15 c. 38

Revista de EDUCACION

19

LÁSCARIS COMNENO: La Enseñanza Elemental ⊙ PEDRO PLANS: La Geografía en el nuevo Plan del Bachillerato ⊙ JOSÉ CASANOVAS: La enseñanza de la Oftalmología ⊙ PÉREZ-RIOJA: Penetración social del concepto "biblioteca".

INFORMACION EXTRANJERA.—La reforma de la enseñanza en Holanda, según el Plan Rutten ⊙ Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas (y III).

CRONICAS. — P. LLANOS: La enseñanza de la Religión en la Universidad. (Experiencia de un fracaso personal) ⊙ ALONSO GARCÍA: Sobre el Curso preuniversitario ⊙ Programa del Curso preuniversitario en el "Ramiro de Maeztu" ⊙ CAROLINA SOLER: Las Escuelas de temporada.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ⊙ ACTUALIDAD EDUCATIVA ⊙ RESEÑA DE LIBROS ⊙ INDICE LEGISLATIVO

AÑO III ⊙ VOL. VII ⊙ MARZO ⊙ NUMERO 19
MADRID, 1954

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

EDITORIALES * ESTUDIOS * INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBEROAMERICA * CARTAS A LA REDACCION * CRONICAS * TEMAS PROPUESTOS * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO

* *

JEFE DE REDACCION:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCION:

Enrique Casamayor Rodríguez

* *

Los artículos originales en castellano, publicados en esta Revista, son rigurosamente 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.

* *

NUMERO SUELTO

	Pesetas
España	20
Hispanoamérica	25
Extranjero	30
Número atrasado...	30

SUSCRIPCIONES

	Pesetas
Por once números:	
España	200
Hispanoamérica	260
Extranjero	300

	Pesetas
Por seis números:	
España	110
Hispanoamérica	150
Extranjero	180

* *

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION:

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (España)

REVISTA DE EDUCACION

Año III ■ Vol. VII ■ MARZO 1954 ■ Núm. 19

La enseñanza elemental

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO

En los oídos españoles, la expresión "Enseñanza elemental" no suele significar un tipo concreto de enseñanza, sino solamente la enseñanza que sea de escasa cultura, pobre. En general, en otros países, suele significar aquella que no es Superior, es decir, universitaria o equivalente a universitaria. Un término medio representa el caso de Italia, en donde la Escuela elemental es "llamada así en el sentido de esencial y fundamental", prolongándose desde los seis años a los catorce, con lo cual se da un sentido totalmente distinto a la expresión Enseñanza elemental, pero sin llegar a contraponerla radicalmente a la superior.

Pero no todo se reduce a cuestión de términos, sino que la nomenclatura empleada para distinguir grados en la enseñanza responde siempre a una concepción, a una organización real. Así, en España las expresiones de primaria, media y superior son auténticos grados (sucesivos para quienes pasan de uno a otro), independientes e inconexos. En cambio, cuando se emplean tan sólo las expresiones de elemental y superior, es porque realmente la que no es superior posee una trabazón orgánica y unitaria, de lo cual puede citarse como caso prototípico el Japón.

ORGANIZACIÓN ESPAÑOLA.

Bien sabido es que la organización española está tomada, o mejor, calcada, de la francesa post-revolucionaria; con el leve matiz de diferencia de que no posee la agilidad de ésta. En España, los tres grados de la enseñanza se han aislado entre sí, han perdido, si alguna vez la tuvieron, toda conexión, pasando a constituir tres mundos distintos. El desapego existente de hecho entre el maestro, el profesor de Enseñanza media y el de universitaria responde a esa visión de compartimentos estancos. La consecuencia es precisamente esa ausencia de una auténtica Enseñanza elemental, armónicamente trabada.

Si la segmentación de la enseñanza en primaria y media tuviera un fundamento, ya de orden didáctico, ya de base genética, no habría por qué lamentar la ausencia de otro tipo de organización. Pero lo trágico (e indudablemente lo es para quienes son "objeto" de la enseñanza) de esta situación está en que no existen justificaciones de ninguna índole, aparte del atavismo, pues la didáctica debe partir, no de una imposición apriorística, sino de la realidad evolutiva misma del niño, y ésta no justifica, sino que desmiente, el corte entre primaria y media. "La educación genética no se basa solamente en el banal concepto de que se debe tener en cuenta la edad del niño, sino también en el supuesto de que las grandes etapas del crecimiento corresponden a realidades distintas, las cuales permiten definir tantas educaciones diferentes" (1). Pues bien, ¿coincide ese corte a los diez años con un momento decisivo, o al menos, significativo, del desarrollo del niño? Bien sabido es que no. El fijar los siete años como comienzo de la enseñanza tiene un fundamento, pues realmente en ese momento el niño comienza a reflexionar ante las cosas; los doce años es otro momento importante del desarrollo, por desenvolverse la capacidad abstractiva; los catorce o quince es otro importante, por ser el paso a la pubertad. Pero precisamente los diez no representan ningún momento significativo.

Podría decirse que este corte a los diez sólo se da para los niños que pasan a la media, pero que los restantes continúan en la primaria hasta una edad más avanzada. Pero debe tenerse en cuenta: 1, para quienes no pasan a estudiar la media, la primaria no es "primaria" en sentido propio, sino elemental, ya que el concepto de primaria sólo tiene sentido en contraposición con otra posterior; y 2, que precisamente el problema es grave precisamente para los que pasan a cursar la media, por el brusco cambio de programas, de métodos y de mentalidad de docentes. Constantemente se oyen quejas por parte del profesorado de Enseñanza media sobre la falta de madurez, la "infantilidad" de los alumnos de los dos, e incluso tres, primeros cur-

---

DON CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO, *profesor adjunto de Historia de la Filosofía en la Universidad de Madrid y frecuente colaborador de esta Revista, plantea en este artículo, después de hacer referencia a las soluciones extranjeras, el problema de la enseñanza elemental o básica en España, a cuya resolución se presentan dos principales obstáculos: en primer lugar el de índole económica, pero con gravedad mayor el aislamiento en que viven los distintos ordenes del profesorado.*

(1) M. DEBESE: "Les étapes de l'Education". (París, *Presses Univ.*, 1952), 1.

sos del Bachillerato, en relación con los programas a que están sujetos.

PROLONGACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

En los países que han acometido en serio el problema de la enseñanza y lo han resuelto con una u otra nomenclatura, la realidad es que tienden a dar al tipo medio de habitante del país una enseñanza básica, cada vez más prolongada. En unos países se prolonga la Enseñanza elemental hasta los diecisiete, e incluso dieciocho, años; en otros se tiende a hacer obligatoria la media. No hace mucho que la U. N. E. S. C. O., en una de sus recomendaciones, consideraba necesario el que se cuidase de que todo adolescente curse estudios medios.

La causa auténtica de esta tendencia a prolongar la enseñanza de todo futuro ciudadano es doble: de orden político y de orden económico.

De orden político, pues todo Estado desea que sus futuros ciudadanos tengan una determinada mentalidad. Dos casos extremos podemos citar: el norteamericano o el inglés y el soviético. Las democracias anglosajonas procuran que, mediante una enseñanza prolongada en general hasta los dieciséis años, el adolescente adquiera una mentalidad democrática, mediante el cultivo de la individualidad y el fomento del self-control. El bolchevismo emplea la enseñanza, ya prolongada obligatoriamente hasta los dieciocho años, como medio de moldear a los adolescentes en una mentalidad colectivista, por el estímulo del espíritu técnico y del trabajo en común. Una tercera posición es la de los Estados que se desentienden del problema, por estar dominados por una plutocracia, o por seguir todavía ajenos al ritmo de la vida industrial.

Este tercer caso disminuye rápidamente, pues todo país que se preocupa por mejorar sus condiciones de vida, precisa recurrir a la industrialización, y si quiere industrializarse ha de lograr que todos sus habitantes alcancen un grado determinado de cultura. La revolución industrial del siglo XVIII, en aquel entonces, sólo modificó las estructuras sociales de unos cuantos países; hoy, todos los demás se han percatado de que es inexorable el acogerse al mismo sino industrial, si quieren sobrevivir. Y es necesario recalcar que el problema hoy no está ya planteado en el viejo dilema de alfabetismo y analfabetismo, sino en otro orden superior, mucho más complejo, pues para el ritmo de vida que impone nuestro tiempo se va a exigir mucho más del tipo medio de habitante que la simple alfabetización. Lo que hace ciento cincuenta años fué triunfo sobre el analfabetismo en Bélgica o Dinamarca, hoy es triunfo prolongando la enseñanza general hasta los dieciséis años. El motivo es el de orden económico.

LA ENSEÑANZA Y LA VIDA INDUSTRIAL.

En una sociedad rutinariamente agrícola o ganadera, incluso la alfabetización es un lujo; en una sociedad industrial, el simplemente alfabetizado no es útil y, por consiguiente, no logra sobrevivir decorosamente. Todavía hay quienes son enemigos de la industrialización, ya por echarle la culpa de un presunto retroceso moral, ya por preferir una bucólica vida primitiva. Pero también es de tener en cuenta que tan sólo mediante la industrialización los habitantes de un país pueden vivir hoy como personas y, por consiguiente, tener responsabilidad de una conducta moral. Por lo demás, es un problema en el que no cabe opción, pues el mundo ya ha tomado una decisión definitiva.

Todo adolescente tiene que optar por una profesión, un oficio, como forma de vida. La primera obligación de la sociedad es el darle la formación necesaria para que pueda desenvolverse normalmente, con arreglo a su capacidad. De ahí que todo habitante de un país que quiera mejorar, ha de recibir una formación básica, con una profesional (2). Al lado de este problema, el de la estructura del Bachillerato clásico es mínimo; en toda sociedad es importante la educación de los que van a constituir las clases directivas, pero ya el mundo exige imperiosamente la educación de las masas, pues, sin ellas, hoy las clases directivas son impotentes.

Por esto, la lucha en todo el mundo es, cuando ya se ha logrado extirpar el analfabetismo, por prolongar lo más posible la enseñanza del habitante medio. Por una parte, la Enseñanza profesional se ha infiltrado en la escuela; por otra, la escuela forma no ya solamente al niño de siete a diez o doce años, sino hasta los dieciséis y los diecicco. Los que pasan al Bachillerato clásico son, proporcionalmente, exigua minoría. El Japón tiene una escuela obligatoria, lo cual se cumple, de nueve años de duración (3); en 1951, la reforma de la escuela sueca ha prolongado su duración también a los nueve años; Israel, a pesar de sus dificultades financieras, ha impuesto una rigurosa escuela de los cinco a los catorce años (4); en Inglaterra, la obligatoriedad escolar es de diez años, con la asistencia de más del 95 % de niños en edad escolar (5); en Bélgica, y es el tope más frecuente, son los ocho años de escolaridad; seguido recientemente, por ejemplo, por Argentina (6). Esta escolaridad no está reducida a dar una formación cultural; por más que se quiera teorizar, la realidad es que culto en sentido pleno sólo lo llega a ser quien posee condiciones naturales para ello, por mucha enseñanza que reciba; la lucha es por desarrollar la personalidad, en los límites posibles según cada caso, y en dar una capacitación que permita desenvolverse en la vida. La tendencia en algunos países, como la URSS (7), es precisamente por transformar la Enseñanza media (incluída dentro de la elemental) en una preparación para la tecnología de la industria.

TAREA ESPAÑOLA.

Ante este panorama, en España queda mucho camino por recorrer. Pero, además, por las circunstancias históricas, está obligada a recorrerlo con precipitación. En otro caso, quedaría estancada y a merced de los países que ya lo han recorrido. Todavía no se ha logrado superar el problema del analfabetismo, pues casi una tercera parte de los niños en edad escolar no reciben enseñanza, pese a los intentos recientemente organizados.

---

(2) L. NOVO DE MIGUEL: "La formación profesional obrera". Madrid, 1952.
(3) "The Report of the Japanese Education Reform Council". (1950), 124.
(4) N. BENTOWICH: *Manchester Guardian*. (27-X-52.)
(5) "Education, 1900-1950. The report of the Ministry of Education for the year 1950". London, 1951.
(6) "Segundo Plan Quinquenal 1953-1957". VI.
(7) M. N. SKATKIN: "Problemas de educación politécnica". *Sovietskaya Pedagogika*, VIII (1951).

El motivo de que falte tanto camino por recorrer suele decirse que es la falta de interés de la sociedad. Siendo cierto, en parte estaba justificado en cuanto que la sociedad sólo se preocupa de los problemas cuando los ve en forma inmediata e imperiosa. Una sociedad agrícola no se preocupa de la formación profesional, pues la simple práctica permite adquirir el conocimiento de los métodos rudimentarios; pero cuando, por un simple problema de mercados, se hace ineludible la industrialización de ese cultivo agrícola, la sociedad reacciona. Síntomas de que la sociedad española reacciona no faltan. Sin embargo, es el Estado quien hasta la presente se ha preocupado en forma orgánica por el problema.

La sociedad sólo se ha preocupado, en forma que repercute en el ámbito nacional, por el Bachillerato clásico, el laboral y por algunos aspectos de la educación universitaria, como son los Colegios Mayores. La lectura de las publicaciones españolas y de las polémicas sobre problemas de enseñanza muestra en forma clara un desinterés casi general por los restantes problemas. Una leve polémica sobre si conviene o no que los maestros sean universitarios, otra leve polémica en torno a las Universidades laborales y artículos sobre el analfabetismo, la mayor parte escritos por el estímulo de los concursos organizados por el Estado. La preocupación por el Bachillerato clásico es debida al deseo de las fuerzas sociales de formar a las clases directivas, desentendiéndose de la masa, y a que es económicamente remunerador, lo que no sucede con la primaria, pues el hecho es que, con la excepción de los Institutos del Estado, los alumnos de Enseñanza media pertenecen, en forma casi completa, a la burguesía y a las clases adineradas. De esta forma, las fuerzas directivas de la sociedad no se preocupan de formar a los futuros directivos de entre los mejores, sino de entre sus propios hijos.

