una escuela activa por las manifestaciones exteriores de la actividad, sino por la actitud espiritual que la fecunda. Concentrar el pensamiento en callada meditación, puede ser fuente de energía para la actividad creadora. Si importa cultivar la actividad externa, más importa la actividad profunda, invisible, del alma, que debe ser hontanar inagotable y renovador de aquélla. Acaso hoy, en que la mayoría de los hombres se ven impelidos a una febril actividad exterior, a un vivir extravertido, sea urgente reconquistar por la educación el reducto perdido de la vida interior, de la actividad reflexiva. Unos minutos de silencio pueden ser de gran valor formativo. Por eso, ni todo en la escuela antigua merece repulsa, ni todo en la escuela nueva, y concretamente en el activismo pedagógico, debe ser aceptado sin las oportunas reservas.

Vamos a pasar revista muy someramente, ya que no hay tiempo para un crítica detallada, a sus postulados fundamentales.

Por lo pronto, se quiere que la actividad sea espontánea. Se ha proclamado el máximo respeto a la espontaneidad del alumno. Pero late aquí un profundo y peligroso equivoco. Porque ¿qué es lo espontáneo? Es, se dice, lo natural, lo que brota de la naturaleza del individuo, lo que procede de él sin ninguna coacción exterior. Pero ¿puede consistir la educación en dejar que la espontaneidad se manifieste sin control, sin encauzamiento, porque es lo más natural? Si precisamente la educación es una superación, un perfeccionamiento de la naturaleza, y lo que hacemos al educar es una obra de "cultura", de cultivo, tendremos que convenir en que no se puede dejar sin más a la espontaneidad; que ésta puede ser un punto de partida, pero que hay que conducir esas reaccio-

nes, esas expresiones espontáneas del alumno y hay que orientarlas hacia su propio perfeccionamiento personal.

Por otra parte, no todo en la vida podrá ser fruto de la espontaneidad. Espontáneamente sólo hacemos lo que nos agrada, y es seguro que muchas veces la obligación, el deber moral, el ejercicio de la profesión exigirán sacrificio y dolor, contrariar las tendencias espontáneas. Una educación que sólo se basara en la espontaneidad del alumno, lo lanzaría a la vida sin la necesaria preparación. Respetar a todo trance la espontaneidad es profesar el naturalismo pedagógico, contradictorio como doctrina e insuficiente como práctica educativa.

En segundo lugar se postula que la actividad sea libre, autónoma; que el alumno tenga libertad para elegir su trabajo, libertad para dedicarle el tiempo que le plazca, libertad para cambiar de ocupación, libertad para ordenar su vida. Es verdad que el hombre es libre, que Dios mismo respeta su libertad y por lo mismo el hombre es responsable de sus actos; es verdad que sin libertad no hay educación posible; pero también es cierto que psicológicamente no está todavía el alumno en condiciones de obrar con absoluta libertad. La libertad es una conquista que vamos haciendo mediante la educación. El individuo tiene que aprender a ser libre. Por esto, el educador debe proponerse formar al educando para que sepa hacer buen uso de su libertad, que no consistirá en hacer lo que quiera, sino en que coincida lo que quiera con lo que deba querer y lo que haga con lo que deba hacer. La libertad resulta así una liberación. El niño tarda en verse libre de sus caprichos, de las tendencias egoístas que le esclavizan y que tiene que someter poco a poco al imperio de la razón. El educador tiene que hacer como la madre cuando su hijo comienza a dar los primeros pasos: evitarle con su ayuda golpes y caídas; pero no prolongarla más de lo necesario, ni suplantar su esfuerzo, pues el ideal no puede ser una ayuda constante, sino que llegue a caminar con plena seguridad y autonomía.

En tercer lugar, se pretende que el alumno adquiera el saber por medio de su propia actividad investigadora; que no se le enseñe la verdad, sino que la descubra él mismo. Ya Rousseau había escrito: "No pretendo enseñar la geometría a Emilio; él es quien me la enseñará; yo buscaré las relaciones y él las encontrará."

Desde luego, el método heurístico posee un valor educativo superior al del método didáctico, pero es inferior en amplitud instructiva. Además, el descubrimiento de la verdad exige unos supuestos previos que el alumno no tiene todavía en los primeros años. La verdad sólo se conquista desde una posición en que se siente la necesidad de conseguirla, y si se dispone de los medios adecuados. Por sí solo el alumno no se situaría en dicha posición, excepto para un campo muy reducido de verdades, y mucho menos dispondría de los instrumentos intelectuales necesarios, que ineludiblemente ha de dárselos el maestro y enseñarle su utilización; es lo que acontece con los llamados conocimientos instrumentales, principalmente con la lectura y la escritura.

Tampoco se puede dejar al alumno a merced de su capricho; polarizaría su interés hacia un determi-

nado campo del conocimiento o un tipo de actividad, con descuido de otros que también necesita cultivar. Las lagunas en su formación serían enormes. Todos conocemos con qué facilidad el alumno no descuida el trabajo en las materias que le resultan "antipáticas".

Hay otra razón para que no se pueda aceptar con exclusividad el principio de que no se le enseñe nada, sino que él mismo lo descubra. Es un aspecto, diríamos, económico, de tiempo y de energía. Somos herederos de una tradición cultural que se ha ido acrecentando mediante el trabajo de todas y cada una de las generaciones precedentes. Es inmenso el campo de verdades ya descubiertas, en cuya posesión podemos entrar ahorrándonos los tanteos y esfuerzos que costaron a sus descubridores. Poca física conocería al final de un curso el alumno que tuviera que descubrir una tras otra las leyes ya conocidas, aunque consumiera la mayor parte de su tiempo en hacer experimentos en el laboratorio. La vida es urgencia, y nos acucia la necesidad de lograr en plazos relativamente breves un caudal de conocimientos que nos capaciten para una profesión o para hacer progresar la ciencia, si nos dedicamos a la investigación. Y esto no se consigue con sólo el método heurístico. Pero no se puede renunciar a él, sin grave quebranto en la formación del alumno. La prudencia magistral señalará en cada caso su empleo y sus limitaciones.

Otra característica del activismo, que afecta profundamente a la educación moral, es la autodisciplina. Podemos decir de ella lo mismo que hemos dicho de la libertad, que no puede ser punto de partida, sino meta. Los que creen que puede haber autodisciplina en la escuela sin que previamente exista una disciplina exterior, están equivocados. La autodisciplina es fruto tardío de una esmerada educación. Por esto, la llamada educación negativa, en que el maestro se limita a ser espectador de lo que hace el alumno, es, como acertadamente la calificó Ortega y Gasset, una tremenda ingenuidad, o una refinada hipocresía. Es imprescindible la disciplina exterior; pero progresivamente debe ceder su puesto a la disciplina interior, a la autodisciplina. Cuando ésta haga innecesaria a aquélla, es señal de que se ha logrado el perfeccionamiento que trata de conseguir la educación.

Finalmente, el activismo, tal como se viene desarrollando históricamente, adolece de un extremado subjetivismo naturalista. Por eso, en un Congreso pedagógico celebrado en septiembre de 1955 en Brescia, algunos de los participantes se mostraban muy recelosos respecto a la conciliación del activismo con el sentido cristiano de la vida. Así, por ejemplo, el profesor Flores de Arcais decía en su ponencia que el activismo ha surgido contra o frente a la pedagogía tradicional, exagerando la funcionalidad practicista; que ha tenido como principio de su labor el desenvolvimiento natural y espontáneo del niño sin otra finalidad trascendente y sin que la disciplina exterior o extraña al propio o individual desenvolvimiento cuente para nada.

El profesor Corallo, salesiano, hizo un informe documentadísimo sobre la actual situación de este movimiento pedagógico en Estados Unidos, diciendo que en los propios escritos de Dewey se nota una evolu-

ción, y que se ha reconocido la limitación del activismo, restringiendo su amplitud y sus ambiciones.

El profesor español Muñoz Alonso afirmó que es necesario distinguir principios y métodos, origen y determinaciones, necesidad y suficiencia, y que los principios del activismo son inaceptables desde un punto de vista cristiano.

En la discusión que siguió a su exposición, se llegó a distinguir un *activismo histórico* y un *activismo doctrinal sistemático*, y a la vez que se calificaron de erróneos algunos postulados del primero, se reconoció la vitalidad e incluso el sentido cristiano de muchas de las conquistas del activismo doctrinal. Esta fue la tesis que sostuvieron los profesores Agazzi, Caló y Nosengo.

En efecto; hay un activismo que tiene su fundamento en el naturalismo de Rousseau, algunos de cuyos principios son opuestos al punto de vista cristiano. Pero cabe un activismo dentro de la más pura ortodoxia; más aún: el método activo es necesario, imprescindible, y hay que introducirlo en todas las escuelas y aplicarlo a todas las materias y en todas las edades, aunque en distinto grado y con modalidades distintas en cada caso, pues sin actividad propia del educando no hay verdadera educación.

Esto se funda en la naturaleza misma del hombre. La vida humana es un quehacer, como dice muy bien Ortega, que no se nos da hecho, que tenemos que hacérselo nosotros, de tal manera que nadie puede vivir por otro; la vida es una tarea intransferible y cada cual es responsable de la suya. Cada uno, decía García Morente, es el compositor y ejecutante de la melodía de su propia vida. Siendo esto así, la educación ha de estar íntimamente enlazada con la vida y preparar para la vida, y si la vida es actividad, la educación tiene que ser necesariamente activa. No hay educación si el maestro no cuenta con la cooperación del educando.

Cuando en la Encíclica *Divini Illius Magistri* Su Santidad Pío XI pone de relieve los errores del naturalismo pedagógico, bien claro advierte que la Iglesia siempre ha postulado la necesidad de la cooperación activa del individuo juntamente con la Gracia para obtener frutos de vida sobrenatural.

No debemos, pues, condenar el activismo, sino sus desviaciones y sus deficiencias. Propugnamos una educación activa que respete la personalidad del alumno; que encauce su espontaneidad y oriente su actividad hacia la conquista progresiva de la libertad verdadera, y que no prescinda de ninguna de las ayudas naturales y sobrenaturales que son necesarias para lograr la meta ideal de su perfección.

RESUMEN DE LAS RESPUESTAS DADAS POR EL DR. ROMERO MARÍN EN EL DIÁLOGO QUE SIGUIÓ A SU LECCIÓN.

1. Ya he indicado la posibilidad de crear un activismo pedagógico cristiano. He dicho incluso que la concepción cristiana de la vida es esencialmente activista, y he citado las palabras de S. S. Pío XI, que son las de la doctrina tradicional de la Iglesia sobre la necesidad de que el individuo coopere activamente con la Gracia. Esto vale también para todos los demás aspectos de la educación. No hay duda que si el activismo ha surgido de una mejor compren-

sión de la psicología individual, ha contribuido también al mejor conocimiento del alumno, a descubrir sus aptitudes y su vocación, a forjar su carácter moral, a mejorar los progresos y planes de estudio.

Debemos procurar y fomentar la actividad del educando y emplear el método activo en todos los grados de la enseñanza; pero sin caer en la superficialidad con que se ha venido entendiendo la actividad, ni en los errores naturalistas que han hecho creer a algunos que todo activismo era inaceptable.

Hay que evitar todo extremismo. Si erróneo es el principio de la bondad natural del hombre, que sirve de base al activismo de muchos pedagogos modernos, que postulan una exagerada libertad y autonomía para el alumno, también es erróneo el principio de los que sólo ven en la naturaleza humana tendencias al mal y creen que la educación se consigue únicamente por la coacción y por la disciplina represiva. El hombre no es ángel, pero tampoco es bestia. Tiene en su naturaleza tendencias al mal; pero igualmente posee tendencias al bien. La educación tiene que corregir las primeras y estimular las segundas. La actividad espontánea del alumno necesita ser dirigida.

2. Pregunta usted cómo se puede hacer activa la enseñanza de la religión. Si usted me permite, hablemos de la educación religiosa, y no sólo de la enseñanza de la religión; porque si nos limitamos simplemente a enseñar religión, no pasamos de uno solo de los aspectos, el intelectual, parcial e insuficiente, de la vida humana. Se puede saber el catecismo y ser un descreído, como se puede conocer todo un tratado de ética y ser un inmoral.

En la educación religiosa debe emplearse también el método activo. Pero hay que distinguir el saber, el creer y el obrar. Muchas verdades religiosas pueden ser adquiridas por la razón y se debe procurar que el alumno las descubra por sí mismo o que logre su evidencia racional; pero otras, en cuanto superan la capacidad cognoscitiva del hombre, son objeto de fe, y como tales hay que aceptarlas con sumisión, con humildad. De ahí que en la enseñanza de los dogmas el método activo no puede tener un sentido de libre interpretación, ni de querer llegar a la evidencia, porque esto es contradictorio. La actividad del alumno en este caso extremo puede consistir en que se enfrente directamente con los textos sagrados y en que asimile sus enseñanzas, haciendo resúmenes escritos de los mismos y comentarios que debe someter al superior criterio de su maestro. Los textos evangélicos, por ejemplo, se prestan además a relacionarlos con conocimientos históricos y geográficos que permiten, desde el dibujo de mapas de Tierra Santa, hasta la construcción de maquetas, dramatizaciones, etc.... Pero como la educación religiosa no consiste sólo en proporcionar al discípulo unos conocimientos, ni siquiera en que llegue a creer en unos dogmas, con ser todo esto indispensable, pues la fe debe testimoniarse con obras, se comprende fácilmente la necesidad del método activo. Porque el hacer sólo se aprende haciendo. Y la religiosidad ha de ser vivida; debe traducirse en actos específicos de culto, además de ser el alma de toda la conducta moral. Nada más a propósito que la Liturgia para hacer activa la enseñanza religiosa.

3. Creo que los cuestionarios que actualmente se

le imponen al maestro no son obstáculo para la implantación del método activo. Aunque se le impongan unos cuestionarios, la manera de realizar la labor escolar es suya personal. Con esos cuestionarios se puede hacer una magnífica escuela activa, y puede ser una escuela rutinaria y anticuada. Depende del maestro. Si los cuestionarios son excesivos, favorecen el empleo exclusivo del método didáctico, que, como ya he dicho, ahorra tiempo en aprender. También el tipo de examen o la manera de comprobar el rendimiento influyen mucho en que la enseñanza sea verbalista y memorista, o que atienda a desarrollar

las facultades del alumno más que a almacenar conocimientos. Por otra parte, los cuestionarios no son el programa, y el maestro debe planear para cada curso y para cada jornada escolar la labor que puede y debe realizar, sin que mecanice la enseñanza, ni la ahogue con un horario rígido que prescinda de la actitud psicológica de los discípulos. No olvidemos nunca que no debe ser el alumno para la escuela, sino la escuela para el alumno.

ANSELMO ROMERO MARÍN.
Catedrático de la Universidad de Madrid.

Estructura social y coste de la enseñanza

NIVELES SOCIOECONÓMICOS.

La estructura en que cristaliza una determinada sociedad es fruto de su propia tradición, de su peculiar historia. Captar su realidad en un momento concreto no es tarea fácil y se presta, lógicamente, a múltiples interpretaciones. Máxime cuando tal estructura, manifestada en estratos o clases diferenciadas, se encuentra en permanente evolución.

Nos importa, sin embargo, hacer el intento por lo que respecta a la sociedad española, con vistas a las consecuencias que para la educación puedan derivarse de esta caracterización socioeconómica.

En nuestro análisis no ha de buscarse un riguroso estudio teórico de la clase social, cuyo concepto no es demasiado preciso. Bastará recordar que, para Weber, los tres elementos que la constituyen son: la posesión de medios económicos, el nivel de vida y el modo de vida. Además, una serie de prácticas y de instituciones, que se materializan en símbolos, dan a la clase social su realidad objetiva. Sin duda, el volumen de ingresos es el factor que, cuantitativa y cualitativamente, condiciona los otros dos. Y sabemos que en este último las fuentes de renta de una persona son únicamente dos: la posesión de propiedad y el trabajo.

Tras estas brevísimas consideraciones generales, podemos reducir a los tres escalones límites siguientes las posibles situaciones socioeconómicas admisibles, dado un determinado volumen de ingresos:

- 1) Aquel que sólo permita la mesa subsistencia.
- 2) Aquel que suponga un mínimo de confortabilidad y decoro.
- 3) Aquel que permita no sólo la cobertura amplia de las necesidades vitales, sino también de las complementarias.

