

Revista de EDUCACION

89

ESTUDIOS.—FELICIANO LORENZO GELICES: La distribución de la Renta y sus consecuencias en los Distritos universitarios (49-52) * JUAN MARTÍNEZ RUIZ: Habla viva y lengua escrita en la Enseñanza Media (52-7) * *CRONICA.*—Actividades del Centro Regional de Educación Fundamental de Pátzcuaro (57-9) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de jóvenes inadaptados (59-61) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (62-4) * *RESEÑA DE LIBROS* (64-5) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (65-72)

ANO VII * VOL. XXXI * 2.^a QUINCENA DICIEMBRE * NUM. 89
MADRID, 1958

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maílo * 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 | | | |
|----------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|-----|
| | <i>Ptas.</i> | | <i>Ptas.</i> | <i>Ptas.</i> | |
| España | 12 | Por 18 números: | | Por 9 números: | |
| Iberoamérica | 18 | España | 200 | España | 105 |
| Extranjero | 22 | Iberoamérica | 300 | Iberoamérica | 160 |
| Número atrasado | 20 | Extranjero | 360 | Extranjero | 190 |

* *

REDACCIÓN: Los Madrazo, 17 (bajo). T. 322764

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(E s p a ñ a)

EN EL PROXIMO NUMERO 90 (1.ª QUINCENA ENERO 1959)

entre otros originales: MANUEL MUÑOZ CORTÉS: Cuestiones de lenguaje: Español correcto y español vulgar * FERNANDO MARTÍNEZ: El Colegio Mayor, como Empresa * ANTONIO DE LOS REYES: Comportamiento educativo * R. DE E.: Dos notas destacadas de

la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, etc., y las habituales secciones de *RESEÑA DE LIBROS* * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

La distribución de la Renta y sus consecuencias en los Distritos universitarios

El conocimiento estadísticos de la realidad va aumentando progresivamente en España. En uno de los terrenos que se advierte este progreso es en el económico. No puede decirse, sin embargo, que tal conocimiento sea, en el momento presente, perfecto. Estimaciones globales de magnitudes fundamentales para medir el grado de bienestar del país y su desarrollo económico, verificadas por diversos organismos, arrojan diferencias muy sustanciales para que cualquiera de ellas pueda considerarse rigurosa. Tal ocurre, como ejemplo, con la cifra de nuestra renta nacional.

Es sabido que, según la definición más utilizada, se entiende por tal "la corriente de bienes y servicios de todo tipo producidos en la unidad de tiempo, generalmente un año. El volumen de la renta y su adecuada distribución, entre los diversos factores que intervienen en la producción de esos bienes y servicios, condiciona el nivel de vida de un país. A mayor renta, mayor bienestar, y viceversa, supuesta una justa distribución. (Tal supuesto no siempre se cumple. Principalmente en los países de escaso desarrollo económico —los que en la terminología al uso se llaman atrasados o subdesarrollados— las diferencias en la distribución funcional de la renta son abrumadoras e injustas.)

En España, desde hace varios años se viene trabajando, cada día con más rigor, en la medición de nuestra renta nacional. Y aún más, en los últimos meses acaba de aparecer el primer intento de sistematización de la contabilidad nacional. En este esfuerzo colaboran los órganos oficiales y los privados. De las diversas estimaciones de la Renta son las más conocidas las del Consejo de Economía Nacional, las del Banco de Bilbao y, recientemente, las del Banco de España. No se trata aquí de realizar comparaciones entre ellas poniendo de manifiesto las diferencias a que antes aludíamos. Pretendemos ofrecer al lector alejado de estos temas una serie de cifras representativas que manifiestan en guarismos esas evidentes desigualdades que en el ámbito provincial se observan y sus consecuencias para la educación.

Para ello vamos a utilizar el informe de 1958, presentado a la Junta Central de accionistas por el consejero-director general del Banco de Bilbao y que ha sido elaborado por el Servicio de Estudios de dicha institución bancaria, tomando como base de estimación el año 1955.

La renta nacional para este año fué de 327.908,67

millones de pesetas corrientes. Si esta cifra se hubiera distribuido uniformemente entre todos los españoles presentes en tal momento, a cada uno le habrían correspondido 11.315 pesetas para todo el año. Este fué el ingreso medio por cabeza o "renta per capita". Verdaderamente se trata de una cifra de mera hipótesis, supuesto que el valor de la producción de un determinado período de tiempo no se distribuye de una manera equitativa. Es, sin duda, más cercana a la realidad la que nos expresa los ingresos medios de la población activa (unos once millones de habitantes), y dentro de ella, especialmente de los trabajadores. El número de personas que se calculan en España que perciben retribuciones directas por su trabajo —en los diversos sectores de actividad económica (industria, agricultura, comercio, servicios, etcétera)— es de unos seis millones y medio, siendo la media de remuneración anual que percibe por su trabajo, de 22.500 pesetas, aunque las diferencias entre los distintos sectores son muy acusadas, oscilando entre las 45.000 pesetas propias del sector de los "Profesionales" y las 10.000 pesetas del grupo de la "Agricultura".

Creemos interesante intentar una caracterización del nivel económico de los Distritos Universitarios. Es necesario buscar la raíz económica de los principales problemas educativos. Así, por ejemplo, el del acceso a la instrucción de segundo grado o superior de los jóvenes procedentes de los niveles económico-sociales más bajos de la sociedad. La política educativa debe tener presente en su planeamiento las diversas peculiaridades regionales, al tratar de poner los medios convenientes para facilitar tal acceso. Otra cosa sería obrar con excesiva simplicidad al homogeneizar lo que en la realidad es heterogéneo.

Los datos que se incluyen en los cuadros I y II han sido tomados, fundamentalmente, de la publicación indicada más arriba y del Censo de población del Instituto Nacional de Estadística, de 1950 (último realizado), y constituyen una aproximación rigurosa que, en cualquier caso, permite realizar importantes comparaciones, con todas las salvedades que el lector quiera establecer.

A la vista de dichos cuadros, pueden agruparse los Distritos Universitarios españoles, es decir, las circunscripciones académicas correspondientes en tres grupos.

A) *De alto nivel de renta* —teniendo en cuenta la necesaria comparación con el conjunto nacional— por habitante:

Valladolid-Barcelona-Oviedo-Valencia
(citados por orden decreciente)

Este grupo, que comprende 17 provincias, ocupa una extensión superficial del 25 por 100 del territorio nacional y el 32 por 100 del total de la población en edad escolar (de diez a veinticuatro años).

Su estructura económica es predominantemente industrial y de agricultura intensiva.

El porcentaje medio de analfabetos, en el conjunto de estos Distritos Universitarios, es muy inferior a la media nacional (14,7 por 100).

CUADRO I

INGRESO MEDIO POR HABITANTE EN LAS PROVINCIAS ESPAÑOLAS AGRUPADAS POR
DISTRITOS UNIVERSITARIOS

| DISTRITO UNIVERSITARIO | PROVINCIAS QUE COMPRENDE | Ingreso medio provincial | Lugar que ocupa la provincia por su renta media | % de la renta por habitante en relación con la media por habitante nacional 100=11.315 ptas | Ingreso medio por D. U. | Lugar que ocupa el D. U. |
|------------------------|---------------------------|--------------------------|---|---|-------------------------|--------------------------|
| Barcelona. | Barcelona | 17.568 | 4 | 155,25 | 12.812 | 2 |
| | Tarragona | 12.054 | 16 | 106,53 | | |
| | Lérida | 10.222 | 22 | 90,34 | | |
| | Gerona | 12.064 | 15 | 106,61 | | |
| | Baleares | 12.159 | 14 | 107,46 | | |
| Granada. | Granada | 5.613 | 50 | 49,61 | 6.471 | 12 |
| | Málaga | 8.076 | 36 | 71,29 | | |
| | Almería | 5.998 | 48 | 53,01 | | |
| | Jaén | 6.198 | 46 | 54,78 | | |
| La Laguna. | Las Palmas | 9.889 | 23 | 87,40 | 9.029 | 8 |
| | Sta. C. de Tenerife | 8.169 | 35 | 72,20 | | |
| Madrid. | Madrid | 18.020 | 3 | 159,26 | 9.909 | 6 |
| | Toledo | 7.079 | 41 | 62,56 | | |
| | Ciudad Real | 7.485 | 39 | 66,15 | | |
| | Cuenca | 7.197 | 40 | 77,73 | | |
| | Guadalajara | 8.795 | 29 | 63,61 | | |
| | Segovia | 10.883 | 18 | 96,18 | | |
| Murcia. | Murcia | 7.883 | 38 | 69,67 | 7.204 | 11 |
| | Albacete | 6.525 | 43 | 57,67 | | |
| Oviedo. | Oviedo | 13.309 | 8 | 117,62 | 11.334 | 3 |
| | León | 9.359 | 26 | 82,71 | | |
| Salamanca. | Salamanca | 8.581 | 32 | 75,84 | 7.390 | 10 |
| | Ávila | 6.431 | 44 | 56,75 | | |
| | Cáceres | 6.193 | 47 | 54,73 | | |
| | Zamora | 8.357 | 33 | 117,20 | | |
| Santiago. | La Coruña | 8.713 | 30 | 77,00 | 7.503 | 9 |
| | Lugo | 6.730 | 42 | 59,48 | | |
| | Orense | 5.918 | 49 | 52,30 | | |
| | Pontevedra | 8.652 | 31 | 76,46 | | |
| Sevilla. | Sevilla | 10.984 | 17 | 97,07 | 9.085 | 7 |
| | Badajoz | 6.361 | 45 | 56,22 | | |
| | Cádiz | 10.507 | 20 | 92,86 | | |
| | Córdoba | 8.000 | 37 | 70,70 | | |
| Valencia. | Valencia | 13.201 | 10 | 116,67 | 11.063 | 4 |
| | Alicante | 9.569 | 25 | 84,57 | | |
| | Castellón | 10.421 | 21 | 92,10 | | |
| Valladolid. | Valladolid | 12.700 | 11 | 112,24 | 16.298 | 1 |
| | Palencia | 12.444 | 13 | 109,98 | | |
| | Burgos | 10.715 | 19 | 94,70 | | |
| | Vizcaya | 23.891 | 2 | 211,94 | | |
| | Santander | 13.472 | 7 | 119,06 | | |
| | Guipúzcoa | 24.777 | 1 | 281,97 | | |
| Zaragoza. | Alava | 15.999 | 5 | 141,40 | 10.976 | 5 |
| | Zaragoza | 13.261 | 9 | 117,20 | | |
| | Huesca | 9.322 | 27 | 82,39 | | |
| | Teruel | 8.191 | 34 | 72,39 | | |
| | Navarra | 13.534 | 6 | 119,61 | | |
| | Logroño | 12.547 | 12 | 110,89 | | |
| Soria | 9.005 | 28 | 79,58 | | | |

CUADRO II

POBLACION EN EDAD ESCOLAR (DE 10 A 25 AÑOS) EN LAS PROVINCIAS ESPAÑOLAS, NUMERO DE ALUMNOS QUE CURSAN ESTUDIOS MEDIOS Y SUPERIORES Y PORCENTAJE DE ANALFABETISMO, SEGUN EL ULTIMO CENSO DE 1950

| DISTRITO UNIVERSITARIO | PROVINCIAS QUE COMPRENDE | Población en edad escolar | Núm. de alumnos | % | Analfabetismo. Porcentaje medio nacional 14,8 | Lugar que ocupa p-r analfabetismo |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------|-----|---|-----------------------------------|
| Barcelona. | Barcelona | 524.041 | 38.040 | 6,5 | 7,4 | 17 |
| | Tarragona | 78.027 | 4.285 | | 12,8 | 26 |
| | Lérida | 77.224 | 4.205 | | 8,8 | 18 |
| | Gerona | 76.175 | 2.889 | | 9,7 | 20 |
| | Baleares | 96.041 | 5.950 | | 16,0 | 31 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 851.508 | 55.369 | | | |
| Granada. | Granada | 241.539 | 7.382 | 2,9 | 25,4 | 44 |
| | Málaga | 225.294 | 7.821 | | 27,3 | 48 |
| | Almería | 105.335 | 2.839 | | 25,0 | 42 |
| | Jaén | 240.418 | 5.314 | | 29,4 | 49 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 812.586 | 23.856 | | | |
| La Laguna. | Las Palmas | 117.078 | 5.876 | 4,4 | 36,0 | 50 |
| | Sta. C. Tenerife | 120.454 | 4.646 | | 21,9 | 39 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 237.532 | 10.522 | | | |
| Madrid. | Madrid | 545.376 | 75.510 | 8,0 | 5,5 | 13 |
| | Toledo | 146.819 | 3.333 | | 20,3 | 35 |
| | Ciudad Real | 160.697 | 3.934 | | 26,1 | 45 |
| | Cuenca | 94.527 | 2.458 | | 21,5 | 36 |
| | Guadalajara | 53.423 | 1.737 | | 11,5 | 23 |
| | Segovia | 56.381 | 1.985 | | 3,6 | 8 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 1.056.223 | 88.957 | | | |
| Murcia. | Murcia | 227.777 | 9.211 | 3,4 | 22,2 | 40 |
| | Albacete | 115.985 | 2.686 | | 26,0 | 46 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 343.762 | 11.907 | | | |
| Oviedo | Oviedo | 234.074 | 14.650 | 5,6 | 3,0 | 3 |
| | León | 155.470 | 7.172 | | 4,8 | 12 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 389.544 | 21.822 | | | |
| Salamanca. | Salamanca | 112.800 | 6.697 | 3,6 | 4,4 | 10 |
| | Avila | 67.549 | 2.208 | | 10,2 | 21 |
| | Cáceres | 160.561 | 2.658 | | 18,3 | 33 |
| | Zamora | 87.249 | 4.085 | | 7,4 | 16 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 482.159 | 15.648 | | | |
| Santiago. | La Coruña | 278.387 | 13.090 | 4,1 | 13,0 | 27 |
| | Lugo | 142.405 | 5.767 | | 11,9 | 24 |
| | Orense | 129.974 | 3.903 | | 13,2 | 28 |
| | Pontevedra | 193.920 | 7.942 | | 13,4 | 29 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 744.686 | 30.702 | | | |
| Sevilla. | Sevilla | 317.789 | 9.582 | 2,7 | 21,7 | 38 |
| | Badajoz | 230.644 | 4.688 | | 26,2 | 47 |
| | Cádiz | 209.388 | 6.525 | | 21,5 | 37 |
| | Córdoba | 234.272 | 7.106 | | 25,1 | 43 |
| | Huelva | 317.789 | 2.188 | | 24,1 | 41 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 1.085.285 | 30.089 | | | |
| Valencia. | Valencia | 343.953 | 16.511 | 4,1 | 12,0 | 25 |
| | Alicante | 168.608 | 5.784 | | 17,2 | 32 |
| | Castellón | 71.739 | 1.912 | | 18,9 | 34 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 584.300 | 24.207 | | | |
| Valladolid. | Valladolid | 95.779 | 8.214 | 6,2 | 6,0 | 15 |
| | Burgos | 109.116 | 4.392 | | 2,8 | 2 |
| | Vizcaya | 146.437 | 10.510 | | 3,5 | 6 |
| | Palencia | 64.407 | 2.483 | | 3,6 | 7 |
| | Santander | 110.527 | 5.720 | | 3,2 | 4 |
| | Guipúzcoa | 93.127 | 6.956 | | 3,4 | 5 |
| | Alava | 30.485 | 2.106 | | 2,0 | 1 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 649.878 | 40.581 | | | |
| Zaragoza. | Zaragoza | 164.253 | 9.440 | 5,2 | 9,5 | 19 |
| | Huesca | 59.652 | 2.515 | | 10,2 | 22 |
| | Teruel | 58.558 | 1.385 | | 14,2 | 30 |
| | Navarra | 101.473 | 6.783 | | 4,5 | 11 |
| | Logroño | 62.660 | 4.134 | | 5,9 | 14 |
| | Soria | 44.587 | 1.441 | | 3,9 | 9 |
| <i>Total del D. U.:</i> | | 491.183 | 25.598 | | | |

B) *De mediano nivel de renta:*

Zaragoza-Madrid-Sevilla-La Laguna

Sólo cuatro provincias de las 18 que lo constituyen superan la renta media nacional por habitante. Superficialmente es el grupo de mayor extensión; representa cerca del 50 por 100 del territorio nacional y el 37,5 por 100 del total de población en edad escolar (de diez a veinticuatro años). De estructura predominantemente agraria, con algunas excepciones de provincias de predominio industrial.

C) *De ínfimo nivel de renta:*

Santiago-Salamanca-Murcia-Granada

Solamente una provincia (Zamora) de las 14 que comprende el grupo, supera levemente la renta "per capita" media española. Ocupa poco más del 25 por 100 del territorio y agrupa el 30,5 por 100 del total de la población en edad escolar. En este grupo, sin embargo, en ninguno de los Distritos Universitarios se alcanza la cifra del 50 por mil —media nacional— relativa a la proporción de niños y jóvenes que llegan a cursar estudios medios y superiores. En el Distrito Universitario de Granada la proporción de estudiantes, en relación con la población comprendida entre los diez y los veinticuatro años, es del 29 por mil (de cada 35 muchachos estudia uno).

Examinando las tablas de salarios medios que obtienen los trabajadores en las agrupaciones que he-

mos hecho anteriormente —tomando como base la renta media por individuo—, se observa también el mismo paralelismo y relativa homogeneidad. Así, en el grupo A) (Distritos de alto nivel), constituido, como indicamos, por 17 provincias, sólo encontramos cuatro provincias (Burgos, Palencia, Gerona y Tarragona) en las que más del 50 por 100 de la población trabajadora perciben salarios medios inferiores a 22.500 pesetas.

En el grupo B) (Distritos de mediano nivel), integrado por 18 provincias, sólo encontramos, por el contrario, cuatro provincias (Zaragoza, Madrid, Sevilla y Tenerife) en las que más del 50 por 100 de los trabajadores perciben un salario superior a las 22.500 pesetas.

En el grupo C) (Distritos de ínfimo nivel), de las 14 provincias, sólo encontramos tres (Pontevedra, Murcia y Granada) en las cuales más del 50 por 100 de los trabajadores perciben unos salarios medios anuales superiores al salario medio nacional (22.500 pesetas).

Las cifras y porcentajes señalados son, a nuestro modo de ver, bastante significativas. De ellas pueden deducirse importantes consecuencias, por poca fe que podamos tener en las cifras y estimaciones globales.

FELICIANO LORENZO GELICES.

Habla viva y lengua escrita en la Enseñanza Media

En las páginas de esta Revista (1) hemos prestado atención al problema de la enseñanza de la Lengua Española en Marruecos, con alumnado tan heterogéneo como españoles de las más distintas regiones de España, musulmanes y hebreos. En tal ocasión señalamos la crisis de los estudios gramaticales en España en años pretéritos, la falta de interés por tales estudios en las mismas Facultades de Letras y el juicio pesimista de Américo Castro en 1942 (2), hoy, afortunadamente, falto de vigencia por la total renovación de las enseñanzas media y universitaria en los últimos veinte años.

Ahora prestamos atención a un hecho, observado en el ejercicio de la actividad docente, y que cuenta con una bibliografía exigua, por no decir nula: se trata del divorcio bien patente entre "habla viva" y "lengua escrita", tanto más acusado en los alumnos, cuanto más acusados sean sus hábitos articulatorios regionales o dialectales.