El interés que la sociedad ha manifestado por los Institutos Laborales es de muy distinta índole. Los Municipios y las corporaciones locales corren con parte de los gastos, en forma espontánea; es decir, les cuesta un esfuerzo económico, y el único beneficio que reciben es el que los adolescentes reciban una formación básicamente profesional. Que el interés de la sociedad se ha despertado lo manifiesta el que sean más de trescientos los municipios que han solicitado la creación de estos Institutos, a sabiendas de que van a representar una carga onerosa. Para el conjunto del país, en breves años, este tipo de enseñanza va a tener una trascendencia incalculable, simplemente con que la sociedad no los abandone. La creciente demanda de técnicos de tipo medio será así satisfecha, pues la reforma de las escuelas técnicas medias se muestra excesivamente lenta.

Objetivos.

Pero el problema, en toda su gravedad, no ha sido abordado realmente. Es necesario en breve decurso de tiempo, que se logre dar una formación básica y profesional a todo español; sólo puede lograrse partiendo de la escuela, que en todo país es siempre el nervio de la enseñanza. Pero si la escuela española no es todavía suficiente para su mero cometido de alfabetización, menos lo será, tal como hoy está concebida, para dar la formación profesional. En la Ley de Enseñanza Primaria se prevé esta misión para la escuela, pero hasta que se aplique en todo el ámbito nacional, mucho tiene que ser reformado.

No se trata de proponerse un ideal teórico. Es una realidad que España tiene que alcanzar, y que otros muchos países la han alcanzado hace tiempo por el solo motivo de que se lo propusieron.

Obstáculos.

Los obstáculos mayores son los de índole económica. No en balde las regiones ya de antes industrializadas son las de nivel docente más alto. Y no cabe asegurar sino que la elevación del nivel de vida y del nivel cultural son más que simultáneas. El egoísmo de la sociedad es vencido por el interés de los jóvenes que quieren aprender, si se les dan los medios mínimos. Es un hecho comprobado que la instalación de una fábrica supone un aumento de las escuelas de la localidad. Pero el Estado no puede hacerse cargo de todo ese esfuerzo, aunque tiene el deber de obligar a la sociedad, si ésta no se decide espontáneamente.

Pero quizá el obstáculo más grave, en el fondo, no sea el económico, al menos para la parte del país que actualmente ya recibe la enseñanza. Para los niños y adolescentes que obtienen las ventajas de la primaria y de la media, el mayor daño, que hace baldío gran parte del esfuerzo, es el aislamiento entre los distintos órdenes de profesorado. El desprecio en que vive el maestro, por la penuria con que es pagado; el desdén del profesor de media hacia el maestro por no ser universitario; el desdén del profesor universitario hacia el de media, por no aparentar que es investigador, y hacia el maestro, de cuya existencia ni se entera. Sólo hay dos caminos viables: mejorar extraordinariamente las Escuelas Normales, o cerrarlas. Tal como hoy funcionan, no solamente no son útiles al país, sino contraproducentes; basta pensar que hay escuelas en que el número de profesores es mayor que el de alumnos, que carecen de todo material pedagógico, que emplean para formar a los futuros maestros los mismos métodos de la enseñanza primaria, salvo contadas excepciones. Que los maestros deben ser universitarios, lo sostuvo un profesor de Psicología (8); en Alemania, los Seminarios pedagógicos de las Universidades, ya desde hace casi el siglo, le han dado maestros. Pero el simple enunciado de la cuestión levantó algunas respuestas; y lo curioso es que fueron precisamente de los mismos maestros (9), y no de la Universidad, como podía esperarse. Pero para exigir el ser universitario a quien vaya a ser maestro, sería preciso que tuviera un sueldo tres o cuatro veces mayor que el actual (10), y a esto la sociedad española, por hoy, no está dispuesta; por ello, el simple planteamiento del tema es hablar utópico, pero algún día tendrá que llegar en que se plantee.

En todo caso, es necesario que el maestro español adquiera una mentalidad de universitario, no porque nuestra Universidad sea nada extraordinario, sino por lo que la simple palabra de universitario significa de agilidad, elasticidad mental, vocación científica. Pero igual debemos decir que el univer-

(8) Opiniones en torno a la Orden de 23 de abril de 1952, sobre organización del cuarto período escolar, de Iniciación Profesional. *Rev. Ed.*, 4, 101-2.
(9) P. Font Puig: "Maestros de Enseñanza primaria". *Diario de Barcelona* (29-I-52).
(10) Editoriales *Gerunda*, núm. 281 y 282 (II-52).

sitario que se dedica a la docencia debe adquirir el espíritu vocacional del maestro, a diferencia de nuestro momento, en que incluso la misma palabra maestro le resulta ofensiva, a diferencia de esos países con buen profesorado medio que no desdeña el llamarse maestro y llamar escuela a su centro de enseñanza.

El logro de una buena Enseñanza "elemental", que alcance a todo adolescente no es, pues, cuestión simplemente de leyes; es algo que tiene que hacer la sociedad, a no ser que la sociedad prefiera abandonarlo en manos del Estado. Y no olvidemos que el no abandonarlo en manos del Estado no consiste en decir de cuando en cuando que el Estado no tiene derecho, sino en hacerlo, de manera que resulte innecesaria la intervención del Estado. Pero, si el Estado no obliga, raro es en los países latinos que toda la sociedad reaccione.

Este es el dilema que tiene planteada la enseñanza: o ponerse al nivel de los tiempos o morir. Lo grave es que está en juego el destino entero del país, que, desde los años del 14, pasa por una crisis de crecimiento, en la cual todas las instituciones (ya exangües de por sí) se le van quedando cortas.

La Geografía en el nuevo Plan del Bachillerato

PEDRO PLANS

El objeto de esta nota es exponer algunas ideas sobre la posición que creemos debe ocupar la Geografía en el plan de estudio del Bachillerato, de acuerdo con nuestra propia experiencia docente, y sugerir un posible enfoque de su enseñanza dentro de los límites trazados por las recientes disposiciones ministeriales.

No comentaremos los defectos de nuestra pedagogía geográfica en el Bachillerato, porque son muy conocidos por todos, y, por lo mismo, demasiado fáciles de criticar. Sin embargo, es evidente que nos hallamos ahora en mucha mejor situación que años atrás para dar un enfoque adecuado a esta enseñanza. Por fortuna, nos estamos poniendo al día en lo que se refiere al cultivo de la Geografía, merced al esfuerzo de especialistas procedentes de las Facultades de Letras y de Ciencias. Los trabajos realizados a partir de 1940 en el campo de la Geografía Física, Humana y Regional, encauzados por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, son de tal trascendencia que no necesitan ponderación, pero, además, hay que señalar una intensa labor de Cátedra y de Seminario, que ha dado ya sus frutos, especialmente en un cierto número de vigorosas vocaciones geográficas y la creación de un clima favorable a la renovación total de los estudios geográficos en nuestra Patria.

Con todo, la tarea que resta es enorme, ya que, entre otras cosas, se impone abrir paso a la "verdad geográfica" en nuestra enseñanza media e instruir geográficamente a la juventud de hoy.

1. LA GEOGRAFIA EN LOS ESTUDIOS DEL BACHILLERATO

En primer lugar, consideramos esencial que el estudio de la Geografía no se centre en los primeros años del Bachillerato y que vaya precedido de ciertos conocimientos elementales de Ciencias Naturales y de Historia, por parte del alumno. Las razones son claras; la Geografía—zona de transición entre las Ciencias de la Naturaleza y las de la cultura—es disciplina eminentemente de relaciones, de grandes síntesis, y, por lo tanto, puede establecerse ya "a priori" que los alumnos que comienzan los estudios medios no poseen aún el desarrollo mental necesario para asimilar esas relaciones que constituyen la entraña de lo geográfico (1).

DON PEDRO PLANS, *profesor de Geografía en el Colegio Gaztelueta de Bilbao, redactó este trabajo cuando estaban todavía en elaboración los "Cuestionarios de Enseñanza Media", aprobados por Orden Ministerial de 21 de enero de 1954. La disciplina geográfica se inicia en estos Cuestionarios en el primer curso, con nociones de "Geografía Física", "Geografía Humana" y "Ocupación política del suelo". El segundo curso está consagrado a la "Geografía de España", tanto en los aspectos físicos como en los políticos. En los cursos 3.º, 4.º y 5.º se interrumpe la docencia geográfica para dar paso a las enseñanzas de Historia Antigua y Media, Moderna y Contemporánea, y del Arte y de la Cultura. En 6.º curso se vuelve, tanto en la opción de Letras como en la de Ciencias, a cursar la disciplina geográfica: estudio particular de las naciones distribuídas en grupos geográficos y nociones de Geografía Económica general. Los Cuestionarios se cierran con unas orientaciones metodológicas.*

Salvado algún punto, como la iniciación de la enseñanza geográfica en el primer curso, el criterio didáctico del Plan de estudios vigente coincide con el del Sr. Plans. En el desarrollo pormenorizado de los Cuestionarios hay coincidencias y discrepancias. Pero éstas no restan valor práctico al presente estudio, ya que la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media deja abierta la posibilidad de que coexistan con el Plan de estudios general otros planes especiales (artículos 74, 75 y 76); y consecuentemente, otros Cuestionarios que desarrollen estos planes.

(1) Plans, P.: "Algunas consideraciones sobre el contenido real de la Ciencia Geográfica moderna". Publicaciones de la R. Sociedad Geográfica. Serie B, número 185, 31 pág. Madrid, 1946.

Otras publicaciones españolas recientes sobre el mismo tema, con abundante bibliografía son:

Casas Torres, J. M.: "Notas sobre el concepto y método de la geografía científica contemporánea". *Universidad*, núm. 4, de 1945. Zaragoza, 1945.

Floristán, A.: "Sobre el concepto y contenido de la Geografía". *Estudios Pedagógicos*, núms. 14-15. Institución Fernando el Católico (C. S. de I. C.), págs. 13-20, Zaragoza, 1953.

Véase si no nuestra experiencia con los primeros cursos del plan antiguo, experiencia tanto más expresiva, cuanto que hemos estado enseñando Geografía separada de la Historia, y con un horario de clases propio de toda asignatura fundamental.

A) Primer curso.—Asignatura de Geografía general.

Solamente yo me sé las dificultades en las que me he visto metido al pretender enseñar Geografía general a estos alumnos, ajustándome al cuestionario oficial.

Es un hecho que, por encima de todo, el niño a esta edad está abierto, dentro del mundo de lo sensible, a la observación de lo concreto—de ahí que este año deba darse todo el desarrollo a la enseñanza de las Ciencias por la observación directa de realidades naturales—, pero no para razonar en sentido geográfico. Su mente no puede abarcar los grandes horizontes propios de esta Ciencia, y en estas condiciones, de no ser un curso con una gran mayoría de alumnos extraordinariamente dotados, el contenido de la asignatura, forzosamente, tiende a esquematizarse y la fría nomenclatura va progresivamente ganando terreno.

Nuestra experiencia, pues, nos lleva a afirmar que no es aconsejable dedicar a la Geografía general, tratada en un plan sistemático, varias horas semanales en este curso, cuando ese mismo tiempo puede emplearse, con resultados más formativos, en otras actividades más de acuerdo con la mentalidad de los alumnos.

B) Segundo curso.—Asignatura de Geografía de España.

Hemos observado siempre un notable incremento en las posibilidades de asimilación de la materia. Ahora bien; ya en principio puede afirmarse que difícilmente comprenderán la Geografía regional de España cuando se desconocen los principios de Geografía general que hay que aplicar, y siendo aún tan escasos sus conocimientos de Ciencias Naturales y de Historia.

Por otra parte, los cuestionarios-test a los que hemos sometido a los alumnos denuncian aún en este curso un elevado porcentaje de escolares incapaces de razonar geográficamente relacionando hechos de distinto orden, cosa que vino simplemente a confirmar nuestras apreciaciones basadas en la tarea diaria de clase.

Por otra parte, el que los alumnos de segundo curso no están capacitados para penetrar el sentido de los hechos de Geografía regional nos lo ha demostrado el "bache" en que cae la mayoría cuando, dadas las lecciones de generalidades, hemos emprendido el estudio de las regiones. Llegados a ese punto, parece también como si hubiera agotado su interés por la materia. Todo ello es índice de que el estudio regional no despierta su interés. Lo que sucede es que, al no poder captar la intimidad de esas combinaciones complejas que constituyen siempre el fondo de los hechos regionales, se les suele presentar la materia en un plano que tiene que ser forzosamente muy superficial, con lo que pierde todo su atractivo, y los alumnos se quedan únicamente con unas noticias muy vagas y difuminadas de nuestras regiones.

En las clases nos hemos esforzado por presentar la Geografía regional de la manera más viva y realista que nos ha sido posible, pero ello ha supuesto siempre adelantarles ligeras ideas de Geología y explicarles multitud de términos y conceptos relacionados con el mundo físico y con la vida de las plantas, así como también determinadas nociones históricas, con el consiguiente entorpecimiento de la marcha general del curso.

C) Tercer curso.—Asignatura de Geografía universal.

Las numerosas encuestas realizadas y la labor diaria, en la que hemos seguido de cerca la marcha individual de los escolares, nos ha demostrado que la gran mayoría de alumnos de este curso es capaz de razonar geográficamente relacionando fenómenos físicos, biológicos y humanos. Creemos, por tanto, posible enseñar Geografía en este curso con las debidas garantías de éxito.

Pero, por lo mismo, es aquí, si cabe, donde puede hacerse más sensible la influencia perturbadora de textos defectuosos. Efectivamente, nuestros manuales escolares de Geografía regional son, por lo general, verdaderos resúmenes que invitan al memorismo y convierten la asignatura en un árido e inexpresivo repertorio de datos. Así, con frecuencia, en las clases nos hemos visto obligados a desmenuzar el texto, simplemente para adelantarnos al consabido alud de preguntas aclaratorias.

