

Revista de EDUCACION

104



ESTUDIOS.—ADOLFO MAÍLLO: Tipos y orientaciones de educación popular (61-6) * RAFAEL SOLER BENAVENT: Ensayo de una prueba objetiva de Lógica (66-73) * *CRONICA*.—JOSÉ MARÍA GÁRATE CÓRDOBA: La relación "Ejército y Educación Nacional" (74-7) * *INFORMACION EXTRANJERA*.—Enseñanzas especiales en la escuela primaria francesa (78-80) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (80-2) * *RESEÑA DE LIBROS* (82-3) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (84-8)



AÑO VIII * VOL. XXXVI * 1.º QUINCENA NOVIEMBRE * NUM. 104

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 (Se-
cretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la
Cándara * 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.
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España	España
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero

* *

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 105 (2.ª QUINCENA NOVIEMBRE 1959)

*entre otros originales: JACQUES BOUSQUET: Formación profesional y cultura general *
ADOLFO MAÍLLO: Tipos y orientaciones de educación popular (conclusión) * Balance de la Conferencia Internacional de Ginebra * La enseñanza en el Consejo de Euro-*

pa (problemas comunes de la enseñanza europea), 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

Tipos y orientaciones de educación popular

Va generalizándose, por fortuna, la convicción de que la cohesión interna de las comunidades humanas, cualquiera que sea su índole, radio y objetivos, no se consigue acentuando las relaciones de dependencia, sino mediante la reducción de la que Karl Mannheim llamó "distancia social" (1). Consecuencia y origen, a la vez, de esa separación, que dificulta el recíproco entendimiento entre los hombres, es la "distancia cultural", a virtud de la cual aquéllos hablan distintos lenguajes, de muy aleatoria traducción a un vocabulario único.

Acortar la "distancia cultural" existente entre individuos y grupos es el objetivo general de la educación popular, unas veces consciente y otras apenas presentado. Su problemática es más complicada a medida que los avances de la Ciencia y la Técnica multiplican las especializaciones exigidas por la división del trabajo y conducen a una visión parcelada de la realidad, así como al manejo, en los más elevados estratos de la investigación, de alfabetos esotéricos, que se erigen como infranqueables barreras entre sus cultivadores y el resto de la comunidad. Ya se sabe cómo este movimiento ponía un ceño pesimista en el pensamiento avizorante del Huizinga de "Entre las sombras del mañana" (2).

Dejando para otra ocasión el análisis de los problemas que plantea esta progresiva complicación de la cultura, desde el punto de vista sociológico, hilvanemos unas someras reflexiones en torno a las maneras usuales de impartir la educación popular, fijándonos sólo en las que tienen carácter institucional y forman parte del aparato educativo legalmente estatuido. Prescindimos, pues, de los medios de comunicación de masas —prensa, radio, televisión—, así como de las formas de empleo del ocio que se relacionan estrechamente con dichos medios —teatro, cine, deportes—, no obstante su difícil aislamiento de las modalidades que van a ocuparnos. Igualmente dejaremos fuera de nuestro cuadro los grados de enseñanza tradicionales, que tienen muy distinto propósito.

ANALFABETISMO Y ALFABETIZACIÓN.

El primer escalón para acceder a la cultura, tal como la entendemos hoy, está constituido por la alfabetización.

(1) Karl Mannheim: *Ensayos de Sociología de la Cultura*. Aguilar, Madrid, 1957, págs. 293 y ss.

(2) J. Huizinga: *Entre las sombras del mañana. Diagnóstico de la enfermedad cultural de nuestro tiempo*. "Revista de Occidente", Madrid, 1936, págs. 62-64.

¿Qué condiciones tiene que reunir un individuo para que se pueda considerar analfabeto? Tres conceptos se disputan la interpretación de esta realidad. Para el primero, que podríamos denominar *vulgar*, es analfabeto quien no sabe leer y escribir. Semejante es el concepto *estadístico*, que utiliza para sus operaciones y deducciones las respuestas a las preguntas "¿sabe leer?", "¿sabe escribir?", dirigidas en las cédulas del censo a todos los individuos, y contestadas por ellos, a voluntad.

Más exigente es el concepto *científico*, elaborado de una manera analítica hace algunos años por la Comisión de Población de las Naciones Unidas. Ante la dificultad de una definición positiva, el citado Organismo declaró que para no ser considerado analfabeto, un individuo debería ser capaz de

- a) hablar y comprender su idioma clara y fácilmente;
- b) leer los textos indispensables en su vida corriente;
- c) Ser capaz de expresar sus ideas por escrito;
- d) efectuar sencillas operaciones aritméticas;
- e) tener algunos conocimientos de la historia, la civilización y las instituciones de su colectividad y su país;
- f) poseer algún conocimiento de los lazos que unen su país a la comunidad de naciones.

Las actividades encaminadas a extirpar el analfabetismo se conocen con el nombre de "alfabetización", que equivale a abrir a los ignorantes, mediante el conocimiento de los signos alfabéticos, los caminos de la cultura. Hay quienes, movidos por un afán de propiedad en el uso de las palabras, prefieren el término "desanalfabetización", menos usual y adecuado que el anterior. En efecto, "desanalfabetización" significa, en un sentido estricto, quitar la condición de analfabeto a alguien, o lo que vale igual, privarle de una privación, como demuestran los dos prefijos *-des* y *-an*, ambos de sentido privativo. Sabemos, sobre todo desde Hegel, que la negación de la negación es la afirmación; pero creemos preferible afrontar ésta directamente ("alfabetizar" y "alfabetización") en vez de llegar a ella mediante un rodeo lógica y semánticamente innecesario. En cuanto al escaso uso de "alfabetización", depende exclusivamente de que se trata, por una parte, de un vocablo técnico y, por otra, de la resistencia injustificada a admitir, frente al "analfabeto" (quien no sabe leer ni escribir) el "alfabeto" (quien posee tales técnicas y la indispensable cultura elemental).

ANALFABETISMO ABSOLUTO Y RELATIVO.

La alfabetización dependerá, en su intensidad y en sus dificultades, del nivel alto o bajo que consideremos necesario alcanzar para poseerla. Ello quiere decir que cambiará según la acepción vulgar o científica en que nos apoyemos para estudiar el fenómeno del analfabetismo.

Sin discutir a fondo aquí una cuestión que no es

de este lugar, diremos que la Reunión de Estudios a que antes hicimos referencia distinguió, para facilitar el tratamiento práctico del analfabetismo, entre *analfabeto absoluto* y *relativo*. El primero es incapaz de servirse de la lectura y la escritura, de acuerdo con el concepto estadístico, mientras es analfabeto relativo el que no posee los conocimientos mínimos de la cultura elemental, aunque conozca los símbolos analfabéticos.

Con enfoques realistas de planeamiento y actuación, estableció, además, dos grados dentro del analfabetismo relativo. "En el primero se incluyen los individuos que no logran una lectura corriente ni una escritura sin faltas de ortografía. Corresponden al segundo los que, superando el primero, no poseen el conjunto de conocimientos propios de la cultura primaria" (3).

Más adelante veremos los objetivos a que apunta esta clasificación.

Urge consignar que para quienes piensan que es analfabeto todo individuo que no posee la cultura primaria, alfabetizar equivale a impartir esa cultura, de tal modo que, en rigor, la alfabetización sólo puede considerarse cumplida cuando se conceden los Certificados de Estudios Primarios a los sujetos que acabamos de alfabetizar.

Consideraciones de índole práctica matizan, sin embargo, un razonamiento que adolece de simplismo. Es evidente que, desde el punto de vista dialéctico, tal conclusión es irrefutable. Pero al lado de la "razón dialéctica", tan inflexible, tan rígida (iba a decir tan ajena a la "condición humana") serpea, ondulante, la "razón vital", atendible siempre que no intente justificar ni los ciegos ramalazos del instinto, ni las falaces aserciones de la holgazanería, ni las azarosas veleidades de la "real gana". Hay en lo humano un permanente "quiero y no puedo", que si alguna vez sirvió para distinguir las aspiraciones de la cursilería, no por ello deja de ser reflejo inevitable de la falta de coordinación entre tendencias y posibilidades, que constituye una de las características paradójicas y casi trágicas de la humana naturaleza.

ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN.

Teniendo en cuenta la diferencia de posibilidades de tiempo y de plasticidad mental que se da entre niños y adultos, es inevitable distinguir en la alfabetización, comprendida en su sentido ambicioso y general, dos modos de realizarla que difieren notablemente entre sí, lo mismo en el contenido que en el método. Esa diferencia se ahonda más a medida que las edades establecen más hondos abismos entre intereses, objetivos y anhelos de niños y adultos. Aunque teóricamente sean procesos idénticos, se impone una neta distinción entre "desanalfabetización" de adultos y "desanalfabetización" de niños. La primera podemos llamarla *escolarización*, con un neologismo que desagradará a los puristas; la segunda es la que merece el nombre de *alfabetización*, propiamente dicha.

(3) *Trabajos de la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo*. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1956, pág. 24.

La Dirección General de Enseñanza Primaria y la Junta Nacional contra el Analfabetismo son los Organismos a que corresponden respectivamente una y otra. Tal diferente atribución jurisdiccional viene impuesta por la diferencia existente entre los sujetos pasivos de la escolarización y la alfabetización, que se traduce en programas y técnicas específicamente adecuados a sus características respectivas.

Ambas difieren, además, en sus dificultades de realización. La alfabetización, pese a su apariencia sencilla y hacedera, es faena infinitamente más compleja y ardua que la escolarización, con todo y ser ésta tarea nada fácil, concebida a un nivel nacional.

Los métodos didácticos de la enseñanza primaria (y nada digamos de los educativos, todavía en mantillas en el mundo entero, aun en el plano teórico) ofrecen materia abundante para el estudio, la reflexión y la aplicación; pero se trata, al cabo, de cuestiones relativamente fáciles si se comparan con las dificultades pedagógicas de la enseñanza a los adultos y, sobre todo, con los obstáculos que su psicología y sus hábitos oponen a la acción cultural. Si ésta ha de ser eficaz exige una dedicación y una constancia que en raras ocasiones encontramos en los que han dejado atrás la infancia y con ella el candor y la falta de polarizaciones instintivas, sociales y profesionales que hacen del adulto un difícil sujeto de educación, al menos en el manejo inicial de los símbolos analfabéticos, que piden una paciencia y una perseverancia "infantiles".

De aquí se desprende que la alfabetización tiene que ser lenta, aún restringida a los modestos logros de una lectura y una escritura capaces de servir de instrumentos de información y expresión en las necesidades de una cultura elemental (4). Lentitud no tanto en lo que se refiere al proceso individual de incorporación del sentido oculto bajo la superficie de los signos, cuanto en lo que afecta a las resistencias que ofrecen la localización (dispersión, difícil accesibilidad) de los analfabetos y los obstáculos psicológicos, en ciertos ambientes y edades insuperables, que se oponen a la frecuentación de las clases. Ello explica la imposibilidad de una repentina extinción del analfabetismo, aun con el más atinado despliegue de medios personales y la asignación de cuantiosas sumas a la alfabetización efectiva de las masas campesinas que superan los treinta años.

Todo ello sin hablar de los planes y programas de continuación de la acción cultural sobre los analfabetos redimidos, sin los cuales al cabo de poco tiempo, la mayor parte de ellos nutrirán de nuevo las

(4) Ni siquiera en la faceta del simple aprendizaje de la lectura y la escritura (acepción restringida y módica de la "alfabetización") se dan milagros ni panaceas; queremos decir, técnicas que en una o dos semanas permitan la "posesión" de los signos analfabéticos. Esta posesión comprende tres etapas, si susceptibles de reducción, nunca abolidas: reconocimiento, establecimiento de hábitos perceptivo-elocutivos complejos, interpretación del sentido del texto. Las dos primeras pueden abreviarse, hasta topes que no se pueden rebasar: unos cuarenta días, aproximadamente. La tercera etapa puede comenzar pronto, si el método empleado es racional; pero *dura años*; y sólo cuando es superada podemos afirmar que el individuo de que se trata *sabe leer*. Otro tanto puede decirse de la escritura. Lo que no equivale a negar el enorme ahorro de tiempo y energía que hacen posible las técnicas rápidas seleccionadas en dos concursos nacionales (1953 y 1957) por la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

estadísticas de iletrados a consecuencia del "analfabetismo de retorno". Tampoco aludimos a los aspectos socioeconómicos que explican el analfabetismo, no obstante su importancia decisiva (5).

EXTENSIÓN CULTURAL.

La Extensión Cultural tiene una etiología compleja, en la que actúan ingredientes románticos junto a una confianza sin límites en el poder de la instrucción, peculiar del ochocientos. Esta es la denominación actual de lo que antaño se llamaban *Misiones*, venerable nombre de origen religioso, adoptado por la pedagogía para actuar sobre las poblaciones de escasa cultura, con un sentido elevador.

Oriundas de una filosofía que hunde sus raíces en el amor romántico al "pueblo", concebido como fuente de creación cultural, las Misiones con fines educativos aparecen en nuestra legislación muy tempranamente, el año 1907, al crearse la "*Junta para el fomento de la Educación Nacional*", una de cuyas actividades había de ser el desarrollo de Misiones Pedagógicas. Pero estas instituciones, que obedecían a la línea optimista de la doctrina de Giner de los Ríos, intensificada por el "regeneracionismo" del 98, ansioso de buscar en materia educativa las "raíces de España", apenas se manifestaron sino en contadas y esporádicas ocasiones, atribuibles al celo de algunos entusiastas. Casi veinticinco años transcurrirían hasta que se las organizase regularmente entre nosotros.

LAS MISIONES CULTURALES MEJICANAS.

Con una regulación completa, las Misiones nacieron el año 1923 en Méjico, a consecuencia de la gran reforma educativa impulsada por José Vasconcelos, a la que prestó su poderoso aliento Gabriela Mistral. Propósito primordial de las Misiones mejicanas, que fundó Roberto Medellín, era la mejora y fomento de la capacitación de los maestros rurales, por lo que sus objetivos consistían en informar al Ministerio sobre las condiciones de las escuelas en las regiones apartadas, impulsar su creación y mejorar su organización pedagógica, intensificar los trabajos de alfabetización, estudiar las industrias nativas e impulsar su progreso, así como el análisis de tierras, empleo de abonos, selección de semillas, perfeccionamiento de los cultivos, las comunicaciones, etc. (6).

(5) Hemos prescindido, de intento, en nuestra exposición del factor socioeconómico, que explica, en su mayor parte, la producción y mantenimiento del analfabetismo y que no puede ser combatido mediante una terapéutica cultural. Si él dificulta realmente, en grado notorio, la "escolarización", obstaculizando de modo eficaz la asistencia a la escuela, su acción de rémora en la alfabetización es decisiva, como puede verse comparando los mapas de analfabetismo y de distribución provincial de la renta *per capita*. Para el estudio de la etiología del analfabetismo, véanse: Adolfo Maíllo: *Causas del analfabetismo*. Madrid, 1956, pág. 26, y Alfredo Cerrrolaza: *Analfabetismo y Renta*, en "Causas y remedios del Analfabetismo en España". Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1955, páginas 161-186. Hay tirada aparte en "Páginas de la Revista de Educación". Madrid, 1954, pág. 29.

(6) Lloyd H. Hughes: *Las Misiones Culturales Mejicanas y su programa*. París, Unesco, 1951, pág. 12 y *passim*.

Se trataba, por consiguiente, de unos objetivos pedagógicos, a los que se unían actividades de mejora de las condiciones de vida. Este doble propósito apuntaba a una orientación realista, "social", que debería predominar al cabo. En efecto, tras la suspensión de las Misiones en 1938 a consecuencia de las duras críticas que provocó la parvedad de sus resultados, se reanudaron en 1943, con objetivos que tenían en cuenta la extensión cultural popular más que el mejoramiento técnico-pedagógico de los maestros y el aumento del número de escuelas, y una actuación más detenida —de uno a tres años— en cada comarca o distrito rural. También predominaban ahora los objetivos económicos y sanitarios sobre los estrictamente pedagógicos.

Las Misiones "enseñan a los habitantes de los distritos rurales cómo abonar y cuidar la tierra, seleccionar semillas, regar los campos y mejorar la cría del ganado. Instruyen en materia de higiene y de mejora de las condiciones de vida en el hogar, enseñan cómo construir viviendas, fabricar muebles, hacer gallinero, preparar y cultivar los huertos, nutrición, confección de vestidos simples, organización de pequeñas industrias caseras, puericultura, economía doméstica, etc. Las Misiones Culturales fomentan además las actividades de carácter social y recreativo: juegos y deportes, baile, música, canto, teatro, declamación, lectura, conferencias populares, cine, radio, etc. Dirigen campañas contra el analfabetismo, crean bibliotecas populares y organizan Centros sociales. Los jefes de estas Misiones poseen un conocimiento personal y directo de los problemas científicos de la vida del campo —se trata de maestros de agronomía, estudiantes de medicina, enfermeras, maestros de economía doméstica, músicos, albañiles, carpinteros, etc.—, todos ellos capacitados para instruir y asesorar sobre el mejor modo de utilizar los recursos naturales de la región" (7).

No podemos juzgar con exactitud los resultados de estas Misiones; luego hablaremos, con carácter general, de la inevitable limitación de todas ellas. Las críticas de que han sido objeto, en cuanto a su carácter efímero, revelan que existen fallas, bien que su remedio no pueda encontrarse allí donde se suele buscar: en la continuación de su acción (8).

LAS MISIONES PEDAGÓGICAS ESPAÑOLAS.

Un gran ejemplo distinto de Misiones es el español. Por decreto de 29 de mayo de 1931 se creó el Patronato de Misiones Pedagógicas, bajo la presidencia de D. Manuel Bartolomé Cossío. He aquí cómo expone los propósitos de las Misiones el preámbulo de la mencionada disposición: "Se estima necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario no sólo con las prescripciones de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu

(7) Unesco: *Repertoire international de l'éducation des adultes*. París, 1953, pág. 228.

(8) Naciones Unidas: *Mission of Rural Community Organization and Development in the Caribbean Area and Mexico*. Cit. por Dr. H. W. Howes: *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*. París, Unesco, 1955, página 42.

que la anima y realiza, en comunión de ideas y aspiraciones.

"Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos." Completando el programa, el artículo 1.º del decreto decía: "Se crea un Patronato de Misiones Pedagógicas, encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural."

En el artículo 3.º se estructuraba sistemáticamente el ambicioso plan de las Misiones, que comprenderían las siguientes actividades:

1. *Fomento de la cultura general.*
 - a) Bibliotecas, lecturas y conferencias en relación con ellas.
 - b) Sesiones de cine, audiciones de discos y formación de coros y orquestas.
 - c) Exposiciones de obras de arte.
2. *Orientación pedagógica.*
 - a) Visita a las escuelas.
 - b) Semana o quincena pedagógica al término de la misma.
3. *Educación ciudadana.*
 - a) Reuniones públicas "donde se afirmen los principios democráticos".
 - b) Conferencias y lecturas para estudiar la estructura del Estado, participación ciudadana en la vida pública, etc.

Se trataba de pura *extensión cultural* que, inspirada en las primeras Misiones mejicanas y, de acuerdo con las preferencias de Cossío, con el acento puesto en la elevación de las gentes campesinas, gracias, sobre todo, a la "catarsis" producida por el Arte, ya en la forma de reproducciones de cuadros célebres del Museo del Prado, ya mediante la actuación de poetas, actores y recitadores que ponían a los concursos aldeanos en contacto con las más bellas creaciones del Teatro clásico y del Romancero, obras impares del genio español.

Desde 1942, las Misiones se incorporaron al Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, del que formaron parte hasta enero de 1954, fecha de creación de la Comisaría de Extensión Cultural. Este nuevo organismo lleva a cabo Misiones análogas a las que realizaba el Instituto citado, aunque parece haber abandonado el desarrollo del amplio Temario que elaboró una Comisión de expertos, para orientarse, de un modo vacilante, hacia el complemento de la acción cultural de la escuela y la educación fundamental.

Por otra parte, si bien existían diferencias marcadas entre las Misiones de 1931 y las de 1942 (principalmente en cuanto que "los intereses espirituales de la población rural" no eran ahora entendidos en un sentido artístico, sino religioso, y porque los medios audiovisuales adquirieron en las Misiones rurales, a partir de 1942, una importancia decisiva, que conservan y acrecientan, con peligro de sustantivación de lo adjetivo), no es menos cierto que un análisis

somero descubre semejanzas de propósito entre las actuaciones de las tres entidades que sucesivamente han dirigido las Misiones (9).

Denominar común, susceptible de servirles de distintivo, es su carácter "*cultural*", más acentuado aún en el Programa elaborado por la Comisaría en 1954. Este objetivo las diferencia de las Misiones mejicanas, sobre todo de las últimas, más inclinadas hacia los aspectos económicos y convivenciales de la existencia rural.