A cada uno de estos enunciados corresponde, más o menos cercanamente, la clasificación de la sociedad en tres clases sociales, alta, media y baja. Hemos aludido antes a la influencia de otros factores—no inmediatamente relacionados con los ingresos—en la delimitación del concepto de clase social. Esta es la razón por la cual hayamos de buscar, en la

dinámica vida social, un mayor número de niveles o estratos en los que se inserte la población activa española y la inactiva que de ella depende.

Utilizaremos cinco distintos niveles, anticipando al lector que en ellos no hemos pretendido agrupar a todas las profesiones, sino a aquellas que nos han parecido más significativas, dentro del respectivo nivel. Tiene, por tanto, carácter enunciativo, y en muy concretos casos habrían de hacerse determinadas reservas, que hemos omitido advertidamente.

Primer nivel. Está integrado por:

- Profesionales de gran prestigio (ingenieros, abogados, arquitectos, médicos, farmacéuticos y otros).
- Altos funcionarios de la Administración (Ministros, Subsecretarios, Gobernadores, Alcaldes de grandes capitales).
- Agentes de Bolsa, Registradores, Notarios de capitales.
- Directores, Delegados gerentes y Consejeros de grandes sociedades anónimas.
- Almirantes y Generales de los Ejércitos.
- Títulos nobiliarios con potencia económica.
- Grandes terratenientes. Banqueros.
- Artistas, incluidos algunos profesionales del deporte, muy famosos.

Segundo nivel.

- Profesionales, con prestigio, pero no tan famosos como los del nivel anterior.
- Jefes de los distintos Cuerpos de la Administración pública y de los Organismos autónomos.
- Secretarios judiciales y de Ayuntamientos importantes.
- Jefes del Ejército.
- Empresarios de la industria y de la agricultura.
- Altos cargos administrativos y técnicos de la empresa privada.
- Pintores, escritores, músicos y otros artistas prestigiosos.
- Catedráticos.

Tercer nivel.

- Técnicos especialistas titulados de carreras medias (ayudantes, peritos, etc.).
- Empleados administrativos y técnicos importantes de la empresa privada.

- Profesionales de carreras liberales con escaso ejercicio o desplazados, a sueldo.
- Maestros y profesores privados.
- Oficiales del Ejército.
- Propietarios de modestos negocios.
- Especialistas muy calificados de la industria y los servicios.

Cuarto nivel.

- Obreros semiespecializados (choferes, barberos, metalúrgicos).
- Arrendatarios y colonos modestos.
- Guardias civiles, Policía Armada y Municipal.
- Empleados modestos.
- Servicio doméstico de lujo.

Quinto nivel.

- Braceros del campo.
- Jornaleros, peones, sin calificación profesional.
- Servicio doméstico.
- Basureros.
- Vendedores ambulantes.
- Jubilados y pensionistas.

Intentando una síntesis esquemática, convenimos en que tales niveles constituyen otras tantas clases sociales, que, siguiendo el orden por el que las hemos enunciado, se denominarán: alta, media alta, media, baja y baja inferior o pobre.

INGRESOS EN CADA ESTRATO O CLASE SOCIAL.

Establecida esta clasificación hemos de señalar ahora los ingresos de cada clase, tomando como base una familia de cuatro miembros, con modo de vida urbano. Aun conscientes de la dificultad de nuestro propósito, nos aventuramos a formular la siguiente enunciación:

Ingresos mensuales
Ptas.

| | |
|------------------------|--------------------|
| Clase alta | Más de 16.000 |
| Clase media alta | De 10.000 a 16.000 |
| Clase media | De 5.000 a 10.000 |
| Clase baja | De 2.000 a 5.000 |
| Clase pobre | Hasta 2.000 |

Ingresos anuales
Ptas.

| | |
|------------------------|-------------------------|
| Clase alta | Más de 200.000 |
| Clase media alta | Entre 120.000 y 190.000 |
| Clase media | Entre 60.000 y 120.000 |
| Clase baja | Entre 25.000 y 60.000 |
| Clase pobre | Hasta 25.000 |

Si se admiten tales supuestos, y a la vista del actual coste de la vida, podemos decir que las familias insertas en las clases alta y media alta, entrarían en el primer escalón límite señalado, es decir, pueden cubrir ampliamente sus necesidades vitales y complementarias. Los miembros de la clase media podrán gozar de un grado de confortabilidad y decoro, proporcional a la gama de ingresos que hemos señalado para este grupo. En cambio, los individuos y familias

pertenecientes a la clase baja y a la inferior o pobre, se encontrarán en el tercer escalón; aquel que sólo permite la atención de las más urgentes necesidades familiares. En ocasiones, en los últimos niveles, los ingresos no permitirán siquiera la cobertura de las elementales necesidades de alimentación, vestido y vivienda.

Los problemas económicos de la familia se presentan, por tanto, para las integradas en las clases medias, baja e inferior. La esencia de tales problemas no es otra que la dificultad de equilibrar los ingresos y los gastos que origina la cobertura de los diversos capítulos del presupuesto familiar.

LA DISTRIBUCIÓN DEL PRESUPUESTO DE UNA FAMILIA.

La Encuesta sobre Cuentas familiares, llevada a cabo en marzo de 1958, por el Instituto Nacional de Estadística, y basada en una amplia muestra de familias representativas de las clases sociales que nosotros hemos llamado media y baja, nos facilita una valiosísima información real en este terreno, hasta este momento inexplorado técnicamente o con base científica.

La distribución porcentual de los gastos mensuales de las familias que residen en las capitales, tomadas en su conjunto, es la siguiente:

| | |
|------------------------|---------|
| Alimentación | 52,73 % |
| Vestido | 13,42 % |
| Vivienda | 5,21 % |
| Gastos de casa | 8,40 % |
| Gastos generales | 20,24 % |

Tiene para nosotros especial interés conocer la descomposición del capítulo de "gastos generales", por ser el que recoge el gasto de enseñanza. Se incluyen bajo este concepto: Cultura (lecturas) y recreos; enseñanza; aseo personal; servicio doméstico; tabaco; seguros; artículos de limpieza; café y bar; servicio sanitario; transporte urbano y otros.

En el total de los "gastos generales" la cantidad consignada para la "enseñanza supone un 13 por 100.

Tales porcentajes son medios y en la muestra analizada se refleja la situación económica de familias incluídas por nosotros en clases sociales diversas. Es necesario realizar la discriminación, porque, como es sabido, a medida que aumenta la renta disponible disminuye el porcentaje de gasto destinado al capítulo de "alimentación", en beneficio de los demás.

Comparemos la distribución porcentual de los gastos de dos familias, cuyo cabeza de familia es

Obrero semiespecializado
(3.500 ptas. mensuales)

| | Cantidad | % |
|------------------------|--------------|---------------|
| Alimentación | 2.000 | 57,00 |
| Vestido | 480 | 13,60 |
| Vivienda | 160 | 4,50 |
| Gastos de casa | 300 | 8,50 |
| Gastos generales | 560 | 15,40 |
| TOTAL | 3.500 | 100,00 |

Profesional en empresa privada
(unas 10.000 ptas. mensuales)

| | Cantidad | % |
|------------------------|--------------|---------------|
| Alimentación | 4.038 | 41,40 |
| Vestido | 1.230 | 12,61 |
| Vivienda | 516 | 5,30 |
| Gastos de casa | 856 | 8,78 |
| Gastos generales | 3.113 | 31,91 |
| TOTAL | 9.753 | 100,00 |

El porcentaje destinado a "gastos generales" oscila, por tanto, entre el 15,40 y el 31,91. Es decir, la familia del obrero dedicará *unas setenta y cinco pesetas* a gastos de enseñanza, y la del profesional *unas cuatrocientas*.

Un reciente estudio del Instituto de Estudios Agrosociales realizado por encargo de la F. A. O. durante el pasado año y en los primeros meses del presente (1), nos permite ofrecer una idea, siquiera sea elemental y aproximada, de la probable distribución de la población activa española, según los ingresos que percibe por su participación en el proceso productivo. En el cuadro que transcribimos se incluyen los perceptores de rentas de trabajo por cuenta ajena (trabajadores, obreros o empleados en los sectores agrícola, industrial y de servicios), por cuenta propia (profesionales, trabajadores industriales independientes y autónomos de la agricultura) y por rentas de capital (suministradores de capital).

Distribución de la renta en España según los distintos niveles de ingresos

| Rentas anuales en pesetas | Núm. de perceptores | Porcentaje |
|----------------------------|---------------------|---------------|
| Menos de 25.000 | 5.069.872 | 56,72 |
| De 25.000 a 50.000 | 3.141.235 | 35,14 |
| De 50.000 a 100.000 | 393.245 | 4,40 |
| De 100.000 a 250.000 | 211.462 | 2,37 |
| De 250.000 a 500.000 | 63.625 | 0,71 |
| De más de 500.000 | 58.591 | 0,66 |
| | 8.938.030 | 100,00 |

LA ENSEÑANZA, PROBLEMA FAMILIAR.

La educación de los hijos es una típica y específica misión de la familia. Las diversas agrupaciones y asociaciones sociales tienen siempre una función complementaria, subsidiaria. Corresponde, en último término, al Estado crear las condiciones exteriores en cuyo clima se desarrolle la libre y personal iniciativa. La socialización de la enseñanza, que se ha señalado por algunos regímenes, como solución idónea para extender a todos los ciudadanos el goce de los bienes de la cultura, no es el mejor camino. A nuestro juicio, pugna en el orden teórico de los valores, con la debida primacía de la libertad y la dignidad de la persona humana.

Es, pues, la familia, en primer lugar, quien tiene la obligación, y el derecho al propio tiempo, de facilitar a sus miembros la educación necesaria para que

(1) V. *Proyecto de desarrollo de la región mediterránea: España*. Ministerio de Agricultura. Madrid, 1959. Espec. págs. 110 y ss.

sean capaces de desarrollar la total personalidad, en el marco de la sociedad. Sólo después, cuando aquélla falte, con culpa o sin ella, podrán entrar en escena, en primera línea las agrupaciones menores más inmediatas a la persona —la empresa, la organización profesional— y después, entidades más amplias, como el Municipio o la región. Tras ellas, el Estado.

Modernamente, suelen invertirse los términos. Hay una tendencia muy extendida por el mundo hacia el Estado-asistencial. Las crisis económicas y la necesidad de un amplio intervencionismo circunstancial; las guerras a escala mundial y el movimiento inflacionista en la vida económica, con su secuela de inseguridad en los ingresos reales de las familias, entre otras causas, han contribuido a robustecer el papel del Estado, en múltiples cuestiones sociales, en otro tiempo atendidas por los particulares. Es, sin embargo, difícil en nuestros días pensar en una abdicación de las misiones asumidas por el Estado. Buena prueba de ello son los presupuestos generales, año tras año, incrementados en todos los países, para atender a las crecientes necesidades que reclama el bien común.

No obstante, dejemos con esta líneas constancia de que su papel ha de ser subsidiario, no esencial.

COSTE DE LA ENSEÑANZA PARA LA FAMILIA.

Volvamos al tema central de nuestro estudio: ¿Cuáles son los gastos que la enseñanza de los hijos supone para las familias españolas de nuestra circunstancia histórica?

Necesariamente hemos de concretar nuestro breve análisis a determinados ciclos de enseñanza. Sólo por su carácter tradicional nos ceñiremos a la media clásica (bachillerato) y a la universitaria (Facultades). Para simplificar la determinación de tales gastos hemos de aludir simplemente a los que derivan directamente de la educación, como coste del servicio, que el alumno debe abonar en contraprestación.

El bachillerato puede cursarse en centros oficiales (Institutos Nacionales de Enseñanza Media) y en centros privados (no estatales).

Supuesto A (alumnos de bachillerato elemental. Reside con la familia)

En la enseñanza oficial:

| | |
|--|--------------|
| Inscripción de matrícula oficial y tasas complementarias | 350 |
| Derechos de permanencias | 650 |
| Libros y material escolar | 500 |
| | 1.500 |

En la no estatal:

| | |
|--|--------------|
| Inscripción de matrícula oficial y tasas complementarias | 350 |
| Cuota o pensión por enseñanza | 2.700 |
| Libros y material escolar | 550 |
| | 3.600 |

Supuesto B (alumnos de bachillerato superior)

En la enseñanza oficial:

| | |
|--------------------------------|--------------|
| Inscripción matrícula | 700 |
| Derechos de permanencias | 1.000 |
| Libros y material | 1.000 |
| | 2.700 |

En la no estatal:

| | |
|-----------------------------|-------|
| Inscripción matrícula | 700 |
| Cuota por enseñanza | 4.000 |
| Libros y material | 1.000 |
| | 5.700 |

En el primer supuesto, el coste mensual del niño, estudiante en un Instituto oficial, asciende a *unas ciento setenta y seis pesetas mensuales*, y a *cuatrocientas si es alumno de colegio privado*. En el segundo, el joven estudiante de Instituto habrá de gastar *unas trescientas pesetas mensuales* y el de Colegio, *seiscientas treinta*.

Naturalmente, se trata de gastos que no incluyen los de internado, cuando el alumno tiene que separarse de su familia para acudir al Centro docente. Tampoco hemos incluido ninguna cantidad para gastos de transporte urbano, por considerar que la mayor parte de los lugares donde se hallan instalados los Institutos y Centros de enseñanza media, no existen. Sin embargo, tienen especial consideración cuando se trata de grandes ciudades en las que es necesario, en multitud de casos, que el alumno utilice, cuatro veces al día, un medio de locomoción.

COSTE DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Veamos el coste directo de la enseñanza universitaria. Tomemos, por ejemplo, los cursos Selectivos de acceso a las distintas Facultades.

El coste de la inscripción de matrícula, prácticas, Libro escolar, carnet y cuota del S. E. U. asciende aproximadamente a 2.000 pesetas, en las Facultades de Derecho, Medicina, Farmacia, Filosofía y Letras, y Ciencias Políticas y Económicas. Sube a 3.000 en Veterinaria y Ciencias.

Añádanse unas 1.500 pesetas para libros de texto y material de estudio y obtendremos el gasto directo, mínimo, para el estudiante universitario. Tomando una cifra media común, próxima a la realidad (cuatro mil pesetas) podemos decir que el gasto mensual originado por este tipo de estudios superiores es de *unas cuatrocientas cincuenta pesetas*. Cifra, ciertamente, mínima a la que habría que incorporar—en el caso de que el alumno no curse sus estudios en la localidad donde reside la familia— el coste de su manutención y alojamiento. (A este propósito conviene recordar que de los 62.215 estudiantes matriculados en las diversas Facultades durante el curso 1956-57, solamente 21.539—un 30 por 100 aproximadamente— tenían su domicilio familiar en la capital del Distrito Universitario, y que sólo 32.550—un 50 por 100— cursaban los estudios por enseñanza oficial.

El gasto de alimentación y alojamiento, en condiciones modestas, utilizando los servicios de ayuda universitaria actuales, puede establecerse en una cantidad que oscila entre las mil y las mil doscientas pesetas, de acuerdo con el coste de la vida en el Distrito Universitario respectivo.

Si a los gastos anteriores añadimos alguna cantidad para transporte urbano, desde el domicilio al Centro docente, podemos calcular una cifra redondeada de *quinientas cincuenta pesetas* para el estudiante que vive con su familia y de *mil setecientas* para el que se ha de desplazar de su domicilio.

OTRAS POSIBILIDADES ACTUALES.

Más arriba hemos indicado que tomamos como ejemplo dos modalidades o grados de enseñanza tradicionales: el bachillerato y la enseñanza universitaria. Probablemente, el número conveniente de bachilleres y universitarios, dado el actual nivel de desarrollo económico y social de España, esté a punto de alcanzar su límite. Téngase muy en cuenta que no decimos sea idóneo. Aludimos a términos de relación entre nivel de renta, de producción, y nivel de educación en los grados tradicionales.

Queda abierto un amplio horizonte a nuevas modalidades educativas cuyo coste para la familia es prácticamente nulo, si se atiende como hasta ahora hemos venido haciendo, a los desembolsos directos que han de realizarse. Nos referimos a ese conjunto de enseñanzas, verdaderamente protegidas, que son las que se imparten en los Institutos Laborales, en los Centros de Formación Profesional Industrial, Secciones Filiales de los Institutos e Institutos Nocturnos de Enseñanza Media.

Una cuidada reglamentación de estos Centros ha permitido en los últimos años el acceso a las aulas de varias decenas de miles de muchachos procedentes de familias modestísimas, y que, a través de un ágil y eficaz sistema de convalidaciones, pueden llegar, por un corto camino, a los estudios tradicionales.

CONCLUSIONES.

