

en medio rural (o semi-urbano y semi-rural). Máxime, cuando la enseñanza será obligatoria (que no lo es aún, a pesar de todos los pesares) hasta los dieciséis años. Triple urgencia, pues, en este conjunto de medidas escolares: presencia de alumnos; cuadros de maestros; implantación de centros escolares.

La clase terminal de la enseñanza obligatoria, ¿a partir de cuándo comienza? Ahí está, ya, una barrera. El fijar la edad-tope. Y el dosificar conocimientos de tipo general... sin que ello converja en similitud con la enseñanza dada en los otros centros públicos franceses (de tipo medio o técnico). Es decir, urge en esas clases terminales el recoger —y acoger, claro está— a una población escolar que no sea "nula" ni "desechada" por los otros centros de enseñanza. Sería, si no, un error educativo-social de envergadura. Es, asimismo, un consejo de experiencia, y los pedagogos reclaman que si bien el niño ha de estar adaptado al medio ambiente en que vive y se desarrolla —con enseñanza teórica y práctica adaptada—, no hay que condenar el niño a estar subordinado a su medio ambiente natural.

Los cuadros enseñantes hay que formarlos y con concepción de utilidad social y nacional; esto es, ser maestros para hombres, sin dejar nunca de ser hombres. Humanismo, pues, como distintivo de estas clases terminales de formación escolar. El maestro no puede lanzarse, por las buenas, a enseñar sin criterio "terminal". Pero es cosa fácil de subsanar. Con cursillos de complemento profesional se soluciona. Y así, este punto, tan importante, de la dotación de maestros, no ofrecería obstáculos. Lo cual, la reforma en curso lo tiene en cuenta mediante una aceleración de trabajo y orientación profesional en las Escuelas Normales del Magisterio y cursillos en otros centros.

Queda el último punto señalado: la situación de la

escuela, con sus clases terminales. Es indudable que ello acarrea posiciones de disgusto y molestia, tanto entre las poblaciones que desean poseer tales centros de enseñanza y la población escolar que a ellos acudiría. La población muy bien pudiera ser intermunicipal o intercomarcal, según el tipo de región (más o menos poblada). Y el alumnado... pues, también depende de su mayor o menor diseminación, lo cual va ligado a las características urbanas o rurales de la comarca. Está previsto el ir recogiendo, con autobuses, a los alumnos alejados del propio centro de clases terminales.

¿Qué puede deducirse de la anterior exposición, con relación a la reforma de la enseñanza francesa que entra en vigor? Una cosa lógica: y es que surgen problemas a medida que se implantan novedades educativas. Que incluso acarrearán dificultades didácticas, y la necesidad de adaptar programas y de acomodarse al nivel psicológico de una edad infantil que va a ser escolar sin dejar de ser ya casi joven (los alumnos, de ambos sexos, de catorce a dieciséis años).

Quizá, gracias a otras perspectivas, la reforma de la enseñanza francesa establezca conexiones entre estas clases terminales de la enseñanza primaria y obligatoria, con los cursos post-escolares de educación permanente dedicados a los jóvenes y a los adultos.

No es idea quimérica; es el simple resultado de la educación en movimiento, en una época que plantea sin cesar problemas de todo orden y cuya gravedad se observa mejor y más hondamente en el campo de la enseñanza y en la escuela formativa de la nación.

G. GAMBOA SEGGI,  
Profesor de Liceo.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

El profesor García Hoz en la "Revista Española de Pedagogía" aborda el problema científico de la *Pedagogía comparada*. Comienza por estudiar la trayectoria que ésta ha seguido desde que fue iniciada con un libro ya muy remoto de Marco Antonio Jullien publicado en 1817 y en el cual se formula por primera vez su objetivo práctico. La pedagogía comparada tiende a que cada país se beneficie en el perfeccionamiento de sus sistemas educativos mediante el estudio de la educación en los demás países. Sigue estudiando la actitud de los pedagogos que hicieron trabajos de educación comparada a lo largo del siglo XIX y en el XX y llega a la conclusión de que ha permanecido siempre vigente la finalidad práctica de ella y el considerarla como trabajo previo a cualquier reforma o planeamiento de la educación. En el segundo capítulo el profesor García Hoz analiza la estructura científica de esta disciplina y considera que la extensión