Por mi anterior consagración al estudio del "habla viva" hispánica en el Norte de Africa (3), desde el

primer momento de "toma de contacto" (4) con las alumnas del Instituto Nacional de Enseñanza Media Hispano-Marroquí de Melilla, consideré de interés el habla de tales alumnas, dadas las particularísimas circunstancias de trasplante geográfico de las más distintas regiones de España, que ofrece la demografía melillense.

Las lecturas de las alumnas en clase y las conversaciones espontáneas de las mismas, durante los recreos, me permitieron observar y anotar con signos convencionales los respectivos hábitos articulatorios: seseo, ceceo, yeísmo, relajación de consonantes finales... etc. Desde aquel momento conté con "sujetos lingüísticos" apropiados para explicar, a todas las alumnas, las nociones fundamentales de fonética del cuestionario oficial, haciendo especial mención y demostración experimental, por grabaciones magnetofónicas, de los hábitos dialectales mencionados, para su corrección y modificación, en lo posible (5).

extraordinarias de curso Preuniversitario con mi disertación sobre el tema *La lengua española en Marruecos*, auxiliado por grabaciones magnetofónicas realizadas en Tetuán.

(4) Como Catedrático numerario de Lengua y Literatura españolas, de la Cátedra correspondiente desdoblada por Orden de 11 de marzo de 1958, art. 4 (B. O. E. 25 de marzo).

(5) Sabido es la poca importancia que se ha venido dando a la enseñanza de la pronunciación y a la corrección de los propios hábitos dialectales; cito las palabras bien elocuentes de T. Navarro Tomás, *Manual de Pronunciación española*, 6.ª edición, Madrid, 1950, pág. 10: "... las ideas más corrientes en España sobre esta materia se reducen a una fórmula pueril, que consiste en creer que la lengua española se pronuncia como se escribe. A los maestros nacionales, no sólo a los que han de enseñar en Castilla, sino a los que en regiones dialectales han de encontrarse ante hábitos de pronunciación distintos de los de la lengua nacional, ni se les prepara

(1) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 29, X, 1955, págs. 161-164.

(2) *Lengua, enseñanza y literatura*. Madrid, 1924: "La Facultad de Letras es, hoy por hoy, una Facultad "ágrafa", y lo mejor del caso es que a los catedráticos y a casi todo el mundo le tiene sin cuidado, y aun hay profesores que no comprenden bien de qué se trata."

(3) *Lengua y Literatura de los judíos sefarditas de Alcazarquivir*, tesis leída en Madrid, 24-IV-52.

El 13 de mayo de 1955, invitado por el Instituto Politécnico Español de Tánger, participé en las lecciones

La Ciencia del Lenguaje ha evolucionado tan prodigiosamente en los últimos treinta años (6), que resultaría inexplicable despreciar dichas enseñanzas en las tareas docentes. Por ello la Enseñanza Media no puede limitarse, en las nociones de Fonética, a una exposición teórica de los sonidos, vocales y consonantes del español, hay que pensar en las peculiaridades dialectales y hábitos lingüísticos de los alumnos, en el "habla viva" de los mismos. Fenómenos tan extendidos en el área hispánica como seseo, ceceo, yeísmo, relajación de consonantes, deben ser cuidadosamente analizados, seleccionando "sujetos lingüísticos" característicos para la descripción de cada fenómeno. El manejo y empleo adecuado del magnetófono por el profesor de Lengua y Literatura se impone, como complemento indispensable en la práctica de fonética experimental.

Estas prácticas llevarán al alumno a un conocimiento teórico y práctico de su propia "habla viva" que le permitirá corregir sus hábitos dialectales con naturalidad y sin inhibiciones, al enseñarle que los rasgos dialectales son tan naturales en cada persona, como el color del cabello o la estatura, y si bien deben adaptarse y corregirse de acuerdo con un patrón lingüístico, el español, no por esto deben considerarse como algo anormal y despreciable. Tengamos en consideración el ámbito familiar y social en que transcurre la vida del alumno para darnos cuenta de la necesidad y conveniencia, bajo ambos puntos de vista, psicológico y docente, de respetar y dar al habla viva del mismo el valor que merece.

Vivimos en un momento de plena revalorización de los estudios dialectales. El año 1958, por lo que respecta a las lenguas románicas, es fecundo en Atlas lingüísticos y etnográficos (7). Hemos superado, afortunadamente, aquella etapa de ignorancia en que lo dialectal se consideraba bajo el prisma del humor o de la pura anécdota, sin calar en los interesantes problemas etnológicos, históricos, culturales, de que era portador un simple rasgo dialectal, una peculiaridad léxica.

convenientemente para esta enseñanza, ni siquiera se les pide corrección de sus propios dialectalismos."

Vid. sobre esto último A. Castro, *La enseñanza del español en España*. Madrid, 1922, págs. 64-69.

Hoy la Enseñanza Media, en España, marcha por senderos bien seguros; prueba de ello es la orientación metodológica del nuevo Plan 1957, que, por lo que se refiere a la disciplina de Lengua Española, desde el primer curso, presta debida atención a la Ortología y defectos de pronunciación (Lección 15, "seseo" y "ceceo"; Lección 16, "yeísmo" y vulgarismos).

La renovación de sistemas y métodos pedagógicos en la actual Enseñanza Primaria es bien manifiesta. En este sentido nos congratulamos se hayan hecho viejas las palabras de Américo Castro y de Navarro Tomás.

(6) Desde el I Congreso Internacional de Lingüística de La Haya, celebrado en 1928, las dos concepciones lingüísticas más modernas, la fonológica y la estructural, han llegado al más perfecto y equilibrado sentido científico de la lingüística. Vid. A. Llorente Maldonado, *Los "Principios de Gramática General" de Hjelmslev y la Lingüística*, Granada, 1953.

(7) Nos referimos al anunciado *Atlas Linguistique et Ethnographique de la Gascogne* de Jean Séguy, vol. III, y al *Atlas Linguistique et Ethnographique du Massif Central* de Pierre Nauton en curso de publicación, después del vol. I aparecido en 1957. Otros ya publicados son: *Atlas Linguistique et Ethnographique du Lyonnais*, de P. Gardette, y el *Atlas Linguistique de la Wallone*, de Remacle y Lengros.

En España citamos el *Atlas Lingüístico de Andalucía*, que realiza M. Alvar. Vid. referencias en RFE, XXXIX, 1955, pág. 286, nota 3.

Uno de los hechos que, a mi juicio, no ha sido suficientemente valorado en la enseñanza de la Lengua Española, es el de relacionar los hábitos fonéticos dialectales con determinadas y repetidas faltas de ortografía. Que la fonética haya influido y siga influyendo en la ortografía, es un hecho innegable del cual poseemos abundantes testimonios.

Remontándonos a las primitivas inscripciones hispánicas, Carnoy (8) señaló bastantes casos de pérdida de —s final ante pausa o en fin de línea, que explica como simple recurso abreviatorio (9) y da razones satisfactorias, pero M. Alvar (10) llama la atención sobre el hecho de que los textos citados por Carnoy —Ley de Málaga (1963-1964) y senatusconsulte de Itálica (6278)— se localizan en Málaga y Sevilla respectivamente, es decir, en lugares donde la pérdida de la —s final está confirmada hoy día por las hablas vivas, hecho ya registrado por Shuchardt (11) y por Wulf (12) antes del año 1906 en que se publicara la obra de Carnoy. Por ello M. Alvar no puede aceptar con Carnoy que sean "faits contredits par l'espagnol moderne".

Por lo que respecta a las grafías medievales, vacilantes e imprecisas, podemos no obstante delimitar en ellas rasgos dialectales bien acusados en donde la grafía es reflejo de un intento prematuro de dar forma gráfica al habla viva. Nos referimos, se entiende, al lenguaje del período preliterario, al estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI, que tan magistralmente estudiara Menéndez Pidal (13) a través de Glosarios, documentos de León, de los Condados de Carrión, Monzón y Liébana, de Castilla y de Aragón, con la conclusión final de que "el lenguaje de ese período preliterario se nos muestra bulente de vida indómita y tumultuosa, con una variabilidad multicolor, aún más grande que la de los dialectos populares modernos".

Si penetramos en las épocas literarias, el idioma aparece cohibido por la tradición letrada, menos movidez y variable. A pesar de ello, no deja de ofrecer grafías en concordancia con hábitos dialectales. R. Lapesa (14) reúne casos interesantes: Juan de Padilla (1468-1522) ofrece rimas de s con z y de ss con ç, *genoveses, meses, vezes; dehesa, reza; recibieses, padeçes*. En 1540 el historiador y gramático portugués Joao de Barros habla de "o çeçar çigano de Sevilla". Pero este testimonio no sirve para fechar el ceceo sevillano, pues A. Alonso, "O cecear çigano de Sevilla, 1540", RFE, XXXVI, 1952, págs. 1-5, prueba que Joao de Barros, al hablar en su *Grammatica* de

(8) A. Carnoy, *Le latin d'Espagne d'après les inscriptions*. Bruxelles, 1906, págs. 179-199.

(9) Op. cit., pág. 190: "... les s oubliées dans les longs textes officiels comme la loi de Malaga (1963-1964) le senatusconsulte d'Italica (6278) ne sont, à n'en point douter, que des lapsus n'offrant pas plus d'intérêt que les autres multiples distractions dont ces textes fourmillent".

(10) *Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada*. RFE, XXXIX, 1955, páginas 284-313 y especialmente pág. 288.

(11) Hugo Schuchardt, *Die cantes flamencos*, *Zeitschrift für romanische Philologie*, V, 1888, págs. 294-332.

(12) *Un chapitre de phonétique andalouse*, en el *Recueil offert à Gaston*. Paris, Estocolmo, 1889.

(13) *Orígenes del español*. 3.ª edición. Madrid, 1950. Vid. *Conclusiones*, págs. 515 y ss.

(14) *Historia de la Lengua Española*, 2.ª edición. Madrid, 1942, págs. 309-310.

“o ceçear çigano”, no se refería, como creyó doña Carolina Michaëlis de Vasconcelos, a la pronunciación ceceosa, sino a la lengua gitana como entidad, al cincaló o caló. Un documento sevillano de 1549 da *resibí, parese, pes, espesificadamente, ofrese, resela, acaeser, paresería*. El testimonio de Arias Montano es bien significativo al decir que en 1592 los sevillanos pronunciaban *c* y *z*, pero que desde una veintena de años las confundían con la *s*. Más tarde, Mateo Alemán (1547-1617) escribe *braza* “brasa”, y en la comedia cervantina *Pedro de Urdemalas*, la gitana Inés dice *cer del tuzón, zuelo, gitanezco, blazón, honezta*. Los ejemplos podrían multiplicarse.

Los testimonios citados prueban, suficientemente, que los hábitos dialectales o regionales han modificado y modifican la grafía.

Pasamos a exponer los siguientes datos experimentales:

Se han reunido 116 alumnas de 2.º Curso de Bachillerato y se les ha dictado el siguiente texto, entresacado de las lecturas del libro de curso (15):

P. 29:

“Antes de dos meses se vió como nació. El sol le fatigaba mucho, y su único alivio era meterse en el agua para cubrirse con ella. Con este trabajo y cuidado vivió tres años, y en este tiempo vió pasar algunos navíos.”

(El Inca Garcilaso.)

P. 157:

“Cipriana se había quedado huérfana desde aquella vulgar desgracia que nadie olvida en el puerto de Areal: una lancha que zozobra, cinco infelices ahogados en menos que se cuenta... Aunque la gente de mar no tenga asegurada la vida, ni se alabe de morir siempre en su cama, una cosa es eso y otra que menuden lances así. La racha dejó sin padres a más de una docena de chiquillos; pero el caso es que Cipriana tampoco tenía madre. Se encontró a los doce años sola en el mundo... en el reducido y pobre mundo del puerto.

Era temprano para ganarse el pan en la próxima villa de Marinada; tarde para que nadie la recogiese. ¡Doce años! Ya podía trabajar la mocosa... Y trabajó, en efecto. Nadie tuvo que mandárselo. Cuando su padre vivía, la labor de Cipriana estaba reducida a encender el fuego, arrimar el pote a la lumbre, lavar y retorcer la ropa, ayudar a tender las redes, coser los desgarrones de la camisa del pescador ...

Por una taza de caldo, por un puñado de paja de maíz que sirviese de lecho, por unas tejas y, sobre todo, por un poco de calor de compañía, la chiquilla cuidaba de la lumbre ajena, alindaba las vacas ajenas, tenía en el *colo* toda la tarde un mamón ajeno, cantándole y divirtiéndole, para que esperase sin impaciencia el regreso de la madre.”

(Emilia Pardo Bazán.)

(15) E. Correa Calderón y Fernando Lázaro, *Lengua Española*. Segundo curso. Salamanca, 1958.

Terminado el dictado, se ha efectuado una lectura del texto discretamente expresiva, ni monótona ni declamatoria, para que las alumnas comprobaran la exactitud del dictado. Inmediatamente después se han recogido los cuadernos de clase. Los resultados han sido los siguientes:

1.º De las 116 alumnas, 25 hicieron el dictado con faltas de ortografía que responden a los propios hábitos dialectales: seseo, ceceo, yeísmo, relajación o pérdida de la — *s* final, cambios de *l-r*.

2.º Designando las 25 alumnas por letras del alfabeto y agrupando los rasgos fonéticos señalados tenemos:

a) ceceo:

A, *meces, meterse, cocia* (cosía), *cirviése*. B, *meterce*; C, *pazar, acegurada*; D, *acegurada* pero dos veces *Sipriana* por *Cipriana*.

b) omisión — *s* final:

E, *ahogado(s), chiquillo(s)*; F, *año(s), ahogado(s), chiquillo(s)*, también con pérdida de — *n* final en *había(n)*; G, *desgarrone(s)*; H, *chiquillo(s)*; I, *desgarrones(s)*; J, *chiquillo(s)*; K, *año(s), novio(s), chiquillo(s)*; L, *chiquillo(s)*; M, *chiquillo(s)*; N, *año(s), ajena(s), ahogado(s), ello(s), lance(s), chiquillo(s)*; N, *navio(s)*.

c) equivalencia $R=L$:

O, *burgar* “vulgar”; *cardo* “caldo”; P, *Cipliana* “Cipriana”; *cardo* “caldo”; Q, *vurgar* “vulgar”; R, *vurgar* “vulgar”; S, *argunos* “algunos”; T, *vurgal* “vulgar”.

d) seseo:

U, *infelises*; V, *infelises*; X, *Sipriana*, dos veces; D, *Siprianas*, dos veces, junto a *pazar* “pasar” y *acegurada* “asegurada”.

e) vulgarismo *asín* “así”:

Además de las alumnas H, K, U, Y, doce alumnas no designadas por letras del alfabeto.

Teniendo en cuenta la procedencia regional de las citadas alumnas, encontraremos datos de interés: De las 116 alumnas, 62 son nacidas en Melilla, 15 en Marruecos, 6 en Málaga, 4 en Madrid (provincia), 4 en Burgos, 3 en La Coruña, 2 en Badajoz. Las restantes se distribuyen en las provincias de Huelva, Almería, Granada, Ceuta, Canarias, Zamora, Alicante, Ferrol, Madrid, Navarra, Huesca, Salamanca, Guipúzcoa.

Sabido es que la valoración del habla familiar puede explicarnos muchos hábitos dialectales. En este sentido más de un 60 por 100 de alumnas tienen padres que residen en Melilla de diez a treinta años. En cuanto al lugar de nacimiento de los padres, hemos reunido los siguientes datos:

Padres: Melilla, 22; Málaga, 10; Almería, 5; Murcia, 4; Granada, 4; Córdoba, 3; otras provincias de España, 1 por provincia; Marruecos, 5.

Madres: Melilla, 27; Málaga, 12; Almería, 12; Murcia, 7; Granada, 4; restante provincias de España, 1, 2 o 3 por provincia; Marruecos, 5.

Que determinados hábitos articulatorios puedan penetrar por medio de las mujeres que contraen matrimonio en determinado lugar, es un hecho bien probado. Podemos citar el ejemplo de Müstair en el valle de Münster, en el Cantón de los Grisones, que Wartburg (16) resume así: "Los hombres de Müstair son católicos y prefieren buscar sus esposas en el vecino Vintschgau, católico, mejor que en la protestante localidad de Santa María. Estas mujeres que se casan en Müstair son de lengua alemana, y han introducido una serie de peculiaridades articulatorias en el románico de su nueva residencia."

Nuevos ejemplos nos ofrecen las hablas de Surmeir (17), en los Grisones Centrales, y de Mutten (18).

Respecto al habla melillense, en nuestro reducido campo de experimentación que nos hemos trazado,

si admitimos esta importancia de hábitos dialectales en las hablas femeninas y consultamos las estadísticas anteriores, tenemos que junto a 27 madres melillenses, Málaga, Almería, Murcia y Granada representan la mayor contribución femenina al habla de nuestras alumnas.

Esto nos lleva a pensar que el habla familiar correspondiente deberá acusar un predominio de rasgos dialectales de las hablas meridionales de España, en cuyo caso Málaga y Almería repartirán ese monopolio lingüístico, seguirán Murcia, Granada, Huelva, y ya con simples representantes las restantes poblaciones de España.

Si volvemos a los fenómenos dialectales reflejados en la escritura y señalamos la respectiva procedencia regional, tenemos:

| Alumna | Padre | Madre |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| a) Ceceo: | | |
| A, Melilla. | Córdoba. | Málaga. |
| B, Melilla. | Melilla. | Melilla. |
| C, Marruecos. | Murcia. | Murcia. |
| D, Melilla. | Melilla. | Melilla. |
| b) Omisión — s final: | | |
| E, Melilla. | Málaga. | Haro (Logroño). |
| F, Melilla. | Melilla. | Almería. |
| G, Melilla. | Lahurín (Málaga). | Melilla. |
| H, Melilla. | Mallorca. | Almería. |
| I, Badajoz (Villanueva del Fresno). | Badajoz (Montijo). | Badajoz. |
| J, Melilla. | Porcuna (Jaén). | Melilla. |
| K, Melilla. | Melilla. | Melilla. |
| L, Marruecos (Larache). | Don Benito (Badajoz). | Antequera (Málaga). |
| M, Melilla. | Melilla. | Almería. |
| N, Melilla. | Melilla. | Almería. |
| Ñ, Melilla. | Málaga. | Orán. |
| c) Equivalencia L = R: | | |
| O, Isla Cristina (Huelva). | Aljaraque (Huelva). | Isla Cristina (Huelva). |
| P, Zeluán (Marruecos). | Orán (Argelia). | Murcia. |
| Q, Segangan (Marruecos). | Segangan. | Segangan. |
| R, Melilla. | Olivares (Sevilla). | Melilla. |
| S, Melilla. | Almería. | Melilla. |
| T, Melilla. | Málaga. | Málaga (Coín). |
| d) Seseo: | | |
| U, Melilla. | Cartagena (Murcia). | Cartagena (Murcia). |
| V, Melilla. | Almería. | Almería. |
| X, | | |
| D, Melilla. | Melilla. | Melilla. |

En resumen: el ceceo gráfico lo han acusado alumnas nacidas en Melilla o en Marruecos, pero cuyos padres son de Melilla, Murcia, Córdoba y Málaga.