Parece conveniente formular unas cuantas proposiciones como recapitulación final. Sugerimos las siguientes:

1.^a El volumen de ingresos de una familia constituye el elemento principal, aunque no único, determinante de su "status" en la sociedad.

2.^a Las familias pertenecientes a la clase media, baja y pobre tropiezan con serias dificultades económicas para cubrir sus necesidades mínimas.

3.^a La distribución del presupuesto familiar varía no sólo en términos cuantitativos, sino también relativamente, a medida que aumentan los ingresos.

4.^a A pesar del crecimiento real de la renta por habitante en España, en los últimos años, la mayor parte de la población española pertenece todavía a las clases baja y pobre.

5.^a La socialización de la enseñanza pugna con el respeto debido a la dignidad de la persona. Corresponde a la familia, en primer término, y no al Estado, la educación de los hijos.

6.^a El coste de los estudios tradicionales puede ser ampliamente cubierto por las clases acomodadas del país, y es, además, para tales clases, muy reducido. A su vez, es relativamente elevado para las peor dotadas económicamente.

7.^a Las modalidades de enseñanza protegida son asequibles para toda la población, cualesquiera que sea la posición social.

En otra ocasión habremos de ocuparnos de los problemas que, con relación a este tema, se presentan para la aplicación de una correcta política de protección y ayuda al estudiante.

FELICIANO LORENZO GELICES.

crónica

II Reunión de Estudios sobre cuestiones de analfabetismo y educación fundamental

SE HA CELEBRADO EN MADRID EN LOS DIAS 19 AL 24 DE OCTUBRE, ORGANIZADA POR LA JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO

ANTECEDENTES.

Durante una semana —la comprendida entre el 18 y el 24 de octubre del corriente año— han tenido lugar los actos programados para el desarrollo de esta reunión de estudios.

Diversas circunstancias y hechos de interés desde el punto de vista educativo venían aconsejando la preparación de un intercambio de opiniones entre personas directamente ligadas a estas cuestiones o que sienten inquietudes hacia los problemas considerados.

La I Reunión de estudios, celebrada en Ciudad Real en el mes de abril de 1956, sirvió para sentar jalones que han permitido enfocar con criterios claros y, en cuanto convenía, uniformes, la acción que en nuestra patria se venía desarrollando en materia de lucha contra el analfabetismo. Una obra que no cuenta con demasiados antecedentes normativos, ofrecía serias dificultades a sus realizadores, que no sólo tenían que enfrentarse con los obstáculos propios de un empeño difícil, sino también operar sin la base que proporciona una doctrina clara a la que atenerse. A partir de entonces se ha actuado sobre unos principios determinativos que han hecho más eficaz y fructífera la labor.

Esta II Reunión ha sido un complemento de la anterior, y ha servido para contrastar resultados y para dar nuevas y más ambiciosas proyecciones a este empeño que el Ministerio de Educación Nacional realiza a través de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

La novedad más significativa ha sido, indudablemente, la de tomar en consideración de un modo franco y ambicioso los problemas que se encierran dentro de ese concepto comprendido bajo la denominación de Educación Fundamental. Parece ser ley que rige el desenvolvimiento de procesos de esta índole, el hecho de que cuando la marcha de la obra alfabetizadora ha alcanzado cierto punto de madurez y se ha logrado un descenso en los índices de personas analfabetas se pase al campo de las inquietudes que suscita la Educación Fundamental. De modo impreciso, pero sujeto a esa norma, ha surgido entre nosotros un estado de opinión que postula acciones en favor de una modalidad educativa que está ganando muchos adeptos en la actualidad.

Era necesario, por tanto, buscar encaje a tales inquietudes y orientarlas en un sentido constructivo ante la posible producción de circunstancias propicias al ejercicio de actividades educadoras de esta clase.

PLANTEAMIENTO DE LA REUNIÓN.

Varios órdenes de consideraciones se hacían patentes al tratar de estructurar esta reunión.

En primer lugar había que determinar el carácter de la misma, y éste no podía tener un signo parcial. Por ello se concibió asignarle una triple vertiente:

a) Como medio divulgador de las técnicas rápidas de enseñanza de la lectura y de la escritura seleccionadas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo;

b) Como centro deliberativo en el que, bajo un sistema de mesa redonda, se expusieran y trataran de resolver los complejos y numerosos problemas que plantean los puntos que, por su importancia, habían sido programados; y

c) Como tribuna por la que dictase sus lecciones un bien escogido cuadro de profesionales, verdaderas autoridades en sus materias respectivas.

A través de un segundo aspecto era necesario ponderar el matiz de todas las actuaciones para que se mantuviesen en un tono de elevación doctrinal, de prudencia realizadora y de práctica aplicativa, según los casos, para que no se perdiesen estérilmente las aportaciones de cada uno de los participantes activos de la reunión.

Y, finalmente, había que tener en cuenta el enfoque hacia un futuro de actividades concretas, condición absolutamente precisa para que una convivencia de esta clase pueda considerarse justificada.

CONFERENCIAS.

Han constituido el fondo doctrinal sobre el que se han tejido las ideas sustanciales aportadas por los asistentes sobre la materia expuesta. Nota significativa ha sido la casi unanimidad de coincidencia de puntos de vista, tanto más significativa cuanto por acceder los conferenciantes desde distintos campos profesionales y culturales, pudieran esperarse una disparidad de criterios.

Las inició el propio Secretario de la Junta, don Adolfo Maíllo, disertando sobre "Antropología cultural de las comarcas subdesarrolladas y educación fundamental". Los profundos conocimientos que sobre sociología posee el señor Maíllo le permitieron abordar con amplitud de horizontes un tema tan sugestivo como el que plantean los términos hombre-medio-cultura, ligados entre sí por relaciones no siempre advertidas y casi nunca tomadas como base de actuación.

El planteamiento de los supuestos económico-sociales quedó a cargo del economista del Estado don Santos Gil Carretero, cuya conferencia, bajo el título "Economía y demografía de las regiones subdesarrolladas" fue un compendio de doctrina y una fuente informativa oportunamente seleccionada que permitió conocer interesantes experiencias relacionadas con la materia.

El enfoque desde el punto de vista sanitario lo ofreció el doctor Bravo San Feliu, de la Dirección General de Sanidad, al exponer, en forma altamente sugestiva, los problemas que plantea la consideración de la salud humana en los medios subdesarrollados. El auditorio pudo captar una serie de interesantes ideas expuestas con aguda visión. El título de la conferencia fue "Sanidad y educación sanitaria en las zonas subdesarrolladas".

La autoridad del P. Doucastella, que desempeña altas misiones de carácter social en la Cáritas Nacional, quedó de manifiesto al tratar con indudable competencia el tema "Sociología de las zonas subdesarrolladas y formulación de planes de actuación en ellas". La profunda visión del conferenciante, experto conocedor de esta materia, ha encontrado motivos múltiples de reflexión en los dos grandes sectores en que se manifiesta el fenómeno social objeto de estos estudios: la comarca rural retrasada y el suburbio.

Con la denominación "Importancia y dificultades que ofrecen las estadísticas del analfabetismo" y haciendo gala de un conocimiento técnico y realista de la materia tratada, don Fernando Rodríguez Garrido, del Cuerpo de Estadística, expuso sobria y claramente el contenido de una conferencia que fue, al mismo tiempo que documental, aleccionadora, ya que permitió a los oyentes comprender —a través de unos elementos de juicio muy objetivos brindados por el disertante— cuáles son los servicios que la estadística puede prestar a estas actuaciones y qué requisitos deben tenerse en cuenta para su recto empleo en estos casos.

La conferencia final estuvo a cargo del catedrático de Geografía de la Universidad de Murcia don Juan Vilá Valentí, que expuso la interesante doctrina que se deduce de la denominación de su conferencia: "Objetivos y métodos en el estudio geográfico de las zonas culturalmente subdesarrolladas". Una precisa visión del problema humano-geográfico, en el que juega primordial papel el factor hombre en cuanto es agente transformador del medio natural en que vive, fue sugestivamente expuesto por el señor Vilá, gran conocedor de estas cuestiones.

DELIBERACIONES DE MESA REDONDA.

Veinticinco Inspectores de Enseñanza Primaria han examinado durante estos días los puntos de máximo interés en lo que concierne a la revisión y planificación de actividades. Preparadas las respectivas intervenciones a base de ponencias redactadas, dirigidas y resumidas por sus autores. Esta parte ha tenido un matiz eminentemente crítico y organizativo, habiéndose llegado a redactar unas conclusiones que sintetizan las diversas opiniones expuestas.

Don Juvenal de Vega y Relea, Inspector Jefe de Huelva, desarrolló con gran acopio de detalles cuanto concierne a "Planes y programas provinciales de alfabetización, demostrando la necesidad de prever de modo amplio el plan que en cada caso reclama la realidad sobre la que se ha de actuar.

Aspecto tan decisivo como el que va implicado en las bases estadísticas, necesarias para actuar eficaz-

mente en estas tareas, fue comprendido en la ponencia "Censo y fichaje de analfabetos: problemas y soluciones", que expuso don Felipe Lucena Rivas, Secretario de la Junta de Granada. Demostró cumplidamente cuanto debe hacerse en estos casos, aduciendo ejemplos concretos de cómo se realizan en su provincia estos trabajos. Correspondió al Inspector Jefe de Cáceres, don Urbano Sánchez Yusta, tratar de "Obstáculos principales que se oponen a la alfabetización rápida y medios de superarlos". El título de la ponencia es bastante explícito y da idea clara de su contenido. Las atinadas observaciones del ponente fueron ampliadas y contrastadas respecto a otras ideas, como consecuencia de las intervenciones de varios asistentes, que suscitaron provechosos debates sobre tan interesante materia.

El Inspector de Lugo don José M.^a de Marcos Abajo vertió su experiencia personal en el planteamiento de la ponencia que mantuvo bajo el título de "Estudio y planes de actuación en comarcas culturalmente subdesarrolladas". Hablando con materiales de primera mano, el señor De Marcos hizo ver a los asistentes una panorámica muy realista de la preparación de una campaña de educación fundamental.

Problema tan candente como el que presenta la atención educativa de los suburbios fue tratado con absoluto conocimiento de causa por la Inspectora Jefe de Almería, señorita Rosa Relañó Fernández. Las atinadas observaciones de la ponente constituyen una excelente base de trabajo para futuros empeños que se proyecten en esta línea de actividades. Bajo la rúbrica "Problemas que plantea el estudio y la actuación en suburbios" quedaron encajados múltiples aspectos de una labor de por sí compleja y difícil, que sólo quien los ha vivido de cerca puede concretar en definidas líneas de conducta.

Como toda labor seria, la obra de alfabetización exige un contraste objetivo que permita establecer evaluaciones correspondientes a resultados y rendimientos. La sistemática de tales procedimientos fue expuesta por la Inspectora Jefe de Tenerife, doña María Adelaida Pérez Alvarez, y ampliamente comentada durante el desarrollo de la ponencia "El control de las actividades de alfabetización y educación fundamental".

Cuestión clave para cualquier empeño serio que se realice en orden a estas actividades que se van tratando es la relativa a la formación del personal que a ellas ha de dedicarse. Don Cecilio Teruel Montoya, Secretario de la Junta de Málaga, ha vivido realmente estos problemas y experimenta inquietudes que le han llevado a meditar seriamente sobre la cuestión. Tras la deliberación que suscitó su ponencia quedaron en claro muchos puntos que constituyen la entrada de cuanto se comprende bajo el título de "La formación del personal dedicado a la alfabetización y a la educación fundamental".

Entre los medios materiales que se utilizan con mayor éxito en las actuaciones de educación fundamental podemos incluir a los llamados audiovisuales. Sobre la manera de realizar su empleo para que resulte eficaz, en especial en lo que respecta a las proyecciones fijas, versó la ponencia del Jefe del Departamento de Educación Fundamental del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñan-

za Primaria, don Juan Navarro Higuera, que expuso la manera de planear el uso de estos eficaces elementos y de preparar su confección en los casos que la exigencia del trabajo a realizar lo requiera.

Dada la trascendencia que tiene la base económica de las campañas de educación fundamental, el Inspector Jefe de Badajoz, don Antonio Zoido Díaz, trató con hondura de enfoque "La financiación de las campañas de alfabetización y educación fundamental. El problema de las ayudas provinciales y locales", demostrando con ejemplos prácticos recogidos en su rica experiencia lo que se puede conseguir de las entidades locales y la manera de aplicar estas ayudas en un plan provincial general.

La última ponencia corrió a cargo del Inspector de la plantilla de Salamanca don Ramiro Castro Santamaría, que abordó materia tan interesante y básica como "La confección del mapa nacional de las comarcas culturalmente subdesarrolladas: problemas y soluciones", quedando patentes las ideas-clave para una posible confección de este mapa, empeño ha tiempo perseguido y que van retrasando las dificultades que ofrece su ejecución.

Durante el desarrollo de todas estas ponencias, que tuvieron lugar en una de las salas de juntas de la Casa Sindical, se intercambiaron sustanciales puntos de vista y se contrastaron opiniones de diversos participantes, que llevaron a una aproximación de criterios que permitió condensar en un reducido número de conclusiones, que podrán ser divulgadas una vez sean conocidas por las autoridades del Ministerio de Educación Nacional, toda la materia expuesta durante la semana.

Además de los ponentes citados han asistido a la reunión los Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria de Cádiz, Las Palmas, Jaén, Córdoba, Sevilla, Murcia, Alicante, León, Orense, Cuenca, Baleares y Albacete y el Inspector Secretario del Patronato de La Línea de la Concepción. Todos ellos han sido miembros activos en las deliberaciones, han participado de modo constructivo en las discusiones y han aportado ideas y experiencias muy provechosas, que se han valorado positivamente a la hora de los acuerdos finales.

CURSILLO DE DIVULGACIÓN DE TÉCNICAS RÁPIDAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

La acción que, desde hace varios años, viene realizando la Junta Nacional contra el Analfabetismo para seleccionar las mejores técnicas de enseñanza de la lectura y de la escritura, primero, y para difundir su aplicación, después, han tenido múltiples manifestaciones, de las cuales este cursillo es pieza clave.

Ya en la I Reunión de estudios, celebrada en Ciudad Real, se iniciaron las demostraciones prácticas de los tres sistemas que, por aquel entonces, había seleccionado la Junta Nacional. Posteriormente han tenido lugar en varias provincias cursillos de información, unos organizados por entidades interesadas y otros patrocinados por la repetida Junta Nacional.

La presente reunión tiene un carácter más ambicioso, ya que pretende iniciar la preparación de un maestro por cada provincia, con el fin de que éstos puedan ser en su día elementos especializados en

estas técnicas que, a su vez, preparen a otros educadores en tales materias. De aquí el que se hayan elegido principalmente los cursillistas entre maestros de sección de las Escuelas anejas a las del Magisterio.

Los métodos de alfabetización que se han mostrado han sido los que tienen por autores a los señores Martín Sanabria, Aragón Blanco, Bailón Lorrio y Palau Fernández. Los cuatro, después de ser sometidos a un contraste científicamente elaborado, fueron recomendados por O. M. de 25 de septiembre de 1958 ("B. O. del E." del 3 de noviembre) para su utilización en campañas de alfabetización y en la enseñanza en general.

En una primera reunión los cuatro autores expusieron a la totalidad de los concurrentes los principios pedagógicos en que se basan sus respectivos métodos.

Las demostraciones prácticas tuvieron lugar en los grupos escolares "Vázquez de Mella", "Isabel la Católica", "Menéndez Pelayo" y "Amador de los Ríos", en los cuales los creadores de los sistemas trabajaron con grupos de niños y expusieron el desarrollo de los mismos.

Una sesión final se destinó a críticas o consultas de los cursillistas, que se dirigieron a los autores interesando aclaraciones sobre aquellos aspectos que o no habían quedado bien definidos o suponían modos aplicativos no comunes.

Firmes puntales de este cursillo fueron las conferencias-coloquios que pronunciaron don Adolfo Maíllo y don José Fernández Huerta, aquél sobre "Sustos lingüísticos en la enseñanza de la lectura y la escritura" y el segundo sobre "Fundamentos psicológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura". Dos aspectos capitales para una comprensión metodológica de estas enseñanzas, que fueron abordados con precisión por los disertantes, que, al enfocar la cuestión desde dos ángulos incidentes en unos planos tan significativos, abrieron amplias perspectivas a la consideración de los presentes.

Cada una de las intervenciones fue seguida de un sugestivo diálogo, en el que intervinieron diversos cursillistas, lográndose definir aquellos puntos que no habían quedado lo suficientemente claros.