Es evidente que su acción es tanto más efímera y superficial cuanto más insiste en las facetas académicas de una cultura con pleno sentido en el ambiente urbano, pero alejada de la problemática urgida que tienen ante sí cada día los campesinos. Es cierto que el "Paso de las aceitunas", de Lope de Rueda, o el "Romance del Conde Olinos", por ejemplo, emocionan a nuestros labriegos porque son manifestaciones simbólicas que se corresponden con el "ethos" rural. Es ya mucho más discutible creer que gañanes y labrantines puedan saborear el mensaje de "Las Meninas" o el que transporta la VII Sinfonía de Beethoven, para no citar otras muchas creaciones. Innegable resulta que el enfoque y la estructura de unas Misiones a base de conferencias "sabias" o folletos escritos por especialistas universitarios, no se acomoda a los objetivos que persiguen (10).

Ahora bien; todo eso —y lo mismo cabe decir de los documentales científicos—, cuando no resbala sobre las mentalidades campesinas, sin producir en ellas el menor impacto, por falta de "puntos de referencia e inserción", constituye solaz huidero que, hasta cuando merece ser objeto de nostálgica rememoración, no pasa de ser meteoro afectivo carente de efectos anchos y duraderos en un vivir cuyo marco y actitudes decisivas no han experimentado, con este "rizar el rizo" de los ocios aldeanos, la menor variación.

No es que desvaloremos las consecuencias educativas de estas emociones; pero negamos que puedan originar ni la palinogenia mental ni la "metanoia" síquica que los románticos creadores de las Misiones soñaron. Y ello tanto menos cuanto más se reduzca la actuación a "diversiones" cultas, desvinculadas de las tareas y necesidades que constituyen la textura misma del vivir campesino.

Justo es añadir que tal forma de extensión de la cultura supuso, al menos entre nosotros, una reacción contra la terapéutica intelectualista de divulgación de conocimientos que los Ateneos y las Universidades Populares cultivaron en las dos primeras décadas del siglo XX, como una resonancia cultural de la campaña de "regeneración" emprendida a raíz del desastre de 1898. Emociona estudiar aquel movimiento, que tuvo en Costa su vocero elocuente y apoca-

(9) En relación con las Misiones españolas, a partir de 1942, véanse, Julián Juez: *Las Misiones Culturales mejicanas y las Misiones Pedagógicas españolas*, en "Revista Española de Pedagogía", enero-marzo 1952, pág. 159-165, y del mismo autor: *Las Misiones Pedagógicas Españolas*, en "Educación Fundamental". Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. Páztcuaro Michoacán. Méjico, otoño de 1954, págs. 98-107.

(10) Como más adelante indicaremos, no es ese el camino más adecuado para reducir la "distancia social y cultural" existente entre los grupos humanos y las áreas geográficas, a fin de hacer posible el diálogo entre las clases, las tierras y los hombres que integran la patria.

líptico, con su grito de "Escuela y despensa", y a las Universidades de Valencia y Oviedo como sus más entusiastas focos de "extensión". Es la época de los Ateneos Populares y de los Casinos Obreros, donde profesores universitarios encendidos de fervor liberal hacia la redención del pueblo por la "cultura", en cuanto divulgación de las conquistas de la ciencia, queman entusiasmos admirables, aunque los resultados no respondieran a sus deseos, porque la cultura no es un "reino en sí mismo", desligado de las restantes realidades sociales y humanas, ni posee, aisladamente, valor de determinación para transformar a los individuos ni a los pueblos (11).

Una crítica elemental de las Misiones, cualquiera que sea su versión, ha de tener en cuenta el carácter esporádico de su actividad, que condena su influjo a una "impresión" incapaz de transformar ni el ambiente físico, ni la estructura social, ni las actividades individuales.

Pero acaso no sea éste su aspecto menos favorable, con todo y tener una importancia excepcional. Al cabo, se trata de una nota demasiado obvia, expuesta con pormenor por los críticos de las Misiones mejicanas.

Otra de sus limitaciones procede del cariz "superpuesto" o "impuesto" de su acción, impotente, por ello mismo, para calar en los estratos sociológicos donde el juego de los "estímulos naturales" decide la trama sicosociológica de las conductas recíprocamente referidas. Es claro que esta perspectiva "paternal" se explica, ya que no se justifica, por el "décalage" existente entre las acepciones rural y urbana de la cultura, esto es, por las construcciones culturales anteriores y posteriores, respectivamente, a la "revolución industrial". Los Estados se han convertido en paladines de la propagación de esta última dentro de sus territorios —Misiones— o fuera de ellos —Colonización—. La "acculturation" así promovida (aparte peligros de disolución de los conjuntos culturales orgánicos de tipo tradicional) sólo puede tener éxito cuando *promueve* cambios de actitud que en seguida cristalizan en instituciones de transformación *in situ* de la estructura sociocultural.

Esto equivale a decir que deben evitarse las Misiones paternalistas, siempre "yuxtapuestas", cuando no "opuestas", a realidades culturales anteriores de pleno sentido humano —aunque sean analfabetas—, tanto como estimularse actividades de índole local, mediante núcleos de acción que pueden federarse en Asociaciones nacionales. En este sentido es

(11) Ni las Misiones ni las Universidades Populares —que rebrotan todavía hoy en algunos intentos rezagados de redención de la ignorancia— deben, por ello, inspirarnos el menor desdén. Fueron ensayos admirables de intención y entusiasmo, que merecen un estudio sociocultural no realizado aún. Hijas de su tiempo, no sabían que la cultura no es ningún absoluto de efecto mágico, como ellos pensaban.

La cultura, como las plantas, necesita de un "clima", es decir, de un conjunto de condiciones y circunstancias que la hacen posible. Estas circunstancias no dependen del buen deseo de quien la imparte ni de quienes la reciben, aunque sí un poco de todos ellos. Ni las conferencias, ni las bibliotecas, ni las escuelas, son "realidades rurales socialmente integradas", en la inmensa mayoría de las ocasiones. Es aquí donde radica su fracaso, que sólo puede sorprender a quienes ignoran la dinámica sicosocial.

digno de estudio, entre otros, el ejemplo francés del movimiento "Pueblo y Cultura" (12).

EXTENSIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La extensión cultural es, como hemos visto, por una parte, un rebrote de ideas románticas, que cumplieron ya su papel histórico; por otra, apenas se tiene en pie ante concepciones que responden mejor a las exigencias actuales.

Hay dos conceptos, institucionalizados en la mayor parte de los países cultos, que satisfacen las necesidades de ampliar y mejorar la formación de las gentes de cultura elemental, de un modo más eficaz que la extensión cultural, siempre superficial y efímera.

Frente a la actividad esporádica y volátil de las Misiones, de una o de otra modalidad, condenadas a una eficacia escasa o nula, en la mayor parte de los países se prefiere hoy hablar de educación postprimaria o educación de adultos. La primera tiene por objeto perfeccionar y elevar la cultura formal de quienes poseen el Certificado de Estudios Primarios, mediante cursos regulares que han de frecuentar anualmente los jóvenes, al menos durante dos o tres años, con tres o cuatro meses de clases en cada uno de ellos.

La educación de adultos persigue una finalidad análoga, con la diferencia de que, mientras la formación postprimaria tiene carácter escolar, oficial y obligatorio, aunque con una metodología adaptada a las necesidades de todo orden de jóvenes y adolescentes, la educación de adultos suele darse en forma de cursos "informales", para emplear la expresión inglesa, variables de uno a otro Centro (generalmente Universidades, Gimnasios o Liceos), mas siempre coincidentes en la formación del sentido de la libertad y la responsabilidad, además de conceder gran importancia a las formas teóricas y prácticas de colaboración y de discusión que integran la trama esencial de la "educación cívica", entendida como algo más que como versión actual de la vieja "urbanidad y cortesía". En los países anglosajones, así como en los Estados nuevos que han sufrido su influencia cultural, las Universidades, además de Institutos de Educación y Pedagogía, suelen contar con Departamentos de Educación de Adultos o de Extensión, específicamente dedicados a la organización y desarrollo de estos cursos, sobre los que existe una ingente bibliografía.

"En Gran Bretaña y en muchos países de Europa, la educación de adultos es una instrucción que voluntariamente reciben las personas de más de diez y ocho años de edad, y algunas veces de más de diez y seis años, con la finalidad de desarrollar sus facultades y aptitudes personales, pero que tiene al mismo tiempo por objeto inculcar el sentido de responsabilidad social, moral e intelectual, en un espíritu de ciudadanía local, nacional e internacional. El término "educación de adultos" presupone en este caso un nivel general de alfabetización derivado de la en-

(12) Véase Joseph Folliet: *A Toi Caliban. Le Peuple et la Culture*. Editions de la Cronique Sociale de France. Lyon, 1956, págs. 272.

señanza primaria obligatoria. Conviene señalar que ese desarrollo de las facultades y aptitudes personales no persigue la formación profesional, aunque redunde indirectamente en beneficio de la misma" (13).

Claro es que esta falta de obligatoriedad tiene sentido en países donde la "escolarización" ha cumplido sus fines y la cultura constituye para todos un bien apetecido.

En la Conferencia sobre Educación de Adultos celebrada en Cambridge en agosto de 1951, "el Director del Departamento de Extensión de la Universidad de Costa de Oro afirmó que la educación de adultos tenía por objeto facilitar la formación de dirigentes y crear una opinión pública tolerante, consciente de sus responsabilidades y bien informada" (14).

Estos objetivos pueden tener una aplicación política; pero los supuestos que los sirven de base constituyen principios acertados de "Formación social"; susceptibles de servir de armazón a la educación de la juventud en cualquier circunstancia. La aplicación política puede y debe ser, en cierto modo, "desembocadura" de esta formación básica. Por el contrario, darla como comienzo, nos parece equivocado.

En cuanto a la metodología de la educación de adultos, propondríamos como postulados generales:

- a) Tratar al alumno como un hombre, sin la minusvalía, para él irritante, de considerarle "menor".
- b) Apelar siempre a las actividades prácticas y al trabajo en equipo.
- c) En las disciplinas teóricas, evitar las lecciones formalistas de tipo académico, apelando a la discusión.
- d) Poner el acento en el aprendizaje de la dirección y la colaboración en Grupos de trabajo o recreo.
- e) Dar a la enseñanza un carácter problemático y no dogmático, para estimular la capacidad crítica y la colaboración personal en la asimilación del saber.

Como síntesis de esta didáctica juvenil podemos

(13) Unesco: *L'éducation des adultes: tendances et réalisations actuelles*. París, 1949.

(14) Dr. H. W. Howes: Op. cit., pág. 12.

Ensayo de una prueba objetiva de lógica

Cuando se habla de pruebas objetivas, suelen venir acompañadas de una dialéctica contra los exámenes tradicionales, que necesariamente ha de herir a muchos profesores susceptibles, porque estiman que son atacados en su dignidad profesional. Y lo peor del caso es que, muchas veces, el ataque es tan furibundo y desconsiderado que resultaría ilógico que no reaccionasen de esta manera.

Mas también quisiéramos justificar el carácter agnóstico y luchador de estos nuevos "didactas". Es sencillamente el resultado de una tipología juvenil, pues la Didáctica Experimental es una ciencia nueva, reciente. Si agregamos que la Estadística es su auxi-

decir que ha de inspirarse, casi tomándolas al pie de la letra, refiriéndolas al alumnos, en estas palabras del Evangelio, que el maestro se repetirá siempre: "Conviene que él crezca y que yo disminuya."

Difícil mandamiento, que deberían practicar cuantos enseñanza a adolescentes y jóvenes.

En los medios rurales, la educación de adultos adopta modalidades adaptadas a la psicología y necesidades de los jóvenes campesinos, de acuerdo con los principios de autoayuda, antes citados. Muy extendida está la forma de *Club*, donde los adolescentes y adultos se reúnen para oír música, jugar, discutir, tratar de mejoras agrícolas, selección del ganado, excursiones colectivas, etc. Ejemplares a este respecto son en los Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña los llamados "Clubs de las 4-H", que surgieron en el primero de estos países en 1912 y hasta hoy han formado en su seno más de 15 millones de jóvenes campesinos (15). Deben su designación a la letra inicial de las cuatro palabras inglesas: *Head* (cabeza), *Heart* (corazón) *Hands* (manos) y *Health* (salud). La formación del sentido de responsabilidad, que es, en términos generales, el objetivo primordial de la educación de adultos en todo el mundo, se fomenta, desde la voluntaria afiliación del joven al Club, mediante la siguiente promesa, hecha solemnemente ante todos sus miembros: "Mi cabeza para mejor pensar, mi corazón para mayor lealtad, mis manos para más servir y mi salud para mejor vivir; para mi Club, mi comunidad y mi país" (16).

ADOLFO MAÍLLO.

Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

(15) Unesco: *La educación de la juventud rural: algunas actividades extraescolares*. "Revista Analítica de Educación", marzo de 1956, pág. 5.

(16) Unesco: *La educación de la juventud rural*, pág. 6.

(Concluirá en el próximo número.)

liar más útil, no nos debe extrañar el "aire" racionalista que, a las veces, ha de chocar con actitudes más vitales y menos "exactas". Naturalmente subrayamos exactas porque jamás un hombre o un alumno será igual a un número. Y cualquier didacta sabe esto por experiencia propia de sus errores y de sus probabilidades estadísticas, pero es difícil evitar el "aire" juvenil y exacto.

Por eso hemos empleado, de propósito, la palabra dialéctica en sentido aristotélico y según el valor de la palabra, como el arte de aconsejar lo probable. Si algún día se generalizase en España el empleo de las pruebas objetivas, no cabe duda de que serían criticadas mostrando sus defectos, que los tienen como toda obra humana, en la que tan difícil resulta siempre la perfección.

Los exámenes tradicionales, hechos sin prisa ni agobios, establecen un contacto vivo entre el alum-

no y el profesor, y pueden ser comparados a la entrevista vocacional, que para muchos orientadores profesionales aventaja a los mismos tests. Naturalmente, este contacto personal es insustituible, y no puede negarse que el profesor llega a poseer cierto hábito de enjuiciar a los alumnos de un modo comprensivo, en el que lo que se ha llamado criterio subjetivo del profesor es el resultado de un dominio de la asignatura y de la situación del alumno, enriquecidos por una larga experiencia. Y en esto coincide la Didáctica.

En la crítica de los exámenes tradicionales suelen aducirse estadísticas para demostrar que en un mismo Centro docente, con los mismos alumnos, se perfilan tres tipos de profesor: A) que aprueba a todo el mundo; B) que suspende a casi todos, y C) profesor intermedio. Cuando efectivamente se den estos tres tipos, sólo indicarán que los exámenes tradicionales no se realizan bien y que, por tanto, están profundamente afectados por el subjetivismo del examinador. Pero no siempre ocurre así, y no suele ocurrir cuando hay una reunión de profesores, que, siguiendo el consejo de Vives, dialoga sobre los alumnos cada dos o tres meses.

El resultado de un estudio de las actas de exámenes, de la distribución de notas a unos mismos alumnos, nos puede señalar —y esto es muy importante para un Director de Centro— la presencia del profesor “hueso” o del “mogollón”, y llevarnos al estudio del caso concreto en sus motivos o causas, a buscar su remedio en la reunión de profesores.

Lógicamente de la presencia de estos casos no puede deducirse la inutilidad e injusticia de los exámenes tradicionales, para fulminarlos con un anatema general. Corremos el peligro de caer en un sofisma de inducción por enumeración imperfecta y aun por falsa interpretación. Otra cosa sería si cada Centro docente de España llevase a cabo un estudio de la distribución y frecuencia de las notas y una determinación particular de las causas. Puede suceder, por ejemplo, que un profesor sea calificado de severo por la sencilla razón de ser el sucesor en la cátedra de un profesor excesivamente benigno. Pero sin haber realizado investigaciones de esta clase, todo lo que se diga no pasará de ser una simple opinión personal, ni siquiera dialéctica.

No es preciso esforzarse en subrayar que sería muy interesante un estudio de esta clase y que podría producir indudables ventajas para la enseñanza. Naturalmente sí, hechos estos estudios, resultaba que la distribución y frecuencias de notas en los distintos Centros indicaba que era clara la falta de correlación positiva en las notas impartidas por los distintos profesores, entonces sabríamos científicamente que nos encontrábamos ante un problema que urgía resolver, porque los exámenes tradicionales se realizaban mal en un elevado tanto por cien de casos.

Mas volvamos a la Didáctica. “La Didáctica Experimental intenta resolver los problemas escolares mediante la observación de los hechos pedagógicos y el estudio controlado de las actividades didácticas”. (En esto y lo que sigue, véase R. Buyse, “La Experimentación en Pedagogía”, Editorial Labor). Es resueltamente técnica e inductiva. Sus orígenes son médico-pedagógicos y psicológicos, y su método el de

las ciencias fisiconaturales, es decir, la experimentación y el cálculo estadístico. Entre los varios problemas con que se enfrenta la Didáctica —problema de la fatiga escolar, orientación social de los programas, problema del recargo de materias, de niveles de asimilación de conocimientos, comparación de métodos de enseñanza— se encuentra el de la medida del rendimiento escolar.

Al estudiar el problema del rendimiento escolar, las comprobaciones que persigue la Didáctica con su método experimental, exigen una medida cuantitativa, que ofrezca una base suficiente para establecer un valor real de control, mediante el establecimiento de unos instrumentos de medida. “Estos instrumentos de medida se clasifican en tres grupos: 1.º Las escalas de producción escolar; 2.º Los tests pedagógicos, y 3.º Las pruebas objetivas, que importa no confundirlas con los tests, puesto que no presentan el mismo grado de precisión en la medida”, aunque, con esta salvedad, cabe una definición genérica de ambos, diciendo con García Hoz que son “un conjunto de pruebas de preparación cuidada, simple en su forma, precisas y rápidas en su aplicación, determinada de antemano su corrección y con resultados susceptibles de elaboración matemática”. (“Normas elementales de Pedagogía empírica”).

Como nuestro propósito es presentar una prueba objetiva de Lógica, que hemos aplicado durante varios cursos académicos e informar sobre las consecuencias deducidas de los resultados obtenidos, remitimos para una más amplia información a las obras ya citadas y al número 20 (extra) de 30 de abril de 1958 de la Revista de Orientación Didáctica de Enseñanza Media.

Existen dos tipos generales de pruebas objetivas (véase Buyse, pág. 198 y ss.): Las que exigen la evocación de un conocimiento propiamente dicho (conocimiento asimilado), y las que exigen el reconocimiento de un recuerdo (noción reconocida). Hemos escogido una prueba del segundo tipo y, de sus valientes, el de apreciar la mejor respuesta con elección única entre cuatro.

A continuación transcribimos la prueba completa. A quienes sean profesores de Filosofía rogamos que lean con detención, porque seguramente se les ocurrirán una serie de objeciones, que serían muy valiosas para una rectificación de las mismas. Por de pronto podrían servir para un estudio de la finalidad que ha de perseguir el profesor en la enseñanza de la Lógica en el Bachillerato, para señalar lo esencial y lo accidental en dicha disciplina.

La prueba se presenta en dos cuadernillos: el primero hasta la pregunta número 50, y el segundo, de la 51 a la 100, que se entregan alternadamente para evitar que los alumnos se copien. Luego se recogen los cuadernillos y se distribuye la primera parte a los que realizaron la segunda y viceversa, a fin de que todos contesten las cien preguntas de que consta la prueba.

Las pruebas fueron realizadas sin tiempo límite y como examen del primer trimestre, pero se fue anotando el tiempo empleado, con lo que resulta que se puede fijar media hora para cada parte del examen, pues sólo un 10 por 100 aproximado necesitan más tiempo para llegar al final.

MODO DE CORRECCIÓN.

Se agujerean en los cuadernillos los paréntesis que corresponden a la solución exacta, y se corrige aplicando esta plantilla sobre los ejercicios contando las cruces que aparecen debajo de los agujeros. Cuando el alumno ha puesto dos cruces como solución a una misma pregunta, se considera la contestación como mala. Hay, pues, que advertirles que sólo pongan una cruz por pregunta. Se adelanta tiempo si la corrección se hace aplicando la plantilla de la página número uno a todos los ejercicios, y luego la de la página dos a todos los ejercicios, y así sucesivamente. Al final de cada página se anotan los aciertos y los errores, así en la página que comprende las preguntas 12 a la 19, por ejemplo, la notación 3-4, significa 3 preguntas acertadas, 4 errores, y como hay 8 preguntas una omisión o pregunta no contestada. La contabilidad total de los puntos se hace sumando las notas parciales de aciertos y errores en cada página.

Terminada la corrección, para la que nos podemos servir de auxiliares, pues se trata de una simple labor mecánica de aplicación de plantillas correctoras, la nota en puntos de cada alumno viene dada por la fórmula:

$$\text{Nota en puntos} = \frac{\text{Aciertos} - \text{Errores}}{N - 1}$$

$$N - 1$$

en la que $N = 4$, es decir, el número de respuestas posibles dadas.