Sabido es que el ceceo es un fenómeno típicamente

(16) W. von Wartburg, *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid, 1951, pág. 71. Se apoya en el estudio de Schorta, *Lautlehre der Mundart von Müstair*, Zurich, 1938.

(17) Mena Grisch, *Die Mundart von Surmeir*, páginas 60 y ss.

(18) R. Hotzenköcherle, *Die Mundart von Mutten*, Frauenfeld, 1934, f 10.

andaluz cuya área señalaron T. Navarro Tomás, A. M. Espinosa (hijo) y L. Rodríguez Castellanos (19). Sevilla y la costa atlántica parece haber sido el foco irradiador, extendiéndose por Cádiz y Málaga. Los límites precisos entre el ceceo y el seseo se conocerán mejor cuando se publique el Atlas Lingüístico de Andalucía (20). De todas formas, no cabe duda

(19) *La frontera del andaluz*, "Revista de Filología Española", XX, 1933.

(20) Vid. *Cuestionario*, Granada, 1952; *Proyecto de un Atlas lingüístico de Andalucía*, Orbis, II, 1953, páginas

que las alumnas A, B, C, D reflejaron en sus escritos su propia "habla viva" y además de los datos que hemos reunido sobre el correspondiente habla familiar, grabaciones magnetofónicas posteriores nos lo han venido a confirmar.

La omisión de la *-s* final en los escritos de las alumnas E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, Ñ, es también rasgo característico de las hablas meridionales de España que fluctúan entre la aspiración y la pérdida absoluta de la *-s*. En una misma localidad puede darse la aspiración y la pérdida, según la edad, como ocurre en el habla de Cabra (21), o el sexo (22). En las regiones de Sierra Morena y al oeste de Andalucía se dan distintos grados de aspiración (23). La pérdida total de *-s* final absoluta, sin huellas de aspiración, se encuentra en el murciano y en el español de América (24).

Nuestras alumnas registran el grado de aspiración, más o menos intensa, como he podido comprobar en grabaciones magnetofónicas. Este grado anterior a la pérdida se da también, fuera de Andalucía, en Extremadura (25) y Albacete (26). Respecto a la pérdida de la *-s* y su repercusión en las formas de plural y en la conjugación de las hablas meridionales, es un tema que sale de nuestro propósito que cuenta ya con interesantes observaciones (27).

La equivalencia acústica $L=R$ reflejada en el dictado de las alumnas O, P, Q, R, S, T, es un fenómeno de intercambio, apoyado por una articulación muy debilitada (28). Se da en el S. O. de Salamanca, en toda Extremadura y Andalucía y Murcia. Los casos registrados en nuestro dictado: *vurgar*, *cardo*, *argunos*, con *-R* implosiva; *Cipliana* "Cipriana", *R* agrupada trocada en *L*, son harto frecuentes en las hablas meridionales.

El seseo gráfico de las alumnas U, X, D, oriundas de las poblaciones de Melilla, Almería, Málaga y Murcia, he comprobado se corresponde con un seseo fonético con *s* predorsal tal como se da en el centro y sur de Sevilla, en las provincias íntegras de Málaga y Cádiz y en algunas zonas de Córdoba y Granada.

49-60; *Las encuestas del "Atlas lingüístico de Andalucía"*, RDTP, XI, 1955, págs. 231-274, y el trabajo citado en RFE, XXXIX, 1955, págs. 284-313.

(21) Lorenzo Rodríguez-Castellano y Adela Palacio, *Contribución al estudio del dialecto andaluz: El habla de Cabra*, RDTP, IV, 1948, págs. 387-418 y 570-599, y especialmente pág. 589.

(22) G. Salvador, *Fonética masculina y fonética femenina en el habla de Vertientes y Tarifa (Granada)*. Orbis, I, 1952, pág. 24.

(23) Alfred Alther, *Beiträge zur Lautlehre südpansischer Mundarten*, Aarau, 1935, pág. 88.

(24) Vid. Justo García Soriano, *Vocabulario del dialecto murciano*, Madrid, 1932. Para el español de América: Tomás Navarro, *El español en Puerto Rico*, Río Piedras, 1948, pág. 73, y Max Leopold Wagner, *Lingua e dialetti dell'America Spagnola*, Firenze, 1949, págs. 29-30.

(25) Vid. Alonso Zamora Vicente, *El habla de Mérida y sus cercanías*, Madrid, 1943, pág. 21.

(26) Vid. Alonso Zamora Vicente, *Notas para el estudio del habla albaceteña*, RFE, XXVII, 1943, páginas 237-238.

(27) Vid. M. Alvar, RFE, XXXIX, 1955, págs. 293 y ss.

(28) Menéndez Pidal, *Manual de Gramática Histórica Española*, 7.ª edición, Madrid, 1944, págs. 199, f 723, señala también la equivalencia acústica de $R=L$ en el leonés antiguo y moderno: *igresia*, *branco*, *cravo*, *praça*, *complar*. Vid. A. Alonso y R. Lida, *Geografía fonética -L y -R implosivas en español*, "Revista de Filología Hispánica", VII, 1945.

El hecho de que 34 alumnas escribieron *alludaba* "ayudaba", dos de ellas con grafía vacilante, de forma que la *y* y la *ll* se rectifican mutuamente superpuestas, se podría interpretar como una ultracorreción al yeísmo bien acusado en el "habla viva" de las mencionadas alumnas. El yeísmo está muy extendido, se da en Extremadura, Andalucía y Canarias y además en el habla popular y media de Madrid, Toledo y Ciudad Real. Una visión completa de yeísmo en España y América nos ofrece Amado Alonso (29).

Ejemplos antiguos del fenómeno: Juan Ruiz, 1092, manuscrito de Salamanca, *llugero* por "yugero"; en los *Glosarios latino-españoles de la Edad Media*, publicados por Américo Castro, vemos *veyocino*, *papagallo*, *callado*, *llema* (p. LXXV); en unas estrofas del Alexandre (84 b), copiadas en un manuscrito del Victorial de Díaz de Gámez, vemos *fulleren* "fuyeren" (Alexandre, edic. Willis, p. 22). Se podrían citar muchos testimonios posteriores, admitiendo con R. Lapesa (30) que "como fenómeno amplio de "lengua" en el sentido saussuriano, el yeísmo debe de ser posterior".

Considerando aparte el vulgarismo *asín* "así", que escribieron las alumnas H, K, U, Y y doce alumnas más, las restantes alumnas escribieron el dictado con faltas de ortografía: *v* por *b*, *c* por *z*, uso indebido de *h*, etc., que no presentan interés para nuestro estudio por no tener relación íntima con los hábitos dialectales o "habla viva".

CONCLUSIONES.

1.ª Las reiteradas faltas de ortografía cometidas por alumnas de "habla viva" dialectal con acusados rasgos meridionales: seseo, ceceo, yeísmo, relajación de *-s* final, trueque de $r=l$, nos ha permitido descubrir en tales grafías una íntima dependencia entre ortografía y fonética, entre lengua escrita y habla viva.

Se podría objetar que las faltas de ortografía no responden siempre a determinados hábitos dialectales, pues, en efecto, muchas alumnas que cecean han escrito un dictado correcto y aun puede darse el caso de alumnas de correcta pronunciación incurriendo en ceceos y yeísmos ortográficos. Esto es evidente, pero no lo es menos que estudiando el "habla viva" de tales alumnas por grabaciones magnetofónicas, hemos comprobado la coincidencia de ceceos, ortográfico y fonético, en las alumnas A, B, C, vacilación entre ceceo y seseo en la alumna D, seseo en las alumnas U, X, Y, leve aspiración de la *-s* final en las alumnas E, F, G, H, I, J, K, L, M y N, y finalmente el yeísmo, con varios matices, en un 80 por 100 de alumnas.

2.ª La conveniencia de valorar el "habla viva" del alumno en la enseñanza de la Lengua Española.

Nuestra exploración en el "habla viva" de las alumnas del segundo curso de Bachillerato nos ha puesto al descubierto la yuxtaposición de hablas regionales

(29) *La LL y sus alteraciones en España y América*, en *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, t. II, págs. 41-89.

(30) *Historia de la Lengua Española*, págs. 305, nota 1.

de España, con predominio de las meridionales de Málaga y Almería. Esto explica el seseo y ceceo, el yeísmo, la aspiración de la —s final.

Dependencia administrativa de Málaga y proximidad geográfica de Almería son dos factores que imprimen honda huella en la demografía y habla melillense, y hemos de subrayar que nuestras conclusiones, basadas en una reducida experimentación, no pretenden delimitar las características del "habla viva" melillense en su generalidad, estudio que ha-

bria de efectuarse sobre todos los sectores de la población de Melilla, con un cuestionario especialmente redactado y con todas las exigencias de la moderna investigación dialectal (31).

JUAN MARTÍNEZ RUIZ.

Catedrático numerario
de Lengua y Literatura
Españolas.

(31) Vid Sever Pop, *Buts et méthodes des enquetes dialectales*, París, 1927.

crónica

Actividades del Centro Regional de Educación Fundamental de Pátzcuaro (*)

Los objetivos del CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina) consisten en formar los futuros especialistas de educación fundamental en Iberoamérica inculcándoles la filosofía, métodos y técnicas propios de tal misión y proporcionándoles los materiales indispensables al cumplimiento del programa. Se propone el CREFAL también producir materiales tipo destinados a los Gobiernos de Iberoamérica y proceder a experiencias y estudios para descubrir métodos nuevos y materiales originales de la educación fundamental.

Considerada así la educación fundamental, supone actividades de asistencia y de acción, mediante métodos y técnicas que permitan asegurar el desarrollo social y económico de individuos y agrupaciones técnicamente poco favorecidos. La enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos es una preparación para introducir después las técnicas industriales modernas, facilitar la generalización de la enseñanza primaria y estimular la participación del pueblo en la vida de la comunidad, en la vida de la nación y en la vida internacional. En este sentido contribuye a extender el horizonte cultural y a preservar el acervo de valores morales y espirituales inherentes a todas las poblaciones. De ahí resultará una atenuación de las distancias que separan la ciudad del campo y que son una de las características de los países menos desarrollados.

(*) *Damos en estas líneas una síntesis, en versión española, del trabajo realizado por el Dr. Lloyd Hughes, Vicedirector del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), quien durante cinco años ha puesto en marcha y controlado las actividades de este famoso Centro americano de educación fundamental, patrocinado por la Unesco.*

BECARIOS DE 19 PAÍSES HAN PARTICIPADO EN LOS TRABAJOS.

El Centro ha conseguido resultados muy apreciables en la vía que le había sido trazada. Desde 1951, cuatrocientos becarios pertenecientes a 19 países de América latina y Estados Unidos recibieron los diplomas del Centro y ocupan en sus naciones de origen puestos importantes, desde el punto de vista de la educación fundamental. De ellos, 268 eran hombres y 112 mujeres. Algunos ocupan puestos importantes en los servicios internacionales como el programa para el desarrollo del Altiplano Andino, en el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio y forman también parte del personal de centros locales de preparación de maestros, asegurando la producción de materiales. En otros casos tienen a su cargo escuelas de tipo diverso y ejercen una influencia cada vez mayor en el desenvolvimiento pedagógico de América latina.

En el curso 1957-58 el CREFAL intensificó sus esfuerzos en la lucha contra el analfabetismo entre los adultos y produjo una cierta cantidad de modelos de material para la enseñanza de la lectura y escritura. El número de adultos inscritos en los cursos pasó de 200 en 1957 a más de 400 en 1958. Cuatro métodos distintos están siendo examinados en la escuela "Don Vasco de Quiroga" de Pátzcuaro y el que sea reconocido como más eficaz, será empleado en las clases en un próximo futuro.

LA LECTURA Y LOS PROBLEMAS DEL CAMPESINO.

El material preparado pertenece a tres categorías distintas: a) material destinado a incitar al adulto a aprender a leer; b) libros de lectura; c) folletos de información.

Pertenecen a la primera categoría una película, una diapositiva, la serie de carteles y dos espectáculos de guiñol presentados a los naturales gracias a los servicios móviles sonoros que han circulado en la zona de influencia del Centro, todo el mes de mayo. Se han colocado placas con el nombre de las calles y la designación de los principales edificios públicos a fin de familiarizar a los campesinos con el mundo de los signos y letras.

Dentro de la segunda categoría fueron publicados dos abecedarios en versiones distintas, la primera con

ilustraciones y la segunda con fotografías para poder comparar la ventaja de cada uno de ellos. En la segunda serie se cuenta un total de cuatro folletos de 16 páginas describiendo la vida de una familia campesina típica.

En la tercera categoría se incluyen los materiales destinados al perfeccionamiento de la lectura.

En el curso de los trabajos realizados en 1957-58 se han anotado algunas experiencias sobre la actitud de los becarios, en el momento de la llegada al Centro y frente a problemas como los principios de la educación fundamental, el extranjero, las poblaciones indígenas, los campesinos, el obrero manual, la vida familiar. Ello ha permitido desarrollar una serie de ideas sobre las causas del éxito en el esfuerzo educativo y que dependen naturalmente de la inteligencia y habilidad del maestro, pero mucho más de la actitud del educando. Si esta actitud es receptiva, aprende y, por el contrario, si es reservada, los resultados son mediocres. Esa actitud es entonces el nexo entre el saber y la voluntad de actuar que deben estar siempre presentes en los trabajos con las poblaciones rurales.

Ha habido naturalmente que deshacer prejuicios y confusiones, pues algunos de los becarios pensaban que no era posible lograr ningún éxito, si no se daba una ayuda material a las poblaciones. Más del 20 por ciento de los alumnos de Pátzcuaro creían que los campesinos no aceptarían jamás cambios en su condición social y económica.

COOPERATIVAS DE CRÉDITO AGRÍCOLA.

Una de las obras más fructíferas ha sido la del Crédito Agrícola cuyas operaciones comenzaron en 1956. Se trataba de ayudar a los campesinos a iniciar la producción avícola. En México existe una cierta escasez y el producto de las aves podía ser una fuente de ingresos para el mejoramiento de los hogares y de las haciendas. El Banco Mexicano de Comercio Exterior facilitó los fondos y el CREFAL proporcionó la dirección técnica y los servicios de sus becarios.

El número de aves pasó de 6.000 en junio de 1956 a 9.700 en junio de 1957 y a 16.000 un año más tarde. La producción de huevos ascendió de dos millones en 1957 a 3.800.000 en junio de 1958. El número de familias beneficiarias del plan ascendió de treinta en junio de 1956 a 96 en el mismo mes de 1958, y los créditos pasaron de 100.000 pesos en 1956 a 650.000 en 1958. Así los agricultores con ingresos débiles, han podido conseguir préstamos para convertirse en avicultores y amortizar las sumas recibidas.

Los préstamos se realizan en material, suministros y en los ejemplares necesarios para la iniciación de la granja. Nunca se entrega dinero y desde el momento en que comienza la producción de huevo, los interesados recobran su iniciativa personal. Los beneficiarios aprenden los métodos de cría, la higiene doméstica, mejoramiento de la nutrición y a llevar sus cuentas. En contacto inmediato con los becarios del CREFAL, esta ocasión de encuentro y trabajo en común proporciona ocasiones de gran valor pedagógico.

EL MUNDO DEL CREFAL Y EL MUNDO DE PÁTZCUARO.

El personal del CREFAL vive en dos pequeños mundos. El mundo del CREFAL comprende los miembros del personal y sus familias y constituye una colectividad muy compleja de mexicanos, latinoamericanos, americanos del norte y europeos en total (profesores, becarios, administradores, mujeres y niños) unos doscientos, que viven y trabajan en el barrio cercano a la estación de Pátzcuaro.

La vida profesional y la personal se entremezclan constantemente y el deber cotidiano constituye casi una pesadilla. Los esfuerzos para sobreponerse a la tendencia de hablar del CREFAL, a lo que hemos dado en llamar con una nueva palabra en español, "crefalear", resultan vanos. Recuérdese el viaje realizado con otros cuatro miembros del personal a San Juan de Puerua durante las vacaciones de Navidad, por el Vicepresidente del CREFAL, Lloyd Hugues, cuando se acordó imponer una multa de cinco pesos a quien hablara de las cuestiones del oficio. El resultado fué que se recogieron los pesos suficientes para organizar la fiesta de San Silvestre y para pagar las actividades deportivas diarias de los cinco participantes.

Claro es que la vida consiste en algo más que los problemas y tiene aspectos bien agradables y simpáticos, que no describo para no prolongar en exceso este artículo.

Respecto al mundo de Pátzcuaro, la ciudad cuenta con unos 15.000 habitantes y ha guardado su espíritu primitivo. Fundada en 1340 por los indios tarascos, fué abandonada en el momento de la llegada de los españoles, hasta que en 1540 don Vasco de Quiroga volvió a darle nueva vida convirtiéndola en un centro comercial de importancia que distribuía los artículos tropicales de las regiones vecinas y proporcionaba a los granjeros y agricultores productos manufacturados y otros objetos de necesidad inmediata.

Dotada de excelentes vías de comunicación y de transportes, contando con las comodidades de la vida moderna, Pátzcuaro permanece, a pesar de todo, tradicional y conservadora. Los extraños son tenidos por tales y su influencia considerada como perturbadora. Muchos de ellos pretenden saber lo que sería bueno para la población local, pero ninguno ha encontrado solución adecuada a los problemas de los habitantes, y ello explica la actitud de la población cuando el Centro comenzó sus trabajos. Después ha evolucionado y el CREFAL ha adquirido carta de ciudadanía en la comunidad, que se siente orgullosa del mismo y solicita su participación en las principales festividades.

A esta transformación han contribuido varios factores: el éxito del CREFAL en sus esfuerzos para lograr una vida mejor en la zona de acción y el renombre que ha resultado de la domiciliación del Centro en la ciudad de Pátzcuaro; los esfuerzos del Rotary Club de Pátzcuaro para instaurar una mejor comprensión entre el Centro y la ciudad. La mitad por lo menos de los miembros del club son hombres de negocios y comerciantes y la otra mitad está formada por el personal del Centro. Gracias a ello el Centro ha sido alentado a participar más directa-

mente en la vida de Pátzcuaro, dando ocasión a que la población conozca mejor las finalidades y propósitos perseguidos; finalmente, y como tercer factor favorable, ha de mencionarse el apoyo recibido del párroco de la Basílica de Pátzcuaro. El sacerdote que ha ocupado este puesto en los tres últimos años ha

sido un gran amigo de los miembros del Centro y de la Institución, y su personalidad religiosa y moral ha sido efficacísima en hacer ver a los indígenas el objeto de los trabajos del CREFAL.

R. DE E.

inf. extranjera

IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de jóvenes inadaptados

A. I. E. J. I., LAUSANNE (19-24 JUNIO DE 1958)

Con la abigarrada gama multicolor y lingüística de representantes de treinta países —prácticamente

toda Europa, Estados Unidos, China, Vietnam, Yugoslavia y Norte de Africa— tuvo lugar en el Palais Beaulieu de Lausanne, el pasado mes de junio, el IV Congreso de la A. I. E. J. I. Las sesiones plenarias ofrecían gran semejanza a las de la Unesco por su desarrollo en traducción simultánea al francés, inglés y alemán, mientras las Comisiones de trabajo reunían en pequeños grupos a congresistas que hablaban un mismo idioma, nunca el español, por supuesto, y que discutían por separado las diversas cuestiones englobadas en las dos grandes ponencias motivo del Congreso: "La formación de educadores de jóvenes inadaptados en ejercicio", defendida por Ernst Papanek, Director de la Wiltwyck School for Boys, de Nueva York, y "Criterios de mantenimiento del joven inadaptado en su medio familiar", expuesta por Mlle. Nanon de Rham, Directora adjunta del Centro de Observación "Le Bercaill" de Lausanne.