INFORMACIÓN SOBRE MEDIOS AUDIOVISUALES.

Simultáneamente con los actos propios de la reunión y a horas compatibles con éstos, los maestros e Inspectores participantes han asistido a la Comisaría de Extensión Cultural, donde se les han mostrado los principales servicios y se les ha explicado el funcionamiento de los diversos medios utilizados para la enseñanza. Los servicios de Cine y Proyecciones fijas, Fonoteca y Biblioteca de Iniciación Cultural han mostrado todas sus posibilidades a los asistentes, que han comprendido de modo claro el papel tan decisivo que pueden ejercer estos recursos en la moderna enseñanza. El personal de este organismo atendió diligentemente a sus visitantes y les brindó su valiosa colaboración.

ACTO DE CLAUSURA.

El día 24, a las doce y media de la mañana, tuvo lugar la última conferencia, a la que asistieron el

Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Primaria y otras personalidades que le acompañaban. Presidió el señor Tena, que tenía a su derecha a los señores Maílo y Romojaró, y a su izquierda a los señores Fernández Pacheco y Pintado.

Después de la intervención del señor Vilá Valenti, que pronunció una magistral lección de geografía en sus relaciones con los problemas sociológico-educativos, el Secretario de la Junta Nacional, don Adolfo Maílo, resumió brevemente el desarrollo de esta II Reunión, que ha sido posible gracias al entusiasmo puesto por cuantos de un modo más o menos activo han participado en ella. Después de hacer referencia al significado de esta convergencia de perso-

nas movidas por un afán concreto, expresó la confianza de obtener en un futuro inmediato nuevos contactos entre los diversos profesionales que ahora han actuado, que harán posible un planteamiento riguroso de las tareas de educación fundamental.

Cerró el acto el señor Tena Artigas, quien hizo patente su satisfacción por la buena marcha que había observado en el desenvolvimiento de esta Reunión, compartiendo la esperanza de que los frutos que produzcan los trabajos que ahora se han realizado puedan ser recogidos en un futuro próximo. Después de felicitar a los participantes dio por clausurada la Reunión.

JUAN NAVARRO HIGUERA.

inf. extranjera

Una visión comparada de planes y programas de estudio *

INTRODUCCIÓN.

Desde la segunda guerra mundial se ha sentido en todos los países la necesidad de una reforma de la enseñanza. Aunque en cada uno de ellos fueron distintos los factores del problema, los principales objetivos eran: primero, instruir al mayor número posible de personas en edad escolar; segundo, dar mayor alcance y variedad a la educación, aumentando la edad de salida de la escuela y rebajando la de entrada; tercero, mejorar la calidad de aquélla, adaptándola a las necesidades, aptitudes y circunstancias de los alumnos; y cuarto, armonizar los fines y el plan de estudios de la escuela con las necesidades de la

* La Conferencia General de la Unesco en su octava reunión (Montevideo, 1954) autorizó la creación de un Comité Consultivo Internacional sobre Planes de Estudios, encargado de preparar una serie de recomendaciones concernientes al programa de la Unesco respecto a los planes de estudios escolares.

Entre las actividades de la Organización para 1957-1958 se incluyó la preparación de un "boletín" sobre los principios y métodos de revisión de los planes y programas de estudios, documento que fue sometido al Comité Consultivo Internacional en su segunda reunión (París, 14-26 de octubre de 1957). Después se modificó ese proyecto teniendo en cuenta los comentarios y sugerencias del Comité y los párrafos relativos a los procedimientos de revisión de los planes de estudios en determinados países se remitieron a los Estados miembros para su verificación. Damos a continuación un extracto de este documento, incluido con el número 28 de la serie "Estu-

sociedad moderna. La edición de 1952 del *Year Book of Education* publica informes sobre la reforma de la enseñanza remitidos por educadores de cerca de unos treinta países de Europa, América, Asia, Oriente Cercano y Medio, Africa y Territorios del Pacífico; y atestigua que "en todas partes se proyectan y estudian reformas" (1).

PROPUESTAS DE MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.

En opinión tanto de los maestros como de los padres, las propuestas más importantes de reforma de la educación son las referentes al plan de estudios. En efecto, los últimos volúmenes del *International Year Book of Education*, publicación que da un resumen anual de la actualidad pedagógica en cincuenta o sesenta países, reflejan una creciente percepción de la insuficiencia del plan de estudios tradicional. Por ejemplo, en el volumen de 1954 figura la declaración siguiente:

"Una característica importante del año que se estudia fue la reforma de la totalidad o la mayoría de las materias del plan de estudios de la enseñanza primaria en un tercio de los (cincuenta y cinco) países que han remitido informes. Este es el caso del territorio de Australia septentrional, de Austria, Bolivia, Bielorrusia, Ceilán, Columbia Británica (Canadá), Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Grecia, Irán, Israel, Luxemburgo, Polonia, República Dominicana, Schleswig-Holstein (República Federal de Alemania),

dios y documentos de Educación", titulado Análisis y revisión de los Planes y Programas de Estudios. Agradecemos a la Unesco su autorización para utilizar en estas páginas el material preparado por el Comité Consultivo. La REVISTA DE EDUCACIÓN considera que la lectura de este documento será de utilidad para las autoridades docentes que ya han emprendido la revisión de los planes de estudios y que estimulará a los que se enfrentan con la urgente necesidad de dicha revisión, informándoles de los métodos seguidos en otros países para resolver el problema.

(1) *The Year Book of Education* 1952, p. 1. London, Evans Brothers, 1952, 612 p.

Suecia, Unión Birmana, URSS, Uruguay, Vaud (Suiza), Venezuela y Yugoslavia" (2).

FACTORES QUE SUSCITAN LA NECESIDAD DE MODIFICAR LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Entre los factores que mueven a las autoridades docentes a revisar los planos de estudios pueden citarse los siguientes:

1. Los cambios que se producen en todas las esferas de la vida, como consecuencia de la rapidez del desarrollo y de la aplicación de los conocimientos científicos.

2. Una nueva concepción de los fines de la educación.

3. Una nueva comprensión del niño y del proceso de adquisición de los conocimientos, como consecuencia de los progresos en la psicología, la biología y la pedagogía.

4. La extensión de los conceptos de democracia y de derechos humanos, para abarcar a todos los ciudadanos sin distinción de raza, color, sexo, religión, afiliación política o condición social y económica.

5. Los esfuerzos que se emprenden para armonizar la educación con el desarrollo de la comunidad, es decir, para utilizar las escuelas y los maestros como instrumentos eficaces de elevación del nivel de vida del pueblo.

6. El cambio de condición jurídica de los territorios dependientes que se conviertan en Estados soberanos.

TENDENCIAS EN LA PREPARACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Tradicionalmente se considera el plan de estudios como una lista de materias que los alumnos debían estudiar bajo la dirección del profesor; es decir, en realidad como un conjunto de conocimientos que habían de aprenderse de memoria. El ambiente de la escuela, aunque se consideraba importante, no preocupaba a los autores de los planes de estudios. El nuevo concepto del plan de estudios incluye en él la totalidad de actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro o tomados por él en cuenta, para lograr los objetivos de la educación.

En Gran Bretaña, por ejemplo, "el plan de estudios se concibe en función de las actividades y experiencias, más que de los conocimientos que han de adquirirse y de los hechos que han de conservarse en la memoria. Su finalidad deberá ser desarrollar en el niño las capacidades humanas fundamentales y despertar en él los intereses esenciales de la vida civilizada..." (3). En Nueva Gales del Sur (Australia), donde se ha revisado recientemente el plan de estudios de enseñanza primaria, se dispone una ampliación del contenido de las lecciones, subrayando la "importancia de la experiencia". Es del mayor interés que el ambiente escolar resulte lo más vivo y

estimulante posible, para desarrollar totalmente la personalidad y el carácter del niño (4). La instrucción primaria en Francia tiene un doble fin: cultural y utilitario; ha de proporcionar a los alumnos "en primer lugar, conocimientos suficientes para sus futuras necesidades; en segundo lugar, y sobre todo, buenos hábitos morales, una inteligencia abierta y despierta, ideas claras, criterio, capacidad de reflexión, orden y precisión en el pensamiento y en la expresión" (5). La escuela debe preparar al niño para la vida y cultivar su inteligencia. En el Sudán, el plan de estudios de la escuela elemental se ha preparado presuponiendo que los alumnos no continuarán su educación escolar más allá de dicho grado; para la inmensa mayoría, la educación termina en él. Por ello, es de principal importancia que durante el breve tiempo que los niños pasan en la escuela el plan de estudios se oriente de tal manera que la educación no se limite a enseñarles a leer y escribir, sino que influya en sus caracteres produciendo el máximo efecto estimulante (6).

Podría prolongarse la lista para mostrar la variedad de tendencias que se manifiestan en el mundo, con respecto a la concepción de los planes de estudios. Pueden indicarse en particular los puntos siguientes:

1. Existe una tendencia creciente a concebir el plan de estudios de la escuela primaria de modo que satisfaga lo más completamente posible las necesidades del niño en esa etapa de su desarrollo, sin disminuir el valor de aquél como preparación para estudios ulteriores.

2. En el concepto de "aprender" se incluye ahora no sólo la adquisición de conocimientos y aptitudes, que tiene su importancia, sino también otros aspectos: cómo aprender, cómo comportarse y cómo orientar la acción teniendo en cuenta el bien ajeno tanto como el interés personal.

3. Se sigue reconociendo gran importancia a los valores culturales, morales y espirituales; al mismo tiempo se reconoce cada vez más la necesidad de adaptar el plan de estudios a las condiciones económicas y sociales.

4. Puesto que se ha reconocido que uno de los males corrientes es la excesiva acumulación de materias en el plan de estudios, que recarga y fatiga tanto a los maestros como a los alumnos, cada vez se hace más patente la necesidad de revisar los planes de estudio escolares para eliminar todo cuanto no sea esencial.

5. Se advierte cada día más que las escuelas se hallan dominadas por el sistema tradicional de los exámenes y que se requieren métodos más prácticos de evaluación en que se tenga en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad del niño, tanto como sus conocimientos en las respectivas materias.

6. A la vez que se fomentan los ideales naciona-

(4) Nueva Gales del Sur, Department of Education, Curriculum for primary schools Sydney, Government Printer, 1952. 526 p.

(5) "Instructions du 20 juin 1923", en que se cita el plan de estudios de 1887, en M. Lebetre y L. Vernay, Programmes et instructions commentés; enseignement du premier degré, p. 19, Paris, Bourrelly, 1954. 302 p.

(6) Sudán, Ministry of Education, Handbook to elementary education for boys' schools in the Sudan. Londres, Longmans, Green, 1951. 84, 116 p. En árabe e inglés.

(2) *International Yearbook of Education 1954*. Annuaire internationale de l'éducation 1954, p. 30. Paris, Unesco; Ginebra, International Bureau of Education, 1954. 409 p.

(3) Gran Bretaña, Goard of Education, Consultative on the Primary School, Report, p. 75. Londres, H. M. S. O., 1931, 168 p.

les, otros estudios y actividades se encaminan a promover la comprensión y la cooperación internacionales.

7. Cada vez se advierte más la necesidad de obtener la cooperación por lo menos del maestro, si no siempre de los padres, como primer paso indispensable para toda iniciativa importante de revisión y mejora de los planes de estudios escolares.

8. Con los modernos progresos en la preparación de los planes de estudio, resalta la necesidad de seguir mejorando la formación del personal docente y de establecer programas adecuados de perfeccionamiento de los maestros en ejercicio.

FINES DEL PRESENTE ESTUDIO.

El fin del presente estudio sobre sistemas y procedimientos de revisión de los planes de estudio y organización de servicios de investigación acerca de los planes de estudio es: 1) difundir información sobre cómo han abordado este problema diversos países; 2) estimular a los países a emprender la revisión de sus planes de estudio; y 3) ayudar a las autoridades docentes de los países que han iniciado la revisión de sus planes de estudios.

Esa revisión no puede llevarse a cabo en unas semanas o en unos meses; probablemente requerirá años de continua labor de los comités de funcionarios de educación, profesores, padres de familia, hombres de negocios e industriales, grupos sindicales y otros organismos influyentes. Tampoco podrá decirse jamás que se ha terminado la tarea, pues en realidad es una actividad continua que ha de armonizarse con todos los demás cambios y avances del país y quizá del mundo en general.

Un estudio internacional de los planes de estudios no puede profundizar mucho en cuanto a su alcance y contenido, que se hallan determinados por los respectivos valores y necesidades y por la acción local. Sin embargo, se pueden describir los procedimientos que han resultado útiles en varios países. Hay bastante coincidencia fundamental en los tipos de problemas que surgen y en los métodos empleados para resolverlos. Si bien sería insuficiente —y quizá imprudente— transponer el proyecto para el establecimiento del plan de estudios de un país a otro; lo mismo que sería inconveniente transponer íntegramente un programa, un curso, o un libro de texto (pues los métodos que se adopten definitivamente han de ser adecuados a las necesidades, las condiciones y los recursos del país), la información sobre los procedimientos que han dado resultados satisfactorios en otros países puede servir para estimular y alentar a las autoridades locales a adoptar iniciativas para la revisión y el establecimiento de los planes de estudios.

SISTEMAS Y PROCEDIMIENTOS DE REVISIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE PLANES DE ESTUDIOS

TENDENCIAS Y METODOS

No existe un sistema universal para la revisión y establecimiento de los planes de estudios. Hay tantos

tipos de procedimientos como países y planes de estudios. Esto no es sorprendente, pues los habitantes de las diversas partes del mundo, e incluso los de un mismo país, suelen diferir en su sentido de los valores, en su opinión sobre la educación, sobre el carácter del niño y el método de aprender; en su definición del plan de estudios, en sus ideas sobre la disciplina y los métodos de enseñanza. También difieren sus creencias religiosas, sus ideas sociales, sus doctrinas económicas y su concepción de la vida ideal; por ello se ha de prever que también difieran sus nociones acerca de lo que constituye un buen plan de estudios y de a quién incumbe su revisión o establecimiento.

Además, no todos los países tienen a su disposición los mismos medios para emprender y financiar tal revisión.

En algunos países, la educación incumbe sólo al personal docente y consiste en exponer datos, oír la recitación de las lecciones y hacer exámenes. El plan de estudios comprende los libros de texto o los programas, o ambos, preparados y puestos a disposición del personal docente por el Ministerio de Educación. El proceso de revisión, que suele hacerse a largos intervalos, es extremadamente sencillo. Consiste en su mayor parte en el método de "cortar y pegar", añadiendo partes o materias nuevas y eliminando lo que ha quedado anticuado.

En un pequeño, pero creciente, número de países, el término "plan de estudios" no se limita a los programas de las asignaturas, sino que comprende cuanto utiliza o puede utilizar el personal docente para fomentar los objetivos de la educación. Además de los estudios de clase, incluye todas las actividades escolares y extraescolares comprendidas bajo la dirección del personal docente, los métodos empleados y la influencia del medio ambiente y de los propios profesores y alumnos. En esos países, la revisión del plan de estudios ya no es prerrogativa exclusiva de los funcionarios de educación; corresponde al personal docente, a los padres de los alumnos, a las personalidades representativas, a los especialistas en psicología, sociología y disciplinas conexas, así como a los funcionarios del Ministerio de Educación y los profesores de pedagogía normales y universidades. El procedimiento consiste en algo más que en una simple adición o sustracción de temas o materias; entraña una investigación fundamental y práctica en todas sus fases: formulación de objetivos, selección y organización del material de enseñanza, determinación de métodos eficaces de enseñanza y de evaluación, y orientación de los alumnos.

La gran mayoría de los sistemas de educación han adoptado métodos intermedios entre esos dos extremos.

De un rápido análisis de los sistemas para la revisión y el establecimiento de los planes de estudio empleados en unos cincuenta países, según se describen en los informes remitidos a la Secretaría de la Unesco, se deducen los datos siguientes:

En 22 países se encarga de la revisión de los planes de estudios el Ministerio de Educación (o un organismo equivalente), con ayuda de un grupo bastante reducido de funcionarios, especialistas en las respectivas materias o pedagogos de escuelas y universidades, inspectores de enseñanza y algunas otras

personas. Generalmente la revisión se efectúa sólo a grandes intervalos.

En 11 países, la revisión y establecimiento de los planes de estudios, aunque emprendida por el Ministerio de Educación, entraña la participación de un grupo bastante amplio de profesores, padres de alumnos, representantes de grupos interesados, organizaciones del personal docente y otros organismos.