Por ejemplo, la nota de un alumno que, en la primera parte, tiene 20 aciertos y 30 errores, serán: $20 - 30/3 = 10$ puntos.

La nota de un alumno con 20 aciertos, 20 errores y 10 omisiones será: $20 - 20/3 = 14$ puntos. Hemos hecho $20:3 = 6$, en cociente por defecto.

La razón de restar a los aciertos errores, en la forma expuesta, es para atenuar los aciertos por azar. Se discute si las omisiones deben entrar en el cálculo de errores; hemos optado por no contabilizar las omisiones por entender que no hay azar si no se juega; naturalmente, es una opinión muy discutible.

En general, los alumnos suelen poner contestaciones a todas las preguntas. La velocidad en terminar el examen y la presencia o ausencia de omisiones pueden servir como un pequeño dato indicador del carácter del alumno: Rápido-lento, atrevido-meticuloso.

Puestas ya todas las notas, procederemos a la tabulación de los resultados:

PRUEBAS OBJETIVAS DE LÓGICA, 1.ª PARTE, CURSO 1954-55, COLEGIO "AVE MARÍA"

Tabulación de los resultados

Puntos	Puntos	Puntos	Puntos	Puntos
58	40	30 ///	20 /	10
49	39	29 /	19	9
48 /	38 /	28 //	18	8 /
47	37 //	27 //	17 ////	7
46	36 ////	26 ///	16	6
45	35	25 /	15	5
44	34 //	24 /	14	4
43	33 //	23	13	3
42	32 //	22	12	2
41 ////	31 //	21	11	1

Suman 5 15 13 5 1 en cada decena

La anterior tabulación nos muestra que hay 1 alumno que sacó 48 puntos de nota; 4 alumnos, 41; 1 alumno, 38; 2 alumnos, 37; etc. Las sumas parciales indican la distribución de los alumnos por decenas; así 5 de ellos sacaron una puntuación entre 41-50; 15, entre 31-40; 13, de 21-30; 5, de 11-20, y 1 de menos de 10 puntos. El profesor tiene con esto una visión de conjunto de la clase: hay 5 alumnos de bajo rendimiento y uno que sólo alcanzó 8 puntos en las 50 preguntas de la primera parte. Puede el profesor observar ahora si los resultados de la prueba coinciden con la opinión personal que tiene de los alumnos.

Hasta aquí hemos conseguido una observación ordenada de los resultados obtenidos, pero estos datos son susceptibles de una elaboración matemática.

Para nuestros cálculos estadísticos interesaba averiguar la Media aritmética del curso y la desviación o dispersión de los datos respecto a la Media.

La Media es igual a la suma de las notas dividida por el número de alumnos. En nuestro caso nos dio: $1.180/39 = 30,25$, y redondeando el resultado 30, pues en realidad no existe la nota 30,25.

Como este cálculo es largo y todavía lo sería más hallar la desviación o dispersión de las notas, que convenía viniese dada por la llamada desviación media cuadrática o sigma, procedimos a utilizar el procedimiento de las máquinas calculadoras, claro está que sin máquina, el del cálculo denominado de la "Media supuesta en grupos". Para ello confeccionamos la siguiente

TABLA DE FRECUENCIAS

Grupos-Puntos	Frecuencias <i>F</i>	Distancia <i>D</i>	Frecuencias por distancias <i>F</i> por <i>D</i>	Frecuencias por distancias al cuadrado <i>F</i> por <i>D</i> ²
48-	1	5	5	25
44-47	0	4	0	0
40-43	4	3	12	36
36-39	7	2	14	28
32-35	6	1	6	6
				37
28-31	8	0		
24-27	7	—1	—7	7
20-23	1	—2	—2	4
16-19	4	—3	—12	36
12-15	0	—4	0	0
8-12	1	—5	—5	25
	39 alumnos		—26	—26
				167 = Suma <i>F</i> por <i>D</i> ²
			Suma <i>F</i> por <i>D</i>	11

La columna Grupos-Puntos significa que hemos agrupado con un intervalo de 4 en 4 los resultados de la *Tabulación de resultados*, formando escalones, y poniendo en la columna de Frecuencias el número de alumnos que han sacado una puntuación comprendida en dicho escalón. Así vemos que una puntuación mayor de 48 puntos sólo ha sido obtenida por un alumno; que hayan sacado puntuaciones comprendidas entre 44 y 47 puntos, no hay ningún alumno; entre 40-43 hay 4 alumnos; la frecuencia de alumnos en el intervalo 36-39 es 7, y así sucesivamente.

La columna Distancia quiere decir que hemos supuesto que en el escalón 28-31 se halla la Media, y hemos ido numerando escalones en sentido ascendente con el signo más, y en sentido descendente con el signo menos a partir de cero. (Para estos cálculos se puede suponer el escalón cero donde se quiera, y las máquinas calculadoras lo suponen en el escalón inferior.)

La columna Frecuencias por Distancias va indicando los productos de las anteriores columnas, teniendo en cuenta los signos de más y menos, a fin de poder luego realizar la suma algebraica de los mismos, como se ve en la *Tabla de frecuencias*.

La columna de Frecuencias por Distancias al cuadrado va indicando el producto de las dos columnas precedentes. Es natural, si la columna anterior es *F* por *D* y la anterior es *D*, resultará que *F* por *D* multiplicado por *D* = *F* por *D*². Al final de esta columna aparece la suma de estos productos.

Con la *Tabla de frecuencias* confeccionada se procede al cálculo de la Media y de la Desviación media cuadrática o sigma, mediante el empleo de las siguientes fórmulas:

Media = Media supuesta más la suma de Frecuencias por distancias dividida por el número de alumnos, multiplicado este cociente por el intervalo, así: 29,5 es la media supuesta por ser el punto medio de 28-31; la suma de Frecuencias por distancias dividida por el número de alumnos es igual a $11:39 = 0,282$, y este cociente multiplicado por el intervalo de los escalones 4 da $0,282$ por $4 = 1,12$ a sumar a la Media supuesta por ser positivo este producto. La media, pues, es $29,5$ más $1,12 = 30,62$, redondeando 30.

El Sigma o desviación cuadrática media = intervalo que multiplica a la raíz cuadrada de la suma de Desviaciones por distancias al cuadrado, dividida por el número de alumnos, a cuyo cociente se le resta el cuadrado del cociente de dividir la suma de Frecuencias por distancias por el número de alumnos. Así, intervalo = 4; Frecuencias por distancias al cuadrado dividido por número de alumnos = $167:39 = 4,28$; Cociente al cuadrado de suma de frecuencias por distancias dividido por el número de alumnos = $11:39 = 0,282$, elevado al cuadrado igual a $0,07$; Raíz cuadrada de la diferencia $4,20 - 0,07 = 2,03$; $2,03$ multiplicado por el intervalo $4 = 8,12$ de sigma.

Estadísticamente podíamos entrever si la distribución de las notas se acercaba a la curva normal, pues el número de alumnos comprendidos entre la Media más el sigma y la Media menos el sigma ha de ser el 68 por 100 de los alumnos. En nuestro caso: Media 30 más sigma $8 = 38$; y Media 30 menos $8 = 22$. Entre las notas 22 y 38 debían encontrarse el 68 por 100 de los alumnos; contándolos en la *Tabulación de los resultados* vemos que hay 28 alumnos, y 28 es el 71 por 100 de los alumnos examinados, que se aproxima a la curva normal.

Se podía ya establecer la calificación de los alumnos en función del sigma. Adoptamos el siguiente criterio: la Media más el sigma nos daría la nota de notable, más dos sigma = sobresaliente, más tres sigma = Honor; la Media menos un sigma = aprobado, menos dos sigma = suspenso, y menos tres sigma = reprobado. Numéricamente las notas venían expresadas así:

- Menos de 13 puntos, nota 1, reprobado.
- 14-17 puntos, nota 2, y 18-21, nota 3, suspenso.
- 22-25 puntos, nota 4, y 26-29, nota 5, aprobado.
- 30-33 puntos, nota 6, y 34-37, nota 7, notable.
- 38-41 puntos, nota 8, y 42-45, nota 9, sobresaliente.
- 46 y más, nota 10, matrícula de honor.

Se observará que la nota 4 es aprobado; la razón es que numéricamente cinco notas de 0 a 4 para suspenso son demasiadas, máxime teniendo en cuenta que sólo hay dos para aprobado, notable y sobresaliente, respectivamente, y una sola para Honor.

Las notas impartidas fueron: 1 reprobado; 5 sus-

pensos; 10 aprobados; 17 notas; 5 sobresalientes, y 1 matrícula de honor.

CONSECUENCIAS A DEDUCIR DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA OBJETIVA.

A) Las que resultan de su definición: simples en su forma, precisas en su corrección y con resultados elaborados matemáticamente.

B) Desconocíamos al aplicar la prueba si era fácil o difícil. Si el promedio hubiese sido no de 30, sino 10, aquí hubiese estado la nota tope del aprobado-notable. La prueba habría sido demasiado complicada, o el profesor no habría explicado con claridad la asignatura, o no había sabido hacer estudiar a los alumnos, y no podía suspender razonablemente a casi todo el curso, tomando arbitrariamente como tope más de 25 puntos para aprobar. También cabe la posibilidad de encontrarse con un curso de bajo cociente intelectual.

C) Si un buen alumno puede equivocarse 9 preguntas de 50, en un examen de 10 preguntas cabría la posibilidad de que fuera suspendido, y esto no sería justo.

D) A un alumno suspenso se le puede decir que no ha alcanzado una puntuación a la altura de la mayoría de sus compañeros de clase. El alumno ad-

quiere la seguridad de que la nota es objetiva y del deber de alcanzar un determinado nivel para aprobar, nivel que viene determinado por el de la clase, y no por la apreciación subjetiva del examinador.

E) Si la prueba fuese determinada mediante una encuesta a los profesores de una misma asignatura para que enviasen sus preguntas, por un procedimiento de "muestreo", cabría establecer una prueba o una serie de pruebas generales para todos los alumnos, lo que permitiría fijar el nivel de conocimientos en una disciplina y servir de base para un estudio comparativo de resultados. Entonces dicha prueba podría adquirir la categoría de Test Pedagógico.

Hasta ahora hemos presentado cómo se tratan los resultados estadísticamente, tomando como ejemplo la primera parte de la Prueba Objetiva de Lógica. Se comprenderá que una estadística de 39 sujetos no tiene un gran valor, su alcance era limitado a un solo curso. Decidimos, en vista de los resultados obtenidos, ampliar su área de aplicación. Así, pues, la prueba fue aplicada sucesivamente durante cuatro cursos académicos en el Colegio del Ave María y en la Escuela del Magisterio. Con ello aumentaríamos el valor probante de los resultados y podríamos hacer un estudio comparativo entre bachilleres y alumnos del Magisterio.

En la tabla siguiente pueden apreciarse los resultados:

PRUEBAS OBJETIVAS DE LÓGICA. COLEGIO AVE MARIA Y ESCUELA NORMAL

CURSO DE 1954-1955

	Media	Sigma	Rango total	Número alumnos
1.ª Parte:				
Ave María	30	8	De 8 a 48	39
Normal	22	10	De 4 a 41	19
2.ª Parte:				
Ave María	30	7	De 13 a 44	39
Normal	22	10	De 7 a 38	19

CURSO DE 1955-1956

	Media	Sigma	Rango total	Número alumnos
	23	7	De 9 a 41	36
	30	9	De 6 a 46	53
	20	8	De 4 a 36	36
	26	8	De 5 a 40	53

CURSO DE 1956-1957

1.ª Parte:				
Ave María	30	8	De 9 a 45	39
Normal	27	10	De 0 a 48	54
2.ª Parte:				
Ave María	25	7	De 12 a 38	39
Normal	23	8	De 0 a 39	54

CURSO DE 1957-1958

	No hay Filosofía en 5.º			
	27	8	De 10 a 41	58
	No hay Filosofía en 5.º			
	25	8	De 10 a 42	58

1.ª Parte:

Ave María
Normal

2.ª Parte:

Ave María
Normal

CUADRO I

PRUEBAS OBJETIVAS DE LOGICA, 1.ª PARTE. TODOS LOS ALUMNOS Y CURSOS

Grupos	F	D	F por D	F por D ²	Frecuencia acumulada
48-	2	5	10	50	298
44-47	4	4	16	64	296
40-43	25	3	75	225	292
36-39	36	2	72	144	267
32-35	47	1	47	47	231
			220		
28-31	55	0			
24-27	39	-1	-39	39	129
20-23	31	-2	-62	124	90
16-19	26	-3	-78	234	59
12-15	16	-4	-64	256	33
8-11	12	-5	-60	300	17
4-7	2	-6	-12	72	5
0-3	3	-7	-21	147	3
			-336		
	298		-116	1.702	

Observando los anteriores resultados, se aprecia que en el Curso 1954-55 el nivel de la Escuela del Magisterio era inferior en 8 puntos a los Bachilleres; pero en el Curso 1955-56 no sólo aumentan los alumnos de 19 a 53, sino que también las notas experimentan un aumento de nivel; la razón estriba en que en julio de 1954 se produjo el hecho de la "ayuda familiar" al Magisterio con un aumento razonable de sueldo. El rango total, es decir, la diferencia entre la máxima y la mínima puntuación suele ser mayor en la Normal; la razón puede estar en la presencia de alumnos oyentes normalistas, cuya asistencia en algunos casos es bastante irregular, lo que procuramos evitar en el curso 1957-58, eliminando de lista por falta de asistencia.

Finalmente, los resultados agrupados de todos los alumnos se detallan en el cuadro I.

Procedimos a hallar la Media por el procedimiento indicado de la "Media supuesta en grupos":

$$M = M_s \text{ más } \left(\frac{\text{Suma de } F \text{ por } D \text{ por intervalo}}{\text{Núm. de alumnos}} \right)$$

$$M = 29,5 + \left(\frac{-116 \text{ por } 4}{298} \right) = 29,5 - (0,389 \text{ por } 4) = 27,94$$

A continuación hallamos el sigma mediante la fórmula ya señalada:

$$\text{sigma} = i \sqrt{\frac{\text{Suma } F \text{ por } D^2}{\text{Núm. de alumnos}} - \frac{(\text{Suma } F \text{ por } D)^2}{\text{Núm. de alumnos}^2}}$$

$$\text{sigma} = 4 \sqrt{\frac{1.702}{298} - \frac{(-116)^2}{298^2}}$$

$$= 4 \sqrt{5,71 - 0,15} = 4 \sqrt{5,56} = 4 \text{ por } 2,35 = 9,40$$

Nos interesaba averiguar si la curva era simétrica y si era alta o aplastada, es decir, su escoliosis y kurtosis. Para ello aplicamos las fórmulas:

$$Sk \text{ (escoliosis)} = 3 \frac{(\text{Media} - \text{Mediana})}{\text{sigma}}$$

$$= 3 \frac{(29,45 - 27,94)}{9,4} = 0,460$$

la curva, según el criterio de Kelley, es simétrica hasta 0,370, y, según Dickey, hasta 1, era, pues, la distribución ligeramente asimétrica.

$$Ku \text{ (kurtosis)} = \frac{\text{Cuartil tercero} - \text{cuartil primero}}{2 (\text{Percentil } 90 - \text{Percentil } 10)}$$

$$= \frac{35,36 - 22}{2 (40,19 - 15,2)} = 0,267$$

la curva era ligeramente aplastada por ser mayor que 0,263.

Por los procedimientos indicados, la Media = 24,72; Sigma = 8,96; Skoliosis = 0,280, simétrica; Kurtosis = 0,283, es decir, un poco más aplastada que la anterior.

Para estos cálculos hemos utilizado el "Formulario y Tablas de Estadística aplicada a la Pedagogía" de García Hoz.

Vimos también que el Error Probable de la diferencia de las Medias no era probante.

Veamos gráficamente la representación de los datos de las pruebas:

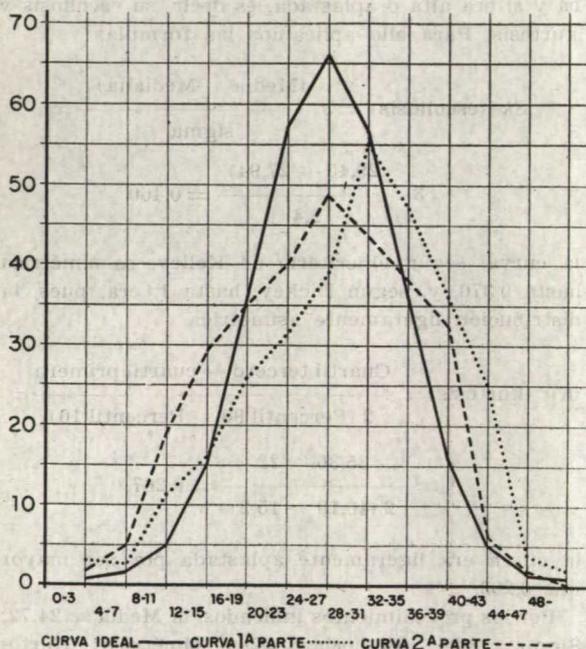
Las curvas de la 1.ª y 2.ª parte se trazan trasladando sus frecuencias a la gráfica, en la que la vertical (eje de ordenadas) indica el número de alumnos, y la horizontal (eje de abcisas) las puntuaciones de los escalones. Así en la 1.ª parte, en el escalón 0-3 hay tres alumnos, en 4-7 hay dos, en 8-11 hay doce; en este último caso, por ejemplo, el punto correspondiente en la gráfica queda determinado

CUADRO II

PRUEBAS OBJETIVAS DE LOGICA, 2.ª PARTE. TODOS LOS ALUMNOS Y CURSOS

Grupos	F	D	F por D	F por D ²	Frecuencia acumulada
48-					
44-47	1	5	5	25	298
40-43	6	4	24	96	297
36-39	33	3	99	297	291
32-35	37	2	74	148	258
28-31	44	1	44	44	221
246					
24-27	48	0			177
20-23	40	-1	-40	40	129
16-19	35	-2	-70	140	89
12-15	29	-3	-87	261	54
8-11	19	-4	-76	304	25
4-7	5	-5	-25	125	6
0-3	1	-6	-6	36	1
— 304					
— 58					1.516

en la vertical del 11 por la altura de 12, es decir, por las proyecciones de 11 y 12.



La curva ideal se traza determinando los coeficientes de $(x + a)^{13}$, pues en nuestro caso tenemos 13 escalones. Se trata, pues, de ver el Binomio de Newton o el triángulo de Tartaglia; la razón es que nuestra curva es la curva binomial. Dichos coeficientes, en nuestro caso, son:

$$1-12-66-220-495-792-924-792-495-220-66-12-1 = 4.096$$

Como nosotros tenemos 298 alumnos, hemos de pasar, mediante una regla de tres, la curva ideal de 4.096 casos a una curva ideal de 298 casos, así:

Si en una curva ideal de 4.096 el primer escalón es 1, en una curva ideal de 298 casos el primer escalón será x .

Luego $x = 298/4.096 = 0,0727$. El segundo escalón será igual a $0,0727$ por 12; el tercero, igual a $0,0727$ por

66, y así hasta llegar a 924. Dichos puntos se trasladan a la gráfica, y los que siguen a partir de 924 son los simétricos correspondientes.

Suponemos que los matemáticos estarán escandalizados de la falta de rigor científico en la exposición precedente, y que los no matemáticos tendrán un lío mental mayúsculo. Sin embargo, no estamos demasiado arrepentidos por ello, porque lo que queremos demostrar es que basta una semana de ejercicios prácticos para poder realizar estos estudios estadísticos. Claro está que será un saber "quia", como dicen los filósofos, y no de un saber "propter quid"; será un saber de hechos y no de un saber fundamentado y razonado.

Cabe la solución de que los profesores, una vez confeccionadas y aplicadas las Pruebas Objetivas, las pasen al profesor de Matemáticas para su estudio estadístico. También cabe el conformarse con aplicar el simple cálculo de la Media e interpolar las notas con una aproximación de sentido común. Dejar sólo como una proyecto ilusionado el que se confeccionen unos tests pedagógicos por Distritos Universitarios o Nacionales. Claro está, que si llegasen a realizarse y después de un gran esfuerzo y trabajo, se podría fracasar. En definitiva, investigar es estar preparado para abrazar el fracaso amorosamente entre los brazos.

Hecho ya el estudio de los 298 exámenes, pasamos a determinar, en función del sigma, los baremos o medidas de las notas a impartir con estas pruebas con arreglo al cuadro III.

En una clase normal de 50 alumnos las notas se distribuyen aproximadamente así: 8 suspensos; 32 entre aprobados y notables; 9 sobresalientes, y 1 matrícula.

Con este tipo de pruebas y la determinación del Cociente Intelectual de los alumnos cabría la realización de un Bachillerato Selectivo, sencillamente, aumentando el nivel del aprobado a la Media o más. Nosotros hemos pensado, al aplicar las notas con "manga ancha", que no todos los alumnos van a ir a la Universidad, pues el elevado número de matrículas.