Pero son nuestros propios alumnos quienes, en las encuestas realizadas se expresan de forma unánime: "El libro de Geografía que tenemos está muy resumido y no se puede enterar uno bien de las cosas"; "el libro es muy poco extenso, o sea, que explica las cosas muy poco"; "hay cosas que en el libro, por lo resumido que es, no están explicadas con suficiente claridad", etc., etc.

Desde el primer momento nos hemos inspirado en las orientaciones pedagógicas de la geografía francesa, cuya metodología, tanto en el campo de la pura investigación, como en el de la didáctica, debe considerarse modelo de ponderación y equilibrio. Pues bien: los resultados obtenidos ya en este tercer curso han sido plenamente satisfactorios, habiendo conseguido todos los años el gusto de los alumnos por la asignatura y un nivel relativamente elevado de conocimientos geográficos en un 80 por 100 de ellos, como lo demuestran las calificaciones finales y los resultados de las encuestas-test.

Pero hay más: Con el propósito de aquilatar hasta qué punto la orientación pedagógica de la geografía francesa sea adaptable a las realidades concretas de nuestros alumnos, hemos realizado numerosas y variadas encuestas sobre distinto material entresacado de los manuales franceses (2). El resultado ha sido totalmente positivo, como lo prueban las expresivas frases que transcribimos literalmente, entre las muchas recogidas en este sentido: "Yo recordaría mejor la lección de esta forma, porque está

(2) Especialmente, de las colecciones "Nouveau Cours de Géographie", publicado bajo la dirección de A. Cholley, con la colaboración de Birot, Clozier, Dresch y George. J. B. Baillière, París, y el "Cours de Géographie", dirigido por A. Demangeon, con la colaboración de Meynier, Perpillou, François y Mangin. Hachette, París.

También he hecho uso de diversos fragmentos del manual de Geografía General Física, Humana y Económica, de A. Allix, traducción y adaptación de J. Ml. Casas Torres. Rialp, S. A., Madrid, 1950.

todo razonado, y no tendría que preguntar y dejar algunas cosas poco claras", "me resultaría más fácil estudiar así la Geografía, porque lo aprendería todo mejor que con el libro que tenemos y casi sin darme cuenta"; "se encuentra todo de una manera tan clara y sencilla, que sin esfuerzo máximo ni mínimo se puede aprender"; "de esta manera yo creo que estudiaría la Geografía con mucho más interés que con el libro que damos"; "yo creo que iría bien usar un libro en este plan, aunque sería algo extenso, pero, a la vez, más bonito, y podríamos ir más de prisa"; "me parece que aprendería las lecciones mejor que con el libro, porque puestos a estudiar estaría entretenido", etc., etc.

CONCLUSIONES.

De acuerdo, pues, con todo el conjunto de experiencias al que hemos hecho referencia, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Primera: El estudio sistemático de la Geografía en el Bachillerato debiera comenzar, todo lo más pronto, en el tercer curso.

Segunda: A la Geografía tendrían que preceder unas nociones de Ciencias Naturales y un cierto conocimiento de la Historia.

Tercera: La forma de exposición más adaptada a la mentalidad de los alumnos, y, por consiguiente, la que convendría informara nuestra enseñanza geográfica en todos sus aspectos, es la propia de la pedagogía francesa: buscar el colorido por los aspectos de la Naturaleza y la vida de los hombres; preferir los ejemplos concretos y expresivos a las fórmulas abstractas; evitar todo exceso de Geografía Física; destacar la originalidad geográfica de los países en el estudio de las partes del mundo y emplear una documentación cartográfica y fotográfica adecuadas.

LA GEOGRAFIA EN EL NUEVO PLAN

Veamos cuál es la situación de la asignatura de Geografía en el nuevo Bachillerato (3).

Bachillerato Elemental.

Primer curso: Geografía universal. Tres horas semanales de clase.

Segundo curso: Geografía de España. Tres horas semanales de clase.

Bachillerato Superior.

Sexto curso: Geografía política y económica. Dos horas semanales de clase.

Todo ello supone, en relación con el plan del 38, dos modificaciones fundamentales: la separación de las asignaturas de Geografía e Historia y una nueva distribución de la materia por cursos.

La primera medida responde a uno de los objetivos fundamentales de la nueva Ley, que es el de descongestionar en lo posible el trabajo de los futuros Bachilleres (4). Además, la anómala fusión de las dos materias resultaba en alto grado agobiante para alumnos y educadores, y gravemente perturbadora de la enseñanza de ambas disciplinas (5). Ahora bien; separadas las dos asignaturas en los distintos cursos, se busca que los cursos de Geografía, en primero y segundo, hagan posible un cierto encuadramiento geográfico de los cursos normales de Historia que se establecen para tercero y cuarto. Además, se pretende dar a ambas materias un entronque común en un conocimiento geográfico del mundo actual, mediante la Geografía política y económica de sexto.

En lo que se refiere a la nueva distribución por cursos, se ha prescindido de la Geografía general del primer año del plan antiguo, siendo sustituída por una Geografía universal, que puede, sustancialmente, asimilarse a la del tercer curso del plan 38. Se suprime también la Geografía de cuarto, que incluía unas nociones de Geografía política y el estudio de las Grandes Potencias. Asimismo, desaparece la del antiguo quinto, que venía a ser el estudio de la evolución del mapa político español. De esta manera, la Geografía deja oficialmente de cursarse en tercero, cuarto y quinto. La Geografía del antiguo sexto, que desarollaba la contribución de España en las grandes empresas y descubrimientos geográficos, es sustituída por la nueva Geografía política y económica. En realidad, aquellas dos asignaturas no representaron en la práctica más que la reiteración de asuntos propios de la asignatura de Historia (6).

Como se ve, en los cuatro primeros años, de cuatro cursos de Geografía unida a la Historia en el plan 38, hemos pasado en el actual a dos, en primero y segundo, separada de aquélla. Por otro lado, la nueva Geografía de sexto puede representar un notable refuerzo de la enseñanza geográfica en nuestro Bachillerato, ya que la supresión de las enseñanzas más bien históricas de los cursos superiores del plan antiguo no modifica sustancialmente la cuestión.

Esta Geografía política y económica, referida al mundo actual, debe considerarse de gran valor desde el punto de vista de la formación humana de nuestros futuros Bachilleres, y se prevé como un entronque de los estudios de Geografía y de Historia al fin del Bachillerato. No cabe duda que dentro de los estudios medios, ambos conocimientos deben llevar al alumno a tener una visión más amplia, completa y real de los hechos, y a no separar en su cabeza como mundos distintos lo que constituye una misma y única realidad. Sin embargo, el tiempo establecido de dos horas semanales de clase parece escaso para la extensión e intensidad que, en la práctica, convendrá dar a la materia, si bien la distribución horaria dictada tiene únicamente un carácter orientador (7). En cuanto a las relaciones con las Ciencias Naturales, este curso brinda las máximas posibilidades, ya que los alumnos habrán cursado enseñanzas de interés tan grande, desde el punto de vista geográfico, como la Botónica, Zoología y Geología.

---

(3) Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *B. O. del E.* de 27 del mismo mes, número 58, págs. 1119-1130, cap. VII, art. 80, y Decreto de 12 de junio del actual por el que se aprueba el nuevo plan de estudios del Bachillerato. *B. O. del E.* de 2 de julio de 1953, núm. 183, págs. 4010-4012.

(4) Preámbulo de la Ley y del Decreto citados.

(5) Mucho sería de desear que esta separación fuese el primer paso para el tan deseado desdoblamiento de las Cátedras de Geografía e Historia en los Centros Oficiales.

(6) La enseñanza de Geografía del séptimo curso consistía, simplemente, en un repaso de los cursos anteriores con vistas a la preparación del Examen de Estado. Orden del 14 de abril de 1939, aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media. *B. O. del E.* de 8 de mayo de 1939, Supl. al núm. 128.

(7) Preámbulo del Decreto de 12 de junio y art. 11 del mismo.

LOS CUESTIONARIOS

Por nuestra parte, creemos que los nuevos cuestionarios más que dar una relación excesivamente detallista de temas a tratar, acotando la labor del profesorado, debiera expresar, fundamentalmente, unas orientaciones generales bien definidas, a fin de garantizar, en lo posible, la puesta en práctica de los sanos principios pedagógicos enunciados a grandes rasgos en la reciente Ley; orientaciones que deberían reflejarse en los libros de texto que se editen, así como en la forma de realizar los exámenes de Grado. Los cuestionarios debieran hacerse pensando, ante todo, en los alumnos, lo cual equivale a despojarse muchas veces de esas categorías a las que se aferra nuestro espíritu de hombres maduros.

Dentro del marco de la nueva Legislación, hemos redactado, a título de sugerencia, lo que pudieran ser unos cuantos cuestionarios de Geografía (8).

BACHILLERATO ELEMENTAL

Las materias a desarrollar, preferiblemente a través del diálogo entre profesor y alumnos, usando siempre el adecuado material gráfico y cartográfico, podrían ser:

I. *Primer curso.*

A) Estudio sencillo de los hechos más esenciales de la Geografía general referidos a los aspectos de la Naturaleza y de la actividad de los hombres —incluyendo el conocimiento y manejo de mapas— a partir de la Geografía Local. Con este fin se procurará atraer la atención del alumno sobre aquellos hechos que pueda observar por sí mismo en las visitas y excursiones que se hagan.

B) Estudio elemental de los Continentes, teniendo en cuenta:

1.° El estudio de los caracteres físicos de cada Continente convendrá hacerlo en su conjunto, es decir, prescindiendo de fronteras políticas, con el objeto de establecer claramente los rasgos fundamentales de su estructura, de su relieve, de su clima, de la vida de las plantas y de la hidrografía.

2.° El estudio de las peculiaridades naturales y humanas de los países más importantes puede hacerse dentro del marco de sus fronteras políticas. Los otros se reunirán para un estudio más ligero por conjuntos geográficos afines, poniendo de relieve para cada uno de ellos los rasgos comunes y las particularidades regionales esenciales.

3.° En todo caso, se tenderá siempre a destacar la fisonomía geográfica de los países, es decir, aquello que constituye su originalidad, dando de lado a los caracteres secundarios y buscando el colorido por medio de los aspectos de la Naturaleza y de la vida de los pueblos.

4.° Será aconsejable, en la mayoría de los casos, reservar el estudio de Europa para un primer período del curso siguiente.

II. *Segundo Curso.*

A) Visión general de España, destacando de manera sencilla los caracteres más esenciales de su Geografía física, de su población y de las formas de actividad, con el único objeto de resaltar la originalidad geográfica de nuestro país dentro del Continente europeo, cuidando de no incluir en estos preliminares aquellas nociones que podrían adquirir mayor interés y valor explicativo en el estudio especial de las regiones.

B) Las regiones españolas; Baleares y Canarias; el Protectorado de Marruecos y las Colonias de Africa.

BACHILLERATO SUPERIOR

Convendrá iniciar a los alumnos, interesados ya a esta edad por las cuestiones de actualidad, en el trabajo por sí mismos sobre material original; diarios, revistas, boletines estadísticos, anuarios económicos de España y de la O. N. U., etc., haciéndoles ver siempre la significación de los datos numéricos. También en este curso, en conexión con las excursiones que deberán hacerse, pueden adquirir el debido desarrollo los ejercicios de lecturas cartográficas sobre hojas del Mapa Topográfico Nacional a escala 1:50.000, en especial las de la localidad. Las salidas al campo podrán aprovecharse, además, para darles esas ideas de Geomorfología, excesivamente abstractas para ser tratadas en los primeros cursos.

Sexto curso.

A) Ideas elementales acerca de la Geografía como rama científica; su objeto y sus divisiones, con especial mención de la Geografía humana, política y económica.

B) Geografía política general.

a) Los Estados y las fronteras.

b) Los Imperios, su expansión política y económica.

C) Las grandes potencias económicas del mundo.

a) Definición y caracteres de las grandes potencias económicas.

b) Estudio particular, regional y económico de las potencias por grandes grupos geográficos, teniendo en cuenta:

1.° Se visualizarán por medio de croquis sencillos cuantos aspectos regionales y económicos lo reclamen, cuya confección deberá exigirse a los alumnos en los exámenes.

2.° Se dará la debida importancia a la Geografía urbana, estudiándose las grandes metrópolis del mundo, las condiciones de su situación y emplazamiento, su desarrollo histórico, estructura y funciones urbanas.

D) Geografía económica general.

a) Grandes productos de origen vegetal y animal; combustibles y fuentes de energía; productos metálicos.

b) Los intercambios y los transportes internacionales.

El desarrollo de esta parte del cuestionario se hará teniendo en cuenta:

1.° El estudio completo de las principales materias primas requiere tratar las condiciones generales de producción de cada una de ellas; sus principales mercados de exportación; los problemas de más trascendencia que plantea su reparto entre las potencias económicas y, en su caso, las principales industrias de transformación que de ellas se derivan.

(8) No hace falta insistir en lo mucho que en el presente intento hemos tenido en cuenta las orientaciones de la escuela francesa.

2.° Se procurará llegar a una cierta inteligencia de la evolución económica moderna y al conocimiento de las transformaciones esenciales debidas a la segunda guerra mundial.

E) La economía, la industria y el comercio de España; el Estado español. Aspectos geográficos de la vida contemporánea de España.

EL ESTUDIO DE LAS RAMAS GEOGRAFICAS EN LOS CUESTIONARIOS PROPUESTOS

Al examinar desde un punto de vista estrictamente geográfico la estructuración de temas en los cuestionarios propuestos se echa de ver que procuramos enfocar en ellos el estudio de la Geografía con los métodos de la Geografía general, y de la Geografía regional, indistintamente.

A) Geografía general.

Se distribuye su enseñanza entre los cursos primero y sexto.

Por lo que afecta al primer curso, hemos introducido unas ligeras nociones de Geografía general encaminadas a dar a los alumnos aquellos conocimientos y la terminología geográfica indispensables para la comprensión, en las mejores condiciones posibles, de la Geografía universal y de la Geografía de España que señala el Plan.