En 16 países, los proyectos de revisión se someten a discusión y crítica entre el personal docente y las autoridades de educación y se experimentan en escuelas seleccionadas antes de aprobarse y decretarse de uso general.

En un país, exceptuando el programa aprobado de instrucción religiosa, no existe un plan de estudios prescrito. Cada escuela prepara su propio plan de estudios, aunque siempre existe un tácito acuerdo entre los profesores, por una parte, y los padres de los alumnos y los inspectores, por otra, respecto de lo que ha de enseñarse y el nivel que ha de mantenerse.

La situación en 16 países europeos que participaron en un seminario sobre plan de estudios de enseñanza primaria, reunido en Ginebra en 1957, es la siguiente (7):

En la mayoría de los países en que se establecen planes de estudio oficiales, la autoridad central de educación es quien decide su revisión por motivos políticos, económicos, sociales y (sólo secundariamente) pedagógicos; los planes de estudios suelen reflejar la evolución de las concepciones nacionales. En otros países, son las autoridades regionales las que toman la iniciativa en esta materia.

Además de los órganos centrales de los Ministerios, existen comisiones (consejos superiores o comisiones de instrucción pública) a las que se consulta. En ciertos países, los institutos de pedagogía científica cooperan en la preparación de los planes de estudios.

En general, se prepara un anteproyecto (con frecuencia se encargan de ello comisiones mixtas de funcionarios de la administración escolar y del personal docente), se le da la forma definitiva (en algunos países, previa consulta a las universidades, institutos de pedagogía, etc.) y se somete a las autoridades competentes para su aprobación. En la mayoría de los casos se pide la cooperación del personal docente en la etapa de preparación del anteproyecto y, en ciertos países, se concede importancia a la colaboración de los representantes de los círculos científicos, económicos y pedagógicos. En algunos, se busca la cooperación de los padres por conducto de las asociaciones de padres de familia y se procura interesar al público en general por el mejoramiento de los planes de estudios.

Algunos países recurren a la experimentación, ensayando previamente el anteproyecto y los nuevos libros de texto correspondientes, en cierto número de escuelas.

Una situación semejante se describe en el informe del seminario regional sobre los planes de estu-

dios de la enseñanza primaria en América Latina, aunque la cooperación con los padres sólo existe en un país; y lo mismo puede decirse de la cooperación con las organizaciones sociales. En esos países, sólo en raros casos se recurre a la experimentación pedagógica como base para la preparación de los planes de estudios (8). Esta descripción falta en el informe del seminario asiático reunido en Karachi (Paquistán), pero a juzgar por las recomendaciones sobre revisión de los planes de estudios, la situación es análoga a la de Iberoamérica.

A continuación se resumen otras tendencias y prácticas:

1. En algunos países se ha estimado conveniente nombrar a un funcionario de planes de estudios para que ocupe el cargo de jefe de una división, sección u oficina del Ministerio de Educación que se encarga especialmente de la revisión y establecimiento de tales planes.

2. Hay una tendencia a asignar los diversos aspectos de la revisión de los planes de estudios a diferentes organismos (comités o comisiones), a grupos de no especialistas, tales como representantes de los padres, de la industria, el trabajo y las profesiones; y a los maestros o representantes de organizaciones del personal docente.

3. El papel que representan los profesores varía de un país a otro. Los profesores participan en toda clase de comités: comités centrales y subcomités, comités consultivos y de otros tipos. Desempeñan diversas funciones, tales como: formar parte de comités establecidos para encargarse de la revisión continua de los planes de estudios, formular opiniones críticas o comentarios sobre el plan de estudios existente o sobre el propuesto, preparar proyectos de programas por materias, ensayar el nuevo plan durante cierto tiempo, dar clases experimentales para probar el modo de poner en ejecución las diferentes partes del nuevo plan de estudios, participar en comités o sesiones de estudios prácticos para determinar nuevos materiales de enseñanza.

4. En cierto número de países no sólo se requiere una ley aprobada por el Parlamento o por el Congreso para autorizar el plan de estudios o modificarlo, sino que el Parlamento por propia iniciativa puede prescribir la enseñanza de determinada materia; por ejemplo, una lengua extranjera.

5. En un número cada vez mayor de países, los planes de estudios están sujetos a revisión continua.

6. Con frecuencia esa revisión forma parte de un programa total de reforma de la educación. Esto suele ocurrir especialmente en los países en que se ha producido un cambio de situación política, por ejemplo, en una colonia que adquiere la independencia.

7. El nuevo plan de estudios se aplica o pone en ejecución por etapas, con el fin de evitar confusiones inconvenientes y dar tiempo a los reajustes económicos necesarios y a la preparación de nuevos libros de texto y material de enseñanza; y para que los profesores puedan ponerse al corriente de las nuevas disposiciones antes de tener que llevarlas a la práctica.

8. En algunos casos, el nuevo plan es en parte

(7) Unesco, *Seminarios regionales sobre planes de estudios de la enseñanza primaria en Europa, América Latina y Asia Meridional*. París, 1957. 36 p. (UNESCO/ED/150).

(8) *Ibid.*, pp. 15-16.

consecuencia del estudio comparado de los planes de otros países.

9. Algunos países han creado centros de demostración pedagógica u organizan reuniones prácticas para orientar al personal docente en la aplicación del nuevo plan de estudios. En otros, se han creado los llamados laboratorios de planes de estudios, en los que los profesores preparan nuevo material de enseñanza adaptado al nuevo plan.

10. Después de aprobarse el nuevo plan de estudios, se preparan libros de texto adaptados a los nuevos objetivos y contenidos en aquél; en algunos casos, estos trabajos se efectúan simultáneamente, a fin de poder presentar al mismo tiempo para su aprobación el nuevo plan de estudios y los nuevos libros de texto.

ETAPAS EN LA REVISIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Como en el caso de la reforma y planificación general de la educación, para que la revisión y el establecimiento de los planes de estudios sean eficaces y satisfactorios, se requieren diversas etapas progresivas. Las que se indican a continuación son, en cierto sentido, una síntesis de los procedimientos que han resultado útiles y practicables en los diferentes países que se incluyen en el presente informe. Por consiguiente, representan una combinación de las opiniones de los educadores de todas las partes del mundo que han dedicado cuidadosa atención al problema de la revisión y establecimiento de los planes de estudios. Se aproximan mucho a las sugerencias formuladas en los tres seminarios regionales sobre planes de estudios de escuelas primarias en Europa e Iberoamérica, y a la opinión del Comité Consultivo Internacional sobre Planes de Estudios, que se expresa en el capítulo V del Informe de su primera reunión en 1956, al que también se hizo alusión antes.

No se sugiere que se apliquen esas etapas en el orden indicado ni que se incluyan todas en todos los proyectos de reformas de los planes de estudios. Cada país debe tener su propio sistema, en armonía con sus necesidades y recursos.

I. NECESIDAD DE MODIFICAR EL PLAN DE ESTUDIOS.

Antes de modificar un plan de estudio determinado, es conveniente que no sólo las autoridades docentes, sino, en lo posible, la comunidad, reconozcan la necesidad de ese cambio. En algunos países dichas autoridades tratan de fomentar el interés del público por esas cuestiones. Aunque en la mayoría de los países los educadores consideran la modificación del plan de estudios como asunto de su competencia, cada vez hay mayor número de educadores que estiman preferible que la iniciativa venga de los padres, de los hombres de negocios y de las diversas profesiones. En efecto, parece que la labor de los educadores sería más eficaz si contaran con la cooperación de los padres y de otros grupos ajenos a la esfera de la enseñanza. Sin embargo, la revisión del plan de estudios en la práctica, se comprende de muy diversos modos.

En algunos países, la iniciativa viene de la autoridad superior; en otros, del personal docente o incluso de los alumnos. Se podrían citar ejemplos en que el deseo de modificar el plan partió del público. A veces, se descubre la necesidad del cambio como resultado de estudios e investigaciones en educación, psicología, sociología y esferas análogas. En ciertas circunstancias, las necesidades especiales de los niños en una comunidad determinada han motivado que se pidiera el cambio del contenido del plan de estudios escolar.

II. PERSONAL ENCARGADO DE LA MODIFICACIÓN DEL PLAN.

Generalmente, resulta conveniente que el director del programa de revisión del plan de estudios sea una persona con suficiente autoridad administrativa para imponer la realización de ese programa; por ejemplo, el Director de Enseñanza, el Inspector General de Escuelas o el Subsecretario permanente de Educación. Si el sistema escolar es muy amplio, puede delegarse esta labor en un director de planes de estudios, o en un especialista o coordinador de planes de estudios, según los casos. Sea como fuere, se necesita la cooperación de gran número de personas si se desea que la revisión sea satisfactoria y eficaz.

El problema más difícil es el de la selección de personas o grupos para realizar determinadas tareas. Por ejemplo, ¿de qué modo pueden resultar más útiles los grupos de personas ajenas a la esfera de la enseñanza? ¿Cuál es la función principal de personal docente, en general, y de los profesores de materias especiales? En muchos sitios se ha estimado que las personas no especializadas en educación deberán ocuparse, principalmente, de la orientación escolar y no de los métodos de enseñanza, los cuales deberán ser prerrogativa del personal docente. Por consiguiente, habrá que distribuir las funciones entre los diversos grupos o personas participantes, por ejemplo, el director de la organización escolar, la oficina central, los comités de planes de estudios, directores de escuelas, inspectores de enseñanza, organizaciones de personal docente, asesores y especialistas, y las escuelas superiores y universidades. Es evidente que deberán distribuirse las tareas de modo que se aprovechen lo mejor posible los conocimientos y experiencia de las personas que hayan de colaborar.

III. PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LA SOCIEDAD.

Se han utilizado diversos métodos para determinar los sectores de la sociedad en que se plantean problemas y necesidades. En un país se llevó a cabo una encuesta que abarcaba: a) el estudio de las posibilidades sociales y económicas; b) el estudio de los valores que el pueblo se propone como objetivo, y c) el estudio de los diversos problemas que se le plantean en su vida diaria. En otro país se hicieron encuestas locales y nacionales sobre las condiciones necesarias para que el niño pueda aprender a "participar y después a apreciar la base de participación en la vida de la comunidad"; y a cooperar, y de este modo a provocar por sí mismo el incentivo para la cooperación". Y en otro país, los estudios fundamen-

tales para la preparación del plan de estudios, comprendían: a) análisis de los cambios económicos que influyen en la existencia y distribución de los productos, y b) análisis de los problemas sociales: papel de la mecanización en la vida económica, conflictos y tensiones en la vida familiar, dificultades de la juventud para conseguir una independencia económica y personal adecuada, tensiones en una sociedad dividida por la competencia. En países menos desarrollados, se plantea el problema del "paro intelectual" de los graduados de universidades y escuelas superiores.

IV. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS.

Si el plan de estudios ha de definirse como el conjunto de las experiencias del alumno, y la preparación del plan de estudios deberá basarse en un conocimiento del modo cómo los niños evolucionan y aprenden, teniendo en cuenta sus necesidades, preocupaciones, características, motivos y ambiciones fundamentales, y las condiciones que se requieren para que aprendan efectivamente. Aunque en muchos países abunda el material sobre estas cuestiones, todavía queda mucho por hacer, por ejemplo, la creación de centros de estudios del niño y de su desarrollo. De los estudios sobre los fracasos en la escuela, los retrasos, el efecto de los exámenes, etc., se deduce que a algunos niños se les han impuesto cargas superiores a las que su capacidad permitía.

V. FINES DE LA EDUCACIÓN.

La siguiente etapa consiste en formular nuevamente los fines de los diversos cursos en los diversos grados. Se consideran útiles los criterios siguientes: a) los fines deben apoyarse en tres tipos de estudios: estudios de las necesidades de la sociedad, de las características de los alumnos y del contenido de las materias; b) los fines deben servir de orientación para seleccionar el contenido; c) además de indicar los elementos esenciales que intervienen en el aprendizaje de cada materia, deberán advertir si se trata de hechos que hay que aprender de memoria, de métodos que deben aplicarse para resolver problemas, etc.; d) deberán indicarse los componentes de las finalidades generales, por ejemplo: aprender a pensar de manera efectiva entrañará aprender a interpretar los hechos con exactitud, a descubrir las suposiciones, a distinguir los hechos de las opiniones, etc.; e) para evitar confusiones, los fines deben agruparse en apartados adecuados, tales como adaptación a la vida familiar, apreciación de los valores estéticos, etc.; f) los fines deben ser amplios, a la vez que claros y específicos.

VI. MATERIAS Y ACTIVIDADES ADECUADAS.

La selección de las materias y las actividades adecuadas no es tarea fácil, pues requiere, además de una experiencia docente, un elevado sentido de los valores. En todo momento hay que recurrir a la investigación. No se puede juzgar si las materias y las

actividades son adecuadas más que teniendo en cuenta la edad y el grado de desarrollo del niño, sus intereses y necesidades, su ambiente familiar, etc. Se ha de recurrir a ensayos para adaptar el contenido del curso a la capacidad y necesidades de los alumnos. ¿Cuáles son los criterios de selección? Se han sugerido varios, entre ellos: a) los planes de estudios deben tener un contenido válido y significativo; b) el aprendizaje debe ofrecer a los alumnos la ocasión de adquirir amplios conocimientos generales, de acuerdo con los fines fijados para su desarrollo; c) el contenido de la enseñanza debe ser adecuado a los intereses y necesidades de los niños; d) el aprendizaje debe constituir un proceso de desarrollo continuo; e) el contenido de la enseñanza debe hallarse en la máxima relación con la vida cotidiana; f) la enseñanza debe permitir gran variedad de actividades de aprendizaje. Otros exponen los criterios en la siguiente forma: debe seleccionarse y organizarse el contenido de la enseñanza de modo que tenga aplicación práctica para el niño; debe despertar en los alumnos otros motivos que no sean el temor o el espíritu de emulación; debe fomentar la formación de actitudes favorables respecto de la comunidad; debe incluir los trabajos prácticos como una parte reconocida de la enseñanza.

VII. APRENDIZAJE Y SECCIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Puede considerarse diferentes métodos para organizar el plan de estudios, tales como: el plan por materias, que es el más comúnmente empleado, el plan por esferas amplias de estudio, el plan polarizado y el plan basado en la experiencia, llamado también a veces "plan centrado en el alumno" o plan "de actividades". Para determinar las secciones del plan, se consideran útiles los métodos siguientes: a) estudiar las ideas y sugerencias relativas a necesidades y problemas de la vida y de los alumnos, con especial atención a la esfera correspondiente a la sección del plan de que se trate; b) estudiar las repercusiones concretas de los fines generales; c) determinar cuáles serán las experiencias adecuadas para alcanzar esos fines; d) determinar las actividades de aprendizaje que deben incluirse en la sección correspondiente del plan; e) probar si las actividades de aprendizaje seleccionadas convienen a los fines y problemas; f) trazar el esquema de la sección del plan, y ordenar las experiencias de aprendizaje del alumno en un orden psicológicamente eficaz; g) determinar los tipos de pruebas que se requieren para evaluar la eficacia de esa sección del plan de estudios.

VIII. VALORACIÓN PRÁCTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS.

En numerosos países, el plan de estudios propuesto se somete a ensayo antes de que los maestros empiecen a ponerlo en práctica. Existen muchos modos de establecer un programa de evaluación: mediante comités, ensayando el programa en escuelas seleccionadas o estudiando su funcionamiento durante varios años. De modo general, puede decirse que un plan de estudios es bueno y válido en tanto que logra los

finos que se propone el programa de educación. En todo caso, deben establecerse criterios de evaluación, por ejemplo: a) que la escuela cumpla los fines de la educación tal como la entienden las autoridades, los educadores, los padres y otras personas autorizadas ajenas a la enseñanza; b) que el programa sea adecuado a las necesidades sociales y económicas del país; c) que satisfaga las necesidades de desarrollo de los alumnos; d) que contribuya a que éstos aprendan efectivamente.

IX. PRÁCTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Una vez que se ha aprobado el plan de estudios, sea cual fuere, habrá varios modos de ponerlo en práctica: desde el extremo de reglamentación rígida (en que los maestros deben seguir estrictamente la letra de los textos modelos), al extremo opuesto de libertad ilimitada (en que el maestro puede seguir o no los programas y hacer lo que le parezca oportuno). Al parecer, nunca se dan estos extremos. Se tiende a prescribir el alcance y contenido del plan de estudios, dejando al personal docente que seleccione los métodos y emplee el tipo de organización del material que más adecuado le parezca para su clase.