CUADRO III
DISTRIBUCION DE NOTAS
Primera parte

NOTAS	Grupos	Puntuación	Núm. de alumnos	Tanto por cien
Honor	+ de 45	10	4	1,3
Sobresaliente	42-45 37-41	9 8	54	18,1
Notable	33-36 28-32	7 6	194	65,1
Aprobado	23-27 18-22	5 4		
Suspenseo	13-17 8-12	3 2	46	15,4
Reprobado	4-7 — de 4	1 0		

Segunda parte

Honor	+ de 42	10	4	1,3
Sobresaliente	39-42 34-38	9 8	54	18,1
Notable	30-33 25-29	7 6	186	62,4
Aprobado	20-24 16-19	5 4		
Suspenseo	11-15 6-10	3 2	54	18,1
Reprobado	2-5 — de 2	1 0		

cula parece indicar que afortunadamente el estudio del Bachillerato se ha popularizado. Pero esto es ya otra cuestión.

Naturalmente las pruebas objetivas no son la "piedra filosofal" de la Educación. Quedan al margen los grandes problemas de la personalidad del educador y de su influjo, de la disciplina de la clase, de la siembra de valores, de la consecución de un estilo y ambiente cultural específico en un Centro docente, etcétera. No obstante después de nuestra experiencia de cuatro años, creemos que constituyen un valioso medio, aparte su utilidad como medida del aprendizaje, para establecer:

- La finalidad y objetivo de una asignatura.
- La amplitud media de conocimientos.
- La comparación objetiva entre distintos cursos.

Su defecto más importante es que atomizan las respuestas. Y que la enseñanza, con el uso exclusivo de estas pruebas, podría convertirse en manos de la picaresca del aprobado a toda costa, en un centón de preguntas-respuestas que convertiría el saber en un invernadero. Si estos inconvenientes se podrían salvar con una cuidada formulación de las preguntas y por ser muy elevado el número de las mismas, es algo que no sabemos por falta de una experien-

cia suficiente y nuestro juicio no pasaría de una simple opinión personal. Nosotros hemos procurado explicar la asignatura y no preparar para la prueba; por otra parte, ignoramos si los resultados son altos o bajos; hemos procurado ser respetuosos con la realidad. El que, después de cuatro aplicaciones sucesivas de la prueba, no haya producido un aumento de la Media en las últimas aplicaciones, parece indicar que a los alumnos no han llegado copias de los resultados y que hemos mantenido el respeto a la objetividad hasta los límites que permite el amor propio.

Invitamos, eso sí, a todos los profesores de cualquier disciplina, que crean sería valioso intentarlo, a que realicen pruebas de este tipo. Debe ser su propia experiencia la que diga la palabra definitiva.

Nosotros pedimos a Dios nos dé fuerza para que lo poco que hemos hecho no sea un lastre muerto para lo que podamos hacer, para no desalentarnos, para que no "a lo por andar sea peso lo andado, como dijo Unamuno en aquellos versos que empiezan: "Sacude la tristeza y el ánimo recobra".

RAFAEL SOLER BENAVENTE
Profesor de Filosofía de la
Escuela del Magisterio
Masculino de Granada.

crónica

La relación "Ejército y Educación Nacional"

El Curso de Problemas Militares tiene ya raigambre en la Universidad "Menéndez Pelayo". Desde que se inició modestamente en 1951, como un seminario del de Problemas Contemporáneos, ha ido ganando solidez y prestigio hasta el noveno que acaba de celebrarse, la segunda quincena de agosto, en el palacio de la Magdalena.

Un grupo de catedráticos y otro de profesores de altos centros castrenses han examinado en doce conferencias los distintos aspectos de la relación entre Ejército y Universidad. Los alumnos eran unos cuarenta jefes y oficiales —desde teniente a coronel— de todas las Regiones Militares y un número variable de universitarios que, atraídos por el tema del día o la personalidad del orador, mostraban en el coloquio su conocimiento y su afán de colaboración. También los profesores intervenían, dando altura al coloquio, incluso algunos extranjeros, con lo que a veces la ponencia culminaba en un valioso estudio conjunto.

Quizá el mayor valor del Curso no esté en las conferencias, ni en los posteriores seminarios de invierno, donde se depuran las soluciones, ni siquiera en las mismas conclusiones que se elevan al Mando. Por encima de tan importantes lamentos pudiera considerarse ese diálogo de militares y universitarios, —entre profesores, entre alumnos, entre profesores y alumnos— que se prolonga por los pasillos y llega hasta la playa, y cuyo fruto madura y prolifera insospechadamente en mutua comprensión y en común beneficio de cooperaciones.

A esa trascendental simbiosis aludía el Rector Magnífico en sus palabras inaugurales y se felicitaba de ella con doble motivo, pues, persuadido de su trascendencia, honra al curso cada año actuando como profesor.

I.—LA EDUCACIÓN NACIONAL ANTE LA GUERRA Y LAS FUERZAS ARMADAS.

"La Universidad, al acoger los problemas militares como parte integrante de los que estudia, ha completado su universalidad. El Ejército se ha asomado a las inquietudes contemporáneas del conocimiento y ha fomentado éste entre los cuadros de la guerra y sus potenciales ejecutantes. De la mutua comprensión no se derivan más que ventajas". Así iniciaba su lección magistral el general don Angel González de Mendoza, Director del Curso y de la Escuela de Estado Mayor.

Justificaba luego la elección del lema en la necesidad de dar contenido filosófico y doctrinal al binomio Ejército-Educación Nacional, no sólo por lo que pudiera tener de preceptivo, con vistas al momento

de la nación en armas, sino como política nacional para la unidad de doctrina en ambos campos. Porque si la guerra de Liberación borró las diferencias entre Ejército y Nación, entre Armas y Letras —que Cervantes conoció en sus comienzos—, el único camino de que perviva el glorioso ejemplo es la Educación Nacional.

Presentó luego una visión panorámica del conjunto de temas a estudiar, describiendo con pinceladas gráficas lo característico de cada uno. Aclaraba, como precisión básica, que la preparación de un país para la guerra no significaba belicosidad, sino que da esa serenidad polémica que descansa en la seguridad. Pero es preciso formar en el subconsciente de cada ciudadano un fuerte soporte de la conciencia nacional. Porque la guerra psicológica, según el general, no es sino la lucha por conservarla o destruirla. Los primeros pasos para formarla están en la interpretación patriótica de la Historia. La acción se debate entre los medios propagandísticos, únicos combatientes expedicionarios de la guerra fría, que libran sus batallas fuera de fronteras materiales. Y añadía el dato de que los soviets dedican anualmente a la guerra, fría y subversiva, 180.000 millones de dólares, el presupuesto español de cinco años.

Por eso, concluía, es indispensable esa armonía entre Educación y Defensa Nacional, para conservar el espíritu y la moral. Como base de la seguridad y la unidad de misión.

El profesor don Manuel Fraga, catedrático de la Universidad de Madrid, hizo una crítica comparada entre la educación para la guerra, con modernas formas de espartanismo soviético en la URSS; la educación para la paz, que se basa en belicosidades complicadas con derrotismos; la educación para el Estado Mundial, pura entelequia, del que partirían las directrices educacionales; y la educación para una mejor organización internacional.

La absurda herencia del siglo XX, que trató de oponer la Escuela a la Iglesia y el Ejército, había dicho antes, ha sido superada, pero las ideas sobre educación están en crisis y su revisión es urgente. Por eso, inclinándose por el cuarto tipo de los enumerados, analizó los progresos científicos y sico-sociológicos de la UNESCO para asentar la paz en el espíritu de los hombres, mediante la destrucción de estereotipos hostiles con que cada nación pinta a las restantes, como la geografía rusa que definiendo cada tipo nacional con dos o tres adjetivos, hace a los españoles "duros y crueles". Frente a ello, se ha logrado ya algún éxito positivo en Francia e Italia, con la reforma de textos escolares de Geografía e Historia, fomentando lo que une a los pueblos y evitando lo que les separa, para una mejor comprensión internacional.

Examinó las consecuencias de las actuales modalidades de guerra y la variación educacional que supone en el Ejército y en las Escuelas el futuro predominio de los obreros y técnicos medios sobre los campesinos, señalando que los cuarteles son pieza fundamental en el sistema educativo.

El Rector de la Universidad, don Ciriaco Pérez Bustamante, definió el concepto actual de la Historia entre la tesis heroica de Carlyle y la social subyacente; siguió a Meyer en la definición del hecho

histórico, para valorar ante todo, con Cicerón, su experiencia y su enseñanza. Ello le llevó a denunciar el inconcebible olvido de la Historia en las últimas guerras mundiales, con el grave error de la desmembración del imperio austrohúngaro en la primera, y el de la entrega a Rusia del corazón de Europa en la segunda.

Presentó en cuatro etapas la evolución de la ciencia histórica. Narrativa y biográfica en sus comienzos, pronto se utilizó con distintos fines su facilidad de adaptación e interpretación, como cuando Procopio desmentía en memorias privadas su elogio a Justiniano en la historia oficial. Con Maquiavelo empezó a tener un contenido de tesis doctrinal patriótica, llegando a formas agresivas a partir del calvinismo, exacerbado principalmente contra España.

Afrontó valientemente el problema concreto de las dos historia, decidiendo que ha de existir una historia patriótica que forme la conciencia juvenil, frente a inexactitudes hostiles, como existe en todos los países. Junto a tal historia escolar, de tipo narrativo, existirá la otra, documental y científica, útil para los estudiosos capaces de enjuiciarla en edad apropiada. Pero la exaltación de la una y el criticismo de la otra han de ajustarse a la veracidad. Sin ella la Historia es perniciosa. Además la influencia decisiva de las glorias españolas en la cultura universal no necesita exageraciones ni inexactitudes que la desfiguren.

II.—LAS TÉCNICAS DE LA EDUCACIÓN Y SU UTILIDAD MILITAR.

El coronel de Aviación don Luis Serrano sentó la doble tesis de que las Fuerzas Armadas son elemento fundamental en el proceso educativo y de que su prestigio ante el país depende de su labor educadora. Puso al día el concepto de educación y su acción en las tres etapas de la vida humana, para llegar a demostrar las grandes posibilidades del Ejército como escuela y taller, afirmando que el oficial ha de llegar a ser artista, no mero aficionado, en su labor educadora.

Entró resueltamente en el examen del problema educativo español, señalando y comentando cada una de las constantes anímicas de atraso que hay que corregir para alcanzar el nivel europeo. Y señalaba una triple acción: Renovación genotípica, mejoramiento somático y ennoblecimiento espiritual. Veía, como el padre Cagigal, que la reinteracción en el error colectivo y la resistencia a la acción educadora eran típicamente celtibéricas y sugería intensificar en los cuarteles la campaña para racionalizar la alimentación, mejorar la cultura, fomentar la higiene y el deporte, formar especialistas y reformar los horarios absurdos de las comidas y trabajo civil.

Finalmente hizo ver que la presencia del militar en la cosa pública es tan antigua como la humanidad, pudiendo decirse que responde a una necesidad histórica. Pero tal participación no supone una actividad orgánica del cuerpo de oficiales, sino que se da a título personal de individualidades valiosas, de la que es buen ejemplo la personalidad cívico-militar del Caudillo.

El teniente coronel Alarcón, del Alto Estado Ma-

yor, estudió las aplicaciones de la psicología y la sico-tecnia en el Ejército. Comentaba inicialmente el problema planteado en cierta película sobre el servicio militar de los "teddi boys" para hacer ver que el cuartel, además de escuela y taller, ha de ser reformatorio. De ahí deducía la necesidad del oficial sicólogo. La frase de "todos a sus puestos" sintetizaba para el orador la necesidad de selección y orientación de reclutas, problema mixto que hoy debe hacerse siguiendo métodos sico-técnicos que plasmen en la ficha somatosíquica y aun caracterológica, antes del ingreso en filas.

Examinó comparativamente los procedimientos sico-técnicos, tests, encuestas y entrevistas, concluyendo que la palabra del oficial es indispensable para auxilio y contraste de los medios mecánicos. Añadió unas observaciones sobre el cuándo y por quién han de aplicarse, opinando que ha de iniciarse en la ficha escolar y que en el Ejército ha de haber sico-técnicos especializados, además de ampliarse los estudios psicológicos en las Academias y centros superiores.

Expuso el panorama español, en camino progresivo hacia el profesiograma militar, que marque las cualidades necesarias para cada unidad y la aplicación de las técnicas modernas sociométricas, que descubren las relaciones de afinidad y los hombres guía de cada equipo, por su influjo personal.

III.—LA EDUCACIÓN NACIONAL ANTE LA GUERRA SICOLÓGICA.

El teniente coronel Cuartero, profesor de la Escuela de E. M., centró los conceptos iniciales para formular luego dos preguntas latentes. Respondía a la primera que la guerra psicológica es defensiva en occidente, tanto en Francia, donde mejor se ha estudiado, como en EE. UU., donde existe una perfecta organización con un minucioso manual de la doctrina reglamentaria. Rusia, en cambio, mantiene una actitud ofensiva en la que distingue acciones tácticas y estratégicas.

La segunda pregunta era si la guerra psicológica ha de dirigirse sobre los hombres o sobre sus lazos de unión. También ha sido Rusia la primera en definirse, observando que las multitudes coherentes son muy propicias al desmoronamiento por una especie de reacción en cadena. La dificultad estaba en fijar la masa crítica inicial. Ho Chi Min estableció que el ideal eran dos hombres como mínimo y treinta como máximo, y lo razonaba muy agudamente. La defensa es análoga al frenado de los trenes —según gráfica idea del orador—, debiéndose mantener en los hombres una presión interna mientras estén unidos, para que al separarse actúen sus reflejos según aquella fuerza imbuída por el jefe.

Definió y diferenció la propaganda y el rumor como formas de acción psicológica. El rumor *agresivo*, es el menos peligroso; el *de ensueño*, infunde en el enemigo una peligrosa sensación de seguridad; el rumor *fantasma*, se apoya en hechos ciertos; el rumor *piloto*, excita la reacción enemiga para lograr los datos que precisa. Aclaró estas ideas con numerosos ejemplos históricos y resaltó cómo en el cine se plantean y

sugieren reacciones psicológicas preconcebidas, comentando diversas películas que lo prueban.

El profesor Claude Goyard, de la Universidad de Montpellier, fue sin duda la revelación del Curso con sus valiosas aportaciones en los coloquios anteriores y posteriores, sus datos sobre la guerra psicológica en Francia, sobre la psicotecnia y selección de reclutas, sobre la eficacia de los Centros de Altos Estudios Militares. Tituló su conferencia "La guerra psicológica y la Universidad". Hablaba impresionado por la eficacia de la guerra psicológica, afirmando que la prensa francesa ha comprendido al fin que es una acción de importancia paralela a la energía atómica, cosa que el Ejército lo había sentido ya en su carne desde los preliminares de Indochina.

Pero el universitario no cree en ella o la considera cuestión opinable. No adopta una actitud orgánica y consciente, porque sus máximas ambiciones son las ideas de paz y libertad. De esas posturas se pasa fácilmente al bando marxista, creyendo que la oposición no es patriótica, sino sectaria. Nacen así dos neutralismos peligrosos. El del equilibrio, cuya tesis es un tercer bloque amorfo que compense el predominio de uno de los rivales. El del europeísmo abstencionista, muy grato a los universitarios, que consideran ajena a toda intervención su misión de aprender y enseñar.

Planteó la solución en estos términos: Dar misión al universitario militarizado, para que salga del Ejército con visión más amplia y clara de la vida, sin barreras entre la idea y la realidad. Fomentar la participación civil en organizaciones de seguridad y defensa, que, previstas para la guerra, actúen en calamidades y catástrofes públicas, creando ese rearme moral que preconiza Gabriel Marcel y es tan necesario a la vieja Europa.

El profesor don Jesús Fueyo, catedrático de la Universidad de Madrid, partió del concepto actual de propaganda para estudiar su influjo sobre las masas y las minorías. Presentó la era actual caracterizada por la exacerbación de la propaganda y por una estructura estratégica que hace pensar en la posibilidad cercana de que el poder mundial se concentre en una sola mano.

El primer problema estaba para el profesor Fueyo en ver hacia quién desplaza la propaganda la "voluntad de agresión", concluyendo que la URSS ha acertado a presentar la guerra como un fenómeno de origen capitalista, consiguiendo que enormes masas—sobre todo del mundo de color—imputen a Estados Unidos la agresividad que antes representó Alemania.

Al examinar la acción de la propaganda sobre las minorías explicó que éstas la facilitan por ser anticlásica su mentalidad y su estructura social. La tendencia al "divismo" extravagante del pensador mundano suscita actitudes "snob" en los inadaptados sociales y éstos un mimetismo síquico en las masas, muy útil para la captación ideológica. Así se explica la naciente hostilidad antiamericana fomentada por propagandas muy hábiles y plásticas.

Subrayó que la importancia de la prensa estriba en ser, desde hace ciento cincuenta años, el instrumento propagandístico más ligado a objetivos políticos, lamentando que la estructura capitalista de la

prensa occidental ofrezca grandes brechas a la infiltración de la propaganda comunista.

Don Jesús Alvarez, jefe de locutores de T. V. E. y figura muy conocida en las pantallas de los televisores, disertó sobre los medios audiovisuales en la guerra y en la educación. Distinguía inicialmente su empleo en la información y en la propaganda, observando que estas armas de la guerra psicológica no encuentran cláusula alguna del derecho internacional que coarte su empleo. Su único límite está en la mentira, que a la larga resulta poco rentable.

La radio se emplea más como medio artístico que como elemento de transmisión. Hizo ver su poder sugestivo en la anécdota ecuatoriana de "la guerra de los mundos" de Wells, cuyo simple "trailer" radiado lanzó a la calle a los oyentes, llenos de alarma primero y luego de indignación, hasta el punto de incendiar la emisora. Otro hecho muy reciente en la R. A. I. italiana provocó un escándalo en la Cámara.

El cine tiene un valor enorme de captación de masas. Un solo fotograma publicitario, intercalado en una película normal, consiguió interesar al 95 por 100 de los espectadores. Las unidades de cine del "Signal Corps" cuentan con los estudios R. K. O. completos, con personal y material, para películas de instrucción. Y en Formosa se preparan secciones de cine y radio encuadradas en las vanguardias de invasión de la China continental.

Examinó por último la televisión en todos sus aspectos educativos y militares. Apreció en ella un elemento psicológico de primer orden, pero también con aplicaciones militares superiores al radar, mostrando sus relaciones con cohetes y satélites artificiales. Su valor militar aumenta a medida que decrece el de la radio. Hay ya observatorios artilleros y aéreos de 200 kilómetros de alcance, cuyas cintas en color se examinan en los puestos de mando, con gran ventaja sobre la fotografía aérea. La NATO ensaya aparatos de mochila de 15 kilómetros de alcance y en España se ha previsto el B-70 de campaña. Los mandos de carros de combate ven el campo en pantalla televisora y los generales hacen la crítica de sus maniobras sobre el documental que se les proyecta seguidamente. Acaso este medio suprima la clásica lucha por los observatorios.

Terminó informando de la situación de la T. V. española, cuya red debe estar terminada y dispuesta para enlazar con Eurovisión en diciembre de 1960, y destacó el valor de la emisión semanal militar "Riesgo y ventura del mundo", que orienta hacia el interés civil el general González de Mendoza.

IV.—PAPEL DE LA EDUCACIÓN NACIONAL EN LA DEFENSA DEL PAÍS.

El coronel de Estado Mayor don José Rubio, expuso el tema de "La protección civil en la guerra", actualizándolo con datos de la Conferencia Internacional de Ginebra, en la que representó a España el pasado año. Mostró sucesivamente la eficacia de las modernas medidas de protección: Alarma, dispersión, evacuación, refugio.

La alarma es eficaz, a pesar de los modernos bom-

barderos supersónicos. Porque hay radar con 5.800 kilómetros de alcance, y el último modelo de Estados Unidos es cien veces superior al que recoge señales enviadas a la Luna. La evacuación tiene grandes dificultades en una guerra atómica; es preferible la dispersión en paz. Por ello se aconseja la descongestión de grandes núcleos urbanos y el aislamiento de industrias pesadas, que han de estar protegidas y, mejor, enterradas.

Los efectos de una bomba de 60 kilotonnes, la mayor prevista, se extienden en un diámetro de 23 kilómetros, con destrucción completa, y de 92 con daños medios y ligeros. Pero el valor del refugio no ha desaparecido, porque los seres vivos enterrados en Las Vegas a 250 metros de una explosión, sobrevivieron sin daño alguno.