Como ya hemos dejado dicho en otros lugares, la unica forma de hacer viable la enseñanza de la Geografía general en este curso es llevando a cabo una selección de temas a tratar que elimine toda suerte de nociones abstractas, y ofreciendo al escolar, en un lenguaje comprensible para él, sobre ejemplos y comparaciones recogidos de su experiencia habitual, una imagen viva y animada del mundo que le rodea (9). Se trata, pues, de sugerirle hechos que no conoce a partir de los que le son familiares. De ahí que consideremos necesario fundamentar estas nociones en el conocimiento de la localidad, que en los nuevos textos que se editen podrá tomar forma de unos cuestionarios de ejercicios y unas breves indicaciones de carácter general. Esto, que supone una evidente novedad en relación con planes anteriores, no constituye un recargo sensible de la materia. Además, esta idea va, en cierto modo, implícita en el Decreto de 12 de junio, que establece que "el Ministerio de Educación Nacional promoverá y vigilará el conocimiento directo de la realidad respecto de aquellas asignaturas en que pueda más fácilmente adquirirse", haciendo mención concreta de la Geografía (10).

En relación con el contenido de Geografía general del cuestionario que proponemos para sexto, se comienza por unas ideas sobre el concepto moderno de la Geografía y de las ramas geográficas. El primero y segundo no procede ni siquiera insinuar definiciones de este estilo; basta con que el alumno se vaya familiarizando con estas realidades, sin enfrentarle inútilmente con definiciones abstractas, que no entenderá. Como se ve, reservamos la totalidad de la Geografía política y económica general, y su aplicación a España, para este curso, que es cuando estas materias complejas encuentran un tratamiento adecuado y oportuno. La Geografía económica general viene, una vez terminado el estudio de las potencias económicas del mundo. Así, el análisis sobre un plano regional, desemboca en una síntesis con el objeto de dar grandes visiones de conjunto de la vida económica del Globo. Estas dos partes del cuestionario que proponemos para sexto las concebimos, por tanto, íntimamente solidarias; bien asimilada la Geografía económica general, deberá facilitar la comprensión de los principales hechos físicos y humanos de los grandes países del Globo; es decir: la Geografía general y la Geografía regional deben siempre marchar a la par; ellas se aclaran y complementan mutuamente.

En conjunto, pues, el cuestionario que sugerimos para este curso supone temas que pertenecen a ese orden de conocimientos que no debe ignorar ningún ciudadano consciente en el momento actual.

B) Geografía regional.

En el primer curso concebimos el estudio físico de cada Continente, independientemente de las fronteras políticas, a fin de dar un sentido concreto a los fenómenos de Geografía general que le habrán sido propuestos de forma muy ligera al alumno en los comienzos del curso.

La forma corriente y tradicional de tratar en el Bachillerato la llamada Geografía universal, estriba en encerrar el conocimiento de todos los países, pese a los contrastes, a veces violentos, que pueden ofrecer, en un esquema fijo que consiste en presentar, unos a continuación de otros, sus aspectos físicos, humanos y económicos: Situación, relieve, clima, vegetación, ríos, lagos, agricultura, industria, comercio, comunicaciones, etc., todo ello considerado en igual grado de importancia. Pues bien; aparte de lo poco geográfico de este sistema, el alumno no deduce de todo esto *cómo es* ese país, que, en definitiva, es lo que interesa, sino que se queda con un cúmulo de ideas inconexas y embrolladas sobre el mismo. A nuestro entender, se impone la redacción de unos cuestionarios en los que se tienda, en la Geografía regional, a descubrir la originalidad geográfica de los países, que puede provenir bien sea de su posición geográfica, sea del relieve, del clima o de una combinación especial de fenómenos naturales, originando un determinado tipo de paisaje. Será, por lo tanto, esa clase de relieve, de clima o de paisaje especial, lo que habrá que esforzarse en definir y explicar, dando de lado a los otros hechos secundarios. Igualmente, para la Geografía humana, cada país representa un "medio" modificado por el hombre de acuerdo con hábitos, tradiciones o ideas en relación, sea con las aportaciones de la técnica, sea con una forma particular de organización social o de circunstancias históricas especiales. Es, pues, este tipo de agrupamiento humano, esta forma de vida o de explotación del suelo, la que convendrá, igualmente, valorar (11). Hoy día, como se sabe, todos los trabajos regionales de investigación se orientan a sub-

(9) Plans, P.: "Notas de Didáctica Geográfica". Publicaciones de la R. Sociedad Geográfica. Serie B, número 282, 39 págs. Madrid, 1952, y *Revista de la R. Academia de Ciencias de Madrid*. Tomo XLVI, cuad. 4.°, páginas 459-485. Madrid, 1952.

(10) Art. 12. Apart. *d*).

(11) Cholley, A.: "Introduction" de los citados manuales del "Nouveau Cours de Géographie".
La Géographie. Guide de l'etudiant. Pr. Univ. de la Fr., 218 págs., Paris, 1951.

rayar los que define, diferencia y tipifica la región en estudio.

Teniendo en cuenta que el cuestionario de este curso queda notablemente recargado en relación con la edad y capacidad de los alumnos, tras la necesaria adición de los fundamentos de Geografía general, y ya que, por otra parte, debe aprovecharse en beneficio de la enseñanza el incremento de actitudes en lo que va de primero a segundo, aconsejamos elevar el estudio de Europa al curso siguiente. Esta demora no compromete el estudio de la Geografía de España, ni perjudica tampoco la enseñanza de la Historia, ya que no figura ésta ni en primero ni en segundo cursos.

Incluímos en sexto el estudio regional de las grandes potencias económicas del mundo como fundamento obligado del estudio de la economía mundial que viene a continuación. El cuestionario de Geografía de este curso se hace largo, pero téngase presente que no deberá exigirse a los alumnos gran cantidad de erudición, sino ideas claras y precisas.

En el estudio de las potencias, proponemos, siguiendo a Demangeon, un plan de exposición puramente geográfico, fundamentado en las divisiones naturales y económicas del Globo (12). Precisamente, la segunda guerra mundial ha puesto de manifiesto el debilitamiento de los Imperios y la formación de grandes bloques económicos.

Permítasenos, para terminar, sugerir como una de esas tareas prácticas y formativas que cabrían en el curso preuniversitario, el aplicar los conocimientos geográficos adquiridos a una entidad geográfica que podría ser el mismo municipio donde radique el centro docente (13). Con este fin, el profesor podría distribuir el trabajo indiidualmente o por equipos, a tenor de las inclinaciones personales de los alumnos, pero siempre de manera que todos cooperasen a la discusión y elaboración de los datos obtenidos.

(12) Cours de Géographie A. Demangeon, Les Principales Puissances et la vie économique du monde. Classes de Philosophie Mathématiques et Sciencies expérimentales. 630 págs., con 334 figs. más 7 láms. en colores. Hachette, París, 1948.

(13) Iniciación a la Geografía Local. Guía para el estudio de un municipio. (C. S. de I. C. Departamento de Geografía aplicada del Instituto Elcano. Serie docente, 1, núm. general, 2. Zaragoza, 1953.)
Este manual contiene orientaciones de gran interés para todo profesor que desee iniciar a sus alumnos en el conocimiento geográfico de la localidad. Además, posee una orientación bibliográfica que lo hace muy útil.

La enseñanza de la Oftalmología

JOSE CASANOVAS

Las características de la enseñanza de la Oftalmología se repiten muy aproximadamente en otras especialidades médicas y aun en disciplinas bastante diferentes. Por ello, quizás, más de un compañero, al leer estas líneas, que no pretenden dogmatizar, podrá recoger alguna sugerencia que le sea útil, así como seguramente nosotros la recibiríamos de conocer sus puntos de vista particulares.

Cierto es que nos encontramos con medios limitados para poder realizar todos los *desiderata*, pero no obstante, sin ambiciones desmedidas, es mejor tener una lista de proyectos que progresivamente se van realizando, que no la conformidad con lo que se tiene, conformidad que sólo es una virtud ante lo irreparable.

Afortunadamente, podemos hablar bastante de lo que se realiza y de proyectos de realización muy próxima, puesto que enfocamos aquí sólo el problema de la enseñanza en el período de licenciatura sin entrar en otros que, aunque relacionados con el que nos ocupa (instalaciones clínicas, centros de investigación y enseñanza de postgraduados) requieren medios económicos cuantiosos para su buena solución.

DON JOSÉ CASANOVAS, *catedrático de Oftalmología de la Universidad de Salamanca, describe en este artículo las características de la enseñanza oftalmológica: atribución de importancia especialísima a la exploración y semiología, simplificación de programas, constitución de muy reducidos grupos de prácticas, ajuste entre el número de lecciones y el de días lectivos, etc.*

CÓMO DEBE FORMARSE EL MÉDICO.

La enseñanza de las especialidades en los estudios de licenciatura sólo debe pretender que el futuro médico posea los elementos más simples de la técnica especializada, los que han de formar parte de su práctica corriente. Como afirma Flexner en *La formation du medecin*, en todos los países del mundo los programas de medicina abarcan demasiados temas, contienen demasiadas materias. Es primordial que el desarrollo de los temas que pudiéramos llamar "de especialista" no sea nunca en detrimento de los temas de verdadero interés para el médico general. Un admirado maestro decía, sólo medio en broma, que los programas de las especialidades debieran ser redactados por los médicos generales y los de clínica general por los especialistas.

Por lo demás, hay que convenir que la enseñanza de la medicina es siempre forzosamente fragmentaria, a pesar de su aparente integralidad. A base de los elementos adquiridos por el estudiante en su época de formación y por el libre desenvolvimiento de su espontaneidad se irá formando luego paulatinamente su "sentido médico". Hay que estimular la

iniciativa del alumno. Como afirma Gallart Monés en su opúsculo *¿Cómo debe formarse el médico?*, hacer del discípulo un productor, no un almacén, ha de ser la aspiración del maestro.

LA EXPLORACIÓN Y LA SEMIOLOGÍA.

En este sentido creemos, siguiendo el ejemplo de nuestro gran maestro, el profesor Ferrer Solervicéns, que *debe darse la mayor importancia a la exploración y a la semiología.* El médico que sabe recoger y valorar los síntomas, tiene los cimientos bien asentados para edificar sobre ellos, sólidamente, su experiencia. Las enseñanzas que puedan darle luego los libros sólo le servirán en cuanto haya aprendido bien a explorar. De lo dicho se desprende la gran importancia que tiene la clínica, la presentación de enfermos.

Para el mejor aprovechamiento del material clínico resulta útil, al empezar cada lección, mostrar a los alumnos tres o cuatro enfermos que, dada la índole de la especialidad, pueden ser vistos en unos tres minutos, presentando cada enfermo un ayudante o *demonstrator* a un pequeño grupo de estudiantes. Estos se van turnando, pasando el tiempo convenido, y en pocos minutos, los tres o cuatro enfermos han sido vistos, de cerca, por toda la clase. Con ello, quedan más de tres cuartos de hora para la lección teórica. En dicha parte clínica se repetirán inevitablemente los casos más frecuentes y se procurará que se repitan los que corresponden a afecciones más importantes para el médico general. Esta repetición, fortuita o intencionada, constituye el mejor método de aprender.

PEQUEÑOS GRUPOS DE PRÁCTICAS.

Además de esta parte clínica de las lecciones reglamentarias del curso, los alumnos han de recibir, como está prescrito, las *clases prácticas en reducidos grupos.* Estas han de versar sobre temas de tratamiento y exploración, entre ellos la oftalmoscopia y la refractometría. Para estas últimas, utilizando un número suficiente de "modelos artificiales para el estudio del fondo de ojo y de la refracción", se reducirá al mínimo la molestia de los enfermos, que, finalmente, habrán de ser observados con midriasis medicamentosa en sesiones cortas y evitando los casos de dolencias que se pudieran agravar a consecuencia de una exploración prolongada.

Así como la asistencia a las necrópolis es indispensable para el estudiante de clínica médica, *en las lecciones prácticas resulta muy útil el estudio de preparaciones de anatomía patológica ocular.* Creemos, pues, conveniente seguir el ejemplo de Meller, de Gross, etc. en sus cursos para estudiantes, proyectando dichos preparados y oportunamente comentándolos. Con ello, evidentemente, se facilita de manera considerable la comprensión de la verdadera naturaleza de las enfermedades, sus lesiones, evolución y sintomatología.

Ha sido algo discutida la utilidad de la asistencia al quirófano. El profesor Elmory Hill (*The teaching of Ophthalmology in a undergraduate medical school,* Am. J. Ophth., 1953, pág. 801) tiene ácidas frases para la enseñanza de los alumnos mediante la asistencia a las sesiones operatorias: "La enseñanza de la cirugía hecha en un anfiteatro, con una clase entera sentada a distancia, es una especie de broma pesada, que ni por un inconcebible esfuerzo de imaginación puede ser considerada beneficiosa para nadie más que para el operador y aun eso sólo en el caso de que fuere capaz de hablar con tal elocuencia que lograra despertar en sus estudiantes la admiración por su habilidad quirúrgica hasta hacerles olvidar la escasa visibilidad del campo operatorio." En estas palabras no cabe negar que hay un fondo de razón, pero fácilmente se pueden soslayar los inconvenientes que señalan, de modo que se puedan aprovechar las enseñanzas que la asistencia al quirófano, debidamente organizada, ha de reportar. Ante todo, *los grupos han de ser sumamente reducidos* para que todos los concurrentes puedan acercarse suficientemente al operador, siempre sin mengua de la debida asepsia. *Los alumnos deberán conocer, de antemano, la historia del enfermo.* Antes de empezar la operación, *se dará una explicación esquemática sobre su indicación y técnica,* que facilitará la comprensión de los diversos tiempos operatorios. Los alumnos seguirán luego *el curso postoperatorio para apreciar el resultado definitivo.* Siguiendo estas normas, creemos no puede negarse que la asistencia al quirófano ha de ser instructiva. Se procurará que, en unas pocas sesiones, pueda verse alguna operación de cada uno de los principales grupos de intervenciones oftalmológicas.