A. LA FORMACION DE EDUCADORES

Respecto de la primera ponencia, sobre cuyo tema hemos tratado largamente en esta Revista, se estudiaron preferentemente los tres puntos principales:

1.º EL DENOMINADOR COMÚN.

¿Existe un denominador común para los establecimientos de reeducación a través del mundo? En qué consisten las diferencias. Las discusiones aportaron a este aspecto la especificación de diferentes categorías de educadores, de acuerdo con la diversa manera de aproximarse al inadaptado y con el medio ambiente circundante. No obstante lo cual, tienen de común algo que es previo al ejercicio de la función educativa: condiciones de reclutamiento de candidatos y las de vida, horarios de trabajo, asociaciones profesionales, etc.

2. ELECCIÓN DEL PROFESORADO.

El segundo punto se centró en determinar a quién conviene más propiamente la formación durante el ejercicio, puesto que según la preparación anterior al ingreso en el establecimiento donde presta sus servicios necesitarán unos educadores más que otros el perfeccionamiento en su carrera. La diferente exigencia viene dada por la calificación del educador según posea o no diploma, acreditativo del paso por una Escuela de Formación o solamente preparado en un Establecimiento educativo especial. Para los

primeros, diplomados, la formación en el curso de su empleo le sirve para desarrollar las aptitudes que ya posee, para adquirir nuevas ideas perfeccionando las relaciones entre educadores, para promover en ellos las concepciones y acción de modo modo progresivo, de manera que los reglamentos y tradiciones no se hagan rígidos sino flexibles y adaptados a las diversas circunstancias; en fin, para ayudarles a juzgarse a sí mismos, a efectuar investigaciones y a adherirse a las reglas establecidas en común (no hay que olvidar que estos educadores trabajan en instituciones cuyo personal actúa en equipo).

Para los no diplomados, la formación tiene un carácter de fundamentación básica de la práctica que adquirieron en el ejercicio de la profesión. Una doble modalidad la matiza: la formación de base y especialización ulterior que les sirva para el conocimiento del oficio del educador, como factor de cultura general, y desarrollo de la personalidad.

3. MÉTODOS DE FORMACIÓN.

El tercer aspecto lo componen los *métodos de formación*: Cómo organizarla, dónde ha de llevarse a cabo, qué debe enseñar la formación en curso de empleo y bajo qué condiciones es más eficaz. A este respecto se han manifestado la mayoría por la conveniencia de que se realice, parte dentro del mismo establecimiento donde ejerce el educador, parte fuera, para dar lugar a que se aireen las ideas y puntos de vista, pulsando otros horizontes distintos a los

que frecuente habitualmente. Pero como la estructuración general de Centros educativos especiales es similar, aunque en detalles difieran, es factible perfeccionar a los educadores dentro del establecimiento mismo en aquellos problemas o cuestiones que implica la organización total. Así, pues, por medio de exposiciones, reuniones y discusión de casos, los miembros del personal educativo presentan sus problemas; los administrativos ponen de manifiesto sus necesidades. Se debaten las ideas más recientes sobre la materia desentrañando las concepciones generales implicadas en ellas y los modos de abordarlas que deben y pueden ser tratados.

B. MANTENIMIENTO EN EL MEDIO FAMILIAR

La ponencia de Mlle. Rham sobre los Criterios de mantenimiento en el medio familiar es de gran actualidad y son de encomiar las actuaciones de los representantes del Instituto Pedatécnico de Toulouse, cuyo análisis de casos y definición provisional respecto del retorno del niño inadaptado a su medio familiar, después de la estancia en un Centro de observación, son admirables. También han brillado por su participación la Delegación israelita de la A. I. E. J. I. sobre el tratamiento de los padres de jóvenes inadaptados y el grupo de Educadores especializados marroquíes en su estudio sobre los Criterios de mantenimiento en el medio familiar.

INTERNADO Y EDUCACIÓN FAMILIAR POSTERIOR.

Parece ser que el movimiento manifestado en favor de mantener al niño inadaptado en el hogar es uno de los aspectos de la gran re-orientación que se ha operado en las cuestiones referentes a la infancia inadaptada, en el más amplio sentido de la palabra; esta actitud deriva del convencimiento real a que se ha llegado de que no puede ser considerado ni comprendido el niño inadaptado aisladamente, separado de su familia y de su medio.

Durante largo tiempo el emplazamiento en internado predominó en el trabajo realizado en pro de la infancia inadaptada. Por ello la opinión general ha puesto su máximo interés en la necesidad imperiosa de preparar adecuadamente la vuelta del niño al hogar después de la cura en internado. A este respecto se ha insistido sobre el valor de pequeños internados regionales (próximos al domicilio de los niños); sobre las posibilidades de formación profesional acelerada para los niños que están psíquicamente prestos a regresar a su casa; y, por último, sobre la necesidad del desarrollo de la semi-libertad (establecimientos "abiertos" para niños de todas las edades), y la indispensable relación entre el internado y la familia (función del trabajador social o del "case worker" en el internado). Se ha destacado que, en los países subdesarrollados, cuando los internados se ocupan, sobre todo, de casos sociales, los niños que regresan a su casa después de una estancia en internado, podrán ser factores importantes de socialización y reestructuración cerca de sus padres y hermanos.

RESUMEN.

En definitiva, la formación del educador de inadaptados en ejercicio, cualquiera que sea su cualificación, facilita el trabajo educativo en equipo porque el perfeccionamiento que se les dispensa les acerca a los diversos miembros que por su calidad de técnicos (psicólogo, médico, etc.) poseen una formación superior a los que deben secundar en su labor, interpretando sus directrices y tratamiento. Por otra parte, el imponerles en las cuestiones administrativas y jurídicas requeridas por la organización del establecimiento les proporciona el acceso a educadores-jefes y directores de instituciones especiales.

Es preciso también no subestimar, en la gama de medidas a adoptar, el valor de los emplazamientos familiares o de la adopción, puesto que ellos también requieren una preparación cuidadosa.

COMPLEJIDAD Y EVOLUCIÓN DEL INADAPTADO.

Los criterios aducidos por Mlle. de Rham como principales a tener en cuenta para mantener al niño inadaptado en su familia se refieren, por un lado, a la complejidad y evolución del inadaptado (su edad, sexo, constitución, carácter, naturaleza de su afectividad, vínculos que le unen a los suyos y naturaleza misma de su inadaptación). Por otro, a la familia o medio inmediato, con los factores externos (económico-sociales) e internos (bio-psíquicos) que la rigen. Estos últimos son los preponderantes para satisfacer las necesidades de base del niño: seguridad, amor, afirmación de su propia personalidad. Para poder realizar este mantenimiento del niño inadaptado en su familia es necesario poseer un diagnóstico psico-social de ambos lo más completo posible y precoz respecto del niño para aplicar después el tratamiento adecuado. La acción social y psicológica que implica este tratamiento supone personal especializado y medios con los que llevarlo a cabo.

DIFICULTADES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR DEL INADAPTADO.

En efecto, si bien es opinión unánime que el inadaptado cuanto menor sea es más perjudicial dejarlo de la familia, y que el emplazamiento en internado puede significar una fase en el tratamiento de los trastornos (si el internamiento se realiza en momento oportuno en el que, por la edad y circunstancias, el niño puede todavía aprovecharse del internado), también es criterio general que el éxito del tratamiento en el seno de la familia entraña enormes dificultades.

La opinión pública y la concepción de defensa social parecen oponerse todavía en muchos países al tratamiento de este tipo. El más serio de los tropiezos está en el hecho de que es más fácil —en caso de todos los países— obtener fondos para ayudar a los niños en los internados que para organizar un buen

tratamiento del niño mantenido en el hogar. Es muy urgente hacer comprender a los poderes públicos competentes en la materia el interés de financiar una asistencia social pedagógica o terapéutica a la familia en general. Además, se ha probado en repetidos estudios que este método es más económico que el de internado, los cuales se han encarecido actualmente.

INFORMACIÓN AL GRAN PÚBLICO.

Por ello, para vencer los prejuicios en torno a asegurar el descubrimiento precoz de niños inadaptados será preciso organizar sistemáticamente una información del gran público. De este modo, al lado del indispensable equipo médico-psicológico-social considerado por todas las Comisiones de trabajo, serían posibles las escuelas especiales en forma de externado, complemento indispensable de una protección de la infancia re-orientada, constituyéndose éstas y el maestro especializado en factores del tratamiento del niño mantenido en su propio hogar. Experiencias muy interesantes han sido presentadas por las delegaciones de Israel, Gran Bretaña, Holanda y Austria.

C. TRABAJOS PRACTICOS DEL CONGRESO

Con esto termina la fase que pudiéramos llamar teórica del Congreso. Una segunda faceta práctica de visita de instituciones en doble circuito completó "de visu" la visión "in mente" que se nos había ofrecido a lo largo de las sesiones.

El Circuito número 1 comprendió la visita "Les Mayoresses", Maison de Vennes y "Le Chatelard", situadas en las afueras de Lausanne. La primera y la última, instituciones privadas, de utilidad pública; la segunda, establecimiento oficial. En las tres se reciben una cuarentena de adolescente, en peligro moral, delincuentes menores y caracteriales de edad escolar, respectivamente. En todas funcionan grupos de observación, clases de enseñanza especializada y régimen de semi-libertad para los muchachos de dieciséis a veinte años que efectúan su aprendizaje laboral en Lausanne.

El Circuito número 2 recorrió el Centro de Observación "Le Bercaill" (cuya Directora era la ponente Mlle. Rham, ya mencionada) y la "Ecole Pestalozzi". El primero es una institución aneja al Hospital infantil, destinada a observar niños pre-púberes afectados de trastornos de carácter, comportamiento, desarrollo mental y nerviosos y a tratar aquellos otros niños que se espera reintegrar a la vida nor-

TRABAJADORES SOCIALES: INTERNOS Y EXTERNOS.

Un último aspecto de este problema general fué discutido en las Comisiones: la cualificación de las personas encargadas de seguir al niño inadaptado mantenido en su medio familiar. No es preciso recordar que las primeras iniciativas en este dominio han tenido el matiz de beneficencia pero, conforme las técnicas han avanzado, adquiriendo un carácter científico, ha ido desvaneciéndose ese matiz para dar paso a profesiones como la de trabajadores sociales que llenan un cometido esencial.

Ahora bien, estos trabajadores sociales parecen más aptos para ocuparse del niño y de la familia en el plano externo más que el educador especializado, sobre todo en los países en los que la formación técnica del trabajador social se asemeja a los métodos anglosajones. Se ha concluído que la formación de base de los trabajadores "interno" y "externo" debería ser bastante semejante difiriendo en las técnicas o metodología a aplicar. Estas dos categorías de especialistas para la infancia inadaptada tendrán, a pesar de ello, mucho en común, pues un "caseworker" trabajando con el niño es también educador y un educador de niños inadaptados hace también algo más que educar.

mal, curados o mejorados al final de un año, poco más o menos. El número de acogidos es de veinte.

La Escuela Pestalozzi es institución privada que se ocupa de sesenta niños de edad escolar, con trastornos caracteriales y retardados repartidos en cuatro pabellones y cuatro clases. La finalidad de la institución es proporcionar a los niños la educación que sus padres no les han podido dar y la formación escolar que ellos no han podido adquirir. No hay que decir que sobre todo en este último Centro una enorme alegría y una tristeza muy grande me embargaba al contrastar la abundancia de medios con la misérrima escasez de nuestros extremadamente escasos, también Centros de Educación especial. No sólo material pedagógico, mobiliario y didáctico, arquitectura adecuada, a pesar de ser edificio viejo readaptado, sino extensiones de agricultura, granja en gran escala, industrias derivadas, en fin, cuanto de ideal se tiene soñado en la literatura pedagógica. Estábamos en Suiza.

En conclusión, un Congreso cuyo tema y cuya realización han aumentado el bagaje de mis conocimientos e iniciativas que quizá puedan fraguarse en realidad en nuestro país algún día.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En los números 2.º y 3.º de la joven revista "Vida Escolar" aparecen una serie de Guiones de trabajo realizados con claridad y eficacia por autores especializados, tales como Aurora Medina, José Manuel Estepa, Adolfo Mañillo, Luis González Maza, Pedro Plans, Pedro de Andía, etc. Además, en el número 2 una interesante colaboración de carácter metodológico, debida a la pluma de Villarejo, sobre las dificultades que padecen los escolares para lograr un aprendizaje del cálculo sin errores. En el número 3, además, de insertarse el programa de trabajo para los Centros de colaboración pedagógica sobre didáctica de las matemáticas, se incluye también un extracto de un artículo del gran matemático inglés A. N. Whitehead que contiene interesantes y fundamentales ideas sobre la enseñanza elemental de las matemáticas (1).

El doctor F. Frandi publica en "El Magisterio Español" un detallado estudio de los problemas que plantea la función visual del escolar. Estudia primero los diversos trastornos de refracción, es decir, los defectos oculares que originan un falso enfoque de las imágenes en la retina. Estos son concretamente: la hipermetropía, la miopía, el astigmatismo y la presbicia. El examen de los escolares de Enseñanza primaria generalmente demuestra que más de un 5 por 100 necesitan corrección de sus defectos de refracción por miopía, un 3 por 100, aproximadamente, hipermetropía; y más de un 7 por 100 por astigmatismo asociado con hipermetropía o miopía. Se ocupa a continuación del estrabismo y de los particulares problemas emocionales que este defecto físico pueden ocasionar al niño en el ambiente escolar. Alude en último término a la falta de sensibilidad visual para los colores. Y termina encareciendo el importantísimo papel del maestro en el control de los niños que presentan alteraciones oculares o insuficiencia de la agudeza visual. Para ello aconseja que se realicen pruebas de la función visual anualmente desde el momento en que el niño es capaz de colaborar en su realización (2).

Con motivo de la celebración de la Semana Universal del Niño, que en el presente año se dedica a exaltar al niño deficiente, para comprenderlo y ayudarlo, Carmen Guirado, en "El Magisterio Español", lanza un mensaje a los niños para que con tierra poesía puedan comprender la situación de sus compañeros los niños "inválidos auditivos" (3).

En el "Diario de León" hace ya una semana apareció una crónica que trataba de los procedimientos que en Londres se emplean para educar a los niños de poca capacidad mental (4).

Isabel Díaz Arnal ha estudiado en "Servicio" las experiencias educativas realizadas con niños deficientes o inadaptados. Empieza fijando el concepto de psicoterapia que define como la curación o medicación del espíritu lograda por el contacto o relación de la persona enferma con otra persona conocedora de su afección y preparada para ello. Enumera después los medios psicoterápicos comunes en medicina y educación y analiza los siguientes: los juguetes, el modelado con plastilina y el dibujo. Afirma por último que así como la psicoterapia médica termina automáticamente cuando se observa una mejoría efectiva de los síntomas, en cambio, la psicoterapia pedagógica es mucho más continuada

en extensión e intensidad y debe practicarse a lo largo de años paralelamente a la tarea educativa (5).

En la crónica que recoge la conferencia pronunciada por el doctor don Gregorio Marañón en el Instituto Municipal de Educación y que se tituló "Perturbaciones en la edad escolar", se señalan los puntos fundamentales de aquélla. Marañón dijo: "en las enfermedades del desarrollo, que se pueden dividir en trastornos de la vida sensual de la talla y del desarrollo psicológico, hay que distinguir dos grandes grupos. Uno, las enfermedades de estos tres sectores, descritas clásicamente en los libros, debidas a lesiones de los resortes que dirige el crecimiento y el desarrollo del organismo; pero al lado de estas alteraciones lesionales hay un gran número de otras alteraciones que reproducen exactamente la apariencia de aquéllas, pero que no se deben a lesiones, sino a simples desarmonías entre el desarrollo y la cronología habitual de este desarrollo. Este segundo grupo se caracteriza porque al cabo de un cierto tiempo los síntomas se desvanecen y se curan espontáneamente. El doctor Marañón llama a estas alteraciones pasajeras *cronopatías del desarrollo*. A continuación pasó a estudiar separadamente los tres tipos de cronopatías: las que afectan a la sensualidad, las que afectan a la estatura y las que afectan al desarrollo psicológico. Finalmente, el conferenciante puso de relieve que las cronopatías se diferencian fundamentalmente en que no son enfermedades, sino estados curables. "Y hay que diagnosticarlas a tiempo para no producir en los niños estados de depresión que pueden perturbar la vida futura con el resentimiento y la envidia, que son las plagas más grandes de la humanidad" (6).

El diario "El Alcázar" publica una conversación mantenida con el pedagogo Esteban Villarejo, acerca de los niños superdotados, para los cuales considera que es absolutamente necesaria una educación especial. Los niños superdotados, en clases comunes, ni se benefician ellos ni benefician a los compañeros, porque no se les enseña con arreglo a su elevado cociente intelectual ni al ritmo adecuado, y en consecuencia aprovechan el tiempo que les sobra para distraer y perturbar la disciplina de la clase (7).

ENSEÑANZA MEDIA

La publicación de un código internacional para los educadores usuarios de la Televisión por parte de la Asociación Católica Internacional para la radiodifusión y la televisión, cuyo secretariado funciona en Friburgo (Suiza), ha suscitado un comentario en la revista "Atenas". La Televisión es una ventana abierta al mundo a través de la cual el niño se pone en contacto con una amplia realidad exterior. El código de educadores usuarios de la Televisión se dirige no solamente a los padres, sino también a los que de alguna manera se relacionan con la educación en internados, residencias, colegios, sanatorios, etc. Expone también una serie de normas que han de regir el uso de la Televisión impuestas por la edad del niño y otras tantas que han de regular la duración de la audición y de la visión. Se detallan también las condiciones más favorables para que el espectáculo televisivo se desarrolle, el papel de los padres en la recepción de la Televisión y la importancia que tienen las relaciones de los padres con los productores de la Televisión. Finalmente el autor de esta reseña concluye: la Televisión es un hecho cumplido, y sería cuando menos anacrónico pretender desconocerlo y desvalorar su poderoso influjo en las mentes infantiles; "es una fuerza y es necesario saber para dónde está empujando a los niños de hoy. A éstos hay que orientarlos a fin de que su influjo sea benéfico". El código reseñado llama la atención principalmente sobre dos aspectos: la nece-

(1) "Vida Escolar", núms. 2 y 3.

(2) Doctor F. Frandi: *La visión del escolar*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 6-XII-1958.)

(3) Carmen Guirado: *Mensaje a los niños y por los niños "inválidos auditivos"*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 13-XII-1958.)

(4) Betty Bernon: *Cómo educar a los niños de poca capacidad mental*, en "El Diario de León". (León, 24-X-1958.)

(5) Isabel Díaz Arnal: *Experiencias educativas con niños deficientes o inadaptados*, en "Servicio". (Madrid, 13-XII-1958.)