misma del campo al que la pedagogía comparada se aplica, enriquece su contenido pero nubla su estructura científica. Más adelante trata del contenido de la pedagogía comparada y llega a la conclusión de que este tipo de estudios no tiene una materia determinada dentro del campo de la educación, sino que se extiende a todas las manifestaciones del proceso educativo. También se ocupa del método propio de la pedagogía comparada y llega a la conclusión de que por: "la necesidad de utilizar alguno o todos los métodos que hasta ahora se han empleado en el estudio de los problemas educativos (método histórico, filosófico y experimental) conduce a la idea de que el método comparativo no tiene hoy por hoy una sustantividad propia, sino que es más bien complemento de los estudios históricos, experimentales y filosóficos de la educación". Por último, tratando de situar a la pedagogía comparada dentro de la sistemática total de la pedagogía, considera el autor que se ha de colocar precisamente en el campo de la pedagogía sintética o diferencial. Pues, "aparte de que su conocimiento es sintético esencialmente, como acabamos de ver, participa de los caracteres de la pedagogía sintética, tales como su virtualidad práctica y la referencia a un área concreta de la educación" (1).

(1) Victor García Hoz: *El problema científico de la pedagogía comparada*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-junio 1960.)

El profesor Fernández Huerta dedica unas páginas en el mismo número de la citada revista a estudiar el *objeto de la didáctica*. Comienza rechazando como objeto de la didáctica el de la enseñanza, independientemente del contenido del enseñar, independientemente de que entre los objetos de enseñanza los haya didácticos y los haya no didácticos. En el capítulo sucesivo considera que la instrucción es un avance ambiguo en el objetivo de la didáctica, para llegar, más tarde, a esta consecuencia: el verdadero objeto de ella es el *aprendizaje* o dicho con palabras suyas *el objeto de la didáctica es el acto discente*, congruente con la vía o camino utilizado. En otros capítulos trata de la extensión bipolar del objeto de la didáctica, de la dirección del aprendizaje como interpretación individualista y de la orientación como síntesis personal superadora (2).

El profesor García Yagüe, preocupado por los problemas sociales en relación con la enseñanza, estudia la influencia de las condiciones económicas esenciales de la vida familiar en la educación de los hijos y ofrece una serie de datos recogidos por la encuesta francesa de 1948 realizada por el Instituto Nacional de Estudios Demográficos, agrupando 22.460 personas que aspiran a representar a toda la población del país. Entre las principales tablas deducidas de esta encuesta merecen interés especial las que dan el porcentaje de sujetos que tienen esposas de su mismo medio social y que siguen la dirección profesional de la familia; el nivel medio alcanzado por los hijos en la profesión del padre; el porcentaje de alumnos que pertenecen a cada uno de los grupos de notas, según la profesión de los padres, etc. Termina con una serie de consideraciones sobre influencia de las diversiones familiares y de ciertos vicios sociales, como el del alcoholismo, en la educación de los hijos (3).

En la revista "Vida Escolar" su director, el profesor Adolfo Maíllo, publica un estudio sobre la *periodización del trabajo escolar* y estudia los grados didácticos en que se ha de dividir la escolaridad total. También dedica unas líneas a determinar la duración del curso escolar, sus pausas y vacaciones, ofreciendo un cuadro comparativo de la duración de éste en los diversos países. Analiza además el horario, programa y lecciones que han de integrar el curso, para terminar ofreciendo 14 normas prácticas que sirvan para la confección del horario y el almanaque (4).