Tal vez el medio más eficaz para poner en práctica un nuevo programa, sea la formación de los maestros e inspectores en ejercicio. Podrán adoptarse medidas auxiliares tales como: a) publicar el nuevo plan en la prensa, señalando a la atención del público sus características más notables; b) movilizar a las organizaciones de la comunidad en apoyo del nuevo plan (asociaciones de padres y maestros, asociaciones pro-

fesionales, organizaciones del personal docente, clubs cívicos, etc.); c) animar a los padres de los alumnos y a otros grupos de personas ajenas a la enseñanza, a visitar las clases y comprobar la diferencia entre el sistema antiguo y el nuevo, etc.

X. REVISIÓN CONTINUA.

En algunos países, ciertas partes del plan de estudios se revisan de cuando en cuando, dejando el resto sin modificar o cambiándolo ligeramente; en otros, se revisa el plan en su totalidad.

En ciertos países, se reúnen los programas en forma de cuadernos de hojas intercambiables para que los maestros puedan sustituir las partes anticuadas por las nuevas. En otros, se deja espacio para que anoten sus observaciones y comentarios, indiquen el nuevo material que puede resultar útil y, de otro modo, hagan una evaluación de la eficacia de las diferentes partes en el momento adecuado, es decir, después de haberlas empleado. El personal docente (de ciertos grados o materias) somete este manual (que así se llama) para su examen a la oficina central o a un comité de todos los maestros (de los mismos grados o materias), con objeto de que pueda servir para una revisión ulterior del plan de estudios.

Existe un caso extremo: que no haya plan de estudios o programa escrito; en ese caso, el personal de cada escuela preparará el programa todos los años, teniendo en cuenta su experiencia del año anterior y su comprensión (en unión de los padres y los funcionarios de educación) de los fines de la escuela y el nivel de educación que desea alcanzar.

La educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

En la revista "Escuela Española se publica un resumen de la conferencia que el profesor López Ibor pronunció en el curso sobre "Familia y Educación" organizado por el Instituto Municipal de Educación. El título de esta conferencia era "Carta al padre", aludiendo a una carta que el muchacho Kafka escribió a su padre con el intento de mejorar sus relaciones con él y que, felizmente, fue interceptada por su madre y se publicó, como todas sus obras, después de la muerte del autor. Comentando esta requisitoria minuciosa e implacable contra un padre, el profesor López Ibor hace una serie de reflexiones sobre las relaciones padre-hijo y madre-hijo, para llegar a formularse la pregunta que más nos interesa desde nuestra posición de educadores: "¿Qué derecho tenemos padres y maestros a educar?", y a continuación afirma: "Aceptando el complejo de Edipo como símbolo de la relación familiar, surge la duda sobre el derecho a educar. Se dice que la personalidad ha de crecer espontánea y libremente, sólo acariciada por las brisas del amor. Pero, ¿es así la vida? No es que el padre inspire temor, sino que el temor se halla en la experiencia primaria humana, como el amor. El radical

más primario de la vida —ya resulta un tópico el decirlo— es la angustia, el no saber de dónde se viene y adónde se va. La cultura no es más que un modo de contestar a esa pregunta. Se trata de una verdad que se va encarnando en la vida humana. ¿Cómo podemos llegar a la verdad? El movimiento inicial debe proceder de una relación de confianza; caminar sin temor hacia el futuro supone confiar en los que recorrieron previamente el camino. La experiencia original del peregrinar por el mundo sólo pudo hacerla Adán."

"La convivencia de joven, hombre maduro y viejo, no puede hacerse en tiempo vital idéntico, sino en el tiempo espiritual, es decir, en la continuidad histórica. Todos ayudan a tender, de un modo distinto, el hilo de la vida humana que es la vida histórica. Por eso hay transmisión de experiencia que no es transmisión de genes. Transmisión de experiencia es educación. El ser humano tiene necesidad educarse; de lo contrario, no hubiese pasado del paleolítico. Educación no es aprender conocimiento, sino encarnar verdades. La educación es siempre ejemplar. Ni el padre ni el maestro son funcionarios educativos. La verdad no admite funcionalismo; quiere vidas plenas entramadas en la tarea inmensa de dar sentido a la vida" (1).

El editorial del último número de "Incunable" llegado a nuestra mesa, aborda con palabras muy sinceras el grave problema de la ignorancia religiosa: "Se ha hablado gráficamente de *"una llaga abierta en el costado de la Iglesia"*: la de la ignorancia religiosa. El hombre

(1) Prof. López Ibor: *Carta al padre*, en "Escuela Española". (Madrid, 11-XII-59.)

podrá obrar, a veces, en desacuerdo con sus propias ideas. Hartos estamos de ver hombres que, siendo creyentes, no son lógicos con lo que profesan, pero, al menos, saben lo que tendrían que hacer. Inmensamente más trágica es la situación de quienes desconocen las más elementales nociones de su vida religiosa y aun humana. Y, sin embargo, en esta situación se encuentran millones de hombres. No miremos a tierras de misión. Junto a nosotros, en países de vieja solera cristiana, en estados que son confesionales o, al menos, viven en régimen concordatario, hay multitudes a las que apenas ha llegado de manera coherente, clara y eficaz, la palabra evangélica. Y esta muchedumbre va creciendo. El espectacular desarrollo de las grandes ciudades, el inhumano crecimiento del suburbio, la escasez de clero en unos sitios, la escuela laica en otros, el afán de comodidad de vida por todas partes, van poniéndose cada vez más en presencia de un hombre que apenas sabe nada de religión. Problema pavoroso, sobre el que es necesario volcar con fuerza nuestra reflexión y nuestro trabajo." Más adelante "Incunable" reconoce que se han hecho cosas buenas e importantes en pro de la educación religiosa, bastaría tener en cuenta la implantación del catecismo nacional para ver que con ello se ha dado un paso de gigante; pero lamenta todo el camino que aún está sin recorrer: "la misma técnica ofrece hoy métodos prodigiosos de enseñanza. Todo un nuevo mundo, el de los métodos audiovisuales, parece abrirse junto a ellos, los avances en la sicología, el conocimiento más profundo de las técnicas pedagógicas y de los resortes colectivos, permiten hoy hacer verdaderas maravillas... y al pensar en todo esto, no se puede dejar de sentir una cierta tristeza. Haría falta pedir con paso más vivo todos estos avances. Mejorar nuestra enseñanza de catecismo, nuestras clases de religión en la enseñanza media, solucionar el problema de la cultura religiosa universitaria, utilizar masivamente los medios colectivos de expresión con tal inteligencia que el hombre de la calle apetezca ponerse en contacto con el tema religioso..." (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Vida Escolar" hallamos un editorial que, con el título de "Buscando al hombre", trata de expresar una actitud pedagógica, aquella por la cual la enseñanza debería tener como meta despertar, enriqueciéndolo, al hombre futuro que duerme en el corazón de cada niño. Después de establecer claramente las grandes diferencias que separan al niño del adulto, dice: "Pero ello no significa, en modo alguno, que el niño es menos ni más que un hombre. No es menos, y el educador ha de pugnar por abrir camino victorioso en su contorno social a la idea de que no por más débil, ni menos definido, es el niño inferior al adulto. Convendrá insistir sobre esto en ambientes donde las cualidades exigidas por la dureza de la lucha por el medio construyen tablas de valoración ajenas a todo lo delicado, tierno y pueril." Reconocido más adelante que el primer mandamiento de este humanismo educativo es *buscar al hombre*, se trata después de aclarar esta expresión, queriendo decir con ella "que uno de los primeros deberes del maestro es tener idea justa de lo que es el hombre, de lo que el hombre puede y no puede, de lo que debe y a veces no realiza. Pero primeramente, y, sobre todo, de lo que el hombre es. Ni ángel ni bestia, dijo Pascal, con aspiraciones y tendencias hacia lo mejor, pero también con proclividad hacia el menor esfuerzo, que le lleva a preferir a veces lo fácil a lo valioso, lo útil a lo egregio. A cierta luz, optimista y *emancipadora*, el hombre es capaz de las más altas empresas y ahí están sus conquistas de todo orden para confirmarlo, desde el alfabeto a los proyectiles teledirigidos. Sin embargo, bien miradas las cosas, quizá la realidad esencial del hombre, la que lo define y categoriza, es su condición de criatura, por una parte, y por otra, su

constitutiva debilidad. El hombre es, aunque no lo crea, en ocasiones un ser menesteroso de la ayuda ajena, por exigencias de su esencial, inevitable, debilidad. Los padres son, por derecho natural, sus primeros ayudadores, de modo semejante a como ayuda a los hombres la infinita providencia de Dios. Luego viene la ayuda del maestro. ¿Qué es el maestro sino un calificado ayudador del alumno? Los padres ayudan por instinto, pero el maestro ha de ayudar de un modo consciente, lúcido, conociendo sus caminos, sus límites y sus deberes" (3).

En la "Revista Española de Pedagogía" el profesor Fernández Huerta trata, en un interesante artículo, de las discusiones de carácter didáctico acerca de la enseñanza de la Gramática. "Todos los que deslizan su vista sobre las didácticas contemporáneas advierten —dice Fernández Huerta— una reacción antigramaticalista digna de ser citada. Y no parece que el fondo de esta reacción obedezca a una situación pasajera, ya que la renuncia a la Gramática en la infancia se apoya en un dato realista: la tendencia activo-comprensiva de todo el quehacer social." Una vez planteada esta situación de crisis de la enseñanza de la Gramática, el profesor Fernández Huerta se siente obligado a levantar la voz en favor de la enseñanza de esta disciplina. "La gramática —dice— no es culpable de los desafueros que se han cometido en su nombre." "Nadie puede negar que el cultivo de la gramática pone en juego valores humanos muy destacados. Los valores que corresponden a su prepotente grado de logicidad. Quizá con la matemática constituye el saber de enseñanza tradicional primaria y secundaria más trabado con la lógica y que se pretendía enseñar de modo semejante. Su derrota, respecto de la matemática, se explica fácilmente desde criterios pragmatistas." "La Gramática exige, para poder ser dominada, un esfuerzo mental muy penoso... mas si este esfuerzo es realmente eficaz cabría afirmar que la gramática posee un alto valor disciplinario, a lo menos desde cierta teoría de la transferencia, muy en boga años atrás y lo suficientemente justificada como para no poder ser excluida dentro de las teorías hoy aceptables." En un capítulo sucesivo estudia las limitaciones didácticas de la gramática recogidas en varios grupos: a) críticas de literatos no pedagogos, b) opiniones de pedagogos contemporáneos, c) resultados de estudios experimentales sobre la gramática y d) interpretaciones psicológicas. A continuación pasa a estudiar la emergencia madurativa en gramática, considerando que la gramática ha sido la materia por la que se ha luchado más en favor de la emergencia. Y la lucha se manifiesta en dos claras tendencias: transformar la gramática rígida en gramática flexible y aceptable por niños y pedagogos o promover métodos indirectos de aprendizaje gramatical. Se cierra el estudio, que viene acompañado de abundantes citas a pie de página, con unas *normas didácticas provisionales*, deducidas de resultados experimentales que han llevado al autor a la conclusión de que: "la gramática no es materia propia de la escolaridad primaria, aunque quepan algunas consideraciones analíticas de términos y expresiones empleadas durante el perfeccionamiento lingüístico de los escolares y una verdadera metodología alusiva". Estas normas didácticas son seis: 1) La enseñanza de la gramática de modo sistemático no debe iniciarse con alumnos de edad mental inferior a los doce años. 2) La enseñanza sistemática podría cobrar interés debido al desenvolvimiento de los alumnos a partir de los catorce años de edad mental. 3) Todo estudio analítico-diferencial de aspectos gramaticales, realizado antes de los doce años de edad, debe unirse a elementos intuitivos y gozar de plena significación. 4) La ayuda de formas y colores para la captación de ciertos aspectos gramaticales no puede ser despreciada. 5) Las actividades gramaticales deben ocupar un rango inferior, en cuanto el tiempo, a las apelativas y a las de expresión oral y escrita. 6) Puede intentarse una enseñanza gramatical tomando como fondo las composiciones de los escolares, ya que el método de generalización parece el más

(2) Editorial: *Ignorancia religiosa*, en "Incunable". (Salamanca, agosto-septiembre 1959.)

(3) Editorial: *Buscando al hombre*, en "Vida Escolar". (Madrid, noviembre 1959.)

adecuado para obtener las reglas gramaticales, incluso las ortográficas (4).

En su sección de metodología y organización, la revista "Vida Escolar" publica un interesante decálogo sobre la coordinación entre las enseñanzas primaria y media. Dado lo apretado del tema y la organización en diez puntos de estas ideas, resultaría equivocado tratar de resumirlo, por ello nos limitamos a remitir a su lectura en las páginas de aquella revista (5).

ENSEÑANZA MEDIA

Saludamos hoy desde nuestra Sección a una nueva revista nacida en estos días, como consecuencia del I Congreso de la Familia Española y como plasmación de las "Hojas de Información y Documentación" que la Secretaría permanente de aquel Congreso comenzó a editar para informar con ellas a los núcleos sociales españoles interesados en esta cuestión. Habrá muchos temas de los que se tratarán en "Familia Española" que puedan interesarnos. Así, por ejemplo, en el primer número encontramos ya una encuesta sobre la educación de los hijos, en la que se han formulado estas cuatro preguntas a tres padres de familia: 1) ¿Cuánto le cuesta al mes su hijo? 2) ¿Necesita profesores particulares? 3) ¿Le cobran en los colegios muchos extras absurdos, y 4) ¿Se altera mucho el horario de su casa por culpa del horario del colegio? De los tres padres de familia consultados, uno era farmacéutico; el otro, empleado en un banco, y el tercero, brigada del Ejército. "El farmacéutico tenía cuatro hijos en edad escolar y estudiaban en esos colegios que con cierto énfasis suelen denominarse "de pago". El empleado sólo tenía un chico en los párvulos de un colegio del Ayuntamiento. Finalmente, el militar tenía dos muchachos de doce y trece años en una academia particular". Con estos elementos ha sido elaborada esta expresiva encuesta que profundiza en el conocimiento de tres niveles sociales distintos, arrojando resultados muy sintomáticos (6).

En el mismo número de esta revista encontramos también un artículo del padre escolapio César Aguilera acerca de la actuación de la familia en el desarrollo moral del niño, poniendo de relieve las dificultades que esta influencia entraña y los delicados problemas que tiene que abordar. "El padre debe tener presente que "la situación suya en el ámbito de la familia no es comparable con ninguna otra. No es un amigo del otro, no es un tirano ni es un preceptor. Ni es un domador o un amaestrador que pueda tratar al chico como a un ser puramente sensitivo o sentimental. Esto todo eso a la vez y muchísimo más sobre todo eso: es sobre todo una actitud egregia y del máximo compromiso, que no puede ser puesta en parangón con otra alguna, aunque exige variantes y cambiantes de todas, siempre en su momento exacto, siempre gobernada por una máxima prudencia y por un amor incomparable" (7).

Nuestro colaborador el profesor Bousquet en la "Re-

(4) Fernández Huerta: *La gramática, centro de discusiones madurativas*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo 1959.)

(5) *Diez puntos sobre la coordinación entre la enseñanza primaria y media*, en "Vida Escolar". (Madrid, noviembre 1959.)

(6) Dr. Paniagua: *La educación de los hijos*, en "Familia Española". (Madrid, noviembre 1959.)

(7) P. César Aguilera, Sch. P.: *Sobre la actuación de los padres en el desarrollo moral del niño*, en "Familia Española". (Madrid, noviembre 1959.)

vista Española de Pedagogía" publica una interesante colaboración acerca de los problemas que actualmente plantea la enseñanza media. Comienza formulándose una pregunta: ¿cultura general o preparación profesional?, cuya contestación sería la definición misma de la enseñanza secundaria. Después estudia históricamente el tema y así, por ejemplo, afirma que la enseñanza secundaria de ayer estaba solamente reservada a algunos privilegiados y que más adelante ha habido una masiva invasión de la enseñanza secundaria. Para afianzar estas afirmaciones utiliza un ejemplo concreto: el nacimiento del bachillerato moderno en Francia. A continuación estudia tres enseñanzas distintas en segundo grado y los intentos que se han hecho de escuela única. Pasando de la situación más cercana al profesor Bousquet, que es la de Francia, a la de las naciones de la Europa Occidental, pasa revista a los grandes problemas de la enseñanza de segundo grado con referencia a Inglaterra, Alemania, Italia, etc. El punto de vista económico y el punto de vista cultural de esta enseñanza son tratados en dos capítulos sucesivos; y, para terminar, dedica unas páginas a contestar a esta pregunta: "¿Se pueden conciliar la enseñanza cultural y la enseñanza útil?, proponiendo, al final, un ejemplo de proyecto de una enseñanza de segundo grado" (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la revista del SEU de Madrid "24" se trata de un problema que afecta a los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras: el examen intermedio, cuya supresión parece estar en el deseo de muchos estudiantes y fue opinión decidida de los asambleístas de la última Reunión Nacional de Facultades de Filosofía y Letras, celebrada el año pasado. El autor de este artículo analiza detalladamente los tres aspectos que presenta el examen intermedio: reválida, prueba de idiomas y carácter selectivo, y llega al resultado de que desde estos tres puntos de vista su fallo es evidente y, por lo tanto, pide su anulación; aunque, en último término, reclama la necesidad de clases de idiomas en los cursos comunes, prescindiendo o no de un examen subsiguiente a los mismos (9).