El resumen de la eficacia de la Defensa Civil era harto gráfico cuando el coronel Rubio dio su última estadística: Una bomba de cinco kilotonnes —cien veces superior a la de Hiroshima—, considerada hoy como la más útil, causaría 450.000 muertos y 260.000 heridos en una población de un millón de habitantes sin Protección Civil organizada. En cambio, con buenos servicios, las bajas calculadas se limitarían a 19.000 muertos y 69.000 heridos.

Terminó insistiendo en la necesidad de informar al pueblo sobre la eficacia de la Defensa Civil y la necesidad de alistarse en ella. En la paz atiende a amortiguar las catástrofes colectivas. Porque la OTAN sólo puede unificar la doctrina, los medios y las bases jurídicas. El resto ha de hacerlo cada nación con el esfuerzo de los ciudadanos.

El profesor don Luis García Arias, catedrático de la Universidad de Zaragoza, desarrolló el tema "Educación Nacional y Defensa Nacional" partiendo de la tesis de que la defensa de la patria es un pilar de la política al que han de concurrir hoy todos los medios estatales. Reclamó la atención al debilitamiento de la idea nacional que las corrientes europeístas pueden suponer para el pensamiento universitario, aclarando que no hay oposición entre el amor a la patria y el deseo de superación integradora, muy necesario hoy, pero que no puede prescindir del primero si quiere ser saludable.

La Universidad debe prestar su aportación a lo militar a través de sus profesores y alumnos. No se trata sólo, afirmó, de formar una conciencia nacional, sino de estudiar los problemas que la guerra plantea en los campos de las distintas disciplinas universitarias. Reforzó su tesis presentando un documental cuadro informativo de esta colaboración en los distintos países, cuyos Centros de Altos Estudios Militares desarrollan en cooperación cívico-militar la función investigadora y asesora que proporciona al Gobierno elementos de juicio para sus decisiones.

El comandante don Eduardo Blanco, profesor de la Escuela de E. M., estudió las bases sociológicas de la educación militar. Explicó el mapa sociológico mundial como una maraña formada por muchos pares de

tensiones opuestas, entre las que destacan principalmente "comunismo-anticomunismo" y "nacionalismo-supranacionalismo". Tal maraña influye en el mapa español.

Señaló luego la influencia de la guerra psicológica batiente parece que puede ser movido por psicofármacos del tipo del "obligón", cuando la batalla se plantea primero en el plano mental, las técnicas modernas han de aprovecharse en toda su eficacia. No basta ya actuar sobre síntomas, hay que ir a las actitudes y motivaciones morales. Pero además, la moral tiene ya peso y medida, estadísticas y gráficas. Se analizan sus determinantes entre las coordenadas del nivel de esfuerzo y las tensiones exteriores y se traza la curva del "animograma" individual o el "syntaligrama" colectivo, siguiendo las técnicas de la escuela behaviorista, la terminología de Catell y la representación de Chandessais en su reciente "Psychologie dans l'Armée".

Concretó esta labor en integrar los fines del individuo sucesivamente en los del Ejército, los de la Patria y los del bloque supranacional. Pero no se le ocultaban las grandes dificultades de la tensión nacionalismo-supranacionalismo, que no radican tanto en la fuerza de cada vector como en la debilitación actual de ambos. La idea de patria es honda aún en nuestros campesinos, pero en Francia la guerra psicológica ha ganado para el comunismo un 90 por 100 de los especialistas militares. En cuanto a la conciencia supranacional, no sólo hay que vencer propagandas adversas, sino que por falta de unidad de destino, apenas hay algún "anti" coercitivo. Y la educación de nuestro soldado partirá de cero. El único recurso aprovechable puede ser su sentido de lealtad y agradecimiento, como mostró el comandante Blanco en ejemplos muy concretos. La acción ha de encauzarse por los oficiales de la Milicia Universitaria, concluía, que en sus respectivos ambientes van a ser "creadores de opinión". Para ello habrá que destruir estereotipos blancos y negros, que ciegan por deslumbramiento o por oscuridad, y ligar, sin demasiado recelo, cristianismo y anticomunismo.

* * *

Inútil pretender una breve visión de los coloquios. Baste decir que fueron intensos y fructíferos hasta el punto de que alguno de sus puntos afectará a las conclusiones. Con lo reseñado —quizá con menos fidelidad de la que sería precisa— cree el cronista que llegará al lector una idea, si no de lo tratado, sí de la hondura y ambición que los temas presentaron, de la documentación nacional y extranjera que los conferenciantes aportaban, de la bibliografía actualísima que se mencionaba y del acierto e interés palpante del conjunto de problemas propuestos por el General Director.

JOSÉ MARÍA GÁRATE CÓRDOBA.

inf. extranjera

Enseñanzas especiales en la escuela primaria francesa

EXPLICACIÓN.

Ya se observa, por el título, sus fronteras y sus limitaciones. Se trata, en el marco de la escuela de enseñanza primaria, de dar cuenta de aquellas actividades pedagógicas y más bien sico-pedagógicas, que en ella se realizan.

Pero entiéndase bien que, aunque estas actividades tengan o puedan tener un desarrollo de organizaciones de tipo particular o sociedades de enseñanza privada, el cuadro adoptado aquí tiene que mirarse dentro de la escuela nacional francesa, la llamada "enseñanza pública". De ahí sus fronteras, sus límites. Pero era necesario esta observación, ya que desde el punto de vista histórico —muy reciente— y desde el punto de vista práctico, su formación y su utilización, es en escuelas de Estado donde se analizan estas corrientes de vida escolar.

También acaso convenga añadir que esta vida escolar abarca edades completamente "primarias", y mejor dicho, casi de "escuela maternal", lo que correspondería a cánones escolares de párvulos. Porque es en ese ciclo de la escuela donde pueden ejercerse controles y experiencias; el alcance lleva a resultados tangibles, cuya fuerza sico-pedagógica está en relieve, en auge.

Son, efectivamente, los alumnos de escasa edad quienes manifiestan más y más hondamente la necesidad de un correctivo pedagógico, la necesidad de una enseñanza de tipo especial.

HISTORIA.

Hace tan sólo unos veinte años, hablar de horizontes "especiales" dentro de la organización escolar y de su corolario lógico y fundamental la escuela primaria, era ingenuo y tal vez utópico. Fueron pasando unos años y figuras eminentes del campo pedagógico francés —amén de cosas en Suiza y algunos tímidos preludios en U. S. A. —empezaron a esbozar teorías y a manifestarlas en las columnas de revistas especializadas y profesionales. Así, en 1938, Mademoiselle Drouin ya pensaba en escuelas de tipo especial para niños que no podían seguir el ritmo normal de la enseñanza adecuada a su edad (mental y físico-fisiológica).

Y en estos veinte años pasados ha ido tomando auge esta concepción de pedagogía activa en torno a un alumnado no "normal". Porque, ya se ha señalado, estas enseñanzas especiales son para alumnos inadaptables (sean cuales fueren las razones invocadas) y siempre dentro de esa zona de edad escolar primaria en su primer ciclo de enseñanza.

REALIDAD.

El hecho invocado es la superposición de alumnos de edad diferente y de comportamiento radicalmente distinto en clases de párvulos, aun en las clases de los más jóvenes alumnos. No sólo hay que reconocer como postulado de educación la escuela y la familia, sino que hay que reconocer la apremiante urgencia de establecer lazos y conexiones de actividad entre estos núcleos del vivir. La escuela y la familia, en su dominio natural: el niño. Y así, padres y maestros, mirando por arreglar situaciones difíciles, por solucionar casos. Y aquí interviene el papel médico: la indispensable intervención del médico —o de conocimientos de medicina infantil sobre todo— aplicada a realidades tanto escolares como sociales, como médicas, como del propio interesado, es decir, del niño, con su complejo de reacciones motoras, sensibles e intelectivas. Sin olvidar el corolario moral, ni el estadio de juegos, etc. En esas zonas se mueve el niño, normal o inadaptable; ahí es donde hay que buscarlo, y la escuela de tipo tradicional no puede tener la eficacia deseada.

En realidad, esta presencia de necesidades escolares especiales se anunciaba ya en épocas muy anteriores en Francia. Así, la ley de enseñanza pública del 15 de abril de 1909 autorizaba a las provincias y a los Municipios a crear clases de perfeccionamiento especial y clases autónomas de perfeccionamiento para los alumnos retrasados (mentales, era el caso corriente, aunque hoy sabemos que es incompleta como explicación técnica esta afirmación).

Hubo comisiones mixtas médico-pedagógicas, pero no se avanzaba apenas. Y la realidad de alumnos inadaptables era actualidad presente en las clases de la escuela nacional primaria.

Y así se llega a los años de la Liberación, allá por 1945-46-47. Es decir, se alcanza la mayoría de edad de estudios y preocupaciones en torno al niño de complejidades diversas que hacen de él un imposible alumno de edad escolar normal. Estamos en la época de inclusión oficial en los programas de acción escolar, en todo el país, en escala nacional. Todo esto es muy importante, aunque no se haya hecho todo. Es imposible, ya que se necesita la experiencia directa y el arreglo consiguiente de deficiencias y fallas. Pero se crean escuelas de formación y certificados de aptitud pedagógica para estas enseñanzas especiales. La vocación del maestro y la tarea ingrata de esta enseñanza se unen; forjando alianzas de espíritu cívico y moral tanto como social y densamente humano. Jóvenes débiles mentales se unen con otros jóvenes deficientes, salidos de condiciones históricas desfavorables (como la guerra en 1939-1945 y víctimas de enfermedades y privaciones que originaron elevado porcentaje de niños flojos y hasta tuberculosos). Estas deficiencias en el niño se manifiestan en formas diversas, como sensoriales y caracteriológicas, enfermos motores, incluso débiles de desarrollo y también niños en peligro moral (sin alcanzar, claro está, ese terrible estadio de la delincuencia, que suele encontrarse en la adolescencia y nunca o casi nunca dentro de las capas escolares de la escuela primaria).

Tampoco se trata de salvar barreras mentales, como ocurre con los "superdotados". Y ahora precisa-

mente, en U. R. S. S. y no en Francia, se habla de crear clases de enseñanza especial para estos alumnos anormalmente dotados, para que puedan seguir estudios muy profundos y anticipados a su edad; eso, sin la fatal valla o escollo de compañeros de clase normalmente dotados.

Estamos, pues, frente a niños surgidos de medios sociales diferentes y de condición social también, a veces, muy variada. Pero niños con comportamiento especial; como a tales hay que atenderles. Y los certificados de aptitud a la enseñanza de escuelas de aire libre (el llamado C. A. E. P. A.) y para la enseñanza de niños anormales o deficientes (el titulado C. A. E. A.). Esta formación se obtiene en los centros nacionales de pedagogía especial de Beaumont-sur-Oise (creado en 1947 para la preparación del C. A. E. A.) y de Suresnes (creado en 1954 para la preparación del C. A. E. P. A.).

Esa es la realidad estatal de formación y esa es la realidad escolar de alumnado inadaptable a las clases clásicas de enseñanza primaria. Más de 70.000 niños reciben hoy (marzo 1959) este tipo de enseñanza, algunas escuelas funcionando como anejos de establecimientos oficiales de cura, como hospitales y hospicios.

El total de clases especiales (de aire libre y retrasados mentales sobre todo) alcanza la cifra de unas 4.000, pero comprende su alumnado los niños que siguen las clases por correspondencia también. Es más, conviene añadir que el Ministerio de Educación Nacional ha organizado cursos por la radio para este grupo de niños imposibilitados de asistir —total o temporalmente— a las clases normales o especiales de la escuela oficial del Estado.

GAMA DE ESTAS ESCUELAS ESPECIALES.

Además de los centros dichos, pues se encuentran otras clases de enseñanza especial, con la presencia afectiva de maestros y alumnos, en clases y diversas actividades adecuadas al complejo físico-síquico-fisiológico de los niños.

Así se enriquece la gama de experiencias. Y podemos citar ejemplos interesantes, y entre ellos los siguientes:

- casas de niños (hay unas cuarenta y son dirigidas por las asociaciones provinciales de Pupilos de la Escuela Pública);
- pueblos infantiles (con unos doce establecimientos especializados, como el de Châtillon-d'Azergues, para niños deficientes del aparato auricular);
- el centro de Lestrade para amblíopes;
- el centro de Ramonville-Saint-Agne (para deficientes motores y organizado, como el precedente, por la asociación para la salvaguardia de niños inválidos).

Los resultados obtenidos —tanto escolares como sociales— son dignos de ser tenidos en cuenta. Y por ello, el Estado interviene oficial y directamente en la fundación y gestión de los establecimientos de enseñanza especial, lo cual es una cosa muy importante y decisiva.

En estos centros se obtiene, asimismo, la colabora-

ción entre maestros de enseñanza primaria y “la escuela por la radio”, como también con los maestros de enseñanzas técnicas y la aportación médica indispensable. Se realiza, ya se adivina, una mejor aplicación de conocimientos llegándose a mejores experiencias.

Las fuerzas oficiales del Estado en centros, como higiene escolar, Seguridad Social y Ayuda Social intervienen también en esta formación de escuelas de enseñanza especial, y va completándose así, poco a poco, una red de centros a la disposición de todo el territorio francés, en ciudades y pueblos. Esto es, también, algo muy importante, por su repercusión moral humana y social dentro de la nación entera.

Se forman, así, escuelas como establecimientos médico-escolares y escuelas de perfeccionamiento —en todos sus sentidos— que son auténticos institutos médico-pedagógicos. Además, cuéntase la existencia de escuelas de aire libre que llevan consigo su correctivo médico, y son los centros de previsión de enfermedades llamados “aériums”, y que podríamos denominar escuelas-sanatoria, o preventoria.

Otro aspecto nuevo de esta enseñanza especial es la creación, en 1948, en la zona fluvial de la región de Lille, de una escuela provincial para niños hijos de marinos de río. La actividad fluvial, en sus frecuentes desplazamientos, exige cuidado especial para la educación de los niños, ya pertenezcan al estadio normal o anormal de edad escolar. Acaba de fundarse otra escuela de este tipo, la de Barentin, y hay cuatro proyectos semejantes en estudio.

La gama reúne múltiples horizontes; y es que el niño, elemento básico de la educación, es una cosa muy compleja, sin disociarlo jamás de su ambiente, que es la familia y la sociedad, pero surgiendo irremediamente de sus propias características, tanto somáticas como síquicas y demás. La enseñanza especial ha de tener en cuenta tales factores, y de hecho así es. Por eso, su importancia, su eficacia. Y las solicitadas creaciones de nuevos centros de enseñanza especial tienen esa función, ese origen, ese motivo.

FORMACIÓN DE MAESTROS.

Ya queda estipulada la necesaria formación de especialización de estos maestros, con sólo recordar la existencia de los centros de Suresnes y de Beaumont-sur-Oise. Intervienen en esta formación todos los elementos apropiados de cultura y de pedagogía, pero asimismo la participación de médicos y de psicólogos, de asistentes de sanidad escolar, de directores de casas de niños, etc. Cambio de impresiones y visitas a centros en acción escolar y hospitales infantiles. El contacto directo con “casos” son necesarios, y en esta tarea se recibe la ayuda del Centro nacional de entrenamiento a los métodos de educación activa (el C. E. M. E. A.). La infancia inadaptable, en Francia, recibe, como lo merece, una constante preocupación de su vida, sobre todo con arreglo a sus deficiencias y a su primera etapa de edad escolar.

Tiene su acabamiento esta enseñanza de tipo especial en coloquios de administración y educadores, como asimismo en la razonada utilización de clases de playa y clases de nieve, todo ello dentro de par-

ticulares atenciones, que conducen al niño hoy deficiente a estar mañana en escuelas normales de enseñanza primaria y media, como asimismo a figurar en centros de vacaciones escolares infantiles, sin tener en cuenta las consecuencias de su época de niño en clases de perfeccionamiento (por ejemplo, los deficientes de tipo poliomiélico).

La educación se abre paso con buena voluntad y buen corazón; requisitos de la enseñanza especial y del maestro que por honda vocación humana y pedagógica se entrega a estos trabajos, tan merecidos.

BIBLIOGRAFÍA ESCUETA.

La verdad es que no se suelen encontrar manuales o libros de enseñanza especializada fácilmente. En todos los libros de psicología o de pedagogía o de psicología pueden hallarse páginas o estudios o referencias. Falta el libro que reúna todo, pero acaso es imposible. Hay que recurrir a las revistas pedagógi-

cas, y allí hay de vez en cuando detalles importantes, en cuanto a la realidad de estas enseñanzas especiales. Son documentos de información, que el lector interesado encontraría leyendo las colecciones de las siguientes publicaciones:

- “Cahiers de l'enfance inadaptée”;
- “L'Education enfantine”;
- “L'Ecole Maternelle”;
- los informes de “cursos Pauline Kergomard”;
- los informes de las conferencias de “L'Ecole des Parents”;
- puede consultarse la revista “Santé de l'Homme”;
- puede consultarse “Valeur de l'éducation préscolaires et Situation de l'éducation préscolaire dans le monde” (in “L'Enfant d'âge préscolaire”), Centre d'Education sanitaire démographique et sociale, 1953, Lyon);
- los informes de la Unesco (“L'Hygiène mentale à l'école maternelle”).

J. F. H.

la educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

En la “Revista Calasancia” se publica parcialmente un estudio del profesor Giulio Bonafede titulado “Introducción al problema pedagógico”, dividido en varios capítulos. En el primero, siguiendo un procedimiento deductivo, trata de dar una visión de conjunto del problema, y así lo divide en los siguientes apartados: 1) El mundo visible y el invisible, 2) Lo externo ha nacido mediante lo interno, 3) Entes incompletos y entes completos, 4) Lo exterior es relativo a lo interior, 5) Concepción atomista y concepción orgánica de la realidad, 6) La mente abierta a todo el ser, 7) Ser y debe ser, 8) La verdad habita en el hombre interior. En el segundo capítulo, titulado “El hombre”, estudia estos temas: 1) El misterio del hombre, 2) El conocer, 3) La función del objeto, 4) La pluralidad de los sujetos, 5) Por qué las personas se entienden, 6) Por qué se conoce lo real, 7) Cómo se conoce lo real, 8) Las potencias del hombre (1).

El catedrático de la Universidad de Barcelona profesor Tusquets, en un estudio contenido en la revista de aquella Universidad, “Perspectivas Pedagógicas”, analiza el concepto de educador en Eduardo Spranger, que al cumplir los setenta y siete años acaba de publicar un magistral tratado con el título de “El educador nato”. Para Spranger el educador pertenecería sin vacilación a una de las seis “formas o modelos existenciales” que él distinguía, es decir, al género social, o sea, al de aquellos que se interesan por beneficiar al prójimo como tal, como miembro de la comunidad o de la humanidad, no precisamente como individuo. Les mueve el amor, que sólo merece llamarse así cuando es social; si se dirigiera al individuo, en vez de amor, sería instinto biológico, al que corresponde un puesto en la formación económica (utilitaria) del vivir, o inclinación erótica, que por partir de la belleza corporal y llegar a lo sumo a elevarse a la hermosura espiritual, cae de lleno dentro del dominio del hombre estético. Esta inclusión del edu-

cador en el género social que Spranger no titubeó en hacer en las páginas de su obra *Lebensform*, en 1921, se ve rectificada ahora a través del nuevo concepto del educador que en este último tratado describe Spranger. Las notas características del actual educador nato serán las siguientes: amor personal al educando, amor alimentado por la esperanza de insertar la libertad de éste en el reino de los valores y singularmente en el valor bondad. Y tercer rasgo: este amor, cuando es intenso, cual ocurre en el educador genuino, posee una fuerza mágica. El profesor Tusquets en la última parte de su estudio emite un sano juicio personal sobre el actual concepto sprangeriano del educador, reducido a sus puntos esenciales, y así, acepta abiertamente que el objetivo peculiar y esencial de la acción educativa, el blanco a que debe apuntar, es liberar al educando de la tiranía de los instintos y conseguir que obedezca libremente al imperativo de la ley moral, eco, en la conciencia, de la voz divina. Por el contrario, no le juzga tan acertado cuando ve en el imperativo ético el único medio para mostrar, mejor que demostrar, la existencia de Dios. “Opino —dice Tusquets— que esta prueba no es la única ni la decisiva; quien no llegue a Dios por otras sendas se refugiará en un subterfugio sociológico para dar razón del carácter absoluto de la ley moral” “Aplaudo —dice más adelante— que Spranger redima la forma de vida del educador de la servidumbre de lo social. Es una rectificación noble, oportuna, extraordinariamente significativa. Pero exagera, al encasillar ahora el amor pedagógico dentro de las relaciones individuales. Finalmente reserva las más graves objeciones para la asimilación pedagógica a la acción mágica, y, por consiguiente, la asimilación entre el educador y el mago.” “No la puedo suscribir sin distinguos —dice Tusquets— ni aun considerando que se trata de una asimilación metafórica. La funda Spranger, según vimos, en una interpretación, idealista y arbitraria, de los milagros evangélicos. Es cierto que éstos, además de su finalidad directa y de su finalidad general, tuvieron a menudo una finalidad simbólico-didáctica... pero esta tercera finalidad ni puede determinarla el creyente, guiándose por una impresión momentánea o por un apriorismo filosófico, ni puede suplantarse a las dos anteriores y desvirtuar la objetividad física de los milagros.” “Por otra parte, el término “magia” peca de ambiguo. Si quiere significar que un amor pedagógico, rico en contenido no sólo orienta, sino que estimula el desenvolvimiento de las facultades superiores del educando, su empleo es legítimo. Pero si conserva resabios de un vago panteísmo

(1) Giulio Bonafede: *Introducción al problema pedagógico*, en “Revista Calasancia”. (Madrid, octubre-diciembre 1959.)

a lo Steiner, como me temo, a pesar de que Spranger procure disipar esta sospecha e intente sugerir una circulación del Espíritu, con mayúscula, por los caños del amor pedagógico, me resisto a penetrar en este valle "oscuro, profundo y nebuloso" (*Divina Comedia*, libro I, Canto IV: El Limbo) (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Vida Escolar" el inspector-maestro Joaquín Muñoz Ruiz, como colaboración al estudio de la *Escuela Unitaria*, publica un ensayo para la distribución del tiempo y del trabajo en la sesión matutina. El horario escolar ofrecido por el profesor Muñoz Ruiz es, según puntualiza su autor, *viable y hacedero*, concebido en la escuela entre los problemas de cada día. Además de la distribución práctica del tiempo ofrece también un reparto de las diversas materias a lo largo de los días de la semana (3).