(6) Doctor Gregorio Marañón: *Perturbaciones en la edad escolar*, en "Ya". (Madrid, 6-XII-1958.)

(7) Esteban Villarejo: *Los niños superdotados pueden ser agentes de indisciplina en escuelas normales*, en "El Alcázar". (Madrid, 6-XI-1958.)

sidad de escoger para los espectadores infantiles aquellos programas que los ponga en contacto con el mundo y la vida, sin exagerados fantaseos ni desmedidos artificios; y en segundo lugar la responsabilidad que tienen los padres de actuar como educadores insustituibles ante la pantalla televisora (8).

Un largo estudio del escolapio Octavio Fullat, incluido en la "Revista Calasancia", aborda los delicados y graves problemas sexuales que abruma la pubertad y juventud del muchacho (9).

En la misma revista se puede leer la colaboración del escolapio Luis Obregón, Sch. P., sobre la influencia del temperamento en la dirección y en la vocación de los escolares. Comienza estudiando qué entiende él por temperamento y los diversos binomios temperamentales que se presentan en la realidad. Estudia después las características físicas de los diversos temperamentos y más adelante las psíquico-espirituales. Ofreciendo también diversos temas de meditación y de lectura para los distintos temperamentos. En apéndice aparte publica las relaciones entre lo temperamental y la vida religiosa. Para terminar con esta conclusión: "el enjuiciamiento temperamental de cada individuo en particular es de una trascendencia incuestionable. El nos habla de sus posibilidades físicas y estructuras psicológicas y nos proporciona un coeficiente bastante aproximado de su capacidad de reacción y grado de responsabilidad. De ahí que esa distinción que hemos establecido entre *talante* y *carácter* nos sea muy necesaria desde el punto de vista pedagógico y de la dirección espiritual" (10).

El periódico "Pueblo" ha publicado una nota sobre la excesiva longitud de las vacaciones escolares. Comenta el artículo del Padre Pastor, S. J., publicado en "Razón y Fe" del pasado mes de mayo, que a su debido tiempo recogimos en esta sección. De los datos tomados a aquel artículo se deduce que en España es donde son más amplias las vacaciones de verano de sus alumnos de Enseñanza Superior y Media; y pregunta el periodista: "¿qué razón existe para mantener más tiempo una situación desventajosa para los alumnos, sin provecho alguno?" Y esta sugerencia final: "Un calendario escolar bien aprovechado, reduciendo las vacaciones de verano a los meses de junio y agosto, daría margen para que los horarios estuvieran menos recargados. Podría estudiarse la ampliación prudencial de las vacaciones de Navidad y Semana Santa, que significan un intervalo en la tarea lectiva. Lo que no parece aconsejable es continuar con el actual régimen de improductivas vacaciones escolares" (11).

BELLAS ARTES

El profesor Camón Aznar publica en "A B C" un comentario sobre la Exposición "Carlos V y su ambiente", que se celebra actualmente en Toledo. Comienza diciendo que posiblemente la empresa más difícil de la historia del Arte "sea sintetizar la época de Carlos V, porque en ella confluyen y, además, en sus caracteres más agudos, la Edad Media y el Renacimiento, el Humanismo y el populismo, la disgregación religiosa y las grandes fuerzas que en la contraofensiva católica organiza entonces la Iglesia. En esta misma Exposición de Toledo nos deslumbra esa dispersión de estilos y teorías. Bien que como apoyo y como único guía se nos aparezca la historia imperial abierta en unos rayos cada uno de los cuales ilumina un aspecto distinto del arte y aún de la técnica de la época". Pasa revista después a los objetos artísticos fundamentales allí presentados: los grandes tapices que animan sus muros y que repiten la

(8) R. C. B.: *Un Código Internacional para los educadores usuarios de la Televisión*, en "Atenas". (Madrid, noviembre de 1958.)

(9) Octavio Fullat, Sch. P.: *La Ipsación en la pubertad y juventud*, en "Revista Calasancia". (Madrid, julio-septiembre 1958.)

(10) Luis Obregón: *Lo temperamental en la dirección y en las vacaciones*, en "Revista Calasancia". (Madrid, julio-septiembre 1958.)

(11) *Menos vacaciones*, en "Pueblo". (Madrid, 8-X-1958.)

ornamentación típica de la Corte española, la serie de pinturas, de entre las que destaca algunos retratos especialmente excepcionales, las esculturas de Florentino, Ordóñez, Berruguete y Juni, hasta la aportación americana con sus tesoros Quimbayas y Kechuas. Termina el profesor Camón Aznar expresando su gratitud a los organizadores de esta Exposición, mediante la cual la diversidad de inspiraciones, artes y culturas características de la época de Carlos V se nos hace evidente ahora y aquí (12).

ENSEÑANZA LABORAL

En una entrevista con el Director de Enseñanzas Profesionales de la Mujer se habla de la reorganización de esta parte de la educación actualmente llevada a cabo. Efectivamente, se inicia ahora una nueva etapa de la educación femenina, pues aprovechando el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer y la Escuela del Hogar, ambas destinadas a las labores propias del sexo y a trabajos de artesanía, se quieren implantar en este curso de 1958-59 nuevas enseñanzas acomodadas a las exigencias actuales. Se trata de un Bachillerato Laboral femenino en sus distintas especialidades: administrativo, alta costura, oficiales y maestras delineantes, oficiales y maestras químicas y oficiales y maestras en electricidad. Se trata con estos bachilleratos de incorporar a la mujer al campo industrial, salvo en aquellos trabajos que requieran esfuerzo muscular. La fundamental razón que hace necesaria la incorporación de la mujer al trabajo industrial se deriva del elevado nivel de vida actual, que ha ido creando una serie de necesidades que antes no lo eran. Por otra parte, esta incorporación es permitida gracias a la aportación de la civilización moderna de innumerables máquinas electrodomésticas que ahorran tiempo a la mujer y no hacen tan necesaria y permanente su presencia en el hogar (13).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El profesor Muñoz Cortés publica en la revista "La Hora", en el número conmemorativo del XXV Aniversario del SEU, un artículo que merece la pena recordar. Trata de la vocación, más concretamente de la vocación docente. Conjugando una serie de *por qué*s llega a desmenuzar el verdadero sentido de la vocación de maestro. "La vocación docente —dice—, la vocación que lleva a un hombre a ser *doctor* (es decir, el que enseña), no es sino un deseo de comunicar lo que se sabe, y lo que sabe como experiencia propia, inicialmente solitario, después entrañable. Una vocación docente tiene que nacer de un saber profundo, tiene que surgir como manantio vivo, como *fonte que mana e corre* de una ocupación intelectual. Cuando no hay este alumbramiento la tarea docente es mera repetición muerta, triste oficio con poco beneficio. Por eso entra en el puro disparate medir el trabajo de un docente por sus horas de clase" (14).

Es muy reciente la proposición de una Ley de Protección a los Colegios Mayores, que presentada a las Cortes, y autorizada previamente por el Gobierno se halla actualmente en tramitación. Este acontecimiento legislativo ha suscitado repetidos comentarios en la prensa nacional. En el diario "El Alcázar" apareció una nota en la que se dice que los Colegios Mayores universitarios son uno de los órganos más poderosos y eficaces con que actualmente cuenta la Universidad española para la formación de la juventud estudiosa que puebla las aulas, donde aprende las letras y las ciencias y que encuentra el necesario complemento en la vida colegial de todos los días (15).

(12) José Camón Aznar: *Carlos V y su época*, en "A B C". (Madrid, 30-XI-1958.)

(13) *El bachillerato laboral femenino incorpora a la mujer en el campo industrial*, en "El Alcázar". (Madrid, 28-X-1958.)

(14) Manuel Muñoz Cortés: *Vocación docente*, en "La Hora". (Madrid, 30-XI-1958.)

(15) *Colegios Mayores Universitarios*, en "El Alcázar". (Madrid, 2-X-1958.)

En "La Vanguardia" de Barcelona se subraya que los Colegios Mayores "al permitir una estrecha convivencia entre profesores y estudiantes y facilitar el contacto de alumnos de diversas Facultades y Escuelas técnicas, dan origen a una situación de armonía universitaria de la que desgraciadamente careció nuestra Universidad en otros tiempos. La conversación, el diálogo, la convivencia, la camaradería, evitan puedan darse conflictos entre profesores y alumnos o entre unos alumnos y otros, conflictos que en otras épocas llegaron al derramamiento de sangre o al menos a la pérdida habitual de la disciplina académica (16).

En "El Diario Montañés" se dedica una crónica al tema de los Colegios Mayores a través de dos ejemplos: el Colegio Mayor femenino "Zurbarán" y el Colegio Mayor de la Moncloa (17).

La revista "Ecclesia" dice: "El problema de los Colegios Mayores tiene un aspecto de indudable importancia que debe afrontarse con generosidad creciente: el de las becas, que deben ser suficientes para que la escasez de recursos económicos no prive, ni en un solo caso, a quienes las padezcan y estén en posesión de las cualidades requeridas para obtenerlas, del bien de los Colegios Mayores." También es necesario que el Estado aumente el número de Colegios Mayores, creándolos directamente y fomentando indirectamente su fundación, ayudando como lo ha venido haciendo, pero con mayor intensidad, a las instituciones privadas que los fundaron y sobre las que pesa, con la carga de su sostenimiento, la de amortización de los capitales que necesariamente tuvieron que ser invertidos (18).

(16) Francisco Pons: *Convivencia universitaria*, en "La Vanguardia". (Barcelona, 9-X-1958.)

(17) M. I.: *Los Colegios Mayores, necesarios para el universitario*, en "El Diario Montañés". (Santander, 23-X-1958.)

(18) Editorial: *Colegios Mayores*, en "Ecclesia". (Madrid, 31-X-1958.)

El semanario "SP", con el título "Hacen falta más Colegios mayores", inserta un artículo informativo en el que se demuestran: Primero, la escasez de éstos para cubrir las necesidades de la población universitaria española; segundo, las perspectivas que se ofrecen para resolver esta carencia; tercero, la necesidad de una colaboración de la sociedad con el Estado para aumentar el número de Colegios Mayores, y cuarto, el funcionamiento de éstos (19).

Por último, hagamos mención de una colaboración publicada en la revista "Marzo" que se titula "Los fondos públicos, los Colegios Mayores y la seriedad". Se pregunta el articulista si ciertos Colegios Mayores necesitan imprescindiblemente la subvención económica del Estado. Y responde a esta pregunta con una serie de cifras y datos que le hacen llegar a estas conclusiones: "No es lícito diferenciar la subvención estatal y desglosar teóricamente los distintos capítulos de un presupuesto colegial, diciendo que aquélla se destina únicamente a actividades formativas." Además añade: "es fácil demostrar que los Colegios resultan demasiado caros y que, por supuesto, pueden vivir administrativamente —y con mucha actividad formativa— con las pensiones que pagan los colegiales. Por último, propone: "es de fácil defensa el montaje de Colegios Mayores reducidos y funcionales, relacionados entre sí en lo que se refiere a intendencia y administración y que ofrezcan una mayor garantía de formación humana completa junto a una considerable reducción de gastos" (20).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(19) *Hacen falta más Colegios Mayores*, en "SP". (Madrid, 26-X-1958.)

(20) José Farré Morán: *Los fondos públicos, los Colegios Mayores y la seriedad*, en "Marzo". (Madrid, 29-X-1958.)

reseña de libros

ROBERT DOTRENS: *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*. Collection "Actualités pédagogiques et psychologiques". Delachaux et Niestlé, Ginebra, 1957, págs. 254.

La Organización escolar es materia de una extraordinaria complejidad, razón por la cual sus avances son muy modestos, en tanto crecen impetuosamente los debidos a la Psicología experimental. Tal complejidad procede, por una parte, de la heterogeneidad a que da lugar su división en tres grandes territorios, que tratan, respectivamente, de la Planificación, la Administración y la Organización propiamente dicha. Pero la mayor dificultad de su estudio deriva de su condición fronteriza, entre la Política pedagógica, que nutre de criterios a la Planificación, y el conjunto íntegro de las disciplinas psico-pedagógicas, incrementadas con la dinámica de grupos (ahora en trance de nacimiento y en algunos países ni sospechada apenas), que confluyen para proporcionar a la Organización de las instituciones docentes fundamentos y caminos. Si a ello añadimos que la Administración se relaciona, por un lado, con la Economía y la Psicología del trabajo, y por otro, con el Derecho, se comprenderá que la Organización

Escolar avanza a paso lento, a no ser en puntos muy concretos y en modo alguno decisivos de Didáctica experimental.

Para superar esta demora se impone la colaboración internacional, que aportando resultados de experiencias múltiples dé lugar a discusiones y comparaciones fecundas. He aquí por qué el libro del profesor Dottrens, del que damos cuenta, es de gran importancia, tanto porque aborda una cuestión importante, cual es la redacción y mejoramiento de los programas escolares, como porque se debe a la colaboración de numerosos técnicos de varios países, aunque el trabajo más denso y orientador haya correspondido al profesor suizo.

La trascendencia del tema hizo que la Unesco nombrase un "Comité consultivo de Programas escolares", que celebró su primera reunión en París en 1956. En el mismo año la citada Organización internacional convocó reuniones de estudio que tuvieron lugar en Lima, Karachi y Ginebra, como preparación, sin duda, de la discusión del asunto en julio último en la XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública.

En el *stage* de Ginebra participaron representantes de 15 países europeos, a saber: República Federal de Alemania, Austria, Bélgica, Fran-

cia, Holanda, Hungría, Checoslovaquia, Italia, Luxemburgo, Inglaterra, Polonia, Suecia, Turquía, Rusia y Suiza, bajo la presidencia de Dottrens y con asistencia de los profesores Buyse, de Lovaina, y Mialaret, de Caen (Francia), como expertos en Pedagogía experimental.

El libro contiene el *rapport* general, de Dottrens, ilustrado con amplias referencias a las aportaciones y la legislación de los países representados. Varios anexos debidos a Buyse, Mialaret, Roller, Lustenberger y Ducommun, exponen puntos de vista interesantes sobre cuestiones varias de carácter experimental.

Sendos capítulos dedicados a la estructura general de los programas, a los métodos didácticos, a la organización escolar y el plan de estudios, al contenido de los programas, a problemas conexos (tales como la fatiga de los alumnos, los trabajos para realizar en casa, los exámenes y el control del trabajo, los manuales escolares, las relaciones con la segunda enseñanza, los inadaptados escolares, la prolongación de la escolaridad, la clase de fin de estudios primarios, la orientación escolar, la formación y el perfeccionamiento de los maestros), constituyen aportaciones positivas al problema de la elaboración de los programas escolares, tanto más cuanto que la doctrina se deduce de la comparación de las realizaciones de un grupo numeroso de países, de distintas características políticas, históricas y docentes.

Capítulos finales dedicados a la re-

visión de los programas y al papel que en su mejoramiento corresponden a la Pedagogía experimental, condensan los puntos de vista expuestos antes, con una riqueza de datos que hacen de este libro obra de consulta indispensable para cuantos han de ocuparse de esta materia, ya en el plano político, ya en el técnico-pedagógico. Una bibliografía

suficiente orienta al lector que desea ampliar las ideas aquí expuestas.

Es de desear que se traduzca al castellano este libro para conocimiento del público español e hispanoamericano, con motivo mayor si se piensa que España estuvo ausente de tales reuniones, en las que se acordaron los puntos de vista decisivos en orden a una cuestión tan

importante como es la elaboración y mejoramiento de los programas primarios. Y esa ausencia es menos explicable si pensamos que en 1953 España había publicado los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, subsanando así su retraso en este decisivo aspecto de la organización y la política escolares.—ADOLFO MAÍLLO.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LOS PROBLEMAS DOCENTES DE ESPAÑA: III. SITUACION DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

En los dos números anteriores se publicaron los fragmentos de las declaraciones del Ministro de Educación Nacional a la revista *SP*, relativos a aspectos actuales de la industrialización y la escolarización españolas, con referencia especial al Plan quinquenal de construcciones escolares. En el presente número se insertan la opinión del Sr. Rubio sobre el estado actual de las enseñanzas medias (bachillerato, preuniversitario, enseñanzas laboral y técnica, estudios nocturnos...) en España. El próximo incluirá la última parte de estas declaraciones, referentes esta vez a la Universidad española.

P.—*Pasando a la enseñanza media, ¿cuál es la situación en este campo?*

R.—Aparte de las instituciones ya conocidas (los Institutos de Enseñanza Media) creo que aquí se están haciendo cosas de trascendencia, como son, además de los Institutos Laborales, los Centros de Enseñanza Media de Patronato, los filiales y los nocturnos. Nuestro propósito es extender la enseñanza media elemental, ampliando hasta los catorce años la enseñanza obligatoria, de tal modo que cada español llegue a tener como mínimo el Bachillerato Elemental.

P.—*No resulta el campo de la enseñanza dividido excesivamente en compartimientos estancos, a través de todas estas clases de bachilleratos?*

R.—Por el contrario, la idea básica que ha presidido la orientación del Ministerio en este terreno consiste en estructurar estas ramas de la enseñanza de una manera perfectamente articulada y flexible, dotada de toda clase de canales de intercomunicación, de modo que, siguiendo el desarrollo lógico del estudiante, se pueda ir conduciendo en cada momento con la máxima facilidad hacia su meta, pasando sin violencia de uno a otro tipo de bachillerato, según aconsejen su vocación y las circunstancias. Ustedes se asombrarían de ver la cantidad de alumnos que pasan del Bachillerato Laboral al Universitario, o del Elemental al Laboral, e incluso del Bachillerato Universitario al Bachillerato Laboral, todo ello sin pérdida de esfuer-

zo, mediante la convalidación automática.

P.—*Por favor, querría explicar el señor Ministro los Centros de Enseñanza Media de Patronato, los Filiales y los Nocturnos?*

R.—Son tres modalidades para suplir el Instituto en aquellos puntos donde, por el momento, no pueden crearse. Los de Patronato son centros de enseñanza Media, sostenidos por entidades locales, principalmente financiados por los Ayuntamientos, a los que el Ministerio dota con dos catedráticos: uno de Ciencias y otro de Letras; uno de ellos es el Director y el otro el Secretario del Centro, y organizan el restante profesorado con licenciados de la localidad en las disciplinas correspondientes. Así funcionan, por ejemplo, los de Mataró, San Fernando y Hospitalet.

Los centros de enseñanza media filiales se fundan principalmente en los suburbios, y se confían a entidades u órdenes religiosas (de las que no tienen colegios) y que, por vocación, se dedican a un verdadero apostolado de la enseñanza. Es realmente una labor social, ya que se les prohíbe percibir de los alumnos una cantidad superior a 30 pesetas mensuales. El director de estos centros es el Director del Instituto más cercano, de que son filiales, y se exige igualmente que todos los profesores sean licenciados. Hasta ahora existen quince.

P.—*Y los Nocturnos?*

R.—Son clases de Institutos de ciudades grandes, nocturnas, para los que trabajan durante el día y quieren mejorar su enseñanza haciéndose bachilleres. No se trata de restar obreros a otros campos o especializaciones. Se trata sencillamente de un acto de justicia; de recuperar para el estudio a los mejor dotados y brindarles la oportunidad que merecen.