Cuando se disponga de material de proyección apropiado, esta enseñanza será abreviada, pues, hasta cierto punto, como observa un editorial del "British Journal of Ophthalmology" (año 1946, p. 119), "el estudiante no necesita malgastar su tiempo presenciando operaciones y, gracias a la proyección de films en colores, puede hacérsele ver en media hora lo más importante de las intervenciones oftalmológicas corrientes".

LAS LECCIONES "TEÓRICAS".

En cuanto a las lecciones llamadas "teóricas", hay algunas escuelas que les conceden poca utilidad, y tienden a sustituírlas por lecciones esencialmente prácticas, que debieran darse a grupos reducidos de alumnos, casi siempre al lado del enfermo. Contra esta tendencia levantó su autorizada voz, con poderosos argumentos, el profesor Meller ("Wahrworte zur Fage der Aenderung des Unterrichtes in der Heilkunde", *Wien. klin. Wochenschr.,* 1920, núm. 21), con ocasión de una proyectada reforma de la enseanza de la Medicina en Austria. Por una parte, nos encontramos con la dificultad de reclutar los numerosos profesores que se requerirían; mejor dicho, para reclutarlos y para retribuirlos. Tal enseñanza, además, con facilidad determinaría la adquisición de una rutina médica, algo parecida a la del enfermero. Dicha rutina, al poco tiempo de ejercer, inevitablemente, se adquiere y no podrá nunca sustituir a los fundamentos científicos en que se instruye el estudiante por las lecciones teóricas, fundamentos indispensables para una verdadera formación médica, que no pueden luego fácilmente procurarse si se despreciaron en el momento apropiado para su adquisición. Estas ideas fueron sustentadas también por Billroth en su libro sobre la enseñanza de las ciencias médicas en las universidades alemanas.

Claro está que *el valor de un curso "teórico" depende del entusiasmo del profesor y de la vida que sepa comunicar a sus lecciones.*

Una lección demasiado seca no tiene ninguna ven-

taja sobre la lectura de las páginas de un manual, y puede ser aún inferior a ella.

Una extensión excesiva del programa conduce a que queden sin tratar importantes materias, por falta de tiempo, al finalizar el curso. En este sentido, resultaría altamente nocivo apartarse de la realidad y olvidar el número de lecciones que pueden materialmente darse, teniendo en cuenta los días lectivos del curso y que para la enseñanza teórica de nuestra especialidad corresponden sólo dos clases por semana. En el calendario académico de la mayor parte de nuestras universidades, bien contados, no hay más de 171 días lectivos por curso, de los que, calculando dos por semana, como está preescrito, quedarían disponibles cincuenta y siete, si los estudiantes no recortaran un poco la duración del curso y sus "tradiciones" no nos obligaran a hablar de un número de días lectivos "efectivo", desgraciadamente menor que el "nominal".

Por ello, *el programa ha de contener algo menos de cincuenta y siete lecciones,* si no queremos vernos llevados a comprimir las materias en el tiempo disponible o a dejar sin explicar una parte del programa. Fundados en esto, seguramente, la mayor parte de los profesores de nuestra disciplina en España tienen en sus programas una cifra de lecciones menor que la señalada, por ejemplo, 36, 38, 46, 48, 50.

Luego de la cuestión del número de lecciones, se presenta la de cómo en el tiempo a ellas destinadas se puedan facilitar al estudiante el máximo de conocimientos y de qué modo quedarán éstos más grabados en su mente. Dejando aparte las condiciones personales del profesor, que tal vez puedan, en casos afortunados, suplir la deficiencia de medios auxiliares, supongámolas corrientes e inmodificables y fijémonos sólo, que es aquí más provechoso, en los recursos materiales que debe tener a su disposición para la mejor enseñanza.

El aula debe ser cómoda, con buena temperatura ambiente y buena iluminación. Si las aulas son frías, el alumno no entra en ellas o, las pocas veces que lo hace, su incomodidad le impide la provechosa atención. Un exceso en este sentido quizá tampoco sería deseable; recordamos que un distinguido profesor, al comenzar su conferencia en un Auditorio de Oftalmología sumamente confortable, expresó amablemente sus temores de que los oyentes se entregaran al sueño. Por lo que respecta a las características y a las ventajas de una buena iluminación, nos remitimos a un pequeño trabajo que sobre este tema hemos publicado recientemente. (*Medicina Clínica,* 1953.)

Conviene que con un solo interruptor, que el profesor tenga a mano, se cierren todas las luces de la sala, a la vez que se pone en funcionamiento el proyector y que el profesor disponga también de un pulsador que indique al ayudante de proyección cuándo debe cambiar la diapositiva y evite la repetición de la pesada frase: "el siguiente, por favor".

Ya es hora que se empiece a introducir en nuestras aulas el pupitre iluminado de manera tal que su luz no sea percibida por los escolares. Por muy considerables que sean las condiciones oratorias del profesor, siempre será mejor que pueda tener así a la vista, en el momento que conviene, una pauta o unas cifras.

La explicación de esquemas o clasificaciones en la pizarra tiene el inconveniente de que el profesor emplea en dibujarlos o escribirlas un tiempo que podría utilizar para explicarlos con mayor claridad si, haciendo un uso más restringido de la pizarra, empleara cartulinas preparadas previamente con toda calma y perfección. En los esquemas se emplearán ampliamente, sin las limitaciones económicas que rigen en la confección de un libro, diversos colores, que facilitarán siempre la comprensión. Se evitarán tablas en cifras, siempre difíciles de retener, y se sustituirán por gráficos y diagramas en sus diversos tipos, siempre más atractivos y expresivos. El tamaño de las letras escritas en la pizarra, proyectadas o dibujadas, ha de ser tal que puedan ser leídas desde la última fila de asientos, por un alumno cuya agudeza visual sea de cinco décimas.

Algunos profesores americanos, por ejemplo, Victor A. Byrnes ("Adjunts in Teaching Ophthalmology", Congr. de la Am. Acad. Ophth. and Otol., 1951), dan una gran importancia didáctica a los modelos de tres dimensiones, que son especialmente útiles para la explicación de algunos temas de motilidad ocular, estrabismos, etc. El clásico banco de óptica debe ser apreciado del mismo modo para la explicación de varios temas de refracción ocular. Las explicaciones, con dichas ayudas, pueden darse en un tercio del tiempo que se requiere cuando no se dispone de ellas.

La presentación de gráficas en las cartulinas y modelos tridimensionales tiene la ventaja sobre las proyecciones que no hay que recurrir al oscurecimiento del aula. Con todo, habrá que recurrir a las proyeciones, procurando que no sea por períodos demasiado largos en los que se atenuaría la atención del estudiante, sino en ratos cortos, alternados con la explicación a plena luz en que al cruzarse la mirada del que habla con la del que escucha se mantiene mejor la vida de la lección.

Las proyeciones serán insustituíbles para presentar las enfermedades del polo anterior del ojo. La fotografía en color ha alcanzado hoy tal perfección y facilidad de realización que en todas las clínicas universitarias de oftalmología debiera disponerse del equipo adecuado (cámara de 35 mm., con tubos de extensión, teleobjetivo y "flash" electrónico), para que no se perdieran para la enseñanza los casos interesantes. Estos, al ser proyectados, ocupando la imagen del ojo fotográfico toda la pantalla, con toda la viveza e impresión de realidad propias de la fotografía en color, son vistos a la vez por toda la clase que, de este modo, puede percibir aún mejor ciertos detalles que si se presentaran al enfermo ante un pequeño grupo de alumnos.

Hoy que, en general, se procura que las enseñanzas "entren por ojos", no hay motivo alguno para que seamos los oculistas quienes eludamos tan buena tendencia.

Penetración social del concepto "biblioteca"

JOSE A. PEREZ-RIOJA

Supone un tema de reflexión el hecho evidente de lo poco arraigado que está hoy todavía en la vida social de nuestro país el concepto "biblioteca".

Como español y como bibliotecario he pensado a menudo en ello. Tal preocupación, enfocada no sólo desde el punto de vista profesional, sino desde ese otro más amplio de la cultura pública, ha originado el presente artículo.

En estas páginas, pues, desearía contagiar de tal preocupación mía, aún más que a los sectores profesionales, a todos aquellos que se interesan por los diversos problemas de la educación y, muy especialmente, al español medio, que también debe sentir y conocer los problemas más vitales de nuestra cultura.

BIBLIOTECA ES UN CONCEPTO EN CONTINUA EVOLUCIÓN.

Unida al templo en la antigüedad, dentro de los monasterios durante la Edad Media, como un museo desde la época renacentista, la biblioteca ha venido a ser desde el siglo pasado un depósito de libros accesible a unos cuantos estudiosos. A partir del siglo XIX, la biblioteca cambia radicalmente al abrir sus puertas a todos. De institución de privilegio se transforma en una pieza importantísima del mecanismo social al servicio de la colectividad. Se convierte en el eje de las más diversas actividades culturales y se gana el nombre de "universidad del pueblo". Su primigenio sentido centrípeto se hace cada vez más expansivo. Y así, en una etapa muy posterior—etapa cuyo pleno desarrollo está fructificando ahora—, la biblioteca pública abandona su pasividad y hermetismo antiguos, para transformarse en un centro activo y dinámico. La estirpe griega de la palabra biblioteca (de βιβλίον, libro, y θηκη, armario, cajita, depósito) se ha enriquecido hoy de un nuevo y ágil contenido semántico. Ya no es sólo el edificio o receptáculo para albergar una colección de libros, ni tampoco es únicamente esa colección. Supone, además, un conjunto de lectores. Significa, asimismo, un centro vivo de investigación y de información, a la vez que de enseñanza y de cultura.

De la biblioteca-museo, limitada a minorías de estudiosos, hasta la biblioteca pública abierta a todos, que deja leer dentro de sus muros e incluso fuera, gracias al préstamo domiciliario de libros, existe una distancia extraordinaria. Pero, cuando ya es normal que la biblioteca se abra a la colectividad y deje leer dentro y fuera de ella, supone una conquista social todavía más profunda y más generosamente cristiana ese ambicioso afán que nos lleva a los bibliotecarios de hoy a convertir en lectores a quienes no lo eran; a orientarles, buscando a cada uno el libro adecuado; a elevar también su nivel y a despertar su sensibilidad mediante una actividad de extensión cultural, que extravasa la labor puramente bibliotecaria, como cimiento necesario para establecer el más armónico y perfecto contacto entre el libro y el lector.

En relación con las necesidades culturales de la colectividad, se abren al bibliotecario actual las más diversas posibilidades de una acción eficaz y positiva, porque, como afirma Freeman, la biblioteca debe ser el centro de las actividades cívicas, culturales y educacionales de la comunidad.

Y es que, como ya advirtió Ortega (1), el bibliotecario, hasta hace poco, se había ocupado del libro-cosa, del libro-objeto material, para atender desde hoy al libro-función viviente, ejerciendo sobre él una labor de policía.

Hasta el siglo XIX—a veces, hasta este mismo siglo—el bibliotecario se había conformado con atender al público que deseaba ir a la biblioteca. El concepto actual de ésta impone al bibliotecario de hoy no solamente el mostrarse como un amable orientador del público que llega, sino como un misionero de la cultura, como un higienista de la lectura y un médico del espíritu—no en vano se decía en una biblioteca egipcia de hace tres mil años que los "libros son los remedios del alma"—para atraer nuevos lectores y guiarles luego por la "selva selvaggia" de los libros.

"Toca al bibliotecario—ha dicho en un reciente discurso Mr. Evans, director de la Biblioteca del Congreso de Wáshington—ser el primero en reconocer la trascendencia política y social de su misión; apreciar los poderosos recursos que la nación pone en sus manos, no para catalogar libros exclusivamente, que es el medio, sino para intensificar sus servicios, la difusión del libro y la práctica del estudio y la lectura, haciéndolos llegar a todos los confines, persuadido de que el bienestar, la felicidad, el alza del nivel de vida, el perfeccionamiento moral del pueblo está en gran medida en sus manos..."

La evolución del concepto "biblioteca" es mucho más honda de lo que parece a simple vista. Este

---

DON JOSÉ A. PÉREZ-RIOJA, *colaborador de nuestra* REVISTA *en el núm. 2 con un trabajo sobre el "Aspecto social de la lectura", es director de la Biblioteca Pública y del Centro Coordinador de Bibliotecas de Soria. Autor de una Gramática castellana y de una Historia del humor, en las Publicaciones de Educación Nacional ha editado "1.000 obras para los jóvenes" (1952), "Centros coordinadores de Bibliotecas" y "Bibliotecas viajeras" (1953).*

(1) J. Ortega y Gasset: Ibídem.

concepto tiene hoy una extensión y una profundidad extraordinariamente mayores. El mero depósito de libros se ha hecho centro de investigación, de educación, de cultura. Pero centro expansivo y dinámico, de un altruísmo y de una tan amplia y generosa actividad, a la que no llega—por su especialización o limitación—ningún centro docente. Y esa generosa misión bibliotecaria no es sólo la gratuidad de sus servicios, sino su afán espiritualizador hacia la masa, atrayéndola al buen libro, orientándola en los más varios aspectos: cívico, moral, cultural, estético, etc.

Como advierte Collijn (2), "la función de la biblioteca moderna consiste en dar y en crear, no solamente en recibir". Así puede señalar Alvin Johnson (3) que "la biblioteca pública es la institución plenamente capacitada para que, merced a las facilidades que brinda para la auto-educación, el individuo pueda acompañar satisfactoriamente los extraordinarios progresos que, con inesperada rapidez, va ofreciendo este mundo cambiante. En potencia es la mejor fuente de enseñanza y de auto-educación de los pueblos, verdadera universidad de todo el mundo".

Podemos deducir de lo expuesto que la biblioteca es una institución cuyo fundamento se basa en una constante y renovada evolución. No es ahora como ha sido ayer, ni será mañana como hoy. Por ello, la palabra "biblioteca" no debe entenderse actualmente en su estricta significación etimológica. A lo largo del tiempo, y, sobre todo, en nuestros días, se ha enriquecido de un ágil y extenso contenido social.