En otro número de esta misma publicación, el inspector de Enseñanza Primaria Arturo de la Orden estudia la clasificación y agrupamiento de los alumnos en la Escuela, que es el problema fundamental de la organización escolar. "*Clasificación*" y "*agrupamiento*" constituyen dos fases o momentos del proceso único de estructuración de una escuela... En efecto, el agrupamiento de los escolares exige una previa clasificación de los mismos, y la finalidad de ésta es siempre permitir un agrupamiento con base en la realidad. Así, pues, se trata de actividades complementarias y de exigencia recíproca en orden a asegurar la eficacia educativa de una institución escolar, poniendo las bases de una organización estructural y dinámicamente eficiente. A continuación estudia cómo se ha de verificar la clasificación de los escolares y las diversas clases de clasificación que se pueden hacer, según los criterios que la presidan; después vendrá el agrupamiento de los alumnos según los datos que las clasificaciones han proporcionado al maestro. El maestro deberá reagrupar a sus alumnos, coordinando todos los criterios clasificadores con los factores generales de la educación y las características especiales de su escuela. Este es el aspecto más pedagógico de la clasificación, ya que exige poner en práctica no sólo la ciencia, sino también la prudencia pedagógica. En general, la agrupación se hará por cursos o grados, que cubrirán más o menos un año de edad cronológica cada uno (4).

En la Sección de Metodología y Organización de la revista "Vida Escolar" Antonio J. Onieva publica una colaboración sobre las características generales del trabajo en las *escuelas unitarias*. A pesar de que no existe diferencia sustancial entre el modo de trabajar en la *escuela unitaria* y en la *escuela graduada*, por lo que que respecta al trabajo escolar, especialmente en su forma de aplicación, la superioridad de la escuela graduada sobre la unitaria es evidente. "El trabajo en la escuela graduada es más llevadero que en la unitaria. ¿Cómo puede ser eso si el trabajo es actividad del discípulo? En efecto, pero es porque el trabajo pasa por dos fases: a) trabajo dirigido, b) trabajo autónomo. La primera fase es la propia de la escuela graduada; la segunda lo es de la unitaria, si bien con esta nota: que antes ha tenido que pasar por la primera fase." El principal objetivo de la escuela unitaria será llegar al *trabajo autónomo*, que es el que ejecuta el niño por sí mismo, con la enorme ventaja de que la clase resultará ordenada y bien regida y el niño se autoeducará preparándose para formar su personalidad y saber moverse en la sociedad a que más tarde habrá de incorporarse (5).

(2) Juan Tusquets: *El concepto de "Educador"* en *Eduardo Spranger*, en "Perspectivas Pedagógicas." (Universidad de Barcelona, primer semestre 1959.)

(3) Joaquín Muñoz Ruiz: *Ensayo para la distribución del tiempo y del trabajo en la sesión matutina*, en "Vida Escolar". (Madrid, junio-julio 1959.)

(4) Arturo de la Orden: *Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la Escuela Primaria*, en "Vida Escolar". (Madrid, octubre 1959.)

(5) Antonio J. Onieva: *Características generales del trabajo en las escuelas unitarias*, en "Vida Escolar". (Madrid, septiembre 1959.)

En la revista "Pro Infancia y Juventud" José Juan Piquer estudia la orientación y la formación profesional en régimen de internado. Comienza planteándose el problema de si esta orientación y formación profesionales de los niños sin hogar debe realizarse dentro o fuera de la institución que se ocupa de su educación y desarrollo. Antes de entrar en el fondo del tema el autor lanza una ojeada a los sistemas empleados en los viejos establecimientos especializados en estas cuestiones y los califica de inhumanos porque anulan con métodos antiguos la personalidad de los educandos. Subraya también que estos efectos perniciosos se hacen sentir todavía en numerosas instituciones actuales impidiendo que los alumnos puedan incorporarse de una manera efectiva a la acción constructiva de la comunidad y a las tareas que incumben a la sociedad. Refiriéndose, ya concretamente, al tema de la orientación profesional, el autor reconoce que no es necesaria la creación de gabinetes sicotécnicos en cada internado, pero que sería deseable que se acudiese a estos servicios especializados existentes en el país. Señala, pues, que la misión del internado debe consistir en el trabajo preparatorio de organizar las primeras investigaciones, que comenzarán desde la primera infancia y que deben permitirnos conocer los antecedentes, facultades y tendencias del niño. Estas observaciones deberán ser comunicadas, en su debido momento, al psicólogo para que él pueda proponer las directivas adecuadas. Dado que este tipo de trabajo escolar está al presente aún muy descuidado, el autor esboza un plan minucioso para desarrollarlo durante los diferentes períodos de la enseñanza primaria. En este plan exige que los alumnos se presenten al centro sicotécnico con la ficha cuidadosamente puesta al día y reveladora de su historia particular. Subraya también que todo el esfuerzo de ayuda educativa de la institución debe encaminarse a la orientación profesional del alumno. Por lo que se refiere al tema de la *formación profesional*, el autor pasa atenta revista a los sistemas en vigor en las obras de protección de la juventud, y reconocidos sus defectos acaba por declararse partidario de que esta formación se efectúe en escuelas y talleres fuera del internado. Tanto en este estudio como en otros precedentes el autor recomienda que la reeducación de los menores se ejerza con una amplitud de criterio y generosidad lo mayor posible. En resumen, los cuatro puntos esenciales de este ensayo son: 1.º) la orientación profesional debe efectuarse en un centro sicotécnico especializado con un largo trabajo preparatorio (para la acumulación de datos que se prolongará a través de todos los períodos escolares); 2.º) la formación profesional se organizará fuera del internado; 3.º) en todo caso, antes de tomar una decisión se estrechará la colaboración y se aumentará el contacto con los familiares o tutores del menor, aunque sean delincuentes, y 4.º) desde el punto de vista de la pedagogía correccional, el régimen abierto es el que mejor ayuda a salvar y a superar la crisis que sobreviene cuando llega la salida definitiva del internado y el que proporciona los mejores resultados (6).

ENSEÑANZA MEDIA

En la "Revista Calasancia" una colaboración con el título "El apostolado en el deporte" consta de tres partes: en la primera se estudia el lema escogido como título y se llega a la consecuencia de que *apostolado del deporte* equivale a ejemplaridad cristiana en su modo de entenderlo, de practicarlo, de presenciarlo o de soportarlo desde la mirilla peculiarísima del maestro. Dado este planteamiento del tema, se pasa lógicamente, en la segunda parte, a estudiar con alguna detención el *deporte en el pensamiento cristiano*, singularmente a la luz de los textos pontificios, con preferencia en los de Pío XII. Finalmente, la parte tercera versa, concretamente, sobre el "apostolado deportivo" desde la visual del educador, sugiriendo una serie de problemas fundamentales de nuestra realidad deportiva cristiana y enunciando algunas normas prácticas de actuación: máximas

(6) José Juan Piquer y Jover: *La orientación profesional en régimen de internado*, en "Pro Infancia y Juventud". (Barcelona, septiembre-octubre 1959.)

de propia existencia en orden a normalizar (convertir en realidad) el modo ortodoxo de ejercitar y sentir los deportes (7).

Los interesantes problemas que está planteando actualmente el triunfo indiscutible de la televisión, son comentados por Julio García Ortega en "Perspectivas Pedagógicas". Para él dos son los fundamentales: el primero pertenece al campo estrictamente psicológico; el segundo, al campo de las técnicas didácticas. "Por la gravedad y urgencia que reviste, creo —dice García Ortega— de una mayor trascendencia el primero de los citados. Es un hecho ya plenamente comprobado que los niños y los jóvenes son los espectadores más ávidos y asiduos y, al par, más entusiastas de la televisión... Esta presencia continua y generalizada de los menores en los programas de la televisión, plantea el problema central psicológico de la edad evolutiva, frente a este admirable descubrimiento científico, supuesta la gran permeabilidad afectivo-emotiva y fantástico-imaginativa de esa edad." A continuación enumera los principales peligros que de esta asiduidad se pueden derivar: "excitación nerviosa anormal en el ámbito de la infancia, cierta tendencia al aislamiento por parte de los niños que ya no buscan a los compañeros de su edad y no frecuentan los juegos de movimiento y el aire libre, se ha insinuado, incluso, la posibilidad de una artrosis de las vértebras del cuello producida por la posición viciada del mismo y una fatiga de la vista y del cerebro a causa de la oscilación, algunas veces demasiado viva, de las imágenes de la pantalla". Pero el peligro más real, según el autor, está en la disminución del interés y del poder de atención en la escuela y en el estudio, que exigen esfuerzo personal y voluntario. Se señalan también otros peligros de la televisión, como por ejemplo la llamada "distorción de los valores humanos", de mayor importancia aún en los pequeños que en la edad adulta y juvenil. Tampoco debe excluirse el peligro de "traumas" afectivo-emotivos. Para terminar, García Ortega quiere dejar claro que no es enemigo del uso de la televisión en la edad evolutiva, sino que ha querido señalar, sacado de la experiencia de otras naciones, el grave peligro que encierra este modernísimo método de comunicación para que educadores y psicólogos lleguen a soluciones preventivas de tan graves consecuencias (8).

(7) Jesús Martínez-Corbalán: *El apostolado en el deporte*, en "Revista Calasancia". (Madrid, octubre-diciembre 1959.)

(8) Julio García Ortega: *La televisión y la edad evo-*

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el diario "Arriba" el presidente de la Sección nacional de Profesores adjuntos y ayudantes de Universidad comenta el discurso de inauguración del curso académico 1959-60 en la Universidad de Sevilla pronunciado por el Ministro de Educación Nacional y dice: "Así nos satisface expresar nuestra más absoluta identificación con el criterio moderno del concepto de la cátedra. Como bien dice el Ministro de Educación Nacional, la dedicación exclusiva del catedrático está exigida, tanto por la nueva naturaleza que la cátedra universitaria ha de adquirir, a tenor de las necesidades del trabajo en equipos, como por la aglomeración creciente del alumnado. Concebimos la cátedra universitaria como unidad docente de alta calidad científica, como un equipo de hombres llenos de ilusión por la enseñanza, que, bajo la guía, orientación y rectorado del catedrático, permite realizar a todos ellos la ardua tarea de comunicar sus conocimientos a los alumnos. Los profesores adjuntos no tienen únicamente el papel que les asignaba la Ley de Ordenación Universitaria: su preparación para una cátedra. El profesor adjunto es, por sí mismo, elemento sustantivo en la nueva organización de la universidad, según palabras del Ministro" (9).

Para terminar la serie de comentarios que el catedrático Marín Pérez ha venido publicando, a lo largo de veintiséis semanas, en las páginas educativas del diario "Arriba", en su última glosa hace una serie de consideraciones finales dirigidas a todos los que no hayan sabido captar el verdadero alcance de los problemas universitarios por él planteados. Según el profesor Marín, estos espíritus vulgares que no saben hacerse cargo de estos problemas, se pueden agrupar en cuatro apartados distintos: en el primero incluye a los que él llama *toxicómanos de la política*; en el segundo, a *los egoístas*; en el tercero, a *los tontos*; y en el cuarto, finalmente, a *los fatalistas* (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

lutiva, en "Perspectivas Pedagógicas". (Universidad de Barcelona, primer semestre 1959.)

(10) Prof. Marín Pérez: *Universidad y grandeza*, en "Arriba". (Madrid, 11-X-1959.)

(9) Gerardo Gavilanes: *El profesorado adjunto*, en "Arriba". (Madrid, 7-X-1959.)

reseña de libros

E. LICHTENSTEIN: *Die Schule im Wandel der Gesellschaft* (La escuela en la evolución de la sociedad). A. Henn-Verlag. Ratingen, 1959. 60 páginas.

Este interesante libro, cuyo contenido merece tenerse en consideración pese a su brevedad, es un ejemplo característico de la seriedad y preocupación con que los educadores alemanes abordan hoy en día los problemas de la enseñanza, y no sólo en relación con las necesidades perentorias de la actualidad, sino con proyección ambiciosa y hasta clarividente hacia el futuro.

La obra de Lichtenstein se abre con un primer capítulo dedicado a estudiar las consecuencias de la revolución industrial sobre la configuración exterior e interna de la enseñanza, y en especial de la escuela

primaria y media (entendiendo por enseñanza media tanto la que abarca los estudios tradicionales del bachillerato como las enseñanzas secundarias equivalentes a nuestra enseñanza media y profesional). El autor estudia la evolución de la enseñanza durante los últimos cien años enfocándola especialmente desde los tres siguientes ángulos: aparición efectiva de la ideología profesional, nacimiento del concepto de educación burguesa, y el incremento de la ideología pedagógico-social.

En su segundo capítulo, el autor penetra en el *campo social de la enseñanza*, parcelándolo en tres problemas fundamentales: primero: la Escuela en relación con el hogar y la familia; segundo: la Escuela y el ambiente de la gran ciudad, y tercero: la Escuela y la profesión. Al referirse muy especialmente a la ten-

sa relación existente hoy en día entre Escuela y Profesión, se pregunta Lichtenstein: "¿Por qué camino nos decidiremos en Alemania? Interrogante que actualiza nuestras mismas inquietudes en idéntica encrucijada. Veamos qué ejemplos nos ofrecen algunos países entre los más notorios.

Si nos vamos a Rusia, nos encontramos con que la política educadora soviética ha conducido a la total *politecnización* del conjunto de la enseñanza, por razones absolutamente evidentes. Si, por el contrario, nos dirigimos a los Estados Unidos de América, hallamos que la política educativa norteamericana garantiza al niño una cierta "etapa de protección", prolongada incluso más allá de los catorce años, durante los cuales puede disfrutar de la adolescencia y de la juventud estudiantiles. Por su parte, Lichtenstein se muestra partidario de que los conocimientos especiales que exige el mundo de la industria sean logrados "únicamente sobre la base de una alta formación de cultura general", revolviéndose contra la opinión de Schels-

ky, quien pretende que el objetivo de la humanidad debe encontrarlo el hombre actual en el mundo de la técnica. Bella utopía del autor de "Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft" (Escuela y educación en la sociedad industrial). Y nos encontramos con la paradoja de que, parodiando a Pestalozzi y a Kerschesteiner, Schelsky, para quien la ciencia y la cultura no parecen tener peso en el complejo de la educación, pretenda paradójicamente integrar la formación de carácter general en la formación profesional. Para evitar semejante despropósito—termina diciendo Lichtenstein—habría que comenzar por poner en claro el concepto de formación de carácter general, esto es, lo mucho que para los alemanes significa la "Allgemeinbildung".

Les Manuels de l'Enseignement primaire. Elaboration, Choix, Utilisation. Documentos de la XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, 1959. Publicación núm. 203. Bureau International d'Education-Unesco. Ginebra-París, 1959. 248 págs.

La Unesco y la Oficina Internacional de Educación han obtenido las respuestas de 65 países al tema de la preparación, selección y empleo de los manuales para la escuela primaria. Estos datos sirvieron de base para las deliberaciones de la XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública y los innumerables datos incluidos en las 246 páginas del volumen reflejan las numerosas tendencias y aspectos de un problema de gran interés editorial y de significación para la eficacia del trabajo de las aulas.

Cerca de las dos terceras partes de los países estudiados refieren que la redacción de los manuales depende de la iniciativa privada, de autores individuales o que trabajan en grupo bajo su propia responsabilidad. Una cuarta parte de las respuestas mencionan que las autoridades deciden de la ventaja de un nuevo manual y encomiendan su redacción a comisiones especialmente designadas al efecto o a un grupo de autores, miembros del personal docente y especialistas. Un tercer grupo de países menos numerosos ofrece una combinación de ambos procedimientos: iniciativa privada y oficial, quedando las autoridades encargadas de redactar tipos de manuales y de obras especializadas, con un riesgo financiero, por lo tanto, mucho mayor.

Sobre las condiciones en que se efectúa la difusión de los manuales, la mitad de los países han adoptado la distribución gratuita de los manuales a los alumnos de las escuelas primarias. Las dos terceras partes a título de préstamos, quedando los manuales propiedad de la escuela, y el otro tercio considerándolos como de la propiedad de los alumnos.

Si en algo más de la mitad de los 65 países estudiados los manuales corren a cargo de los alumnos, su compra se facilita por subvenciones del

Estado, ayuda a las asociaciones de padres de familia, fondos especiales de distribución, primas para la compra de manuales, servicios y préstamos de bibliotecas. Por otra parte, las familias indigentes, los huérfanos y los alumnos de ciertas escuelas obtienen la gratuidad de los manuales.

En todos los casos la distribución se hace de varias maneras por medio del maestro, de los directores o inspectores, las cajas de asistencia escolar, las instituciones sociales o las autoridades municipales y locales.

No es posible establecer una comparación entre los distintos países, pero conviene señalar la multitud de millones de libros editados para las escuelas. El total editado en el Japón supera los 155 millones de ejemplares. En otros países no se trata de manuales para cada materia sino de verdaderas enciclopedias y naturalmente al aumentar la matrícula escolar las cifras de edición suben en la proporción consiguiente. En todo caso el esfuerzo de la mayoría de los países considerados es muy notable.

Enseñanza Media. Disposiciones fundamentales. Cuadernos de Legislación núm. 2. Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1959. 116 págs.

Hace unos pocos meses el Ministerio de Educación Nacional publicaba en estos mismos "Cuadernos de Legislación" el número 1 de la colección, dedicada a recopilar las disposiciones relativas a la Enseñanza media y profesional de modalidad administrativa, es decir, a la nueva legislación sobre el Bachillerato Laboral Administrativo. Hoy nos llega el número 2, en el que se recogen disposiciones fundamentales relativas a la Enseñanza Media.

Ya se sabe el fin que persiguen estos cuadernos. La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. "Cuadernos de Legislación" pretende obviar estas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo y educacional. Rápido, porque la consulta del volumen correspondiente evita cualquiera otra, ya que en él están contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se lleva a cabo por la Dirección General u organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión

de los servicios públicos a que el volumen se refiere.

La presente recopilación sobre Enseñanza Media es una confirmación de las directrices marcadas en la entrega anterior. En el prólogo a la edición, Manuel Utande Igualada hace referencia a la evolución de los estudios que hace un cuarto de siglo recibían el nombre de segunda enseñanza, hasta convertirse en la enseñanza media actual.

Efectivamente, la primera Ley promulgada para una rama particular de la educación fue la de Bases de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938; con ella, además de las modificaciones propias del régimen docente, se introdujo un criterio nuevo, que después ha prosperado de modo manifiesto: el de elevar al máximo rango legal la regulación de estas materias. Vigente durante casi quince años, la Ley de 1938 no pudo alcanzar el desarrollo eficaz de todas las promesas que entrañaba y tuvo que dar paso a otra norma.

Con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, comienza un período nuevo, por el que son hoy realidad multitud de ideas que pudieron parecer revolucionarias (curso preuniversitario, cooperación del Estado y otras entidades en el gobierno y en la actividad de no pocos centros docentes, extensión de la Enseñanza Media a nuevas zonas del país y a nuevos estratos de la sociedad). Resultado de esta política: de los 250.000 alumnos de Bachillerato del año académico 1952-1953 se ha pasado, en sólo seis años, a la cifra actual, que excede de los 440.000.

La reforma ha afectado a todos los elementos que colaboran o influyen en la enseñanza media; planes de estudio, organización y disciplina escolares, profesorado, régimen económico y procedimiento administrativo, cuyas normas se irán ofreciendo a los interesados en sucesivos "Cuadernos de Legislación".