La misma publicación recoge un artículo de Arturo de la Orden sobre la *preparación del trabajo escolar*, que, en su opinión, consiste en una serena reflexión sobre la tarea a realizar en la escuela, la cual tiene por objetos cometidos básicos: 1.º, determinación concreta de todas y cada una de las actividades a llevar a cabo por los escolares y el maestro a lo largo de la jornada; 2.º, determinación del modo más idóneo para desarrollar cada una de estas actividades. Los tres puntos fundamentales de la preparación del trabajo escolar son: 1.º, fijar sus objetivos; 2.º, establecer los procedimientos, métodos o técnicas para lograrlos, y 3.º, la evaluación de los resultados obtenidos. Para mejor aclarar estos conceptos, el profesor De la Orden ofrece un ejemplo de preparación de un tema de Geografía y hace unas consideraciones finales sobre la preparación del trabajo escolar en las escuelas unitarias y mixtas (5).

En "Vida Escolar" Fernández Huerta estudia la manera de desarrollar *el trabajo individualizado en la escuela primaria*. Según él, la enseñanza individualizada es el conjunto de métodos y técnicas que permite actuar simultáneamente sobre varios escolares (más de diez o entre cinco y diez) adecuando la labor discente al diverso desenvolvimiento de sus aptitudes y desarrollando la inclinación hacia el trabajo escolar. Fija después las pretensiones de este tipo de enseñanza a la medida y los li-

mites de la misma, llegando a estas consecuencias: debe establecerse un sistema, o serie graduada de actividades, que han de ser seguidas por los escolares en momentos teóricamente diferentes y con detención y rapidez diversa. El éxito de la enseñanza dependerá de la matización de estas actividades y de las potencias que pongan en juego. El aspecto técnico girará en torno al material escolar con el que se ayude al maestro. Si este material es de fácil aplicación y puede ser utilizado tanto por el maestro como por el alumno, se aumentan las facilidades. Resume a continuación los principales sistemas de enseñanza individualizada y ofrece el procedimiento elaborado por el propio autor, cuyo principal mérito consiste en la concreción sistemática, detallando los diversos tipos de fichas, su elaboración y aplicación (6).

#### ENSEÑANZA MEDIA

El editorial de "Escuela Española" dedicado a los actuales estudios de Bachillerato, como estadio cada vez más frecuente al que pasa nuestra masa de estudiantes primarios, dice: "miles de niños y niñas comienzan ahora el Bachillerato tras los apuros del examen de ingreso, que a los nueve años es un auténtico monstruo causante de insomnios, mareos y hasta desequilibrios infantiles. No ha sido raro en estos días ver en la prensa preguntas como ésta: "de cuántos comienzan ahora el Bachillerato, ¿cuántos lo continúan?" "¿Cuántos llegan al final?" "¿A qué se debe el que tantos sucumban en estos años de estudios?" Naturalmente, la respuesta es múltiple y complicada. En un afán de clasificación —quizá un tanto simplista— se pudiera decir que el bachiller fracasa por alguna de estas causas: a) Falta de medios económicos para costear matrículas, textos, permanencias, profesores particulares... b) Ausencia de locales aptos —oficiales o privados— para cursar los estudios (piénsese en ciertos pueblos o regiones). c) Carencia de ambiente familiar, amistades, que ayuden a hacerse amigo de los libros. d) No tener buenos profesores, en el sentido profesional, que sepan encauzar este primer quehacer intelectual del niño. e) Dificultad de guiarse por buenos libros de texto. f) Por último, se fracasa por escasez de aptitudes en el estudiante".

No estando expuestas estas causas en orden de importancia, si es interesante detenerse a considerar sobre todo la última. Parece que estamos todos de acuerdo en que es necesaria una verdadera selección entre los escolares que llegan al Bachillerato, pero la pregunta fundamental es ésta: ¿Cómo y cuándo ha de hacerse esta selección? El autor de este editorial que recogemos piensa que "hay que dar oportunidades al escolar: si se pretende conocer al futuro investigador, médico, profesor, ingeniero, ello ha de hacerse a lo largo de algunos años. Pero por otra parte no conviene mantener esperanzas que luego se han de truncar. Creo bastante necesario que se curse el bachillerato elemental. Pero ya en estos años se ha de llevar con rigor la enseñanza y exigiendo soltura en las materias y conocimientos. No se trata de ser *huesos*, sino exigentes desde el punto de vista pedagógico, y luego la criba habrá de venir con el examen de reválida elemental, y si se supera, en la reválida superior. No debe ingresarse en la Universidad con la duda de si se podrá acabar decorosamente la carrera o se llevará diez o doce años todavía" (7).