Desequilibrio entre la rápida evolución actual del concepto "biblioteca" y su lenta penetración social.

Se ha pensado muy poco todavía—incluso por los sectores profesionales—en el desequilibrio existente entre la rápida evolución actual del concepto "biblioteca" y su lenta penetración social. La biblioteca ha evolucionado, especialmente en los últimos años, con una rapidez insospechada; en cambio, la penetración social de este concepto ha ido a un ritmo mucho más lento. Vamos, pues, a exponer brevemente algunas de las posibles causas que han motivado tal desequilibrio.

Quizá la causa primera sea la de que el pueblo no ha comprendido aún, o al menos de manera suficiente, la necesidad y utilidad de la biblioteca. "Por el momento, la verdad es, desgraciadamente, que hay muy pocos países en el mundo en que se comprendan plenamente las posibilidades que ofrece una biblioteca pública" (4). Nelson (5) advierte, por su parte, que "la biblioteca pública es uno de esos poderosos sillares, a menudo invisibles para el observador superficial. Su influencia en el desarrollo moral y aun material del pueblo no podría ser exactamente apreciada". Pero, ¿de qué procede esta ignorancia, esta incomprensión popular? Muy a menudo, de que buena parte del público desconoce que el servicio de lectura y domiciliario de libros son gratuitos. Por otro lado, no estando aún el público lo bastante educado en el amor a la lectura, carece, con frecuencia, del hábito de acudir a la biblioteca para satisfacer curiosidades, resolver problemas, aclarar dudas o deleitarse simplemente.

Otra causa esencial del desequilibrio entre lo que hoy es la biblioteca y el concepto que se tiene de su necesidad y utilidad, es su carácter de institución cultural, carente de medios coercitivos a su servicio para obligar al público a que la frecuente. Subrayemos, como contraste, que en el siglo pasado las autoridades establecieron con carácter obligatorio la enseñanza primaria, dictándose leyes para que todos aprendieran a leer y a escribir. Políticos, oradores, pedagogos, escritores han batallado desde entonces por levantar escuelas y acabar con el analfabetismo. Pero no se ha meditado lo bastante—y es curioso este olvido a lo largo de un siglo—en la ineficacia de enseñar a leer si luego no se proporcionan a las gentes—muy especialmente a la población rural—libros y lecturas adecuadas. Porque es costumbre, cuando se habla del analfabetismo, referirse al índice de los que no aprendieron a leer. Y la realidad es que, junto a este analfabetismo *integral,* existe otro analfabetismo *parcial,* pero tan hondo y tan grave o más que aquél: el de quienes no leen—aunque aprendieran a deletrear—por carecer de libros, por no haberse fomentado en ellos el amor y el hábito de la lectura. Así, mientras la mayoría de los países han concentrado el máximo interés en la creación de escuelas, se ha relegado a lugar muy secundario la obligación de facilitar la lectura mediante la creación de bibliotecas y servicios circulantes de libros.

Otra causa que puede señalarse es la falta de interés social hacia la biblioteca, todavía más acusada en países latinos e individualistas como el nuestro. Se debe reconocer que nuestra economía es pobre y que el servicio de bibliotecas es caro. Pero, aun siéndolo, España lo hubiera acometido hace bastantes años con mucha mayor amplitud, si hubiera existido un movimiento general de opinión de abajo arriba. He aquí uno de los motivos más fundamentales, por lo que el problema bibliotecario español—hasta hace muy poco tiempo—ha sido acometido con cierta timidez y con notorias limitaciones. Las masas populares, incluso el español medio, no han sentido esta necesidad y utilidad de la biblioteca. Han creído que era un lujo inasequible para ellos. Y esta necesidad, peor conocida que otras por los diferentes equipos gubernamentales que se han ido sucediendo desde hace un siglo, no ha tenido eco en la masa, y ésta no ha ejercido presión alguna sobre los gobernantes. El problema, latente, no se ha planteado en realidad, en su verdadera dimensión nacional, hasta estos años últimos. Por ello, la obra a realizar todavía es grande, y en lo económico, costosa. Esta carencia de interés público—tan frecuente en el español, individualista por temperamento—nos viene de antiguo. Incluso durante la pasada centuria, tan propicia en otros países a infiltrar cierto sentido social en todo género de instituciones, apenas se ha dejado sentir entre nosotros. Como observa un ilustre historiador, Altamira (6), "adviértase también en la historia política de nuestro siglo XIX la falta del sentimiento y del concepto del interés público..." En el aspecto bibliotecario, hasta un hombre de la talla intelectual de Jovellanos enfoca con cierta miopía, propia del ambiente de su época, el

(2) "Actas del II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía. Madrid-Barcelona, 1935." Madrid, 1949.
(3) "The Public Library a people's University." New York, 1938.
(4) Thomsen-Sydney-Tompkins: "La biblioteca pública y la educación de los adultos." París, 1950.
(5) E. Nelson: "Las bibliotecas en los Estados Unidos." New York, 1927.

(6) R. Altamira: "Temas de Historia de España." Madrid (s. a.), I, págs. 34-35.

concepto "biblioteca", concebida por él como un instrumento auxiliar para los literatos. Tales eran las palabras de Jovellanos (7): "Entre los demás auxilios que pueden prestarse al adelantamiento de esta instrucción, es de contar el establecimiento y multiplicación de bibliotecas públicas, que son de tan grande auxilio para que los literatos (que de ordinario abundan poco en conveniencias) hallen en ellas las obras y recursos que de suyo no pueden poseer..."

No es extraño, pues, que oigamos hablar de la necesidad de un puente, o de una carretera e incluso de una escuela, sin que apenas se oiga a nadie comentar la necesidad de una biblioteca. Los libros que, a pesar de la materialidad de su papel impreso y de su encuadernación, siguen siendo quizá lo más espiritual creado por los hombres, no contienen hierro ni cemento y no suponen en la brevedad de su tamaño un volumen como para llamar la atención de las gentes. Los ladrillos o las vigas de hormigón impresionan a la masa ingenua. El libro es pequeño, sencillo, silencioso. El libro, además, se ha resignado a menudo con permanecer en locales inadecuados para una biblioteca. A veces, todavía sigue allí. Y la gente, quizá por eso mismo, no siente en ocasiones ese respeto, esa admiración por los libros que, acaso dentro de una gran biblioteca—por el aspecto exterior de su arquitectura—lograran ejercer sobre la impresionabilidad de la mayoría.

El hecho de que la mayor parte de las bibliotecas españolas de provincias no universitarias se instalaron, a raíz de la desamortización, dentro de los institutos de segunda enseñza creados por entonces, ha significado—lamentablemente, desde el punto de vista bibliotecario—estas dos erróneas suposiciones: 1.ª Que las antiguas bibliotecas públicas provinciales—máxime si hoy, como sucede en algunas capitales, no han logrado independizar su instalación en todo o en parte—pertenecen al instituto como bibliotecas propias de este centro; y 2.ª, que la gente, por el hecho mismo de seguir o de haber estado instalada la biblioteca pública en el mismo edificio del instituto, no la ha considerado con vida independiente, sin atreverse muchas veces a utilizarla y sin sentir, en la medida adecuada, su acción expansiva y abierta a todos y, por lo tanto, su necesidad y utilidad social.

Por otra parte, es curioso observar cómo nuestra riqueza bibliográfica que, por las leyes desamortizadoras pasa de monasterios y conventos a las nuevas bibliotecas estatales, supone un lastre histórico que retrasa en España el avance social, el sentido y el ritmo renovador que han experimentado en otros países las bibliotecas fundadas tan sólo a base de fondos modernos. Dijérase que tal herencia bibliográfica, envidiada y codiciable, sin duda, por otros países, ha supuesto en el nuestro—como contrapartida—un aferramiento quizá más acusado a los viejos moldes bibliotecarios durante todo el siglo XIX y hasta en parte del XX...

Este origen monástico de casi todas las bibliotecas provinciales españolas ha contribuído no poco a reducir todavía más nuestro ya escaso sentido del interés público, al que se debe en otros países—Inglaterra y Estados Unidos, por ejemplo—el extraordinario contenido social infiltrado, desde hace más de un siglo, a su política bibliotecaria. Consecuencia y modelo de este sentido del interés público es la orientación del régimen municipal de muchos países. En el nuestro, se hace necesario enseñar a los alcaldes, concejales y secretarios de ayuntamientos rurales, las necesidades de tipo cultural y social de la colectividad, en cuyo respeto deben orientarse todos los actos del individuo y hacia las cuales hay que subordinar apetencias y pequeños intereses o personalísimos locales. Mostrar a las autoridades rurales la utilidad y necesidad de la lectura pública es, sin duda, uno de los objetivos más urgentes de la actual política bibliotecaria española.

Esta ignorancia por parte de la masa y, consiguientemente, por parte de las autoridades rurales, y esta falta de interés público hacia las bibliotecas —extendida incluso a otros sectores más elevados de la administración—ha hecho que el apoyo estatal y el de las diputaciones y municipios para la creación y sostenimiento de bibliotecas fuera muy escaso. Es cierto que incluso en los Estados Unidos—avanzada mundial en este sector de la cultura popular—se dejan sentir ciertas dificultades económicas, las cuales, sin embargo, suelen salvarse por un acusado sentido social del interés público. La fe de los ciudadanos norteamericanos en los múltiples beneficios del libro, como instrumento de educación, hace que numerosos particulares leguen en sus testamentos a diversas bibliotecas colecciones de libros, donativos en metálico, edificios, etc. En nuestro país, las bibliotecas no han obtenido, muchas veces, el apoyo necesario por parte de organismos de la administración local y ni siquiera de particulares, so pretexto de que son propiedad del Estado. En un riguroso sentido legalista esto puede ser cierto, pero no se olvide que ya el citado Decreto de 1869 reconocía que el de bibliotecas es un servicio típicamente local o, más ampliamente, provincial, como se reconoce en casi todas las legislaciones extranjeras.

La reciente creación en España de los Centros Provinciales Coordinadores así lo demuestra, a la vez que sirve de base inicial para ir llevando al convencimiento de las provincias y los municipios la necesidad de su apoyo moral y económico en cuanto a la creación y sostenimiento de bibliotecas.

NECESIDAD DE EDUCACIÓN ENTRE LO QUE HOY ES LA BIBLIOTECA Y SU CONCEPTO SOCIAL.

La biblioteca pública de nuestros días ha evolucionado en la realidad mucho más que en el concepto que de ella siguen teniendo las gentes. El tiempo acabará de confirmar en la mente de todos lo que, realmente, es hoy la biblioteca. Pero como ésta sigue evolucionando a un ritmo más rápido, siempre cabe el peligro de que, ni ahora ni dentro de algunos años, se la conozca bien y, por lo tanto, de que no se la valore lo suficiente.

Ha sido y es virtud exagerada de los bibliotecarios españoles trabajar en silencio, sin alharacas ni exhibicionismos, sino con toda la abnegación y la modestia de una profesión poco lucrativa en lo económico, aunque pródiga en otras satisfacciones vocacionales y en muy diversas posibilidades eruditas e investigadoras. Y he aquí cómo los propios bibliotecarios españoles, al no revestir de importancia a nuestra misión y al seguir muchas veces el camino de las humanidades y la erudición antes que el de la expansión social de las bibliotecas, hemos privado

(7) "Bases para la formación de un Plan general de Instrucción Pública." Sevilla, 1809.

a éstas de buena parte de ese interés público, tan poco frecuente, desde luego, en los pueblos latinos.

Los bibliotecarios de hoy no es que seamos distintos a nuestros antecesores de otros tiempos. Continuamos la tradición y formación humanísticas—base imprescindible para nuestra profesión—y nos sigue atrayendo la erudición y la investigación, pero sentimos más viva y acusadamente esta labor de cultura y penetración social de nuestras bibliotecas y medimos el camino que aún nos queda por recorrer en este aspecto. Y puesto que el camino es largo, procuramos prepararnos para recorrerlo con alguna efectividad. Hemos de ser nosotros los primeros en establecer ese equilibrio, esa ecuación entre la biblioteca, tal como es en la realidad, y el concepto que de ella se tenga. No olvidaremos el viejo refrán "el buen paño en el arca se vende", pero al más perfecto funcionamiento de nuestras bibliotecas, a su evidente utilidad, a su rendimiento, a la extensión cultural de sus servicios y a la acertada selección de sus fondos—he ahí el buen paño—, habremos de sumar, en cuanto dependa de nosotros, una mayor difusión de lo que es la biblioteca y de lo que significa en la educación y en la vida de los pueblos.

"Gracias a este papel activo y positivo de las bibliotecas modernas—dice Collijn (8)—han adquirido éstas el derecho a no ser consideradas y tratadas como instituciones negativas y pasivas a la manera de las bibliotecas de otros tiempos." Y, bibliotecario de nuestra época, advierte el mismo Collijn (9): "Consecuencia lógica y natural de este nuevo género de relación entre la biblioteca y la sociedad es el que nosotros exijamos que no se nos siga tratando como a representantes de un lujo erudito, de una institución poco menos que superflua, sin contacto con la realidad de la vida."

Es hora ya de propagar por todos los medios a nuestro alcance que, por su carácter de institución pública y gratuita de cultura, abierta a todos, corresponde a la biblioteca una reputación social superior a la que hoy se le concede; es hora, también, de difundir la idea de que el sostenimiento de una extensa red bibliotecaria nacional que mantenga y fomente, con carácter de servicio público, los medios de lectura y estudio y documentación gratuitos para todos los ciudadanos, es algo tan importante, tan necesario y útil a la sociedad como pueden serlo las vías férreas, las carreteras, los puentes o el alcantarillado. Es preciso convencer a todos de que la biblioteca pública es una necesidad social, y que cualquier gasto invertido en su mantenimiento representa un efectivo económico, ya que el dinero empleado en esta institución que enriquece y dignifica la vida del pueblo, vuelve a éste centuplicado en bienestar, en cultura y en progreso. Comprendiéndolo así, en los Estados Unidos, "centenares, millares de ciudades han impuesto gravámenes con este fin, y lo hacen con el mismo sentimiento deliberado e inteligente con que gravan la fortuna pública para obtener los beneficios del alumbrado o de la higiene" (10). "Precisamente—como señala Nelson (11)—la tarea de la biblioteca pública es convencer al pueblo de que la institución es suya; de que esa entidad está necesariamente llamada a ocupar un lugar importante en las transacciones de los hombres como centro organizador de informaciones, cooperador de las agencias de cultura y factor activo de la tendencia humana a mejorar lo existente, que en este caso se traduce en el esfuerzo por divulgar los mejores libros y levantar el nivel del gusto en la comunidad."