Para este primer cuaderno se ha elegido la ley y las normas orgánicas de los planes de estudios, por su interés capital y más extendido. Materias de un interés tan candente como la regulación del curso preuniversitario aparecen juntas a otras que por su influencia social están siendo objeto de la curiosidad general, como ocurre con las secciones miliares, que son a modo de sucursales de los Institutos en zonas suburbanas, con los centros de patronato de tanto interés para las corporaciones locales, y con los estudios nocturnos, que por vez primera son una realidad lograda entre nosotros.

El sumario de la obra comprende los siguientes textos: Ley de Ordenación de la Enseñanza Media; Plan general de Estudios; Secciones filiales y estudios nocturnos; Centros de Patronato; Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona; Apéndices, con relación de los centros en funcionamiento, Secciones filiales, estudios nocturnos, estatutos y estadísticas sobre alumnado de Enseñanza media tanto oficial como privada.

E. C. R.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

DISCURSO DEL DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Por la importancia de su contenido damos a continuación un extracto de las palabras pronunciadas por don Joaquín Tena Artigas en el acto inaugural de la Escuela del Magisterio Femenino de Madrid.

SÓLO 165.000 ESPAÑOLES TIENEN UN TÍTULO SUPERIOR.

"Estos días vuelven a las aulas 4.287.000 alumnos. De ellos 3.615.000 pertenecen a la enseñanza primaria. Estas cifras bastan para señalar la importancia que el hecho tiene en la vida nacional, ya que el 80 por 100 de la población española no pasa de los estudios primarios. Según los datos del censo de 1950, sólo el 1,3 por 100 de la población ha cursado el Bachillerato y únicamente 165.000 españoles tienen un título superior."

INCOMPRESIÓN Y TACAÑERÍA DE LA SOCIEDAD.

"Algunas veces nos dolemos de los bajos rendimientos de nuestra agricultura o de nuestra industria. Otras veces nos desconsuela el contemplar cómo fallan, sobre todo en sus escalones iniciales, determinadas instituciones políticas o sociales que representan conquistas muy sustanciales en la incorporación del pueblo a las funciones públicas o de gobierno. Pero en muy pocas ocasiones nos confesamos que esas quiebras nacen precisamente de la insuficiencia, la incompreensión y la tacañería con que especialmente la sociedad ha tratado en nuestro país el problema de la enseñanza."

NECESITAMOS 25.000 ESCUELAS.

"El problema de la construcción de escuelas es uno de los más voluminosos a los que hemos debido hacer frente, y creemos que va a ser resuelto según todas las previsiones. Para alcanzar un plano de normalidad era necesario poner en servicio 25.000 nuevas escuelas. Se trata, sencillamente, de poner cimientos nuevos al país. A un país que se industrializa rápidamente, que se esfuerza con denuevo por elevar el nivel de vida de sus habitantes."

ESCASA ATENCIÓN MUNICIPAL.

"Los Municipios españoles, que en 1949 gastaban en instrucción pública el 6,53 por 100, porcentaje verdaderamente exiguo que había de esforzarse en incrementar, no sólo no lo han aumentado, sino que lo han reducido a 3,74 por 100. Y aún hay Municipios importante, como el de Madrid, que gastan un porcentaje todavía inferior."

SEIS MIL NUEVAS ESCUELAS.

"Han sido ya terminadas 4.482 escuelas, 1.468 más son de inmediata terminación y otras 6.661 están en

construcción, lo que quiere decir que, dentro de 1959, 6.000 escuelas nuevas habrán quedado incorporadas al servicio del país y 240.000 niños más disponen de aulas modernas, confortables y eficientes, aunque sencillas."

CUARENTA Y CUATRO POR CIENTO MÁS DE ESCOLARES QUE EN 1936.

"Las cifras oficiales más recientes que acaba de elaborar el Instituto Nacional de Estadística demuestran que 3.614.732 alumnos han estado en las aulas primarias en 1958-59, con un incremento de casi un 7 por 100 (231.000) sobre el año 1955 y un 44 por 100 sobre 1936 (1.114.000)."

MÁS ESCUELAS NORMALES.

"Hasta el momento se han terminado dieciséis Escuelas Normales de nueva planta, cinco de las cuales —dos de Badajoz, dos de Toledo y esta de Madrid— ha inaugurado el Ministro de Educación estos días. Asimismo, hay otras nueve a punto de ser concluidas y diez más en construcción; cuatro a punto de ser iniciadas y diez cuyos proyectos se encuentran en tramitación. Al propio tiempo se han realizado o se realizan reparaciones importantes en otras diez Escuelas. Con todo ello, la base material de la formación de maestros estará completa en el plazo de dos o tres años."

NO FALTAN MAESTROS.

"A las oposiciones a ingreso al Magisterio Nacional que se están celebrando para seleccionar 4.506 plazas se han presentado 14.120 candidatos... Hoy sale aún de nuestras Escuelas Normales un número suficiente de maestros para cubrir nuestras necesidades, y debe imbuirnos mucho que se mantenga y aun aumente en número y, sobre todo, en calidad. En estos tres últimos años los alumnos varones han pasado de 10.000 a 17.000, y las alumnas, de 18.000 a 26.000."

EL PROBLEMA ECONÓMICO DEL MAESTRO.

"La elevación y consolidación del estatuto económico-social del maestro constituye una necesidad perentoria y del máximo interés nacional. Es cierto que no hace todavía tres años del aumento de los haberes del Magisterio en casi un 60 por 100, pero la elevación del coste de la vida en ese tiempo y los bajos niveles de que se partía han contribuido a restar casi total eficacia a la decisión de entonces, y hoy, a las dificultades que siempre ofrece para estos proyectos el volumen numérico del Magisterio, se unen las derivadas de una dura batalla para la estabilización de nuestra economía.

Sin embargo, la elevadísima rentabilidad de la enseñanza, especialmente en países de economía menos

desarrollada, justifica una inversión superior con destino al Magisterio, incluso como pieza esencial del plan de estabilización.

Creemos firmemente que la solución del problema económico del maestro es cuestión de justicia y también de interés para el Estado y la sociedad."

LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS

El Instituto Nacional de Estadística ha hecho público en unos gráficos el proceso de la enseñanza en los veinte años de la paz de Franco. Una serie orgánica de curvas estadísticas y de cifras globales, artísticamente ilustrada por el cartelista Bort, abarca desde las Escuelas primarias hasta el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En ella se advierte clara y rápidamente el aumento, tanto del número de Centros como de alumnos matriculados en todas las grandes facetas de nuestra enseñanza oficial.

Las unidades escolares de Enseñanza primaria oficial (conjunto de cada maestro con sus alumnos), que en el curso 1941-42 eran 51.629, han llegado en el curso 1957-58 a 67.932. En el mismo período de tiempo el número de maestros aumentó desde 51.566 a 68.467.

En el curso 1935-36 funcionaron en España 53 Escuelas Normales del Magisterio primario. En el curso 1957-58 su número total ha ascendido a 106, y el aumento en el número total de alumnos matriculados es de 10.704 a 34.844. En los Institutos de Enseñanza Media se registra idéntico progreso, ya que mientras en el curso 1935-36 el número total de alumnos matriculados era de 124.900, ha pasado a 399.871 en el curso 1956-57.

En la Enseñanza Laboral destaca el desarrollo de las Escuelas de Artes y Oficios, que entre los cursos 1939-40 y 1956-57 pasan desde 28 a 45 y desde 16.747 a 19.968 alumnos, de los que 3.388 y 6.649 en los dos cursos citados eran mujeres.

La creación y el auge de los Institutos Laborales quedan reflejados en las siguientes cifras: en 1951-52 el número de Institutos era de 23, con 1.414 alumnos, y en 1957-58 han llegado a ser 91, con 11.987 matriculados. En el curso 1956-57, en las cuatro Universidades Laborales ya existentes, cursaron estudios 2.728.

Las Escuelas de Comercio, que antes del Alzamiento eran 23, con 14.366 alumnos, hoy son 39 y el número de sus matriculados llegó a 60.055 en 1947-48, y si posteriormente descendió esta cifra hasta quedar en 36.490 en el último año académico registrado, téngase en cuenta que la nueva Facultad de Ciencias Políticas y Económicas atrae a parte de los posibles alumnos de las Escuelas de Comercio.

La Enseñanza Técnica Superior, que en el curso 1939-40 recibía tan sólo 2.243 alumnos, en el curso 1957-58 ha pasado a tener 4.799. Por lo que respecta a la Enseñanza Universitaria, el número de alumnos, que en 1935-36 era de 29.249, asciende en el curso citado a 64.566.

Entre otras enseñanzas se destaca la religiosa, cuyo total de alumnos, entre los cursos 1941-32 y 1957-58 ha aumentado desde 6.282 a 23.434; la de los Conservatorios de Música, que desde el curso 1943-44 a 1957-58 ha pasado de 7.858 a 28.801, y la de las Escuelas de Bellas Artes, que en

el mismo período de tiempo ha aumentado sus alumnos desde 562 a 878.

La exposición mural se complementa con la exhibición de las publicaciones del I. N. E. y el reparto gratuito de interesantes y bellos folletos de divulgación estadística.

ENCICLOPEDIA SONORA DE LA ENSEÑANZA

Según la revista *Educadores* (número 4, sept.-octubre 1959), se ha constituido en Madrid, con la participación de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), la entidad Enciclopedia Sonora de la Enseñanza (ESDE), que va a cumplir una interesantísima actividad educacional: la edición en discos microsurco de una discoteca pedagógica auxiliar de la docencia en sus distintos grados.

La Enciclopedia Sonora de la Enseñanza surge después de haber estudiado minuciosamente todos los aspectos y problemas —técnicos, pedagógicos, artísticos, psicológicos, etcétera— que confluyen en estas modernas realizaciones donde el rigor y el método pedagógico han de aunarse con los altos requerimientos de la expresión discofónica y de la técnica de la grabación y del montaje.

Merced a esta empresa, a partir de octubre de 1959, todos los centros de enseñanza, institutos, colegios, academias, escuelas, incluso los más modestos, podrán disponer de un completo repertorio de lecciones magistrales, con acopio documental, en Historia, Literatura, Música, Idiomas, Religión, Filosofía, Geografía, Ciencias Naturales, etc., explicadas por las más autorizadas personalidades de la docencia española; de manera muy especial proporcionará a todos los profesores elementos de trabajo complementarios de los que de hecho no disponen ni los grandes centros.

Las primeras producciones se registrarán en discos microsurco de 30 centímetros, 33,75 r. p. m., con una duración aproximada por cada cara de 25 minutos, 28 segundos. Cada cara del disco se fragmenta en varios espacios separados por estrías de silencio fácilmente reconocibles con objeto de favorecer la localización y repetición de cada unidad pedagógica. Cada disco irá acompañado de un folleto que recogerá el texto de la lección, instrucciones metodológicas y las ampliaciones pertinentes.

La Enciclopedia Sonora, que no tiene más aspiración que la de servir al profesorado en su labor docente, recogerá con gusto toda sugerencia que se le formule sobre el plan, prioridades e incluso contenido de los discos.

Las primeras realizaciones de la Enciclopedia las constituyen los siguientes títulos:

- I. La España del Cid (un disco de 30 cms. por las dos caras).
- II. Los Reyes Católicos (dos discos de 30 cms.).
- III. La vida es sueño (un disco de 30 cms. por las dos caras.).
- IV. Antología de la poesía medieval español (un disco de 30 centímetros por las dos caras).
- V. El Quijote y su tiempo (un disco de 30 cms. por las dos caras.).

Estos discos, cuyos temarios estarán ajustados a los distintos cuestionarios y a las orientaciones del Ministerio, comprenderán, además de

los textos originales y adaptados, cuando lo requieran las circunstancias, comentarios y anotaciones críticas. La Enciclopedia proyecta algunos discos adoptados a los temas del Curso Preuniversitario.

LEGISLACION SOBRE ENSEÑANZA MEDIA

Próximamente saldrá a luz el primer tomo de la "Legislación de Enseñanza Media", publicado por la revista "Enseñanza Media", del MEN.

La obra comprenderá cuatro tomos, en hojas cambiables, encuadrados en tela, con el siguiente temario:

Tomo I: Ley de Ordenación, Planes de Estudio de 1953 y 1957, Curso Preuniversitario, Estudios Nocturnos y Secciones Filiales.

Tomo II: Organización docente. Centros, profesores y alumnos.

Tomo III: Organización administrativa. Protección escolar.

Tomo IV: Disposiciones en conexión con la Enseñanza Media.

Los cuatro tomos llevarán los correspondientes índices generales y por materias.

La venta se hará por suscripción, numerándose todos los ejemplares, ya que —una vez terminada la publicación de la obra— las disposiciones que vayan apareciendo se servirán en hojas sueltas a los suscriptores, a fin de que puedan intercambiarlas en el tomo y sección correspondiente.

ESPECIALIDAD ELECTRONICA DE ENSEÑANZA LABORAL

Se han aprobado los Cuestionarios y Plan de estudios del Bachillerato Laboral Superior de la modalidad industrial-minera, especialidad de electrónica. Las materias de los dos cursos son las siguientes:

Primer curso: Matemáticas, inglés, higiene y seguridad en el trabajo, formación del espíritu nacional, formación religiosa, electricidad y electrónica, prácticas de laboratorio, prácticas de taller, dibujo aplicado y transmisión-recepción.

Segundo curso: Matemáticas, inglés, organización y administración de empresas, derecho laboral y seguridad social, formación del espíritu nacional, formación religiosa, electrónica aplicada, prácticas de laboratorio, montaje y preparaciones, transmisión-recepción, geografía económica y reglamentos de telecomunicación.

EL SUBSIDIO FAMILIAR DE ESCOLARIDAD

La Subdelegación General de Seguros del Instituto Nacional de Previsión ha editado un tríptico divulgador de la prestación del Subsidio Familiar de Escolaridad, que ha remitido profusamente a las Comisarias de Protección Escolar de Distrito Universitario, Servicios de Asistencia y Ayuda al Estudio de otros organismos y a las Delegaciones Provinciales del Instituto Nacional de Previsión.

Dicho Subsidio se divide en dos categorías. El normal es de 3.000 pesetas anuales, y el complementario, que a su vez se divide en otras dos, puede ser de primer grado: 3.000 pesetas anuales, y de segundo grado: 6.000 pesetas anuales.

El subsidio complementario de 3.000 ó 6.000 pesetas se acumula al normal de 3.000. De esta manera pueden llegar a cobrarse de 3.000 a 9.000 pesetas anuales. Por otra parte, este subsidio se puede cobrar además del Subsidio Familiar y aquellas otras cantidades que por becas u otros auxilios viniese cobrando ya, pero con la condición de que sean de menor importe que el Subsidio de Escolaridad. En este caso sólo se cobra la diferencia entre lo que venía cobrando por otras becas o auxilios y a la que correspondería por el Subsidio de Escolaridad.

Condiciones para optar al Subsidio.—Tienen derecho al Subsidio de Escolaridad los estudiantes que reúnen las siguientes condiciones: Ser huérfano de padre, haber cumplido o cumplir catorce años o cumplir como máximo dieciocho durante el curso en que solicite por primera vez el Subsidio; que el padre o la madre estuvieran acogidos al Régimen de Subsidios Familiares en el momento del fallecimiento o lo hubieran sido anteriormente durante un año; cuando se solicite para cursar bachiller, tener aprobado el segundo curso; cuando se solicite para estudios de tipo medio, tener aprobado el ingreso correspondiente; si se solicita para estudios que no exigen examen de ingreso, poseer el certificado escolar primario y un certificado de aptitud expedido por el centro académico donde haya estudiado.

Documentos necesarios y fecha de presentación de los mismos.—Las solicitudes, en modelo oficial, pueden presentarse en las Delegaciones provinciales o agencias del I. N. P. hasta el 30 de septiembre. En casos excepcionales —si el fallecimiento del padre hubiera ocurrido una vez comenzado el curso académico— pueden presentarse asimismo después de dicha fecha.

A la instancia tendrán que acompañar el Libro de Familia de sus padres, en el que figure el nacimiento del solicitante y el fallecimiento del padre, certificado de estudios y declaración jurada del interesado, con el visto bueno de las autoridades académicas correspondientes. En esta declaración se hará constar que no se perciben otras becas o auxilios económicos, y en caso afirmativo habrá que decir cuántas son y lo que se cobra por cada una de ellas.

EXPOSICION DE LIBROS DE TEXTO DE ENSEÑANZA MEDIA

Se ha montado en la Biblioteca Nacional de Madrid la I Exposición Internacional de Libros de Texto de Enseñanza Media. La Exposición la Organiza el Centro de Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Media.

Los 8.000 libros de texto presentados se han distribuido en cinco salas con arreglo a un plan determinado para que los profesionales de la enseñanza puedan considerar mejor las realizaciones que en este aspecto se han alcanzado en los diferentes países.

La idea rectora de la Exposición de libros de la enseñanza secundaria es poner al profesional —en un amplio sector que abarca al profesor, editor, librero, estudiante y pedagogo— en contacto con las realizaciones que en este sentido se llevan a cabo en el extranjero. Esta muestra bibliográfica ha sido realizada por el Centro de Orientación Di-

dáctica del Ministerio de Educación Nacional de España.

Las materias expuestas se agrupan en libros de textos propiamente dichos: monografías metodológicas y lecturas complementarias. Los libros que llenan la primera sección están dirigidos a los alumnos. La segunda está dirigida al profesor. Las lecturas complementarias tienden a ser como un nexo de unión entre el libro de texto y la misma metodología.

Cincuenta y cuatro países han enviado sus libros a esta Exposición. En ésta se recoge de un modo panorámico lo que podríamos denominar la historia de la práctica pedagógica por la que han atravesado estos países.

Una de las metas más fundamentales de esta Exposición es la universalidad que ha presidido en todo momento su realización y en la continuidad del esfuerzo que tiene que representar esta Exposición en el futuro de nuestra pedagogía. Estos fondos —clausurada la muestra— entrarán a formar parte de la Biblioteca Central del Profesorado de Enseñanza Media, para que el autor, el profesor o el editor que vuelvan a interesarse por un libro determinado tenga a mano el material que busca.

La selección se ha hecho de un modo un tanto artificial. En un principio se pensó en presentar a cada país con una especie de introducción que diera al lector y al visitante una imagen del desarrollo de los programas de estudios medios en él. Pero por imperativos de índole práctica y al tener en cuenta de que la Exposición y su catálogo irían dirigidos al público español, motivó una catalogación acomodada lo más fácilmente posible a nuestro Bachillerato.

CURSO SOBRE LA VOCACION

En el Instituto Nacional de Sicología Aplicada y Sicotecnica, de Madrid, se han reanudado las conferencias del curso sobre la Vocación, iniciadas durante el curso pasado. El programa para el mes de noviembre abarca los siguientes temas por los conferenciantes y fechas que a continuación se indican:

Don Oscar Esplá, "La vocación musical"; don Julián Marías, "Vocación

y situación; don J. L. Aranguren, "Ética de la vocación"; don E. Lafuente Ferrari, "La vocación artística"; don P. Laín Entralgo, "La vocación docente".

1.500 ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD LABORAL DE CORDOBA

La Universidad Laboral "Onésimo Redondo" inició las tareas del nuevo curso académico con la matrícula más alta conseguida en este centro: 1.500 alumnos, de los cuales 740 seguirán los estudios de formación profesional y 760 los de formación técnica.

A la terminación de presente curso saldrán los primeros oficiales de maestría de la Universidad Laboral de Córdoba. Integrarán la promoción 200 alumnos de diversas especialidades. Este año se ha pedido la continuación de becas para estudios en Madrid, en las Escuelas de Ingenieros, Arquitectura y otras, en favor de seis alumnos de la Universidad Laboral, que han terminado sus estudios. A estas becas se han de unir las concedidas a siete estudiantes —trabajadores cordobeses—, que continuarán en otros centros los estudios de peritaje y especialización.

Ante el creciente número de alumnos, se ha creado, dentro de la Universidad Laboral, el Colegio de San Alberto Magno. Hasta ahora funcionan los Colegios de San Rafael, Gran Capitán, Juan de Mena y Luis de Góngora. El nuevo Colegio acogerá a los universitarios laborales orientados a las diversas especialidades y al peritaje.

Además de los necesarios elementos técnicos, la Universidad Laboral de Córdoba posee un taller de soldadura —oxiacetilénica y eléctrica—, considerado como uno de los mejores entre los pertenecientes a instituciones europeas de formación profesional.

También ha experimentado importante innovación la Escuela de Capacitación Social de Trabajadores. A partir de este curso, sus tareas formativas, de orden teórico, recibirán un complemento práctico, consistente en el perfeccionamiento profesional de las futuras promociones que pasen por estos centros.