Sólo a manera de anécdota y por recoger una más de las repercusiones humorísticas que el comienzo del curso ha tenido en la Prensa actual, aludimos ahora al comentario que Mingote ha puesto en "A B C" a uno de sus inigualables dibujos. Los muchachitos que a la salida de la escuela cargados de carpetas, cartapacios y libros, contemplan atemorizados el horario de sus clases, dicen entre sí: "Ya tengo ganas de acabar el Bachillerato a ver si me queda tiempo para estudiar" (8).

(2) José Fernández Huerta: *Objeto de la didáctica*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-junio 1960.)

(3) Juan García Yagüe: *Condiciones económicas y sociales de la vida familiar*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-junio 1960.)

(4) Adolfo Maíllo: *Periodización del trabajo escolar*, en "Vida Escolar". (Madrid, septiembre de 1960.)

(5) Arturo de la Orden: *Preparación del trabajo escolar*, en "Vida Escolar". (Madrid, septiembre de 1960.)

(6) Fernández Huerta: *El trabajo individualizado en la escuela primaria*, en "Vida Escolar". (Madrid, septiembre de 1960.)

(7) Editorial: *Selección de estudiantes a través del Bachillerato*, en "Escuela Española". (Madrid, 29-9-1960.)

(8) A. Mingote: "chiste" en "A B C". (Madrid, 18-10-1960.)

## EXTENSION CULTURAL

Comentando una campaña que la Comisaría de Extensión Cultural de este Ministerio está llevando a cabo, el diario "Pueblo" puntualiza su posición ante los museos vivos, los museos con valor educativo. "Acaso en nuestro tiempo pueda considerarse que el último y el más alto objetivo de un museo sea el didáctico, como simple consecuencia del carácter dinámico y vivo que la cultura, en general, debe tener. A pesar de esto, no cabe duda que tradicionalmente el museo suele tener o haber tenido un carácter de cosa estática y casi muerta. Salas, objetos, vitrinas, cuadros colgados de las paredes, ujieres aburridos, cicerones monótonos y despistados... Considerando a los museos como obras concluidas y quietas, ni una sola palabra más tendríamos que añadir. Los museos son, en fin, respetables templos que atesoran lo mejor de nuestra historia y nuestro arte; pero son también academias, fuentes de cultura, centros de estudio para las nuevas generaciones. Esto es indudable y no debe discutirse siquiera. Así lo han entendido, por ejemplo, todos esos museos que extendidos por el mundo entero han perfeccionado su misión al movilizar hasta el máximo sus posibilidades docentes, culturales y de mero entretenimiento. Estos museos, al lado de sus salas clásicas, han instalado salas nuevas en las que igual se puede asistir a una proyección sobre la vida submarina que a una conferencia sobre un tema artístico. En determinadas salas, bien dotadas de medios audiovisuales para escuchar un ciclo de historia de la música o para ver una buena película sobre un tema determinado, los cursos se suceden sin descanso. Los visitantes de estos museos pueden asistir a una proyección cinematográfica apropiada, por ejemplo, en un momento de descanso en su deambular por las diversas salas; cuando han visto la película que se proyecta continuamente, se levantan y dejan sitio a nuevos visitantes del museo" (9).

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El profesor López Ibor en el suplemento dominical del periódico "Ya" publica una colaboración sobre el tema Universidad y sociedad. Si la Universidad está en crisis, como se dice frecuentemente, lo está, piensa López

(9) *Museos vivos*, en "Pueblo". (Madrid, 3-10-1960.)