No hay sector de la población de cualquier ciudad, villa o aldea—ya se considere su edad, sexo, profesión, nivel social o económico, etc.—al que la biblioteca no pueda y deba alcanzar. El niño, el joven, el adulto, el comerciante y el productor, el estudiante y el obrero, el hombre de posición y el hombre modesto encuentran siempre en la biblioteca pública medios suficientes de información, de enseñanza, de investigación, de orientación y de recreo. En este sentido, las posibilidades de la biblioteca como institución son superiores a las de cualquier otra institución cultural. Por ello, dice Danton (12) que "la biblioteca moderna está en situación excepcional para hacer una contribución vital a esta gran causa, por hallarse capacitada como ninguna otra institución para ofrecer a los ciudadanos información completa e imparcial. El papel de la biblioteca adquiere así una significación de primer orden en el momento que vive el mundo".

La eficiencia de la labor desarrollada por cada biblioteca es, sin duda, su mejor propaganda; luego, como complemento difusor de su labor, el empleo acertado de diversos elementos (prensa, radio, cine, publicaciones de "memorias", "guías de lector", catálogos de fondos, exposiciones bibliográficas, "semanas o días de la biblioteca", "fiestas del libro", concursos), así como el fomento de actividades de extensión cultural (horas infantiles, lecturas comentadas, conferencias, conciertos, exposiciones diversas, teatro y cine educativos, etc.). Porque la biblioteca pública de nuestros días no debe conformarse tan sólo con poseer una selecta y extensa colección de libros, ni con una perfecta organización, sino, también, con ofrecerle al lector un rincón tan grato o más que su propio hogar, y brindarle, en ocasiones, otras actividades culturales de diverso carácter.

El bar, la taberna, el teatro, el cine, la radio, el baile, el excursionismo y los deportes, así como toda clase de espectáculos, son más que nunca los competidores—a veces, incluso, los enemigos—de la biblioteca. De aquí también, la necesidad de que ésta se ofrezca cada vez más útil y, al mismo tiempo, más atractiva. Tal es la misión de los bibliotecarios actuales. "Las carreras o profesiones son tipos de quehacer humano que, por lo visto, la sociedad necesita. Y uno de éstos es, desde hace un par de siglos, el bibliotecario", ha dicho Ortega (13). Que nuestra misión—procuremos nosotros—se haga cada vez más rica de contenido social. Y que sigamos, al mismo tiempo, conservando la hermosa herencia espiritual que nos legaron los libros del pasado, a la par que dosifiquemos—como higienistas de las mentes de hoy—los tesoros de ideas e investigaciones que siguen allegando los libros actuales.

La necesidad y la utilidad presente y futura de la biblioteca depende de nosotros, los bibliotecarios; su prosperidad, del concepto que la gente tenga de ella. Procuremos, pues, una ecuación rápida y perfecta entre la cosa y el concepto: entre la realidad de la biblioteca pública actual y la idea que debe tenerse de ella.

---

(8) "Actas del II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía. Madrid-Barcelona, 1935." Madrid, 1949.
(9) Ibídem.
(10) E. Nelson: Op. cit.
(11) Ibídem.
(12) J. Periam Danton: "La formación profesional del bibliotecario." París, 1950.
(13) J. Ortega y Gasset: Op. cit.

La reforma de la enseñanza en Holanda, según el Plan Rutten (*)

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza en los Países Bajos se rige por un cierto número de leyes, disposiciones administrativas, órdenes y decretos. En la organización actual, el conjunto de instituciones docentes no parecen responder a un plan concebido con claridad y ejecutado exactamente. Y no es de extrañar, porque la situación actual es el resultado de un pasado histórico en cuyo curso instituciones diversas fueron creadas para la enseñanza sin coordinación de unas con las otras. En efecto, la antigua legislación fué sustituída por otras más recientes, pero sin tener en cuenta la continuidad (las leyes que rigen la Enseñanza Media datan de 1863; las de la Enseñanza Universitaria, de 1876; las de la Enseñanza Técnica, de 1919, y las de Enseñanza Primaria, de 1920). Es natural que existan lagunas y que la enseñanza no pueda asumir plenamente la misión que ha de cumplir en la sociedad moderna.

Ya en la anteguerra existía la conciencia de que la enseñanza holandesa necesitaba una reorganización. Se intentó reformar distintos aspectos defectuosos de la organización docente. Por ejemplo, la Comisión Oficial de Coordinación de la Enseñanza, creada por decreto real de 21 de marzo de 1903, bosquejó un esquema de reorganización, y el doctor Bolkestein proyectó en 1946 la primera parte de un esquema de organización de la enseñanza. Durante el año 1934, el Ministro de Instrucción Pública Bellas Artes y Ciencias elaboró un proyecto de ley que tendía a la reglamentación de las bases de la enseñanza, proyecto que no llegó a ser presentado.

La Comisión Oficial de 1903, citada más arriba, escribía en su informe, publicado en 1910:

"Se observa una falta de sistema en el corpus de la legislación. Las diversas legislaciones y las modificaciones subsiguientes fueron promulgadas siguiendo las necesidades que iban presentándose en el curso de los años. No hay rastros de una reforma a fondo, y tampoco existe relación con un plan de conjunto claramente concebido, de modo que los conflictos son inevitables."

Estas razones han movido al Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes y Ciencias, de Holanda, doctor F. J. Th. Rutten, a presentar a los "Etats Généraux" un proyecto que tiende a una reorganización completa de la enseñanza según un nuevo plan. La puesta en marcha de este proyecto en su conjunto sólo puede hacerse progresivamente. La Enseñanza Superior no entra por ahora en el plan. La enseñanza de la Horticultura y de la Agricultura tampoco figuran en él, por ser competencia del Ministerio de Agricultura, Piscicultura y Racionamiento.

El ministro Rutten se esfuerza en demostrar que la realización integral de esta reforma de la enseñanza holandesa no depende, desde un plano de estimación global, tanto de los medios financieros como de la coordinación de las instituciones educacionales holandesas hoy en curso.

Intentaremos presentar a continuación un resumen esencial del Plan Rutten.

Para organizar con eficacia la enseñanza ha de tenerse en cuenta evidentemente las funciones futuras que los alumnos han de ejercer en la sociedad.

Rutten no cree que el triple escalonamiento de la enseñanza: Primaria, Media y Superior, responda aún a las diferentes categorías funcionales dentro de la nueva sociedad, si se tiene en cuenta que los años han demostrado que la distinción entre las diferentes categorías de trabajadores se ha hecho menos nítida interponiéndose sucesivas gradaciones.

Asimismo, los términos "enseñanza primaria", "enseñanza media" y "enseñanza superior", suenan como si hubiera que cursar toda la enseñanza primaria para acceder a la media, y toda la enseñanza media antes de comenzar la superior. ¡Quién calificaría de Enseñanza Media a toda la enseñanza comprendida entre la primera y la superior! En caso afirmativo, la escuela técnica se situaría en la enseñanza media. Por otra parte, en los diversos ciclos de la enseñanza existen diferentes grados que podrían ser denominados igualmente primarios, medios y superiores.

Todo ello incita al ministro Rutten a dar preferencia a una estructuración de la enseñanza según el esquema siguiente:

1. Enseñanza de la escuela maternal.
2. Enseñanza de base o Enseñanza elemental.
3. Enseñanza continuada ("continué").
4. Enseñanza universitaria.

PROYECTO DE ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA.

En su Plan, Rutten propone la siguiente organización:

I. *Enseñanza de la escuela maternal.*
II. *Enseñanza de base o Enseñanza elemental.*
III. *Enseñanza continuada,* comprendiendo:

a) Enseñanza continuada simple.
b) Enseñanza técnica.

(*) *El presente trabajo es un extracto de documentos proporcionados por el Departamento de Estudios y de Documentación del Ministerio de Instrucción Pública de Holanda, y ha sido realizado por Juan Roger.*

c) Enseñanza del hogar.
d) Enseñanza continuada para funciones administrativas simples.
e) Enseñanza de fines generales.
f) Enseñanza preuniversitaria.
g) Formación de maestros y de trabajadores sociales.

IV. *Enseñanza universitaria.*

Cada uno de los ciclos de la Enseñanza continuada se estructura como sigue:

a) *Enseñanza continuada simple.*

1. Escuela de enseñanza continuada simple.
2. *a)* Departamento de enseñanza continuada simple, incorporado a la Escuela técnica simple.
   b) Departamento de Enseñanza continuada simple, incorporado a la Escuela del hogar simple.
   c) Departamento de Enseñanza continuada simple, incorporado a la Escuela de enseñanza continuada para funciones administrativas simples.
3. Enseñanza continuada simple suplementaria.

b) *Enseñanza técnica.*

1. Enseñanza técnica simple.
2. Enseñanza técnica avanzada.
3. Enseñanza técnica media.
4. Enseñanza técnica suplementaria.

c) *Enseñanza del Hogar.*

1. Enseñanza del hogar simple.
2. Enseñanza del hogar avanzada.
3. Enseñanza del hogar media.
4. Enseñanza técnica suplementaria.

d) *Enseñanza continuada de funciones administrativas simples.*

1. Enseñanza diurna.
2. Enseñanza nocturna.

e) *Enseñanza continuada de fines generales.*

1. Escuela media general.
2. Escuela media para muchachas.
3. Escuela media general nocturna.

f) *Enseñanza preuniversitaria.*

1. Institutos (humanidades clásicas).
2. "Hogere Burgerschool" o H. B. S. (humanidades modernas).
3. Liceos (humanidades clásicas y modernas).
4. Liceo nocturno.

g) *Formación de maestros y de trabajadores sociales.*

1. Formación de maestros.
   a) Monitoras de la enseñanza en la Escuela maternal.
   b) Instructores de la enseñanza de base y de la enseñanza continuada simple.
   c) Profesores de la enseñanza técnica.
   d) Instructoras de la enseñanza del hogar.
2. Formación de trabajadores sociales.

* * *

Estudiaremos ahora las características generales de los puntos más importantes del Plan Rutten.

ENSEÑANZA CONTINUADA.

La primera diferenciación que se observa en los estudios de los alumnos se inicia al final del sexto año de la enseñanza de base. En este período ha de optarse por una rama determinada de la enseñanza continuada. El maestro o el director de la Escuela de base es la persona más autorizada para informar sobre la orientación escolar del alumno. En efecto, seguirá la evolución de cada alumno durante los años de estudio y principalmente durante los últimos años.

A partir de la edad de doce años, sólo es posible fijar en términos generales si el alumno posee una inteligencia práctica o una inteligencia que se dirige, sobre todo, a los estudios teóricos. Las opiniones correspondientes a las aptitudes no podrán ser, desde luego, significativas antes de esta edad, ya que en este momento de la vida del alumno es casi imposible establecer un juicio estrictamente acertado.

Por esta razón, Rutten estima que no es deseable que la enseñanza sea demasiado diferenciada durante el primer año de los diversos ciclos de cursos correspondientes a la Enseñanza continuada, con objeto de que en cualquier caso sea posible un cambio de dirección en los estudios de un ciclo a otro sin ocasionar un retraso en la marcha del proceso escolar.

Para obtener un juicio exacto de los alumnos es deseable que la didáctica y los métodos de la Enseñanza continuada se correspondan con los seguidos durante la Enseñanza de base. De este modo, el ministro Rutten pretende que el delicado problema de la orientación escolar se resuelva con cierto fruto y dé resultados superiores a los conseguidos hasta la fecha.

Existe además otra razón por la cual no es aconsejable que la enseñanza presente una diferenciación excesiva durante el primer año. En general, en el caso de los alumnos de doce años, las aptitudes no se manifiestan claramente; incluso existen opciones para las cuales las aptitudes y el interés parecen no revelarse antes de la edad de los trece a catorce años. Ello no implica que deba descartarse todo conocimiento técnico, pero sí ha de tener un carácter de orientación. En efecto, Rutten no juzga recomendable forzar a los alumnos a determinar su orientación profesional antes de la edad de los trece a los catorce años.

ENSEÑANZA CONTINUADA SIMPLE.

La Enseñanza continuada simple tiene por misión dar una formación general a los alumnos, y será como una preparación inmediata para la vida social y también una preparación para la Enseñanza especializada. Si se quiere que este sistema escolar dé los frutos deseados, la duración de esta enseñanza será, por lo menos, de dos años, a partir de la enseñanza base, ya que para muchos de los alumnos estos dos años representarán sus últimos contactos con la escuela.

Para escoger el programa de materias de esta enseñanza es preciso dejarse guiar por el móvil de trasmitir a los alumnos los conocimientos y las rutinas de la vida práctica. Una parte muy importante de esta enseñanza ha de consistir en trabajos ma-

nuales. Ello no implica que la Enseñanza continuada tenga por fin principal la preparación profesional o de oficio de los alumnos; es necesario señalar que la práctica de estas asignaturas de estudio puede ser un índice revelador a la hora de la elección de una profesión ulterior.

Los alumnos pendientes todavía de la escuela obligatoria y que no han acabado los estudios de la escuela de base y no pasan a la Enseñanza de fines generales, a la Escuela técnica avanzada o a la Enseñanza preuniversitaria, han de seguir:

a) Una escuela de Enseñanza continuada simple durante dos años.

b) Un curso de Enseñanza continuada simple, incorporado a una de las escuelas siguientes:

1. La Escuela técnica simple.
2. La Escuela del hogar.
3. La Escuela de funciones administrativas simples.

No puede recomendarse un plan de estudios excesivamente rígido para este ciclo de cursos, y ha de reservarse un lugar suficiente para los particularismos regionales.