2. EXTRANJERO

VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS DE LA UNESCO

La REVISTA DE EDUCACIÓN informa sistemáticamente en estas columnas, de las vacantes que se producen en los puestos de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad, tomados del "Boletín Informativo" de la Comisión Española de Cooperación con la Unesco. Escuela Diplomática (Ciudad Universitaria). Madrid.

MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

En términos generales los campos que abarcan la contratación de expertos y especialistas para los Progra-

mas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, Revisión de Planes de Estudios, Escuelas de adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente de ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films, radio educativa.

e) Bibliotecas y documentación.
f) Sociología y Sicología.
g) Redacción de libros de texto.

PUESTOS VACANTES.

Especialista en la enseñanza del arte (encargado de aconsejar y formar los profesores de arte de Afganistán). — Destino: Kaboul. — Cometido: 1) Aconsejar a las autoridades afganistanas de enseñanza en lo que concierne al desarrollo y organización de la enseñanza artística en todos los grados. 2) Preparar, de acuerdo con las autoridades competentes, los programas y planes de estudio destinados a resaltar y aumentar el papel de la enseñanza artística en los diferentes órdenes de instrucción del país. 3) Dar las directrices e instrucciones a los maestros en materia de métodos, técnicas de la enseñanza artística moderna en sus grados primario y secundario. 4) Organizar cursos de preparación en materia de enseñanza artística para maestros en ejercicio; dar lecciones demostrativas en las escuelas; ayudar a los maestros, particularmente aquellos que han seguido cursos de preparación para asumir esa tarea. — Requisitos: Formación completa como profesor de enseñanza artística. Diploma universitario o título equivalente. Buen conocimiento de los métodos, técnicas y principios pedagógicos de la enseñanza artística moderna. Experiencia en la formación para maestros en general y profesores de enseñanza artística en particular. Experiencia en la organización de cursos de formación para maestros en ejercicio en todos los grados de la enseñanza. Idiomas: Inglés. Buen conocimiento del francés. — Duración: un año. Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en equipos de radiología. — Destino: Universidad de Kabul. — Cometido: a) Instalar y hacer funcionar el referido aparato de radiología. b) Organizar la enseñanza experimental destinada a familiarizar a los estudiantes con el empleo de este aparato. — Requisitos: Jefe de laboratorio o profesor ayudante encargado durante varios años de aparatos de radiología. Experiencia en montaje y reparación de los mismos. Es deseable que el interesado tenga conocimiento en materia de radiaciones y radiología y esté capacitado para dar cursos sobre estas materias. — Idiomas: Inglés. — Duración: Cinco o seis meses. — Sueldo: 6.000 dólares anuales.

Especialista en bioquímica de plantas medicinales y tóxicas. — Destino: Universidad de Sao Paulo (Brasil). — Cometido: El especialista tendrá que asistir a los dos profesores encargados de esta investigación y en particular cuidará de familiarizar al personal de los laboratorios con las técnicas de la separación y purificación de las partículas activas extraídas de las referidas plantas. — Requisitos: Doctor en Ciencias con varios años de experiencia en investigaciones farmacológicas y bioquímicas aplicadas al estudio de las plantas tóxicas y medicinales. — Idiomas: Alemán, francés o inglés. El portugués no es necesario. — Duración: Seis meses. — Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Experto en formación de maestros. — Destino: Pamplona (Colombia). — Cometido: El experto desempeña-

rá sus funciones especialmente en las siguientes áreas: Asesoramiento general al director de la ENA en la administración, coordinación y desenvolvimiento técnico de la institución; desarrollo de materias de formación profesional docente y de organización y supervisión escolar; ayuda técnica a los profesores de la ENA y a la directora y maestras de la Escuela de Demostración anexa a la ENA; asistencia técnica en la organización y realización de investigaciones educacionales; evaluación del desenvolvimiento administrativo y técnico de la institución.—*Requisitos*: Título universitario de educación. Experiencia práctica en los problemas de administración de escuelas normales. Amplia familiarización con los problemas de educación, particularmente de los países de la América Latina. Capacidad para emprender investigaciones, evidenciada con la publicación de libros, folletos, artículos, etc.—*Idiomas*: El dominio del idioma español es indispensable.—*Duración*: un año (con posibilidad de renovación).—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en enseñanza secundaria.—*Destino*: San José (Costa Rica).—*Cometido*: El experto participará en los trabajos preparatorios y prestará su ayuda para el planeamiento y la reorganización decididos como resultado del seminario, así como para la ejecución de las actividades experimentales conducentes a la reforma escolar.—*Requisitos*: Título universitario que faculte al interesado para enseñar en escuelas secundarias. Considerable experiencia docente en instituciones de segundo grado. Experiencia en cuestiones referentes a la reforma de los planes de estudios (por ejemplo, participación en comités constituidos para asesorar sobre métodos de enseñanza de una materia determinada). Experiencia administrativa (nivel mínimo que se requiere: Director de una Escuela secundaria).—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Un año (con posibilidad de prórroga).—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en planeamiento de la educación.—*Destino*: La Habana (Cuba). (El experto puede tener que viajar por el país).—*Cometido*: Asesorar e informar al Ministro de Educación sobre los problemas generales de la enseñanza y sobre el planeamiento de la educación. Colaborar en la organización de los servicios nacionales de planeamiento de la educación. Prestar su asesoramiento y ayuda en la preparación y aplicación de medidas para la reforma y desarrollo del sistema educativo del país, y contribuir a la preparación de personal especializado en planeamiento de la educación.—*Requisitos*: Título universitario en educación, con estudios especiales sobre administración de la enseñanza y educación comparada. Reconocida experiencia en la administración de los servicios docentes y en el planeamiento de la educación en el orden nacional, y estar familiarizado con los sistemas escolares de América Latina, Estados Unidos de América y Europa. Conocimiento de las condiciones y problemas sociales y económicos que influyen sobre el desarrollo de la educación. Capacidad de organización y para

trabajar con otras personas.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Seis meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en enseñanza profesional y técnica.—*Destino*: La Habana (Cuba). (El experto puede tener que viajar por el país).—*Cometido*: El experto ayudará al Gobierno a reorganizar el Ministerio de Educación y sobre todo la educación profesional y técnica. Cooperará en la organización y funcionamiento del Comité Nacional de Planeamiento de la Educación y, especialmente en la reorganización del sistema de enseñanza profesional y técnica.—*Requisitos*: Estudios superiores sobre esta materia, y título universitario de especialización. Amplios conocimientos, tanto teóricos como prácticos, de todas las cuestiones relativas a la enseñanza profesional y técnica en todos los grados. Experiencia administrativa en la enseñanza profesional y técnica. Aptitud para trabajar en equipo e interés en colaborar con otras personas para lograr objetivos comunes.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Seis meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en investigaciones artesanas para los establecimientos de enseñanza básica de la India.—*Destino*: Nueva Delhi.—*Cometido*: i) Asesorar a las autoridades encargadas de la enseñanza en el desarrollo y organización de la enseñanza de la artesanía en escuelas de todos los grados. ii) Ayudar a organizar un centro de demostración, así como un ciclo de trabajos prácticos, con objeto de que se beneficien de sus experiencias e investigaciones los profesores de artes artesanas del país. iii) Enseñar los diversos procedimientos, métodos y técnicas a los profesores de artesanía del Instituto Nacional de Enseñanza Básica. iv) Estudiar la posibilidad de diversificar la enseñanza de las artes artesanas, teniendo en cuenta su valor educativo, estético y utilitario y la calidad del acabado, de sus producciones. v) Experimentar los materiales poco costosos y poner en práctica técnicas y procedimientos de producción utilizables en las escuelas de enseñanza básica y escuelas correspondientes teniendo en cuenta las necesidades y condiciones existentes en el medio rural.—*Requisitos*: Formación técnica completa en materia de artes artesanas. Diploma universitario o título equivalente. Conocimiento de los métodos técnicos y principios pedagógicos de la enseñanza de la artesanía. Experiencia en la formación de profesores de la artesanía. Práctica en la organización de estudios, ciclos de trabajos prácticos y cursos de perfeccionamiento para maestros en ejercicio en todos los grados de la enseñanza. Es recomendable que los candidatos presenten el título de referencia, publicaciones, informes, así como ejemplares o fotografías de obras de artesanía realizadas por los mismos o por sus alumnos.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Profesor de geología del petróleo.—*Destino*: Escuela de Minas y de Geología, Dahnbad (India).—*Cometido*: El especialista deberá facilitar consejos con vistas a la creación de un departamento encarga-

do de formar técnicos e ingenieros para la industria del petróleo. Deberá asimismo organizar un curso y asegurar la enseñanza en esta materia y formar al personal que ha de remplazarle al término de su misión.—*Requisitos*: Especialista en el petróleo con una gran experiencia en esta industria y su enseñanza en el grado universitario.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 8.750 dólares.

ESTADOS UNIDOS: DATOS DEL AÑO ESCOLAR 1958-59

Quando comenzó el año escolar 1958-59, la matrícula en las escuelas públicas era aproximadamente de 1.834.000 más de alumnos de lo que permite la capacidad normal de las aulas públicas elementales y secundarias. El exceso de matrícula del otoño de 1957 fue de 1.943.000.

Los Estados informaron sobre la necesidad de agregar 140.500 aulas, comparado con 142.300 aulas de hace un año. De las 140.500 que se necesitaban al comienzo del corriente año escolar, 65.300 se destinaron al acomodo de los 1.843.000 alumnos matriculados que excedían la capacidad normal y 75.200 para sustituir otros locales de estudio inservibles o inadecuados.

El número de aulas terminadas durante el año escolar 1958-59 ha ascendido a 68.440, comparado con las 71.600 aulas construidas durante el año escolar de 1957-58. En las investigaciones anuales previas se había estimado que en el año 1957-58 se construirían 70.500 aulas, o sea, 1.100 menos de las que se han completado actualmente.

Durante el año escolar de 1957-58 se abandonaron 17.300 aulas de enseñanza, comparado con 15.700 aulas en 1956-57. Al comenzar el año escolar 1958-59 había 1.233.000 aulas disponibles.

Mientras tanto, la matrícula de las escuelas públicas aumentó en 1.148.000 sobre los años anteriores. Sobre un total de 33.936.000 alumnos matriculados en las escuelas públicas en el otoño de 1958, se registró un aumento del 3,5 por 100 sobre el otoño anterior.

El número de maestros de aula se elevó de 1.253.000 en el otoño de 1957, a casi 1.300.000 en el otoño de 1958, o sea, 47.000 más, equivalente al 3,8 por 100. En total, el promedio de alumnos por maestros fue de 26,1 por 100 en el otoño de 1958, comparado con 26,2 por 100 en el otoño de 1957.

La proporción de maestros con certificados inferior al nivel fijado declinó del 7,3 al 7,1 por 100. (*La Educación*, Washington, núm. 13.)

LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN FRANCIA EN 1960

Como en los otros sectores de la enseñanza francesa, la reapertura del curso de 1959 se expresa por un incremento sensible de los efectivos de la enseñanza superior (el número de estudiantes se aproximará a 210.000). Durante el período de 1950-1957, este aumento fue del 3 por 100 anual; durante el año universitario 1957-58 se ha comprobado un salto del 6 por 100, o sea, 10.000 estudiantes más que en 1956-57 (año que tuvo 170.000 estudiantes).

Aunque el número global de estudiantes no cesa de aumentar, este fenómeno no es común a todas las disciplinas.

Por ejemplo, se observa una disminución regular del número de estudiantes de Derecho, disminución que se elevó al 7 por 100 en 1958, con respecto al año precedente. Por el contrario, los efectivos de las Facultades de Letras y de las Facultades de Ciencias han aumentado en grandes proporciones: en 1958, con respecto a 1957, los estudiantes de Letras han pasado de 47.300 a 50.000 (+ 6 por 100), y los de Ciencias, de 44.100 a 53.000 (+ 20 por 100).

Por su parte, los de Medicina y Farmacia permanecen prácticamente estacionarios; el aumento no se eleva a mucho más del 2 por 100 de un año a otro.

Estas cifras ponen de relieve el restablecimiento de las disciplinas científicas.

Por el contrario, el desfase de los jóvenes con respecto al Derecho se explica en parte por la prolongación bastante reciente de los estudios (la licencia exige ahora cuatro años).

Las Universidades metropolitanas son 16; hay que añadir las de Argel y Dakar. Cada Universidad comprende una Facultad de Ciencias y una Facultad de Letras; también, salvo Besançon y Clermont-Ferrand, una Facultad de Derecho.

Montpellier, Nancy, París y Estrasburgo tienen, además, una Facultad de Medicina y una Facultad de Farmacia; Aix, Argel, Burdeos, Clermont, Lille, Lyon, Rennes y Toulouse tienen una Facultad mixta de Medicina y Farmacia. Pero existen también Escuelas nacionales de Medicina y de Farmacia en ocho ciudades importantes y Escuelas preparatorias de Medicina y Farmacia en otras tres.

Finalmente, la mayor parte de las Universidades poseen numerosos Institutos, generalmente destinados a la especialización o la investigación.

La Universidad de Estrasburgo es la única que comprende Facultades de Teología, una católica y una protestante, que totalizan cerca de 300.000 estudiantes.

Las estadísticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional no se refieren explícitamente a los es-

tudiantes que frecuentan la enseñanza superior libre (los cinco Institutos Católicos de Lille, Angers, París, Lyon y Toulouse), pero éstos realizan sus estudios ante los jurados del Estado que figuran en los efectivos globales.

Se observa que la población femenina de las Universidades aumenta ligeramente menos rápida que la de estudiantes.

Entre 1957 y 1958, estos últimos han marcado una progresión de 7 por 100, mientras que el número de mujeres sólo se ha incrementado en un 5 por 100.

Por otra parte, al mismo tiempo que el aumento es medio en lo que se refiere a los franceses de la Metrópoli, los estudiantes originarios de Ultramar aumentan hasta el 11 por 100 y los extranjeros el 3 por 100; en lo que se refiere a esta última cifra, hay que tener en cuenta el hecho de que los estudiantes originarios de los Estados asociados (Camboya, Laos, Vietnam del Sur) y de los antiguos protectorados (Marruecos, Túnez) están ahora comprendidos entre los extranjeros.

Finalmente, por su parte, la Universidad de Argel recibió en 1957-1958 a 5.130 estudiantes en lugar de 4.850 el año precedente; en su primer año de funcionamiento como Universidad, los establecimientos superiores de Dakar han registrado cerca de un millar de inscripciones.

En cuanto a los extranjeros que frecuentan las universidades francesas, el ejemplo de París demuestra que los alemanes figuran en primer lugar, seguidos de los ingleses, griegos, españoles, húngaros, italianos y suizos.

QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LINGÜISTAS EN ROMA

L'Osservatore Romano del 25 de octubre de este año da cuenta de la celebración en Roma de esta Quinta Conferencia Internacional de Lingüistas. En ella se ha debatido el tema de "El latín hoy y el latín mañana". La conferencia ha sido organizada por el Instituto "Método Natura" y han participado en la misma un centenar de lingüistas llegados de doce países de Europa. Los reunidos estudiaron atentamente el

problema de la enseñanza del latín, tal como hoy se hace y tal como interesa hacerlo el día de mañana, teniendo en cuenta las experiencias de un nuevo ensayo iniciado estos días bajo la denominación de "Método Natura".

Después de unas palabras de apertura del profesor Devoto, Presidente del Congreso, tomó la palabra el profesor Schilling, de Estrasburgo, llegando a la conclusión de que si se quiere evitar la eliminación del latín en las escuelas medias, se deben modificar los métodos de enseñanza y tratar de hacer del latín, en lo posible, una lengua viva y actual.

También el profesor Hanslik, de la Universidad de Viena, ha insistido en la necesidad de un nuevo método para remediar la crisis del latín en la enseñanza, y ha propuesto que los catedráticos de esta lengua se decidan a hablar en latín en clase, como los catedráticos de lenguas modernas.

Intervino asimismo el profesor Paratore, ordinario de literatura latina en la Universidad de Roma. Juzgó que la principal causa de la decadencia de los estudios clásicos radicaba en el gran número de profesores de latín indebidamente preparados. Aquí, como en tantas otras cosas, la cantidad va en perjuicio de la calidad. El profesor Paratore insistió, en consecuencia, en la necesidad de preparar debidamente al profesorado, señalando que el camino más eficaz para ello es el conocimiento directo —intenso y extenso— de los autores clásicos, y, a través de ellos, de la lengua por ellos usada, eliminando, en cuanto se pueda, el estudio pedantesco y puramente teórico de la gramática. Recalcó el profesor italiano la utilidad del ejercicio llamado de "composición latina", si de veras se quiere llegar a la plena comprensión de la lengua.

En el mismo sentido se expresó el lingüista francés Lejeune, de la Sorbona de París, afirmando que el "problema" de la traducción latina queda totalmente resuelto cuando el estudiante llega al "desiderátum" de poder pensar directamente en latín. Mas para que esto suceda —añadió— es indispensable que el latín se enseñe con nuevos métodos.

Buena parte del debate se dedicó a la cuestión de la pronunciación del latín en los diversos países de Europa.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

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

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

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

56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

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

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

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

72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales



Segundo número de

CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

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

Precio: 25 pesetas.

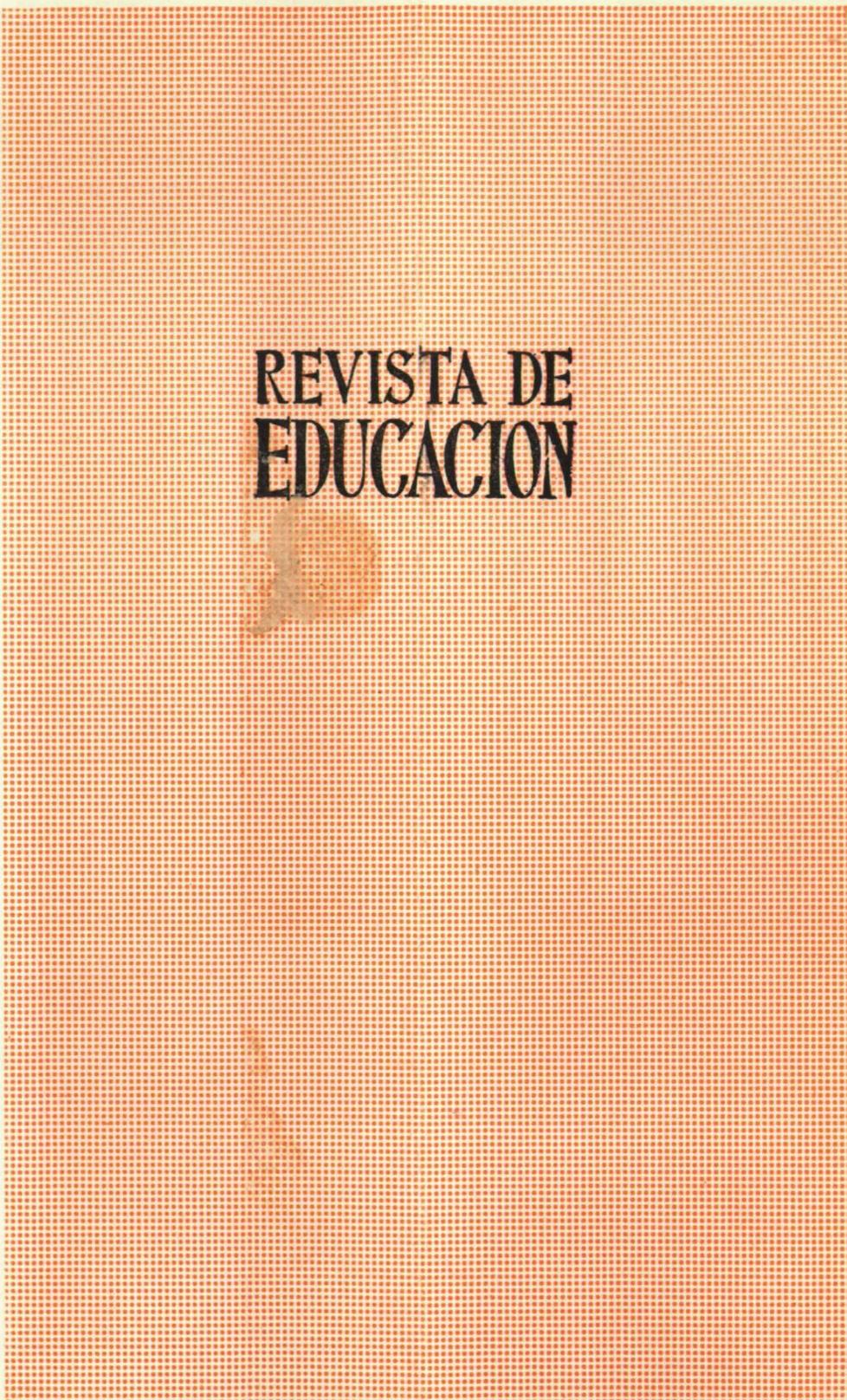
BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA 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.