P.—*El Bachillerato laboral, ha respondido a su propósito?*

R.—Desde luego, y están funcionando en sus dos fases: la elemental, que es de cultura general, y el superior, que es ya técnico, de donde salen especializados como tractoristas, fresadores... Hay 91 centros funcionando.

P.—*Se ha advertido ya, Sr. Ministro, el resultado de la división del bachiller en sus dos ramas de Ciencias y Letras?*

R.—Es pronto todavía, la verdad. Esto requiere casi una generación.

P.—*Y la del curso preuniversitario?*

R.—Comparto con muchos el convencimiento de su gran utilidad. De siempre se había hablado del gran choque que experimentaba un muchacho al salir del Instituto y enfrentarse con la Universidad, sin transición. En el curso preuniversitario el muchacho se acostumbra a un trabajo menos escolar, menos memorístico, pues no se trata de repetir enseñanzas del bachiller, sino de entrenarle a estudiar e investigar por su cuenta, con cursos monográficos que le obligan a buscar las fuentes de conocimiento, asistir a conferencias, escudriñar en bibliotecas y hemerotecas, ordenarse ellos mismos sus fichas... En una palabra, acostumbrarse a trabajar en el estudio por sus medios. Esto encauza a los muchachos, aunque evidentemente requiere un inteligente esfuerzo por parte del profesorado. Hace poco me decía un señor que "al acabar el bachiller, su hijo era un crío, y que al acabar el preuniversitario era un hombre". A mí, personalmente, como alumno, me habría encantado el preuniversitario, y como profesor había deseado enseñar en ese plan.

V SEMANA PEDAGOGICA DE FORMACION PROFESIONAL

Se ha celebrado en Madrid la V Semana Pedagógica de Formación Profesional, convocada por la Obra Sindical del mismo nombre, sobre el tema central de formación del profesorado.

ANTECEDENTES.

Las cuatro anteriores estuvieron dedicadas a profesores. La primera, a maestros de Taller, para destacar la importancia de la formación técnica en nuestros Centros; la segunda, a profesores de Ciencias y Tecnología, cuyo alcance no exige mayores puntualizaciones; a Matemáticas y Dibujo, la tercera, y la cuarta, a las llamadas Disciplinas formativas. Esta última tuvo amplitud bastante para cubrir tres semanas, ya que los asistentes fueron distribuidos en tres grupos, para estudiar por separado los temas de Religión, Formación del Espíritu Nacional y Capacitación Sindical. Es así como han pasado ya por estas reuniones, en el curso de un solo año, quinientos profesores, a cien por programa, y en contactos que rinden ya muy beneficios cosechas.

LA V SEMANA.

A la V Semana han acudido directores que, a su vez, son profesores, ya que de su claustro proceden y

a la docencia siguen dedicando su atención primordial. El grupo, de 116 asistentes, es realmente selecto. Entre ellos figuran licenciados, cateóricos, peritos, ingenieros y otros técnicos del grado superior y medio, todos ellos, naturalmente, titulados.

El objetivo principal de esta Semana, aparte de los generales ya señalados, ha consistido en dar a conocer las nuevas ordenanzas promulgadas recientemente por la Delegación Nacional de Sindicatos. En estas Ordenanzas se apuntan tres secciones muy características: definición exacta de la Obra, definición de los Centros y prolongación de su acción formativa y humana más allá de la obra y de los centros.

La Semana se ha preocupado también, muy especialmente, de fijar unas directrices claras sobre la formación de nuestro Profesorado. Hay dos clases de exigencias ineludibles: unas de tipo legal, para utilizar o habilitar las titulaciones de acuerdo con las normas de la Dirección General de Enseñanza Laboral. Y otras asimiladas apremiantes: estar permanentemente al día y no quedarse rezagado ante los avances de la ciencia y de la técnica. En estas nuevas ordenanzas se acomete también un tema de cierta importancia. Si a los profesores se les exige es forzoso, como contrapartida, ofrecerles la consideración que su rango merece. Y la Organización Sindical, al unisono con el Estado en esta materia, no puede conformarse con la aportación generosa de muchos profesores que venían dedicándose a la docencia en los Centros Sindicales de Formación, casi exclusivamente por razones realmente sentimentales, a veces puramente románticas, siempre como un verdadero sacerdote.

INTERVENCIONES DESTACABLES.

Hemos tenido en esta misma V Semana varias intervenciones ajenas muy destacables. La constante colaboración orientadora del Ministerio de Educación ha tenido efectividad a través de dos figuras muy estrechamente ligadas a estas cuestiones. El Director general de Enseñanzas Técnicas, Millán Barbany, quien ha expuesto —según encontrará referencia el lector en estas mismas columnas— el estado de las Enseñanzas Profesionales y Técnicas en nuestro país, y el señor Mohedano, director del Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Media y Profesional, único Centro de esta índole existente en España. La tercera intervención ajena ha correspondido a Francisco Aguilar Paz, en quien concurre una doble actividad: es director de la Escuela de Capacitación Social y jefe del Departamento Pedagógico de Universidades Laborales. Su vinculación con el mundo laboral y con el campo de la docencia, su preparación y su experiencia, ha permitido escuchar su valiosa opinión acerca del campo de actividad formativa sobre la masa trabajadora, a la que se pretende inculcar la idea de que su derecho a saber no termina donde acaba la formación profesional, sino que se extiende al disfrute de todos los bienes del espíritu.

LA FORMACION PROFESIONAL Y LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

Sobre el tema "La Formación Profesional y la nueva Ley de las Ense-

ñanzas Técnicas" ha pronunciado una interesante conferencia el Director general de Enseñanzas Técnicas. Después de hacer una alusión general al panorama de la enseñanza en España, se refirió concretamente al tema de su conferencia. Con aportación de proyecciones, el señor Millán Barbany hizo historia de la elaboración de la Ley, de sus objetivos fundamentales y de las características especiales de su contenido. Probó nuevamente, con gráficos bien expresivos, cómo se daba la extraña circunstancia en nuestra Patria de que mientras se pretendía su necesaria industrialización, no se dispone aún de los técnicos necesarios, con índices extremadamente bajos en relación con otros países. Las disposiciones anteriores a la Ley, fijando cupos mínimos para el ingreso en las Escuelas Técnicas y, sobre todo, la Ley, han permitido elevar la curva de los gráficos correspondientes a matriculados, alumnos y titulados.

Mostró asimismo cómo también conviene encauzar la potencia escolar española para equilibrar la enorme distancia que aún existe entre los alumnos de matriculados en los diversos centros de Enseñanza Media y Superior, con evidente inferioridad respecto a las ciencias y la formación técnica.

Destacó algunas características de la ordenación actual de las enseñanzas, especialmente las convalidaciones y coordinación en las dos esenciales direcciones: vertical y transversal, que permiten, de un lado, ir perfeccionando la orientación vocacional, y de otro, el vertical, el acceso a los grados superiores desde todas las procedencias escolares, antes limitadas al único y exclusivo camino del bachillerato clásico.

Hizo un estudio completo de los sistemas de ingreso, los centros existentes y su situación en nuestra Patria del déficit, posibilidades y necesidades, y después de insistir muy concretamente sobre la Formación Profesional Industrial en sus relaciones con las Técnicas terminó anunciando algunas medidas próximas para ir completando los objetivos de la Ley, perseguidos por constituir una necesidad, pero también y sobre todo por ser imperativo de justicia social.

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN ALBACETE: 207 NUEVAS ESCUELA EN 1958

Por su carácter preminentemente agrícola y por la dispersión de muchos núcleos urbanos en zonas de difícil acceso y deficiente comunicación. Albacete es una de las provincias españolas que registran mayor índice de analfabetismo. Combatirlo con eficiencia ha sido y es una de las preocupaciones mayores de quienes rigen los actuales destinos de Albacete. En esta lucha silenciosa, pero dura, se están logrando esperanzadores éxitos, que si no alcanzan la total amplitud deseada no es precisamente por falta de voluntad ni de entusiasmo, sino por la estrechez de medios disponibles para conseguir la plena eficacia de la acción. Hay un 26,12 por 100 de analfabetos en la provincia de Albacete. La diseminación de núcleos urbanos, como ya apuntamos, lo agreste de algunas comarcas y las habituales ocupaciones en el pastoreo, en operaciones forestales y en faenas agrícolas son la causa y raíz de este mal

endémico al que en estos momentos se le está aplicando una eficiente terapéutica. En 1953 fueron 820 los analfabetos redimidos; en el año 1954 la cifra se elevó a 835; a 801 en 1955 y a 756 en los años 1956 y 57, respectivamente. Totalizan 3.917, cifra conseguida en plan realmente superior a las disponibilidades que permitían poner en práctica la función docente.

Aparte de las causas expresadas, de la inestabilidad de los maestros en los lugares de baja población, de la edad escolar, de la indiferencia de los padres y de otras causas de índole menor, destaca también la falta de numerosas escuelas; la falta, en definitiva, de 915 escuelas que tenían que crearse para completar las 1.659 escuelas que le corresponden a la provincia de Albacete. En 1954 existían en Albacete 764 escuelas y se necesitaban 1.659. Tenía que abordarse, pues, con decisión y plena voluntad realizadora, la construcción de las 915 escuelas que faltaban. Para su logro se estableció un plan quinquenal capaz de solucionar el arduo problema. Su puesta en práctica dió como resultado la construcción en 1955 de diez escuelas; durante el 56 y el 57 se totalizaron 37 escuelas. Pero había que intensificar el ritmo de construcción, y en el año actual, de acuerdo con los planes ordinarios, se han conseguido 83 más. El problema de falta de escuelas seguía desbordando con mucho la acuciante necesidad de dotar de centros de instrucción a la población infantil. Y se arbitró un plan de urgencia, que ha dado por fruto la realización de 124 escuelas en un plazo brevísimo de tiempo y de las que es muestra espléndida el grupo de 46 escuelas construidas en Albacete capital en el plazo de cuarenta días.

Totalizan, pues, 207 las escuelas construidas en 1958. Un avance decisivo en esta programación para dotar de centros escolares a la provincia de Albacete y que por la aplicación de métodos similares a lo expuestos y contando con las peticiones que hasta ahora tienen efectuadas los Ayuntamientos para que se les construya escuelas, se estima que de 1959 a 1960 Albacete habrá resuelto en su totalidad el problema escolar que tiene planteado.

Hasta ahora se han gastado cerca de veintidós millones y medio de pesetas en el desenvolvimiento del plan ordinario de construcción de escuelas, y aproximadamente unos cuatro millones de pesetas en el plan de urgencia, lo que representa una inversión total de 25 millones de pesetas en números redondos. El plan de construcción para 1959 representa la inversión de otros veintidós millones.

CONVALIDACION ENTRE ESTUDIOS DE BACHILLERATO Y LABORAL ADMINISTRATIVO

Un Decreto de 24 de octubre de 1958 regula las convalidaciones entre los estudios de Enseñanza Media y los de Enseñanza Media y Profesional de modalidad administrativa (BOE número 278, de 20-XI-58).

La nueva legislación aprueba las siguientes convalidaciones entre los estudios de Enseñanza Media y los de la Enseñanza Media y Profesional.

A. Convalidaciones de estudios del Bachillerato Laboral Elemental, de modalidad administrativa, para el Bachillerato de Enseñanza Media (pla-

nes generales de 12 de junio de 1953 y de 31 de mayo de 1957 y plan de 16 de julio de 1957):

1) La Dirección General de Enseñanza Media concederá las siguientes convalidaciones:

Ingreso en el Bachillerato Laboral de modalidad administrativa, por ingreso en el Bachillerato de Enseñanza Media y de Secciones Filiales y Estudios Nocturnos.

Primer curso, por primer curso.

Segundo curso, por segundo curso de 1953, excepto Latín primero, y por segundo curso de 1957.

Tercer curso, por tercer curso de 1953, excepto Latín primero y segundo, y por tercer curso del plan general de 1957, excepto Latín primero, y por tercer curso plan especial de mil novecientos cincuenta y siete.

Cuarto curso, por cuarto curso de 1953, excepto Latín primero, segundo y tercero, y por cuarto curso del plan general de 1957, excepto Latín primero y segundo, y por cuarto curso del plan especial de 1957.

2) Los alumnos que obtengan las precedentes convalidaciones, tanto si desean cursar el Bachillerato Superior de Enseñanza Media como si sólo aspiran al título de Bachiller Elemental, habrán de someterse al examen de las asignaturas no computadas y al de Grado elemental.

3) Quienes posean el título de Bachiller Laboral elemental de modalidad administrativa, podrán pasar directamente a los cursos de Bachillerato Superior de Enseñanza Media sin previo expediente de convalidación y sin necesidad de obtener el título de Bachiller Elemental de Enseñanza Media, pero con sujeción a lo dispuesto sobre la enseñanza del Latín en los artículos segundo y quinto del Decreto de 31 de mayo de 1957.

B. Convalidaciones de estudios del Bachillerato Elemental de Enseñanza Media (planes generales de 12 de junio de 1953 y de 31 de mayo de 1957 y plan especial de 16 de julio de 1957) para el Bachillerato Laboral Elemental de modalidad administrativa:

1) La Dirección General de Enseñanza Laboral otorgará las siguientes convalidaciones:

Ingreso en el Bachillerato de Enseñanza Media y Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, por ingreso en el Bachillerato Laboral Elemental de modalidad administrativa.

Primer curso, por primer curso.

Segundo curso, por segundo curso, excepto Ciclo de Formación Manual (Mecanografía y Dibujo), segundo curso.

Tercer curso, por tercer curso, excepto Formación Manual (Mecanografía, Dibujo y Taquigrafía), de segundo y tercer curso.

Cuarto curso, por cuarto curso, excepto Ciclos de Geografía e Historia (Nociones de Historia del Arte y de la Cultura), Ciencias de la Naturaleza (Fisiología e Higiene), Especial (Derecho Usual y Nociones de Economía), de cuarto curso, y Formación Manual (Mecanografía, Dibujo y Taquigrafía), de segundo, tercero y cuarto cursos.

2) Aquellos alumnos a quienes al pasar del Bachillerato de Enseñanza Media al Laboral Administrativo les quedasen pendientes dos disciplinas de este último, según figura en el apartado b) preinserto, podrán simultáneamente su estudio con las del curso superior al último convalidado. Si las quedasen pendientes más de dos disciplinas no podrán pasar del cur-

so superior al último convalidado hasta que sólo les queden por aprobar dos de éstas como máximo. El idioma moderno en caso de ser convalidado será compatible con la matrícula en los cursos superiores, en cualquier caso.

3) Quienes posean el título de Bachiller Elemental de Enseñanza Media podrán aspirar al de Bachiller Laboral de modalidad administrativa sin previo expediente de convalidación, mediante el oportuno curso de adaptación que al efecto se establezca, al amparo de lo dispuesto en el Decreto de 6 de julio de 1956 y subsecuente aprobación de la prueba final de dicho Bachillerato Laboral Elemental.

Sólo se concederá la convalidación por cursos completos; por tanto, no alcanzará a las asignaturas de un curso parcialmente aprobado.

El idioma moderno, que figura en los distintos Bachilleratos, sólo será objeto de convalidación si fuese el mismo seguido por los alumnos en el Bachillerato de procedencia; en caso contrario, el alumno habrá de estudiarlo en toda su extensión.

Los beneficios de la convalidación serán concedidos a título individual, previa solicitud de los interesados, acompañada de los documentos fehacientes, cursada por el Director del Centro en el que el alumno desee continuar sus estudios y con el informe de dicho Director.

RADIO EDUCATIVA EN ASTURIAS

Un auditorio escolar de unos 50.000 niños sigue, desde el pasado mes de noviembre, las audiciones radiofónicas de carácter educativo que con el título "Horizonte" realizan y transmiten simultáneamente las emisoras asturianas Radio Juventud de Langreo, Radio Lueca y Radio Oviedo.

Estas emisiones, dirigidas especialmente a los centros de enseñanza primaria de Asturias, se iniciaron en 1954 por Radio Juventud, y la iniciativa ha sido seguida por las otras dos emisoras, con lo que se cubre todo el ámbito provincial. Los directores de las tres emisoras y la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria se preocupan de gestionar receptores de radio para las escuelas y son varios los Ayuntamientos de la provincia que han iniciado su adquisición, entre los que destacan los de Langreo, San Martín del Rey Aurelio y Gijón.

"Horizonte", que lanza sus emisiones dos veces por semana, es la primera experiencia sistemática en gran escala que se hace en España en el campo escolar y puede servir de modelo para la realización de empresas del mismo tipo.

NUEVO CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN GUIPUZCOA

Un viejo y trascendental problema para los padres de familia, va a tener fin en esta capital. Hacia tiempo que venía preocupando seriamente, el asunto relativo a la obligatoriedad de realizar los estudios universitarios lejos de la ciudad, porque esto suponía un grave quebranto económico y también el alejamiento de los jóvenes de su hogar, con la consiguiente consecuencia de no poder pulsar de modo directo el estado de

preparación profesional de sus hijos personalmente, lo que, en muchos casos, ha permitido una educación deficiente en cuanto a moral.

Para resolver de una vez esta cuestión, acaba de crearse en San Sebastián el Centro de Estudios Universitarios, dirigido por la Compañía de Jesús, donde se podrán cursar las carreras de Derecho y Ciencias Económicas, con la garantía de una auténtica y absoluta seriedad en los estudios en el propio lugar de residencia de los alumnos. Dirige la nueva institución el P. P. Arzallus, que ha estudiado la organización de las clases, tanto en su aspecto docente como psicológico y humano, dándose las mayores facilidades a los jóvenes para que, incluso, se hagan compatibles los estudios con las ocupaciones habituales de los que se ven obligados a trabajar para atender a su subsistencia. Además se organizarán clases nocturnas para los que no puedan acudir a las diurnas, siempre dentro de una rígida disciplina de materias de enseñanza y con sujeción a los programas universitarios, esto es, sin vulnerar en lo más mínimo sus reglas y deberes.

Además, se trata de ayudar a los estudiantes sin medios económicos para soportar las obligaciones que lleva consigo el período preparatorio de toda carrera universitaria. Desde un principio se pensó en ellos, ya que aquí hay una tendencia muy pronunciada entre los padres de familia, de procurar dotar a sus hijos de un título profesional que les ponga en condiciones de afrontar la vida con alguna solvencia personal; pero se hace indispensable, para poner en práctica esos deseos, una ayuda de las corporaciones locales, que se espera obtener, desde luego, y según la cuantía de ésta así será el número de los alumnos que de esas condiciones pueda ser admitido.

La preparación ahora iniciada en el Centro de Estudios Universitarios de Guipúzcoa se efectúa con arreglo a los programas del Distrito Universitario al que pertenece San Sebastián, o sea, Valladolid.

DOSCIENTOS QUINCE PREMIOS PARA ESTUDIANTES BECARIOS

El Ministro de Educación ha firmado una orden por la que se crean 215 premios, de 3.000 pesetas cada uno, para ser adjudicados por concurso de méritos entre los estudiantes becarios que han obtenido la prórroga de sus becas en el actual año escolar y siempre que demuestren que la calificación media conseguida en el curso 57-58 es superior a la que alcanzaron como beneficiarios de protección Escolar en el 56-57 (o la misma, en el caso de que hubieran conseguido en el último curso escolar citado la máxima puntuación y la hubieran mantenido en el 57-58).