Ibor, principalmente en el aspecto de sus relaciones con la sociedad: "Ambas partes, Universidad y sociedad, se hacen reproches mutuos. La sociedad lamenta que la Universidad no forme adecuadamente los equipos profesionales y técnicos que necesita; pero otro reproche mayor se empieza a oír: que no oriente a la juventud que acude a las aulas... Por otra parte, los reproches de la Universidad no son menores ni menos justificados. La Universidad no se siente asistida por la sociedad a la que sirve." Para abordar bien los problemas que plantea esta situación dada, convendría estudiar cuáles son las características de la función universitaria en los tiempos presentes, y a ello se dedica el profesor López Ibor en las líneas siguientes. Y observa que uno de los males que actualmente se pueden reprochar a la Universidad contemporánea es su *insuficiencia deformante*. "Todo el mundo está de acuerdo en que en la Universidad se han de adquirir unos conocimientos, unas técnicas y una idea del hombre. Este último objetivo es el que se halla desatendido en la actualidad. Sería necesario que nos preguntásemos el por qué de esa desatención. La gran Universidad europea es hija del humanismo europeo y en virtud de esa filiación resulta especialmente vocada a cultivar los problemas suscitados en torno a la idea del hombre. Y si esto es así, ¿no habrá algo en la propia dialéctica de la cultura moderna que produzca esa frustración? Ciertamente que lo hay. El gran ideal del humanismo europeo, el que cultivaba en sus Universidades, el que ha florecido en su arte y en su literatura era un ideal de raíz religiosa, la fe en el hombre mismo y en sus obras se ofrecía como nueva aurora histórica en la evolución del mundo, lo que había de subrepticio en esa operación sólo ahora empieza a entereverse. La dificultad está en saber algo sobre el destino humano, más allá de la técnica. No se podrá llenar ese "vacío", ni otros muchos, mientras no se sepa cómo responder a esa pregunta. La Universidad europea, como institución u órgano de la cultura occidental, tiene ese gran tema por delante. Y ¿no lo ha de tener también la Universidad española?" (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(10) José López Ibor: *Universidad y sociedad*, en "Ya". (Madrid, 9-10-1960.)

## reseña de libros

*La educación en el Brasil*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministerio de Educación y Cultura. "Revista Analítica de Educación", vol. X, núm. 9. París, 1958. 24 págs.

Un amplio estudio sobre la situación de la enseñanza en Brasil. A través de este estudio, cuyas ideas principales resumimos en estas líneas, podemos darnos cuenta de las dificultades por las que atraviesa el problema pedagógico planteado en Hispanoamérica, ya que Brasil, en términos generales, es un exponente de la situación deficiente en que se halla el sistema escolar de los diversos países hispanoamericanos.

En Brasil la enseñanza pública es completamente estatal, estando inspeccionados todos los centros de enseñanza por el Ministerio de Educación y Cultura, que es el encargado

de ejercer la vigilancia en materia estatal.

*Maestros auxiliares y primarios*.—Cada Estado brasileño tiene sus propias normas para la formación del personal docente, existiendo solamente unas leyes generales dictadas por el Gobierno Federal y a las cuales tienen que atenerse todos los Estados. Normalmente, entre los maestros suelen existir dos clases de personal docente: los maestros auxiliares, con una formación de cuatro años de estudios elementales, y los maestros primarios, que además de los cursos exigidos a los auxiliares necesitan tres años más de estudios generales, en los cuales se especializan en la sección clásica o científica.

La preparación de los profesores de escuelas normales y secundarias corresponde a 52 Facultades de Filosofía, que desempeñan una función

análoga a la de las escuelas normales de otros países.

*Financiamiento de la enseñanza*.—En la Constitución de 1946 se dividían los gastos de enseñanza entre el Gobierno Federal, el Gobierno de los Estados y los Municipios. Actualmente, la Unión dedica a este respecto el 7,1 por 100 de sus ingresos, los Estados y el Distrito Federal, el 24 por 100, y los Municipios, el 17,4 por 100.

El Gobierno Federal suele financiar los gastos de la enseñanza superior, profesional y técnica, dejando la enseñanza primaria a expensas de los Gobiernos de los Estados y de los Municipios.

En la última Conferencia Nacional de Educación se aprobó un plan de financiamiento de la enseñanza, basado en la constitución de fondos destinados a la educación, provenientes de los porcentajes de los impuestos destinados a la educación pública. Estos porcentajes constituirían el núcleo inicial de los fondos, que poco a poco irían engrosando con el producto de impuestos especiales, multas, etc. La administración de los fondos dependería de los Consejos fe-