El tan discutido tema de la escolaridad obligatoria es tratado en el editorial de la misma revista, que se muestra partidario de ella y sorprendido, en cambio, del "absentismo discente". "Creemos sinceramente que la asistencia a clase es la base fundamental de todo método didáctico de verdadero interés formativo; sabemos ciertamente que algunos conocimientos se pueden adquirir perfectamente en determinados textos, sin necesidad de acudir a la explicación verbal del profesor; pero no es menos cierto que para que el alumno reciba una verdadera formación integral, es necesario el contacto directo entre profesor y alumno, mejor diríamos entre maestro y discípulo y que aquél conozca perfectamente la mentalidad de éste, con sus errores, sus lagunas, sus deformaciones, es decir, su total conformación intelectual" (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(8) Jacques Bousquet: *Los problemas de la enseñanza secundaria*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo 1959.)

(9) Pedro María Oñate Gómez: *Examen intermedio en Filosofía*, en "24". (Madrid, octubre-noviembre 1959.)

(10) Editorial: *Escolaridad obligatoria*, en "24". (Madrid, noviembre-diciembre 1959.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

MEMORIA DE PROTECCION ESCOLAR EN 1959

Se ha celebrado la reunión anual del Patronato Nacional de Protección Escolar, con asistencia de los Directores generales de Enseñanza Media, Enseñanza Primaria, Bellas Artes y de Archivos y Bibliotecas, Delegado nacional de Juventudes y Comisario general de Protección Escolar.

En la Memoria de actividades de la Comisaría General de Protección Escolar en 1959. Destaca la labor ejecutada en los siguientes grupos de realizaciones: Protección escolar directa (becas escolares).—Ayuda al estudio (becas, pensiones y bolsas de viaje para profesores y graduados).—Protección escolar indirecta (matrícula gratuita en centros docentes oficiales; sindicales; de las Mutualidades Laborales; de la Iglesia y privados; y Subsidio Familiar de Escolaridad, del Instituto Nacional de Previsión; Seguridad social estudiantil (actividades de la Mutualidad del Seguro Escolar).—Declaración de centros de interés social.—Patronato de Casas para Funcionarios del Ministerio.—Y acción social en favor del personal del Departamento de Educación.

De dicha Memoria cabe resaltar los capítulos que se refieren a Propósitos y Realizaciones. En cuanto al primero, se dice es propósito de la Comisaría de Protección Escolar consolidar y perfeccionar las realizaciones actuales; ampliar el campo de acción de las mismas; simplificar y aligerar ciertos formalismos que una primera etapa ordenadora requirió como imprescindibles; buscar con más ahínco todavía una efectiva coordinación de actividades, tanto en el dominio de la protección y asistencias escolares, como en el de la Ayuda al Estudio a profesores y graduados, y en el del Mutualismo y Asistencia del personal dependiente del Departamento.

Como tareas inmediatas se resaltan las que se refieren a ordenación definitiva de las "matrículas gratuitas" en los centros docentes oficiales; el establecimiento de la Mutualidad General del Personal del Departamento; la reorganización del funcionamiento del Seguro Escolar; una planificación más completa de la Protección escolar directa en el acceso a los estudios medios (de la que es muestra avanzada la experiencia de las "becas rurales" de Salamanca, creadas y alentadas por el ejemplar esfuerzo del Comisario de aquel Distrito, doctor Hernández Borondo); y también, en la garantía de la prosecución de estudios superiores a los becarios de la Enseñanza Media; una intensificación de los métodos asistenciales en los centros de Enseñanza Laboral, evitando que la beca sea la fórmula exclusiva de ayuda al escolar capacitado y necesitado; la revisión y planificación de nuestras actuales fórmulas de Ayuda al Estudio, en razón de las que existen, creadas y dotadas por otros

organismos, estatales o de Fundación privada, etc.

Como propósito esencial se reitera la permanente petición a la sociedad y a las corporaciones docentes y escolares, formulada en estos términos: Que se dedique a los problemas de la Protección Escolar y de la Ayuda al Estudio la atención y la seriedad que merecen, corriendo, de un lado, la escasez de medios para realizarlos adecuadamente en esta época de la vida española, y de otro, poniendo el máximo cuidado, unos y otros, en centrar en la justicia —y no en el paternalismo o en la petición infundada, que tanto dañan a terceros— la práctica de estas actividades.

Se señala en la Memoria que la crisis más evidente de la actual acción nacional de protección escolar es la falta de un sistema coordinado de concesiones entre todas las entidades que la practican y la conveniencia de crear fórmulas más eficaces para garantizar el acceso a los estudios medios de los mejores muchachos de las escuelas primarias, ya que la actual protección escolar es casi exclusivamente "para los que estudian".

En el capítulo de realizaciones, como más destacadas, quedan patentes las siguientes conclusiones provisionales:

1.º El incremento constante de la población estudiantil en las Enseñanzas Media y Superior exige una más amplia y completa política de Protección Escolar.

2.º Por lo que respecta al Ministerio de Educación, en las convocatorias del presente curso académico, para las 12.701 becas anunciadas han existido 23.477 solicitudes, es decir, en estimación genérica, menos de dos peticiones por cada beca convocada. Esta proporción ha sido mayor en el S. E. U. y otros Servicios; pero, según nuestras referencias, no muy desniveladas. (Queremos suponer que ha contribuido a este relativo equilibrio la intensa labor divulgadora, que elimina mucha pedigrüería sistemática, sin condiciones objetivas para merecer el apoyo del Estado.)

3.º En todos los Distritos Universitarios, las Comisarías nos han puesto de manifiesto que "la casi totalidad de los aspirantes en condiciones económicas adecuadas" (según un baremo provisional, cifraba la renta límite por individuo componente de familia en hasta 15.000 pesetas anuales) "y que haya obtenido un aprovechamiento notable en los estudios no han alcanzado beca".

4.º El número de reclamaciones presentadas —derecho legítimo en los dos últimos cursos académicos—, tanto en las convocatorias de ámbito nacional como en las de Distrito, no excede de 350 respecto a las casi 13.000 becas sacadas a concurso.

5.º Creadas nuevas becas para Colegios Mayores por la ley de 11 de mayo de este año, el número de las convocadas en la Enseñanza Superior (facultativa y de centros técnicos de grado medio y superior) es de

unas 3.200 para unos 70.000 alumnos matriculados (debiendo anotarse el dato fundamental de que entre los mismos, unos 30.000 cursan sus estudios como "libres"), en tanto que solamente existen (son datos de la Sección Proteccionista del Ministerio) unas 3.800 para los 450.000 alumnos del Bachillerato general (de los cuales, unos 90.000 son "libres"). Este grave desnivel nos preocupa mucho, si queremos que la labor de concesión de becas haga realmente posible el acceso de los mejores a los grados medios y superior de la Enseñanza, y no simplemente —como ha sido esencialmente hasta ahora— la ayuda a los que ya los cursan.

6.º La falta de coordinación efectiva de convocatorias, criterios de concesión y garantías jurídicas al peticionario entre todos los Servicios que conceden estas ayudas —a pesar de los incansables esfuerzos del Ministerio por conseguir tan fundamental objetivo— sigue siendo uno de los más graves fallos de la actual acción nacional de Protección Escolar. De nada sirve que nuestros órganos y Servicios estén abiertos a todos, si otros consideran que sus sistemas y métodos resultan intangibles y sagrados.

ULTIMA ESTADISTICA SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA

El conocimiento estadístico de la Enseñanza en España constituye la mejor base objetiva para el análisis riguroso y científico de tal realidad social. Al establecer relaciones numéricas entre conjuntos de observaciones, la estadística oculta o ignora las características individuales, y de esta forma facilita la elaboración de leyes sociales, que si bien son de una aceptación menos universal que las leyes de la física, no por eso son menos rigurosas al ser formuladas en términos probabilísticos y de acuerdo con los métodos científicos modernos de la indiferencia estadística.

El Instituto Nacional de Estadísticas viene ofreciendo a todas las personas e instituciones interesadas en nuestros problemas de la educación —y desde hace muchos años— la "Estadística de la Enseñanza en España", publicación anual que se mejora y amplía en cada nueva aportación (la correspondiente al año 1958 contiene 770 páginas de cuadros estadísticos). La última publicación sobre la materia la constituye una monografía titulada "Estadística de la Enseñanza Superior en España, curso 1956-57", y a ella me voy a referir.

Esta monografía de nuestro órgano central de la Estadística constituye una auténtica novedad, ya que por primera vez se ha recogido información directa de todos y cada uno de los alumnos que se han matriculado en un centro oficial de enseñanza. El propio alumno ha diligenciado un cuestionario en el que se solicitaba tanto información académica como información sobre su origen social, y el centro de enseñanza ha completado la Estadística de la Enseñanza Superior con los datos que los estudiantes no podían facilitar.

Es tan interesante y completo el material recogido por el Instituto de Estadística que su divulgación y análisis me obligará a dividir en varias comunicaciones este trabajo, a pesar de la tendencia a sintetizar, deriva-

| Cursos académicos | NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS | | | | |
|---------------------|--------------------------------|---------|--------|--------------------------|---------------------------|
| | Universidades | | | Escuelas de Arquitectura | Escuelas O. de Ingenieros |
| | Varones | Mujeres | Total | | |
| Media 1940-45 | 33.469 | 5.032 | 38.501 | 780 | 1.228 |
| " 1945-50 | 39.771 | 6.275 | 46.046 | 904 | 1.897 |
| " 1950-55 | 47.631 | 8.660 | 56.291 | 568 | 2.673 |
| " 1955-56 | 46.978 | 10.052 | 57.030 | 543 | 3.594 |
| " 1956-57 | 50.856 | 11.359 | 62.215 | 602 | 3.842 |

da de la naturaleza matemática y estadística de mis investigaciones habituales en el campo de la economía.

Es innecesario enumerar las Universidades y Escuelas Técnicas Superiores existentes en España, ya que la localización de los centros de Enseñanza Superior es, en general, bien conocida por el lector de esta sección del periódico. Sin embargo, no es tan corriente saber que aunque en las doce Universidades españolas funciona completa la Facultad de Derecho y alguna sección, al menos, de las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras, no existe Facultad de Medicina en las Universidades de La Laguna, Murcia y Oviedo (1); solamente existe Facultad de Farmacia en Madrid, Barcelona, Granada y Santiago; las Facultades de Veterinaria están radicadas en Madrid, Zaragoza, León (de la Universidad de Oviedo) y Córdoba (de la Universidad de Sevilla); por último, la moderna Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales funciona completa en Madrid, y sin la Sección de Ciencias Políticas en Barcelona y Bilbao (del Distrito Universitario de Valladolid).

La mejor idea en torno a la evolución de la Enseñanza Superior durante los últimos años la puede facilitar la tabla que recoge el número de alumnos matriculados en las Universidades y Escuelas Técnicas Superiores. La serie histórica termina en el curso 1956-57, ya que a él se refiere la monografía que comento, y corresponde al último curso de los que se han publicado cifras oficiales por el Instituto Nacional de Estadística.

La primera observación interesante que se deduce del cuadro anterior es que la matriculación de alumnos universitarios ha aumentado en un 61,6 por 100 desde el período 1940-45 al curso 1956-57, siendo superior al doble de la universitaria la velocidad de crecimiento del número de alumnos matriculados en las Escuelas Técnicas Superiores. Sin embargo, el número de estos alumnos sólo representaba en el curso 1956-57 menos del 7 por 100 de los estudiantes españoles que aspiraban a un título superior.

También interesa deducir de la tabla estadística anterior que la proporción de mujeres matriculadas en la Universidad ha pasado del 12,6 por 100 del total en el período 1940-45—al 18,3 por 100 en el curso académico 1956-57. Pero a un análisis más detallado de estos parámetros estructurales les dedicaremos un capítulo especial.

REGULACION DE LAS ENSEÑANZAS LABORALES

En cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto de 6 de julio de 1956

y a fin de regular las enseñanzas del Bachillerato Laboral Superior, manteniéndolas en aquellos Centros que actualmente las imparten, con las modificaciones que la actual experiencia de su desarrollo aconsejan, y establecerlas en algunos otros que, por su antigüedad, instalaciones y medios docentes puedan desarrollarse con eficacia didáctica evidente, el MEN ha dispuesto que los Centros de Enseñanza Media y Profesional de Alcira, Daimiel, Medina del Campo, Santaña y Tarazona continúen desarrollando las enseñanzas del Bachillerato Laboral Superior en sus dos cursos, con las mismas modalidades y especialmente con que actualmente vienen profesando.

En el Centro de Enseñanza Media y Profesional de Gandía en el pasado curso de 1958-59, se impartieron las enseñanzas del Bachillerato Laboral Superior, de modalidad industrial-minera, relativas al primer curso de la especialidad "Mecánica y Electricidad del Automóvil" y las correspondientes al segundo curso de la especialidad de "Torneros Fresadores"; se establecerán en el de 1959-60 las enseñanzas relativas al primero y segundo cursos de la especialidad "Mecánica y Electricidad del Automóvil".

El Centro de Enseñanza Media y Profesional de Jumilla, que en el curso 1958-59 desarrolló las enseñanzas del primer año del Bachillerato Laboral Superior, de modalidad agrícola-ganadera, especialidad "Enología", establecerá en el de 1959-60 el segundo curso de las mismas enseñanzas.

El Centro de Enseñanza Media y Profesional de Noya, que en el curso 1958-59 desarrolló las enseñanzas del primer año del Bachillerato Laboral Superior, de modalidad marítimo-pesquera, especialidad "Técnicos en cultivos y aprovechamientos del mar", establecerá en el de 1959-60 el segundo curso de las mismas enseñanzas.

ESTUDIOS SOBRE REFORMA DE LA LEY DE EDUCACION PRIMARIA

El Consejo Nacional de Asociaciones de Enseñanza Primaria celebrará sus reuniones del 15 al 18 de febrero de 1960 en las que se estudiará una posible reforma de la vigente Ley de Educación primaria. La reforma que se propugna debe tener a:

A) Posibilitar la creación de un sistema descentralizador que fortalezca la unidad funcional, rompiendo la uniformidad aletargadora de la escuela primaria.

B) Institucionalizar la Enseñanza Primaria, procurando la graduación completa y posible de las escuelas primarias, introduciendo el concepto "dinámico" del "Grupo Escolar", el

trabajo en equipo y la regulación del "Grupo Escolar" como institución, con personalidad jurídica propia, sostenida y amparada por el Estado y la sociedad conjuntamente.

C) Creación de un "Instituto Nacional para el fomento de la Enseñanza Privada", que proteja y promueva la iniciativa particular, encauce las aspiraciones de los Municipios y entidades menores, estimule la contribución de las Corporaciones Provinciales e instaure un sistema crediticio que fomente el cooperativismo docente, haciendo fluir de las entrañas de la sociedad todo ese vigor preciso para aliviar la presión que las actuales cargas administrativas ejercen sobre los fondos estatales de Enseñanza.

D) Examen minucioso del artículo 13 de la vigente Ley de Educación Primaria y elaboración de un concepto de "gratuidad escolar" más actual, más en consonancia con el tiempo social que vivimos y, por tanto, más alejado del concepto de beneficencia discriminatoria y molesta que, se quiera o no, repercute en desdoro de la obra educativa que realiza la escuela oficial.

E) Consideración sobre la formación del maestro ante la escuela rural, la escuela privada y la escuela oficial, examinando las orientaciones y tendencias sobre sistemas y formas de ingreso en el Escalafón Nacional del Magisterio.

F) Especial consideración de la guardería infantil, la escuela maternal y parvularia, la escuela de temporada y la ambulante, dado el acusado sentido social de estas modalidades y las implicaciones de otros organismos y entidades a su finalidad específica.