Pueden participar en este concurso —presentando sus instancias en las respectivas Comisarias de Protección Escolar de Distrito, hasta el 20 de enero de 1959— todos los becarios que se encuentren en las condiciones indicadas (debiendo poseer la calificación media mínima de notable) y sean beneficiarios de dichas ayudas por parte del Ministerio de Educación, de Sindicatos, del Frente de Juventudes, del SEU, del Seguro Escolar, del Banco de España, de los Ministerios o Servicios militares de las Diputaciones o Ayuntamientos,

etcétera, siempre que se encuentren en las condiciones indicadas.

La resolución de los concursos de adjudicación de los premios convocados para estudiantes que tengan beca prorrogada será propuesta en cada demarcación académica por la respectiva Comisión Coordinadora de Protección Escolar de Distrito Universitario integrada —según lo dispuesto por la orden ministerial de Educación de 1 de mayo de este año— bajo la presidencia del rector de la Universidad, por representantes de los Servicios y organismos que conceden becas escolares.

7.816 EDIFICIOS ESCOLARES EN 1958

En la conferencia de prensa que celebró el Ministro de Educación en septiembre pasado, expuso su propósito de dar el máximo relieve a la enseñanza primaria. "Deseo —dijo el Ministro— que la inauguración del curso escolar revista la misma brillantez que la de los cursos académicos." El deseo quedó cumplido, celebrándose la apertura del curso escolar con la solemnidad que requiere una fase de la enseñanza que, por ser la primera, es por eso mismo la base de todas las demás.

En la misma semana, el Ministro, como parte de la serie de inauguraciones de escuelas llevadas a cabo en diversos puntos de España, presidió igualmente la apertura de ochenta y dos nuevas escuelas de Madrid, en barriadas extremas de la capital.

1957: 3.075 ESCUELAS; 1958: 6.636 ESCUELAS.

Como parte del plan quinquenal aprobado por las Cortes Españolas en 1956 para la construcción de 25.000 escuelas, que empezó a desarrollarse inmediatamente, en el año 1957 se concluyeron 3.075 escuelas y 2.070 viviendas para maestros. Si esa cifra del primer año era ya importante, el segundo período del plan demostró el empuje puesto por el país para llevarlo a cabo, ya que en la financiación del plan aportan su cooperación económica uniéndose a 25.000 millones de pesetas facilitadas por el Estado, los organismos provinciales, que se sumaron con verdadera preocupación a esta tarea fundamental de la enseñanza; el resultado de 6.636 escuelas y 5.751 viviendas para maestros totalmente construidas en 1958 como parte del plan quinquenal muestran ya firmeza de su ejecución, y el paso gigantesco que se está dando en materia de enseñanza primaria. Un paso que es mayor aun si se tiene en cuenta que, aparte del plan quinquenal, y como parte de otros proyectos propios del Ministerio, en 1957 se construyeron 835 escuelas y 776 viviendas para maestros, y 1.180 escuelas y 1.500 viviendas para maestros en este año.

PARA LAS ESCUELAS, MAESTROS.

Inútil sería toda esa gran labor de construcciones escolares si después no se contase con los maestros que han de ocuparse de la enseñanza en las nuevas aulas. De ahí la excepcional atención hacia las escuelas del Magisterio. "Antes de terminar el

año en curso —afirmó el Ministro— ya estarán en funciones las de Toledo, Badajoz, Las Palmas, La Laguna, Oviedo, Sevilla, Madrid, Castellón, Albacete, Huelva y Logroño, y se encontrarán reparadas las de León, Valladolid y Zaragoza. En el año siguiente se procederá a la construcción de las de Sevilla, Valencia, Guadalajara, Segovia y Palencia."

El título de maestro es uno de los más honrosos en todo el mundo, y cada vez se exige a los maestros una mayor preparación. No es una frase afirmar que en sus manos está el futuro de sus países. Y si muchas veces el ejercicio del magisterio es ingrato, porque no es grato a veces encerrarse en un pequeño pueblo, donde las manifestaciones culturales y artísticas, que tanto apetece al maestro, se hallan lógicamente más limitadas que en una gran ciudad, también es cierto que cada vez más existe en la juventud española una plena conciencia para la tarea colectiva de formación y trabajo.

Por esta misma conciencia, también todos, empezando por los padres para acabar por las autoridades, deben velar por este sagrado deber de que el niño acuda a la escuela, como prescribe la ley y como prescribe una obligación moral de educar y enseñar a los hijos para darles su máxima oportunidad.

Las tantas veces esgrimidas excusas de que al niño le basta con saber leer y escribir, que hace falta para ayudar a la casa o ayudar en las faenas, son monstruosas en el primer caso y casi siempre falsas en el segundo. El niño ante todo debe formarse y aprender, y los padres que no velen por ello contraen una gravísima responsabilidad: la responsabilidad de que por una desidia o un egoísmo absurdos, sus hijos queden retrasados y reducidos a una categoría de casi analfabetos, que les priva de ser otra cosa que peones sin más horizonte, sin mayor oportunidad de trabajar mejor y vivir mejor.

Esto es una preocupación universal, y en ello ponen su empeño todos los países. Hay que consignarlo para los que siempre creen que "estas cosas sólo pesan aquí". Sin ir más lejos, el diario "France Soir" exponía la situación escolar, afirmando que la crisis de escuelas y profesorado se había convertido en un problema grave, denunciando determinados distritos donde apenas acudían los niños a la escuela.

2. EXTRANJERO

POR LA GENERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN IBERO-AMÉRICA

Con motivo de la reunión de la Conferencia General de la Unesco, los miembros de las delegaciones iberoamericanas, los Estados Unidos, España y los países europeos interesados en la marcha del Proyecto Principal relativo a la generalización de la enseñanza primaria, tuvieron un amplio campo de impresiones sobre la labor realizada hasta la fecha y las perspectivas que el porvenir presenta. Intervinieron en el debate casi todos los presentes, estableciéndose así un cuadro general de las posibilidades que ofrece dicho Proyecto y de las dificultades que será preciso vencer para poder alcanzar los fines propuestos.

La misma reorganización pedagógica que allí se pedía para Francia es la que se abordó en España en 1956, pero el problema, como siempre, no es sólo un problema que debe abordar el Estado, sino un problema a resolver entre todos.

EL DÍA UNIVERSAL DEL NIÑO

Organizado por la Comisión Católica Española de la Infancia se ha celebrado en nuestro país el "Día Universal del Niño", el 14 de diciembre, sobre el tema "El niño enfermo debe ser asistido. El niño deficiente debe ser ayudado". En la organización ha participado el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Unión Internacional de Protección a la Infancia (UIPI), cuyas oficinas han contribuido a celebrar el "Día Universal del Niño". La Unesco, la Organización Mundial de la Salud y otros varios Organismos Internacionales, se sumaron igualmente a esta iniciativa, que, en España, encuentra el cauce de la Comisión Católica Española de la Infancia, en cuyo seno están actualmente representadas 23 Instituciones que, en nuestro país, trabajan en favor de los niños.

Como es sabido, el "Día Universal del Niño" en España, se propone:

1. Crear un ambiente favorable a la infancia.
2. Presentar a la infancia como problema.
3. Presentar los problemas actuales de la infancia en España y sus posibles soluciones.
4. Presentar a la infancia como solución a los problemas del mundo y como base de un mundo mejor.
5. Señalar el derecho del niño enfermo a ser asistido y el niño deficiente a ser ayudado, pero entendiendo estos males en un sentido no sólo material, sino espiritual y moral.
6. Demostrar que es posible la realización de soluciones a problemas actuales.
7. Demostrar también que en España se hace mucho por la infancia, pero que queda aún mucho también por hacer, y
8. Llamar a la conciencia de padres, educadores, autoridades y a la sociedad en general, sobre la responsabilidad que les incumbe respecto a la infancia.

La Secretaría expuso un balance completo de las labores realizadas en 1958 y que afectan a la estadística aplicada, a la organización de las escuelas normales asociadas, a los cursos en las universidades de San Pablo y Santiago, a los trabajos en el Centro Interamericano de Educación Rural, al programa de becas, al trabajo de información pública a las bibliotecas, y a las publicaciones que aparecerán muy en breve.

Dijo el coordinador del Proyecto Principal, señor Oscar Vera, que las estadísticas aplicadas a la educación constituyen la base del programa a realizar. Un especialista ha visitado los distintos países con el fin de obtener información y de asesorar en la organización de estos servicios. En Santiago de Chile tuvo lugar un curso de perfeccionamiento de los

de los funcionarios de los Ministerios de Educación, y en Madrid se está celebrando —como se sabe— un curso de nueve meses con la colaboración de las autoridades españolas, de la Universidad de Madrid y otros centros educativos.

En el campo de la formación de los maestros, funcionan ya cuatro escuelas normales asociadas: la de Pamplona, que inauguró sus cursos en febrero; las de Jinotepe y San Marcos, en Nicaragua, que los inauguró el mes de julio; la de San Pablo del Lago, en Ecuador, hace poco más de un mes. Van muy adelantadas las obras de construcción de la escuela normal de maestros situada en El Carrizal, Honduras.

Con la colaboración de los Estados americanos se han organizado dos cursos, en el Centro situado en Rubio y a cuyo sostenimiento contribuye también el Gobierno de Venezuela. En el primero de dichos cursos, de una duración de diez meses y que comenzó en marzo, intervienen 65 profesores de las escuelas normales del magisterio rural de Iberoamérica. El segundo curso, más breve, iniciado en septiembre, está a punto de concluir y en él participan veinte inspectores de enseñanza rural, que para completar sus experiencias realizan actualmente un viaje a Puerto Rico, a fin de observar allí el funcionamiento de instituciones especializadas en dicho campo.

Como universidades asociadas figuran en el Proyecto Principal de la Unesco las de San Pablo y Santiago. Ambas han organizado sendos cursos de diez meses. En la de Santiago fueron estudiados los problemas relativos al planeamiento y administración escolar, planes y programas, orientación profesional y vocacional. En San Pablo los cursos fueron también de nivel universitario, concurriendo un total de 60 especialistas a ambas universidades.

PROGRAMA DE BECAS.

Además de las cincuenta becas otorgadas por la Organización de los Estados Americanos y de las 30 ofrecidas por Chile y Brasil, dentro del Proyecto Principal, fueron concedidas 220 becas, de ellas 67 creadas por la Unesco y 73 complementadas por la Unesco y satisfechas por los Gobiernos de Francia, Chile, España, Brasil y la Oficina de Educación Iberoamericana. Otras doce becas de la Unesco han permitido a estudiantes de América latina cursar sus estudios en centros universitarios de Europa y Estados Unidos. Aclaró además el señor Vera, que las 20 becas de Francia se refieren al funcionamiento del sistema de inspección en este país. Los seis becarios de la Oficina de Educación Iberoamericana seguirán un curso de documentación pedagógica en Madrid y más tarde visitarán igualmente los centros de documentación de Italia y Francia.

La OEA, en colaboración con la Unesco, ha llevado a cabo una encuesta sobre las construcciones escolares, cuyos resultados se publicarán a comienzos de 1959. En septiembre se llevaron a cabo en Rubio y Pamplona estudios de carácter sociológico para conocer mejor las zonas rurales y hallar los motivos de tipo psicológico que puedan impulsar el progreso del medio campesino.

En la actividad relacionada con la organización de las bibliotecas esco-

lares, informó el señor Vera que en el mes de febrero había sido abierta en La Habana la primera biblioteca escolar, con fines de demostración. En las escuelas normales asociadas de San Pablo del Lago y Pamplona, también se están montando dos bibliotecas especializadas en la labor complementaria que los centros de lectura pueden realizar a favor de la obra docente.

Están en preparación y a punto de publicarse diversos estudios. El primero sobre sociología de la educación, a cargo de eminentes especialistas. Otro volumen referente a los fundamentos de la educación corre a cargo del profesor mexicano señor Larroyo. Un tercer trabajo sobre el estado de la educación en Iberoamérica en el año 1956-57 se halla ya terminado.

LABOR DE INFORMACIÓN.

Durante el año 1958 ha sido realizada una extensa campaña de prensa, gracias al excelente espíritu de comprensión de todos los órganos de opinión. Centenares de trabajos firmados por educadores y otros especialistas han sido reproducidos en las columnas de los principales diarios, y el señor Vera subrayó, además, los nombres de las principales revistas pedagógicas que también han intervenido en la campaña y de modo especial *Plana*, de la Oficina de Educación Iberoamericana; *La Educación*, de la Organización de los Estados Americanos; y, como no desconoce el lector español, nuestra REVISTA DE EDUCACIÓN, del Ministerio de Educación Nacional de España. A punto de ser publicado existe un folleto general informativo del Proyecto.

REUNIÓN INTERNACIONAL

Además de las reuniones celebradas por el Comité Consultivo en La Habana y Panamá, en noviembre de 1957 tuvo lugar una reunión internacional para determinar los objetivos del Centro Interamericano de Educación Rural, lo que permitió estrechar todavía más la colaboración de la Unesco y de los Estados americanos.

En Washington, en el mes de junio, tuvo lugar un seminario sobre planeamiento cuyas conclusiones figuran en la última educación de la revista *La Educación*. En octubre, en Montevideo, se celebró un seminario sobre el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio.

La coordinación del Proyecto Principal con las actividades de la Asistencia Técnica se generaliza, gracias a las medidas adoptadas por la Secretaría y los respectivos Ministerios de Educación. La Fundación Fulbright, de los Estados Unidos, colabora directamente en una de las universidades asociadas.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS ESTADOS MIEMBROS.

Todos los Estados Miembros de la región y varios de fuera de ella han cooperado a la organización de cursos y a la concesión de becas. Varios países iberoamericanos han adoptado además medidas presupuestarias con el fin de acelerar los planes de generalización de la enseñanza. Pero a pesar de todo y por el rá-

pido crecimiento de la población, es difícil ver con optimismo los resultados del Proyecto Principal. La tasa de natalidad de América latina es una de las más altas del mundo y a no ser que se hagan esfuerzos excepcionales, en 1967 estaremos muy lejos de haber alcanzado los fines que nos proponemos.

El señor Adiseshiah dijo que aun cuando podíamos estar satisfechos de la forma cómo ha comenzado a desarrollarse el Proyecto Principal, sin un aumento considerable de los presupuestos de educación, no era posible resolver el problema, que en el futuro adquirirá un volumen "formidable". Salvo Argentina, Chile, Uruguay y Costa Rica, que ya tienen casi resuelto el problema, los demás países tendrán que duplicar cuando menos los recursos destinados a la enseñanza a fin de poder nombrar más maestros, construir escuelas y adquirir manuales y materiales escolares.

Es verdad que Méjico triplicó su presupuesto en el curso de los últimos cinco años, pero aún Méjico deberá sumarse a esa política general, si quiere concluir con la situación presente. En definitiva, los recursos que la Unesco destina al Proyecto Principal se elevan a 1.800.000 dólares, en cifras redondas, a los que hay que agregar otros 500 o 600.000 dólares en que pueden calcularse las becas ofrecidas por España, Francia, Checoslovaquia, Rumania, Bélgica, Suiza e Italia. Con estos recursos, es bien claro que no podrá resolverse nunca el problema de la generalización de la enseñanza en Iberoamérica.

EL INSTITUTO FRANCÉS DEL PETRÓLEO

El Instituto Francés del Petróleo se creó al terminar la última guerra, para resolver los problemas que se planteaban a la industria francesa del petróleo. La misión del Instituto es ayudar a la industria a disponer de los medios —en personal y en conocimientos— de que tenga necesidad, secundarla en todos los terrenos de la técnica y participar así en el movimiento general del progreso.

En efecto, la característica principal de ese Instituto es no ejercer una actividad científica de investigación en lugar de las diversas industrias del petróleo, sino elevar a lo máximo posible la intensidad de dicha actividad en el propio seno de las Empresas.

La misión ha sido cumplida satisfactoriamente. En 1958 se ejerció sobre tres temas diferentes, todos ellos importantes:

- 1) Una Escuela Superior del Petróleo, forma los ingenieros, los cuadros y los técnicos. Asegura también la responsabilidad de trabajos prácticos y, sobre todo, de los trabajos personales de investigación en sus diversos laboratorios. Posibilidades de perfeccionamiento hay previstas en el transcurso de la carrera.

- 2) Un importante servicio de documentación y de información está al servicio de los investigadores y de los industriales. Regenta dos bibliotecas, asegura investigaciones bibliográficas, responde a las peticiones de informes, difunde una revista y publicaciones, etc.

- 3) Los servicios técnicos ejercen la misión propia de la investigación: trabajos de investigación de interés general, determinaciones experimen-

tales o estudios por cuenta de las sociedades.

Son estos servicios técnicos del Instituto Francés del Petróleo los que acaban de presentar a la Prensa motores policarburantes transformados según el procedimiento Vigom. Este procedimiento, puesto a punto por el Instituto, permite mejorar el procedimiento del motor diesel y transformarlo en motor policarburante sin otra modificación que la bomba de alimentación.

DECIMO ANIVERSARIO DE LA DECLARACION DE LOS DERECHOS HUMANOS

El número de "El Correo" de la Unesco correspondiente a octubre se ha dedicado a subrayar la importancia del décimo aniversario de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con el intento de renovar el interés general hacia este tema y de llegar a una comprensión mejor de lo que significan los principios contenidos en el mencionado documento.

Aldoux Huxley encabeza el número trazando una amplia visión de la situación en el mundo, y señala que el problema más grave es el del crecimiento de la población en el mundo, lo que obliga a sabios y hombres de ciencia a realizar un intento que permita posponer el día de la bancarrota planetaria. Aborda las posibilidades de inventar sucedáneos que sustituyan a los minerales, desigualmente distribuidos y condenados a agotarse muy en breve, de los que depende la existencia de nuestra civilización. A juicio del autor, en este problema se hallan envueltas consideraciones de orden ético y filosófico que impedirá al hombre de ciencia servir de igual modo a la causa de la paz o la de la guerra y dedicarse únicamente a servir la causa de la libertad personal y de la cooperación voluntaria.

Se reproduce en este número el texto de la Declaración Universal y una serie de reportajes sobre la longevidad humana, cada día más larga, debido a los progresos de la medicina y la higiene. El tema permite señalar la obra de ancianos eminentes como Sófocles, Ticiano, Goethe y Verdi en las postrimerías de su vida.

UN ARCHIVO DE EDUCACION FUNDAMENTAL EN ARGENTINA

Ha comenzado a funcionar en la ciudad argentina de Mendoza (c/Chubut 2582) un Archivo de Documentación Fundamental. Se trata de un Centro de Documentación e Información Pedagógica, basado en la colaboración y en el intercambio con otros organismos similares en todo el mundo.

La base esencial del Archivo es lograr mantener un sistema uniforme de recopilación y ordenamiento que permita:

1. Aclarar y fijar datos y conceptos de importancia en el campo de la Educación Fundamental.
2. Reunir informaciones, estudios y materiales.
3. Facilitar su búsqueda y difusión en base a la cooperación desinteresada de educadores.

"Iniciar este Archivo—se dice en la presentación del Archivo—significa creer firmemente en la colaboración entre personas, sociedades y organismos dedicados a las más di-

versas actividades, aunque no por ello alejadas de la educación fundamental. Sólo así, en cooperación, se logrará que el Archivo sea una fuente de referencia completa de verdadero valor para el Educador, el estudioso, reuniendo información del más diverso tipo, aplicable al campo específico de la educación fundamental.