G) Consideración y vigencia del sistema de Patronatos. Necesidad rigurosa de una cuidada regulación que los haga eficaces elementos de colaboración con el Estado y de perfeccionamiento de la obra educativa.

H) Medidas necesarias para garantizar los niveles escolares de la escuela oficial y privada, y la coordinación de los cuestionarios de Enseñanza Primaria con las Enseñanzas Medias.

I) Consideración especial de los problemas de la escuela rural:

a) La permanencia de los maestros.

b) La implicación responsable del grupo social.

c) La ayuda estatal y de las Corporaciones provinciales y locales.

d) Sistema de enseñanza más activo en consonancia con el medio ambiente.

e) La distribución de las jornadas y el tiempo escolar.

J) Reelaboración de las disposiciones sobre el cuarto período de Enseñanza Primaria, especialmente:

a) Magisterio para estas enseñanzas.

b) Ubicación determinada de estas escuelas.

c) Cuestionarios coordinados con las Enseñanzas Medias y Profesionales.

K) Creación de "Cooperativas provinciales" y "locales" de material escolar. Análisis y estudio de un sistema económico de sostenimiento a cargo del Estado, Diputaciones, Municipios y padres.

L) El Certificado de Estudios Primarios como documento fundamental de ciudadanía. Su validez ante la sociedad y otros órdenes docentes.

LL) El tiempo escolar ante las nuevas tendencias sociales y econó-

micas y las posibles innovaciones en la regulación de la jornada laboral en España.

M) Orientación eminentemente social de las actividades complementarias de la escuela como fundamentales elementos de formación.

Consideración del comedor y el ropo escolar como instituciones de las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria.

Separadamente se reunirán las Juntas Nacionales de la Asociación de Profesores de Escuelas del Magisterio, de inspectores de Enseñanza Primaria, de directores de Grupos Escolares, del Magisterio oficial y del Magisterio privado para examinar los puntos del orden del día fijados por la Presidencia respectiva.

EXAMENES EN EL PREUNIVERSITARIO

El MEN ha dictado normas sobre la redacción de los temas que se pondrán en los exámenes del curso preuniversitario, correspondientes al curso 1959-60, y que versarán sobre:

1) *Cervantes y el "Quijote"*.—El examen consistirá en comentar libremente un pasaje extenso y completo del "Quijote".

El comentario podrá versar sobre la actitud psicológica y moral de los personajes, sobre las particularidades literarias del texto, etc., pudiendo el alumno relacionar el pasaje propuesto con otras partes de la obra literaria de Cervantes o con la pro-

pia vida del autor o con la estructura y las costumbres de la sociedad española coetánea. Igualmente podrán aprovecharse las características temáticas del texto para entrar en el problema de la interpretación del sentido del "Quijote" y para subrayar el aliento y la proyección universales de la inmortal novela.

2) *Geografía agrícola española*.—Para el examen no se le propondrá al alumno que describa las características más destacadas de la agricultura y ganadería de una región española como resultante de la acción conjunta de los factores ecológicos y humanos sobre plantas y animales. Es obvio que el tema pueda versar sobre regiones de las provincias españolas africanas.

3) *Concilios Ecueménicos*.—El tema que se proponga versará sobre aspectos genéricos de los Concilios Ecueménicos: su organización y funcionamiento, sus fines, su autoridad, etcétera, así como sobre las más destacadas consecuencias que se siguieron para la Iglesia de los concilios.

Concretamente de los concilios de Nicea, IV Lateranense, Florencia, Trento y Vaticano se podrá pedir al alumno que exponga su desarrollo histórico, incidencias más destacadas, organización, personajes más importantes que tomaron parte en ellos, temas que fueron objeto de discusión —y, en su caso, de definición— en el terreno dogmático, disciplinario, moral y jurídico y repercusiones originadas en la vida de la Iglesia en todos estos aspectos.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en la enseñanza de matemáticas y estadística para economistas. Facultad de Economía, Universidad de Nuevo León (México).—*Cometido*: Organizar la enseñanza teórica y práctica en la cátedra de "Matemáticas para economistas e introducción a la estadística".—*Requisitos*: Doctor en Ciencias o título equivalente con varios años de experiencia en matemáticas y estadística aplicadas a la ciencia económica. — *Idiomas*: Español.—*Duración*: Un año prorrogable. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Profesor de Ciencias Económicas. Facultad de Economía, Universidad de Nuevo León (México).—*Cometido*: El experto se encargará de organizar una enseñanza regular de carácter teórico y práctico, como iniciación a los estudios económicos. Asimismo, colaborará con el Centro de Estudios Económicos y Sociales, agregado a la Facultad de Economía. — *Requisitos*: Título de doctor en Filosofía, Derecho o equivalente; profesor de universidad; es conveniente que tenga experiencia en la investigación.— *Idiomas*: Es indispensable un buen conocimiento del español.—*Duración*: Cinco meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en formación de maestros. Buenos Aires (Argentina).—*Cometido*: El experto de la Unesco asesorará al Instituto de Perfeccionamiento Docente, que funciona en

el Instituto de "S. F. Bernasconi", en Buenos Aires, y trabajará en contacto estrecho y de acuerdo con el Consejo Nacional de Educación y con la Comisión Nacional Argentina para la Unesco, en los siguientes campos: investigación de problemas educacionales específicos vinculados con el perfeccionamiento de maestros; y organización de Cursos y Seminarios de perfeccionamiento de maestros y directores de escuelas primarias, en el nivel superior, dando atención preferente a los problemas de organización y administración de la escuela primaria, así como a los aspectos pedagógicos de una reforma educativa.—*Requisitos*: Título universitario, con especialidad en educación. Experiencia en enseñanza, particularmente en enseñanza en escuelas normales, y en perfeccionamiento docente en instituciones de nivel superior. Amplia familiarización con los problemas de administración, organización, supervisión y funcionamiento técnico de las instituciones de educación primaria, especialmente la de los países de América Latina.—*Idiomas*: El dominio del idioma español es indispensable.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

PROGRESOS EDUCATIVOS DE ESTADOS UNIDOS EN 1959

El desarrollo general de la enseñanza en los EE. UU. previsto para 1959 se ha apoyado en diez puntos principales, según informa la National Education Association: 1) gran

número de alumnos de las escuelas secundarias superiores (high schools), en particular los orientados hacia los estudios académicos, se matricularon en cursos de vacaciones con el fin de perfeccionar sus conocimientos en el campo de las ciencias, de las matemáticas, del inglés y de las lenguas extranjeras modernas y no para terminar más rápidamente su escolaridad; 2) el tiempo consagrado a las matemáticas en el programa de las high schools fue aumentado en un 10 por 100; 3) el estudio de los isótopos, de la astrofísica y otras materias científicas actuales fue introducido en numerosas escuelas; los cursos de química, de física y de biología avanzada fueron establecidos en número aún superiores; 4) la legislación escolar fue objeto de especial atención en el 86º Congreso de Instrucción Pública; 5) por primera vez en la historia de Norteamérica los honorarios medios del maestro primario y medio superaron los 5.000 dólares anuales; 6) para responder a las necesidades de los Colleges se reclutaron 1.200 nuevos profesores de química, 800 de física y 1.300 de matemáticas superiores; 7) a la terminación de 1959, 36 millones de niños se matricularán en las escuelas primarias y secundarias (lo que supone un acrecentamiento de un millón y un tercio); 8) la matrícula en universidades y colleges se elevaron a tres millones y medio, acusando un aumento de 230.000 con respecto al año 1958-59; 9) la duración de la escolaridad se prolongará por encima y por debajo de la escala con la expansión de la educación de adultos y del jardín de la infancia; y 10) unos 3.000 distritos escolares han desaparecido en el proceso actual de centralización que ha permitido reemplazar las pequeñas escuelas mal equipadas de maestro único por escuelas "comprensivas", dotadas de personal docente más adecuado.

ALEMANIA: EDUCACION SANITARIA INFANTIL Y JUVENIL

Se celebró en Düsseldorf (Alemania) la IV Conferencia de la Unión internacional de Educación sanitaria civil. El tema fundamental versó sobre "La educación sanitaria de la infancia y de la juventud". He ahí los grupos de cuestiones que sobre este particular se estudiaron: 1) la educación sanitaria y el medio familiar; 2) la educación sanitaria y la escuela (programas, función, responsabilidades y formación del maestro); 3) la educación sanitaria en la comunidad (diversiones, vacaciones, movimientos de juventud, campamentos, colonias...); 4) papel de los médicos y servicios sanitarios y sociales en la educación sanitaria en la edad escolar; 5) métodos y medios de educación sanitaria para el niño de edad escolar (orientación, coordinación y valoración de los resultados).

AUSTRIA: RAMAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La Enseñanza secundaria austríaca reviste cuatro tipos diferentes:

- El *Gymnasium*: A base de latín y griego.
- El *Realgymnasium*: Latín y un idioma moderno.
- La *Realschule*: Dos idiomas modernos.

d) La *Escuela superior femenina*. Constituyen formas especiales de la Enseñanza secundaria:

a) El *Liceo obrero*: Curso abreviado nocturno, a base de latín y un idioma moderno, como el *Real-gymnasium*.

b) El *Liceo complementario*: Cursos postescolares durante cinco años, que preparan para el ingreso en el Bachillerato.

UN NUEVO CURSO FRANCES

Dentro de la serie "Classiques Hachette", acaba de aparecer en Francia el primer manual de una nueva colección de textos de Geografía para la segunda enseñanza. Se trata de una Geografía general elemental de 192 páginas destinada a los alumnos de sixième: es decir, el primero de bachillerato, que suele coincidir allí con los doce años.

La nueva colección se sitúa dentro de la línea tradicional de las otras colecciones de manuales que le preceden (Brunhes, Cholley, Demangeon). El nombre de un profesor de universidad—Aimé Perpillou, en este caso— aparece también asociado como director de la serie, al de otros profesores experimentados en los problemas de la enseñanza media.

El autor del manual, L. Pernet, profesor del Liceo "Montaigne", expone con brevedad y precisión en el prólogo que encabeza la obra el objeto y el espíritu que la animan: "Fieles al método activo introducido en la enseñanza de la Geografía por los manuales de la colección Demangeon, hemos querido estudiar los hechos geográficos de forma simple, concreta y viva, teniendo en cuenta los modernos métodos de conocimiento, de investigación y de información que han permitido la renovación de la Geografía."

Evitando un enciclopedismo superficial y un aparato científico excesivamente ambicioso, intentamos, ante todo, poner en manos del alumno un instrumento de trabajo que esté realmente a su alcance, sin sacrificar ninguno de los conocimientos necesarios a su formación intelectual.

Consta el manual de 29 lecciones, y su distribución está de acuerdo con las exigencias de los programas y horarios actualmente vigentes en el país vecino: 15 para la Geografía Física; 11 para la Biografía y Geografía Humana ("La vie à la surface du Globe"), y 3 para el estudio de los grandes viajes y exploraciones ("Les grandes étapes de la découverte de la Torre").

LA GENERALIZACION DE LA ENSEÑANZA EN MEJICO

Según el informe presentado al Presidente de la República de México, licenciado don Adolfo López Mateos, por el Secretario de Educación Pública, doctor don Jaime Torres Bodet, durante los próximos once años deberán crearse de 51.000 a 55.000 plazas de maestros de enseñanza primaria y construirse 27.440 aulas rurales de un solo turno escolar y 11.825 urbanas para dos turnos. Corresponde de este esfuerzo al deseo del país de ver establecido un sistema gene-

ral de enseñanza, de acuerdo con los postulados proclamados en la Constitución.

A iniciativa de la Secretaría de Educación Pública, una Comisión especial ha trazado un "Plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México", con un presupuesto extraordinario de 4.804.500 pesos mejicanos y por el plazo fijado de once años.

El plan, según las manifestaciones del doctor Torres Bodet, puede resumirse en los siguientes puntos:

El número de niños que deben incorporarse a la educación es de 1.700.000, y de acuerdo con el ritmo de crecimiento demográfico en los próximos once años será de 3.286.000.

Si los índices de la deserción escolar y de la repetición de cursos se mantuvieran en los límites calculados por la Comisión, bastaría para atender el aumento construir en once años nuevos Grupos con una capacidad permanente de 2.758.000 alumnos.

A principios de 1959 fueron inscritos en los planteles primarios del país 4.437.000 alumnos, y en 1970, los lugares disponibles en las escuelas podrán acoger a 7.195.000 niños.

Para disponer de los maestros titulados necesarios, reponer las bajas y atender a los servicios conexos será preciso formar en esos mismos once años unos 68.000 maestros, para lo cual será indispensable ampliar el sistema de las actuales escuelas normales rurales, subsidiar el desarrollo de las escuelas normales no federales y crear cuatro centros regionales de enseñanza normal cada uno para 1.500 alumnos del Magisterio.

La Delegación Permanente de México ante la Unesco informó de los detalles de este plan, que demuestra el interés con que el país atiende el mejoramiento de su sistema educativo. La Unesco, por otra parte, sigue su proyecto principal para la extensión de la Enseñanza Primaria en Iberoamérica, uno de cuyos postulados establece la necesidad de que los Estados participantes acometan planes propios conducentes a la efectiva realización de las resoluciones aprobadas en Lima por los señores Ministros de Educación de Iberoamérica.

TEMAS DE ESTUDIO PARA LA UNESCO Y LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION EN 1960-61

La Unesco y la Oficina Internacional de Educación han fijado de común acuerdo el programa de las próximas Conferencias de Instrucción Pública, que anualmente se reúnen en la ciudad de Ginebra para examinar la evolución pedagógica en el mundo.

La Conferencia de 1960 examinará los temas de "La elaboración de programas para la segunda enseñanza" y la "Educación de los niños débiles mentales".

En 1961 los temas de estudio previstos son: "La escuela primaria completa de un solo maestro" y "Organización de la educación pre-escolar, escuelas maternas".

Respecto a estos dos últimos te-

mas, cabe hacer notar que la mitad de las escuelas del mundo son de maestro único y que los expertos consideran oportuno examinar su funcionamiento y organización, sus métodos y resultados, a fin de que puedan sacar ventaja del sistema el mayor número posible de países y de maestros.

En cuanto a las escuelas maternas, su importancia crece de día en día en los países industrializados, pues la ausencia de la madre en el hogar ha hecho en muchos casos que estos establecimientos pre-primarios sean una necesidad social imperiosa.

REVISION DE LOS FINES DE LA ENSEÑANZA

Las críticas que se vienen haciendo de las escuelas públicas en Estados Unidos, y las sugerencias presentadas para su mejoramiento, se han concentrado preferentemente en cuestiones tales como el número de alumnos por clase, el sueldo del maestro y la cantidad y la clase de los cursos que ofrecen.

A este respecto, el Dr. Alvin C. Eurich, vicepresidente de la "Ford Foundation's Fund for the Advancement of Education", opina lo siguiente, en la sección de Educación del *New York Times*:

1. Los Estados Unidos no logrará la clase de escuela que necesita si sigue pensando más en la forma y la estructura que en el contenido de los problemas educativos.

2. Deben examinarse algunos de los principios básicos sobre los que se asienta hoy el sistema educativo norteamericano.

3. La nación ha tratado de aumentar el salario de los maestros —los ha duplicado después de la última guerra—, pero con ello no ha resuelto el problema de mejorar la calidad del maestro, ni es éste el camino obligado para lograrlo, porque a medida que el maestro escasea, desaparece el argumento de que con mejor retribución puede efectuarse una mejor selección.

4. La mayoría de las críticas aceptan la idea de que las clases con pocos alumnos son siempre mejores; pero no hay pruebas suficientes de que sea cierto. Muchas materias que sólo necesitan demostración o explicación pueden enseñarse bien a grandes grupos.

5. Debemos fijar las mismas condiciones básicas que estableceríamos para cualquier otra profesión, lo que implicaría disponer de un grupo de especialistas que conocieran nuevos e ingeniosos procedimientos para atender a los diferentes aspectos de la tarea de enseñar. Habría que concentrar en dos puntos la discusión de los problemas escolares, a saber: la calidad del maestro y el contenido de la educación deseada.

6. El educador norteamericano se ha interesado solamente por la forma y la estructura de la enseñanza, lo cual es solamente "nada más que una fechada".

7. Las reformas educativas tendrán que atemperarse todavía a los acuerdos de rango nacionales, pues los objetivos de un sistema escolar deben supeditarse a los trazados por los de la sociedad a la cual sirven.

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 espolleta 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 Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608 — MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.