El Archivo acoge complacido a suscriptores y colaboradores de todo el mundo. Cuando mayor sea su número, mayores serán las posibilidades de su éxito."

Se solicita a quienes deseen cooperar con el Archivo:

- a) Que los participantes, personas e instituciones, contribuyan con sus conocimientos, sugerencias, el resultado de sus estudios, otros trabajos, etc., a mejorar y ampliar la información y documentación del Archivo.
- b) Que ayuden, dentro de sus posibilidades, técnica y económicamente, al mejoramiento y sostenimiento del Archivo.

A cambio de esto, cada participante recibirá una copia de todos los materiales preparados por el organismo, mediante sus "Comunicaciones", serie de documentos de información.

Los suscriptores tendrán una "copia" del Archivo guardando las comunicaciones del Archivo de Educación Fundamental, ya sea acumulándolas por los títulos de sus temas o, mejor, archivándolas de acuerdo a la numeración que según el Plan de Clasificación adoptado le corresponda.

El Archivo abarcará materiales correspondientes a los siguientes ocho grandes grupos:

1. Educación Fundamental; principios, finalidades y métodos. Biografía de educadores e Historia de la Educación. Bibliografía general y especial: Obras de referencia; manuales, tratados, diccionarios, trabajos y estudios. Revistas, periódicos, miscelánea.
2. Información general. Actualidades, noticias, proyectos, resultados y hechos diversos.
3. Metodología de la Educación Fundamental e información especial sobre técnicas auxiliares.
4. Documentación pedagógica. Centros de información. Bibliotecas y Museos pedagógicos y de otros tipos.
5. Personas, especialistas, sociedades y organismos que se ocupan de Educación Fundamental.
6. Programas de conocimiento: Alfabetización, Salubridad, Educación moral, cívica y familiar. Mejoramiento del trabajo. Recreación. Conservación de los recursos naturales.
7. Proyectos tipos de: Estudios, Actividades varias, Cooperativas de consumo y de trabajo, Adiestramiento, Difusión, Educación, Organización de la comunidad para el bienestar social y Estadística.

REQUISITOS GENERALES PARA EL DESEMPEÑO DE CARGOS EN LA UNESCO

Por su interés repetido para nuestros lectores, damos a continuación un resumen de los requisitos necesarios para desempeñar puestos técnicos en las diversas organizaciones de la Unesco.

De manera general, la Unesco exige que los candidatos a estos puestos posean título superior universi-

tario, doctor con tesis o equivalente, y una dilatada experiencia en actividades análogas a las del puesto a que aspiren y, como la misión que se encomienda a los expertos y especialistas es la de mejorar la preparación de los técnicos del país de que se trate, deberán también haberse dedicado a la enseñanza en una institución de nivel universitario por un período de cinco años, cuando menos.

Para los puestos que se deben desempeñar en países que no sean de Hispanoamérica, se exige el conocimiento perfecto del inglés, del francés y, en algunos casos poco frecuentes, del alemán. A todos estos puestos pueden concursar los súbditos de los Estados miembros de la Unesco.

En términos generales los campos que abarca la contratación de expertos y especialistas para los Programas 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 en ciencias físicas, química 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 Psicología.
 - g) Redacción de libros de texto.
- Los contratos son generalmente de un año de duración renovable y el sueldo varía según las características de cada puesto. Los gastos de ida y vuelta al país de destino del interesado, esposa e hijos menores de dieciocho años, son sufragados por la Unesco.

Las solicitudes se entregarán, junto con el curriculum vitae del aspirante, en la Secretaría de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco, o en la Dirección General de Organismos Internacionales del Ministerio de Asuntos Exteriores y serán cursadas a la Organización, si el candidato reúne las condiciones de competencia profesional exigidas por la Unesco. (*Boletín Informativo* de la Comisión Española de Cooperación con la Unesco, núm. 39. Madrid, nov. 1958.)

XV REUNION DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA OEI

El Consejo Ejecutivo de la Oficina de Educación Iberoamericana celebró su XV Reunión bajo la presidencia del doctor don José Saúl Guerrero Rosales, embajador de Venezuela. Asistieron don Pedro Quintanilla, viceministro de Educación de Nicaragua; los representantes de Colombia, doctor Efraim Casas; del Ecuador, don Antonio José Lucio Paredes; de España, don Joaquín Tena Artigas; de Guatemala, embajador don Humberto Vizcaíno; de Nicaragua, embajador don Manuel Zurita; de Panamá, don Enrique Ruiz Vernacci; de Paraguay, embajador don Enrique Zacarías Arza y don Raúl A. Silva; del Perú, embajador

don Manuel Cisneros y don Felipe Portocarrero; del Instituto de Cultura Hispánica, don Blas Piñar, y el secretario general de la OEI, profesor don Carlos Lacalle.

El secretario general hizo una breve síntesis de las actividades en el año que ahora termina. Informó sobre el curso organizado por la OEI y la Unesco, que se desarrolla en Madrid, en la sede de la organización, y dió cuenta de los proyectos para 1959.

Entre las resoluciones aprobadas figura la de la sede permanente de la OEI, en un edificio de nueva construcción en terrenos de la Ciudad Universitaria.

En el programa de actividades para el año próximo figuran las relacionadas con "Escuela completa de maestro único", "Simplificación y racionalización de los programas de enseñanza primaria", "Compilación de recomendaciones sobre enseñanza primaria", "Edición de un silabario iberoamericano", "Unificación de criterios y textos en la enseñanza de la Historia", "Estudio sobre la situación actual de las Enseñanzas Técnicas en Iberoamérica", "Centro Iberoamericano de Altos Estudios", "Exposición Iberoamericana de Arte Infantil", "Creación de un Centro de Arte educativo", "Acción en defensa de la integridad del idioma", "Cooperar con los planes de expansión del idioma español en Filipinas".

Finalmente se acordó seguir las gestiones para la firma del Protocolo de la Convención Iberoamericana de Convalidación de Estudios.

ESCUELAS POPULARES DE ADULTOS EN ESCANDINAVIA

En adición a las diversas clases de escuelas numeradas arriba, existe en Escandinavia otro grupo numeroso de escuelas de considerable importancia. Son éstas las Escuelas Populares de Adultos. Estas escuelas *no son escuelas profesionales*; dicho de otro modo, no preparan a sus alumnos para ningún oficio o carrera determinados, sino que les imparten una enseñanza de carácter *educacional* general tal como la requiere toda persona culta, cualquiera que sea la profesión especial por la que se determine en definitiva.

La Escuela Popular facilita el vínculo de índole humanista y de cultura general a los que buscan su educación profesional fuera de las universidades, ayudándoles a evitar el convertirse en *individuos absorbidos exclusivamente por su oficio, negocio o profesión*. La Historia nórdica europea, la del mundo en general, instrucción cívica e idioma danés constituyen, pues, asignaturas importantes en toda Escuela Popular. Estas escuelas, sin embargo, ofrecen a sus alumnos oportunidades de ensanchar su horizonte espiritual en muchos otros terrenos. El alumno, por ejemplo, puede ser ayudado a aclarar sus propias ideas en lo referente a problemas como son los de autodidáctica, la educación de niños, literatura y bellas artes, sobre movimientos populares políticos o religiosos o sobre cuestiones de índole social, filosófica y psicológica.

La primera Escuela Popular de Adultos del mundo fué inaugurada en 1844 en Roedding, en el Slesvig danés septentrional. Desde esa escuela desciende una línea evolutiva directa hasta las Escuelas Po-

pulares de hoy, y una línea especial a la *Escuela Popular de Adultos de Askov*, la que al presente, bajo el nombre de *Escuela Popular de Adultos de Askov* es hoy la más grande y la que ocupa el puesto central en Escandinavia.

Las Escuelas Populares son escuelas libres. Son libres, por cuanto son establecimientos privados (y a menudo económicamente autónomos) y —a pesar de ser subvencionadas por el Estado— sólo sujetas a una inspección sumamente liberal por parte de las autoridades del Estado.

Pero las Escuelas Populares son libres también en el sentido de que es absolutamente voluntaria la asistencia por parte de los alumnos. Como pagan ellos mismos su estancia en la escuela, por lo menos en parte, depende de ellos también el obtener de aquélla el máximo beneficio. El trabajo de los alumnos no es controlado, no son oídos, ni se dan notas, ni tienen que rendir exámenes; pero los profesores, huelga decirlo, mantienen contacto individual con los alumnos.

El método de enseñanza practicado por las Escuelas Populares se caracteriza en parte por las ideas enculcadas en ellas por los dos eminentes educacionistas daneses Grundtvig y Kold, y en parte por las que han nacido del hecho de haber podido las Escuelas Populares adoptar modalidades de educación muy modernas gracias a la libertad de acción de que siempre han gozado. Las conferencias alternan con clases en "círculos de estudio".

Las Escuelas Populares pueden ser clasificadas en diversas categorías según el tipo de cada una. La categoría más numerosa es la que se compone de las Escuelas Populares "grundtvigianas" ordinarias; éstas se encuentran diseminadas casi por todo el país. De algunos años a esta parte, sin embargo, y especialmente durante estos últimos, está haciéndose notar también entre la población urbana una comprensión cada vez mayor peculiar de las Escuelas Populares de Borup y de las Escuelas Populares obreras.

EL INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES DE GRENoble

El Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de Grenoble está destinado a impartir una formación económica, jurídica y social de nivel superior. Su especialidad, su originalidad se deben a la diversidad de su objeto. Se propone esencialmente:

1.º armonizar y completar las enseñanzas de la Facultad de Derecho, de la Facultad de Letras y de la Escuela Nacional de Medicina y Farmacia, en materia de problemas sociales;

2.º organizar enseñanzas relativas a las cuestiones o a los problemas sociales y médico-sociales, ya se trate de enseñanzas generales o de enseñanzas de licenciatura (ayudantes de la enseñanza, auxiliares sociales de las regiones montañosas, etc.);

3.º facilitar la enseñanza magistral a los alumnos de la Escuela de Servicio Social Dauphiné-Savoie;

4.º organizar sesiones de estudios destinadas a personas que, teniendo formación diferente, tienen que colaborar en las mismas tareas sociales y, en este concepto, elaborar un verdadero programa de tercer ciclo para las auxiliares sociales;

5.º organizar reuniones, coloquios, conferencias y congresos científicos, y favorecer intercambios entre trabajadores sociales franceses y extranjeros;

6.º asegurar en las Empresas privadas los permisos culturales o de formación obrera, y sesiones voluntarias, que permitan a los trabajadores que lo deseen adquirir los conocimientos que precisan;

7.º crear un Centro permanente de investigaciones y de estudios referentes a los problemas sociales, reclutar investigadores y publicar obras referentes a los problemas sociales;

8.º reunir la documentación necesaria para el conocimiento de los problemas sociales.

El Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de Grenoble otorgará un Diploma de Estudios Sociales a los alumnos de ambos sexos que se sometan a la prueba de un conocimiento profundo en las diversas disciplinas sociales enseñadas, tanto en las diversas Facultades, como en los diferentes Institutos, o en la Escuela de Servicio Social de Dauphiné-Savoie. Con objeto que dicho diploma sea verdaderamente el equivalente de los títulos concedidos por los centros de enseñanza superior, se exige de los candidatos un sólido conocimiento científico (título oficial de auxiliar social, diploma de un Instituto de Estudios políticos, bachillerato de Derecho, tres certificados de licencia en Letras, etcétera).

Las materias de examen son: Derecho del Trabajo, Seguridad Social, Economía del Trabajo, Higiene y Seguridad del Trabajo, Sociología, y Psicología de la vida social. Para obtener el diploma es preciso aprobar un doble examen oral y escrito, y presentar una memoria.

60.000 DE LOS 80.000 ESTUDIANTES BRITANICOS SE BENEFICIAN DE BECAS ESTATALES

El actual sistema de becas establecido por los poderes públicos británicos ha sido objeto de una encuesta organizada por una Comisión presidida por el Ministro de Educación. La Comisión examinará especialmente el funcionamiento del sistema de selección y del "hardship test", implantado para eliminar a aquellos estudiantes que no pueden aspirar a estas becas. En cuanto se refiere al test, la Comisión estudiará la posibilidad de reducir su rigor actual. La encuesta investigará si los poderes públicos deberán conceder becas especiales a estudiantes que hayan obtenido excelentes resultados en sus estudios y si estas becas podrán hacerse extensivas a los alumnos de las Escuelas Técnicas Superiores. Según las últimas estadísticas de la protección escolar británica, el 75 por 100 de los 80.000 estudiantes de Gran Bretaña se benefician actualmente de becas o bolsas de estudios, sufragadas por las autoridades del país. (*Informations universitaires et professionnelles internationales*. París, núm. 9, noviembre 1958.)

REFORMA POSTPRIMARIA EN LOS PAISES BAJOS

El informe presentado recientemente por la Comisión encargada de estudiar la reforma de la enseñanza en los Países Bajos prevé la ins-

titución de un año de orientación que facilitará la adaptación de los alumnos al nuevo tipo de escuela en que han de ingresar tras de haber superado los estudios primarios. El programa de esta clase de orientación será idéntico para los alumnos de las escuelas preuniversitarias, de las escuelas secundarias de cultura general y de las escuelas medias. Esta enseñanza se confiará a un número limitado de profesores y maestros, uno de los cuales funcionará en calidad de jefe de estudios. El programa de la clase de orientación de enseñanza profesional y de enseñanza primaria superior será distinto del que se adopte para las escuelas secundarias. La clase de orientación tendrá en cuenta asimismo las aptitudes manuales y las intelectuales de los alumnos.

APERTURA DE CURSO EN LAS FACULTADES FRANCESAS

La ceremonia de apertura solemne de las Facultades se celebró el pasado mes en el Gran Anfiteatro de la Sorbona. Jean Sarrailh, rector de la Academia de París, dirigiéndose a los universitarios, les indicó que al estudiar participarán "en el renacimiento, en la aparición de un mundo nuevo, ese mundo atómico espantoso y grandioso. Valor en el esfuerzo, disciplina libremente establecida, sin la cual no hay verdadera libertad, culto de un ideal hecho de desinterés, de tolerancia, de fraternidad y de paz, conducta y comportamiento ejemplares, he aquí las virtudes que os pido para que seáis hombres dignos de este nombre".

Según la costumbre, los decanos de las cinco Facultades (Derecho, Medicina, Ciencias, Letras y Farmacia) pronunciaron el elogio de los sabios extranjeros a los que se les han entregado las insignias y los diplomas de doctor "honoris causa": en Derecho, Ugo Papi, rector de la Uni-

versidad de Roma, y Paul Garry, profesor de la Universidad de Ginebra; en Medicina, J. F. Nuboer, profesor de la Universidad de Utrecht y cirujano de la reina, y G. Liljestrang, del Instituto Quirúrgico de Estocolmo; en Ciencias, Norish, profesor de la Universidad de Cambridge, y Ewald, del Polytechnicum Instituto de Brooklyn; en Letras, Martin Buber, de la Universidad Hebrea de Jerusalén, y Alfredo Reyer, de la Universidad de Méjico; finalmente, en Farmacia, Armand Castille, de la Universidad de Lovaina, y Mario Cozello, de la Universidad de Nápoles.

BECAS ARGENTINA-UNESCO

El Gobierno de la República Argentina ha ofrecido a la Unesco seis becas como contribución especial al Proyecto Principal sobre la Extensión de la Educación Primaria en América. Estas seis becas serán distribuidas en la siguiente forma: dos para Directores o Profesores de Escuelas Normales y cuatro para Inspectores de Enseñanza.

Las seis becas Argentina-Unesco se destinan a candidatos de todos los países iberoamericanos, con excepción de la Argentina, y tendrán una duración de nueve meses. El programa de trabajo se desarrollará entre el 1.º de abril y el 31 de diciembre de 1959. Los estudios propiamente dichos comprenderán un período de seis meses. Los tres meses restantes se dedicará a trabajos prácticos y de observación y a viajes en el interior de la Argentina. Durante este último período los becarios visitarán los Ministerios de Educación provinciales, las Direcciones de Enseñanza Primaria y Normal y los servicios de estadística e información educativa. Además, cada uno de los becarios será adscrito, durante un cierto tiempo, al despacho de un inspector de enseñanza primaria o normal.

Durante los seis meses de estudios

académicos, los becarios seguirán cursos regulares en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de Buenos Aires o de La Plata. Las principales materias de estudio comprenderán Didáctica General y Especial, Política Educativa, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación y Organización Escolar. Los becarios tendrán oportunidad, asimismo, de inscribirse en los cursos de seminario en ciencias de la educación en las universidades mencionadas. Se entiende que si alguno de los becarios tuviera un interés especial en alguna otra materia de aquellas que figuran en el plan de estudios de las Universidades de Buenos Aires y La Plata, podrá inscribirse en ella, previa autorización del Ministerio de Educación de la República Argentina. Habrá veinte a veinticuatro horas semanales de clase.

La evaluación del trabajo individual de los becarios comprenderá tanto los aspectos cualitativos de su labor como el juicio que merezca la monografía sobre un tema concreto relacionado con Organización Escolar Comparada en América Latina (para los Inspectores de Enseñanza) o de Estudio Comparado de los Planes de Enseñanza de las Escuelas Normales de América Latina (para los Directores y Profesores de Escuelas Normales).

Condiciones que se exigen a los candidatos.—Los candidatos deben reunir los siguientes requisitos: i) Poseer por lo menos el título de maestro normalista o un título equivalente. Si el candidato tuviera además otros títulos académicos, ante todo el doctorado en ciencias de la educación, ello se considerará como circunstancia favorable.

ii) Ser Director o Profesor en ejercicio de Escuelas Normales o Inspector de Enseñanza Primaria.

iii) Encontrarse en buenas condiciones de salud y no tener menos de veinticuatro ni más de cuarenta y cinco años de edad.

ACABA DE APARECER:

ENSEÑANZA MEDIA

CURSO PREUNIVERSITARIO

Instrucciones para el desarrollo del
Decreto de 13 de septiembre de 1957,
sobre el curso preuniversitario
1958-1959

MADRID, 1958

Un volumen de 20 págs., de 14 × 21 cms., 6 pesetas.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

La "Revista de Educación" ha publicado un número monográfico dedicado al estudio de los problemas que plantea la educación de los sordomudos y los ciegos. En este número de educación especial, de 124 páginas, se estudian los ocho apartados siguientes:

1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audiofonética.
5. Rehabilitación profesional.
6. El momento actual.
7. El ciego y su educación.
8. Bibliografía.

Colaboran en el número los especialistas Aguado Centenera, P. del Amo, Miguel Baena, Carmen Castilla, Ferdinand Fourgond, Marcel Gautié, Gómez García, Magarotto, Núñez Pérez, P. Pérez de Urbel, José Plata, Rosalía Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral ... 100 pesetas.

ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*
31. *Panorama económico de la Protección Escolar.*
32. Pedro Puig Adam: *Matemática, historia, enseñanza y vida.*
33. Adolfo Maíllo: *Educación social y servicio social.*
34. Antonio Lago Carballo: *El universitario y su horizonte profesional.*
35. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía pedagógica española.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de
Educación Nacional: Los Madrazo, núm. 17. Teléfono 219608 - MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.