La enseñanza de la lengua materna, tanto verbal como escrita, ha de ocupar un lugar importante en el plan de estudios. Esta enseñanza, al igual que las de la Aritmética, el Sistema métrico decimal, la Geografía, la Historia y las Ciencias naturales, deben estar continuamente al servicio del acoplamiento de las funciones sociales y han de favorecer la solución de los problemas que se les presentan a los jóvenes de esta edad en la vida cotidiana. La Formación estética, tan importante en este período vital, y la Educación física deben impartirse con arreglo a la edad.

Con el fin de que los ocios de los jóvenes alumnos sean a la vez educativos y recreativos, se recomienda la utilización de pasatiempos. La situación económica, tanto nacional como internacional, aconseja la introducción en el programa de estudios, como curso facultativo, de una lengua extranjera, y habida cuenta de la emigración, se consagrará atención especial a ciertos países.

Tarde o temprano es beneficioso dar a todos estos estudios una orientación manual general. Con este fin, los muchachos aprenderán el manejo de los útiles de trabajo más usados y se habituarán a ciertas prácticas (por ejemplo, a la elaboración de la madera y del metal). La manera de proceder, la precisión, la reflexión y la perseverancia con que los alumnos cumplen ciertos trabajos dan ocasión sucesiva de comprobar sus aptitudes. Para las niñas es de gran importancia el conocimiento y la práctica de rutinas del hogar, y es conveniente también proporcionarles la Enseñanza de la artesanía y de la economía doméstica. En el programa del segundo año de estudios se tendrán en cuenta especial los alumnos que se orienten hacia la Enseñanza técnica simple y la Enseñanza agrícola y hortícola.

Enseñanza continuada simple suplementaria.

Esta enseñanza está destinada a los alumnos que, habiendo cursado la escuela obligatoria, se encuentran en la imposibilidad de seguir un ciclo de cursos posteriores, y por este motivo se les facilita una formación más larga. Si se admite que una gran parte de la juventud entre los catorce y los diecinueve años frecuenta todavía normalmente las escuelas diurnas y además ha podido llenar las lagunas de sus estudios en los cursos libres, no se busca, en general, la solución del problema de estas enseñanzas en una prolongación escolar obligatoria.

Enseñanza continuada de fines generales.

Este género de enseñanza pretende dar una preparación general a quienes realizarán más tarde una función directiva que no exija formación universitaria. Esta formación tiene un carácter de cultura general y no está al servicio de una determinada especialización. Esta enseñanza ayuda a los estudiantes a tener confianza en sí mismos y a valerse por sus propios medios. Tiene una duración de cuatro años y se compone de los siguientes ciclos de cursos:

1. Escuela media general.
2. Escuela media para muchachas.
3. Enseñanza suplementaria (Escuela media general norturna).

1. *Escuela media general.*—Esta escuela tiene un ciclo de cursos de cuatro años. La misma enseñanza es común a todos los estudiantes durante los dos primeros años de orientación. A partir del tercer año, la enseñanza planteará una opción de cursos que permitirán probar los gustos y las aptitudes de los alumnos.

Después del segundo año, el Consejo de profesores se pronunciará sobre la especialidad que ha de convenir al estudiante. Esta decisión se transmite a los padres, e igualmente se informa si el estudiante reúne condiciones para cursar la Enseñanza preuniversitaria.

Durante el segundo año se cursa, por lo menos, un segundo idioma. A partir del tercer año de estudios se incluyen en el programa varios cursos principales y facultativos. La lengua materna, la Educación física, las Ciencias naturales no podrían ser nunca opcionales. Los cursos facultativos se limitarán a dos o tres asignaturas y se han de combinar con las dos especializaciones siguientes:

a) Sección de matemáticas y ciencias.
b) Sección económico-social.

Al crear este nuevo tipo de enseñanza, Rutten intenta que el nuevo diploma abrirá camino hacia diversas funciones que no exigen una formación suplementaria y para las cuales siempre se ha requerido el título del Liceo moderno ("Hogere Burgerschool" o H. B. S.).

En relación con la sección que sigue a la Escuela media general, el diploma de fin de estudios accede a la Escuela de enseñanza técnica media, a la Escuela de enseñanzas de hogar media y también a la Escuela de monitoras de la Enseñanza maternal, a la Escuela normal, a la Escuela de profesores de la Enseñanza técnica simple y a la Escuela social.

2. *Escuela media para muchachas.* — Este ciclo de cursos comprende cinco años de estudios. Esta enseñanza ha de tener en cuenta las propiedades físicas y psíquicas de las muchachas de doce (trece) a dieciocho años de edad. En el programa de estudios figuran, además de las asignaturas llamadas "intelectuales", la lengua materna, tres idiomas extranjeros, la Geografía, la Historia, la Biología, la Aritmética, las Ciencias Naturales, la Música, el Canto, los Trabajos manuales, un curso de Cocina, un curso de "Vida práctica" y la Educación física.

Otras asignaturas son opcionales, por ejemplo, la Pedagogía, la Higiene, la Puericultura, etc.

3. *Enseñanza suplementaria.* — A quienes no les ha sido posible seguir uno de los dos tipos de Escuelas precitadas o no las han acabado sino parcialmente y que todavía desean seguir la Enseñanza continuada de fines generales, la Escuela media general nocturna les proporciona la oportunidad de hacer estos estudios.

Enseñanza preuniversitaria.

Esta forma de la Enseñanza continuada es la prolongación ideal de la educación de base dirigida hacia la Enseñanza universitaria. La Enseñanza preuniversitaria tiene por misión la defensa de los altos valores de la cultura y de su historia y de hacer comprender a los estudiantes la estructura económico-social de la sociedad; por otra parte, hará hincapié en la evolución de las ciencias. Rutten pretende destacar las directrices siguientes:

1. Humanidades *clásicas,* para la sección de literatura o para la sección de ciencias.
2. Humanidades modernas, para la sección económico-social o para la sección científica.

La enseñanza preuniversitaria comprende las escuelas siguientes:

a) "Gimnasium" (humanidades clásicas).
b) "Hogere Burgerschool" o H. B. S. (humanidades modernas).
c) Liceos (humanidades clásicas y modernas).
d) Liceo moderno.

La duración de los ciclos de cursos de las tres primeras enseñanzas es de seis años, y la de la cuarta, de cuatro años. Los estudiantes superdotados tienen la posibilidad de concluir sus estudios en plazo más breve. Con el fin de eliminar a los estudiantes incapaces, se intenta la introducción de ciertas limitaciones relativas a la repetición de cursos.

"Gymnasium" (humanidades clásicas).

El "Gymnasium" ha demostrado su gran valor educativo en el curso de los últimos años, y por esta razón es recomendable la tendencia de mantener los estudios actuales; solamente se variará algún aspecto de los planes de estudios, dando preferencia al aspecto histórico-cultural de la enseñanza a costa de la Gramática y de la Filosofía.

La docencia de la lengua materna ha de considerarse muy en primer término, así como su práctica. La Literatura representa asimismo un papel importante en esta enseñanza. Las lenguas extranjeras han de reflejar el espíritu y el pensamiento de las culturas extranjeras. Según lo que antecede, el programa de estudios comprende también la Geografía, la Historia, la Música, la Historia del arte, el Dibujo y la Educación física. En relación con los idiomas modernos, los primeros cuatro años de "Gymnasium" tienen el mismo programa de estudios, que los otros tipos de escuelas de la Enseñanza preuniversitaria.

"Hogere Burgerschool" o H. B. S. (humanidades modernas).

La enseñanza de los dos primeros años es, respecto al número y a la naturaleza de los cursos, semejante a los años correspondientes a la Enseñanza media general. Después de estos dos años, el Consejo de profesores determina si el estudiante posee la capacidad requerida para proseguir los cursos de estas enseñanza. El resultado de esta investigación es comunicado a los padres, a quienes se les informa de la dirección que el estudiante haría bien en elegir para el cuarto año. En este instante comienza la especialización entre las siguientes secciones: la Sección económico-social y la Sección de matemáticas y sus ciencias. En las escuelas de alumnado numeroso, puede introducirse una tercera sección: la Sección administrativa.

El ministro Rutten estima necesario la introducción del estudio del Latín elemental, de una parte con el fin de enriquecer personalmente al estudiante, y de otra para una mejor comprensión del lenguaje científico.

En la Sección económico-social se carga el acento sobre las asignaturas siguientes: Ciencias económicas y comerciales, Ciencias políticas y sociales e idiomas modernos. Además, la parte científica no puede descuidarse, recomendándose una cierta armonía entre los cursos. El fin de éstos se realizará óptimamente en las clases superiores si se les acompaña de capítulos especialmente escogidos del programa de Ciencias Naturales.

En la Sección científica se acentúa el trabajo sobre las asignaturas científicas y las Ciencias Naturales, y menos los idiomas modernos. En esta Sección se facilitará asimismo una cierta formación económico-social. Los capítulos escogidos en ella se referirán principalmente a las ciencias económico-sociales, por ejemplo, las corrientes políticas de los siglos XVIII, XIX y XX, los problemas de la población y de la emigración, etc.

Aparte de las secciones científicas y literarias, en algunos centros importantes del país se puede establecer la Sección administrativa. Los alumnos serán formados especialmente para realizar funciones de carácter administrativo en los servicios públicos, y para figurar como jefes de administración en las empresas de menor cuantía.

Liceos (humanidades clásicas y modernas).

El Liceo se ha descrito como una combinación del "Gymnasium" y de la "Hogere Burgerschool", con una base común. Es considerado por Rutten como un ensamblaje de ciclos de cursos de naturaleza diferente, que se influyen mutuamente.

Una de las consideraciones principales que han llevado a la creación de los Liceos es que la enseñanza común de orientación hace posible la elección de una especialización a una edad en que los caracteres propios, los gustos y las aptitudes del estudiante se manifiestan más claramente. Y porque puede rectificarse a tiempo una orientación errada.

Liceos nocturnos.

Los estudiantes que han realizado parcialmente la Enseñanza preuniversitaria o aquellos que por varia circunstancia no han podido continuarlo, pueden obtener una preparación preuniversitaria en un Liceo nocturno. El examen final ha de realizarse ante un tribunal central. La duración de los cursos es de cuatro años como mínimo. Se pretende exigir que la edad de admisión sea, en general, inferior a los veinte años.

Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas (*)

3. PROBLEMAS DEL NIVEL FORMATIVO Y DE CAPACITACION DE LAS "GRAMMAR SCHOOLS" INGLESAS

El valor de una Escuela se mide, generalmente, por el nivel formativo y de capacitación de los estudiantes que crecen en ella y de ella desembocan en la vida social. La valoración se efectuará, sobre todo, en escolares cuyo espíritu ha sufrido una reforma hasta constituir ellos mismos una auténtica creación, objetiva y subjetivamente considerada. Si se tiene en cuenta que la *Grammar School* inglesa es la Escuela que entre todas las secundarias de la Europa actual ha experimentado las más profundas reformas de la última posguerra, la cuestión de su nivel formativo y de capacitación ha de despertar un interés excepcional.

NIVEL FORMATIVO DE LAS G. S.

¿Educa esta Escuela a hombres "cultos"? La respuesta a esta pregunta arrojará una indudable claridad sobre los fines formativos de esta enseñanza. Todo ideal formativo se basa y se corresponde con una fundamentación filosófica determinada. Pero la filosofía inglesa, conforme a la peculiaridad algo puritana y orientada decididamente hacia la vida práctica de este pueblo, ha mostrado hasta la fecha una vinculación más poderosa con la *existencia* real, que la filosofía alemana del siglo XVIII y de principios del XIX, filosofía en la que se ha basado esencialmente el ideal formativo de la enseñanza secundaria alemana. Para los alemanes, la "idea del hombre" es siempre en última instancia la del neohumanismo, esto es, la de la personalidad con aptitud y autonomía espirituales; una personalidad íntegra, libre y amplia, obradora y espontánea, que se forma en el ámbito de lo *espiritual* como hija del encuentro interior, de la comunicación y del análisis íntimo con los testigos operantes de la cultura universal del pasado y del presente en la ciencia, en la filosofía, en el arte y en la religión, o bien, como Wilhelm von Humboldt ha llamado a este proceso, en virtud de la "creación de un mundo en la individualidad del hombre" (Erzeugung einer Welt in der Individualität des Menschen). Si, como Fichte y Humboldt, se piensa más en el desarrollo de las potencias espirituales del hombre (pensamiento lógico, actitud científica, capacidad de juicio y de fantasía), o sea si se piensa más en el cultivo formal del hombre, como Hegel y su escuela, en virtud de la relevancia del "objeto"; o en una diversidad de conocimientos): la llamada "formación o cultura general...", en cualquiera de los casos precedentes se trata entre los alemanes de un conformación de lo espiritual y en lo espiritual. El ideal formativo inglés, que es el mismo para todas las *Schools* del país, está muy próximo a la vida real y se conforma y estructura a partir de la vida misma. En Inglaterra se siente hoy algún recelo ante los grandes conceptos como "good citizenship", que viene a ser algo semejante al "buen ciudadano". Se le puede caracterizar más exactamente con la denominación, algo anticuada ya, de "christian gentleman". Se trata de un ideal que no se adapta a todos los hombres, que no está cortado a la medida común de la humanidad; no es el sujeto sin moral comunitaria o que posee un ideal puramente cristiano o clásico o estético, sino un arquetipo específicamente inglés, aplicado a la realidad de la vida inglesa. Las características de este arquetipo de "christian gentleman" fueron ya definidas en la segunda parte de nuestro trabajo (1). Este ideal humano cree en Dios, en los valores de la justicia y en sí mismo, y, naturalmente, suele ser un hombre operante en lo intelectual, preparado en cierta medida para la ciencia y para el saber, si bien esta preparación no se extiende a tantas materias como las que consideraríamos necesarias y hasta imprescindibles para una "formación integral" del hombre. El *gentleman* es autodisciplinado, comedido, lacónico, aprestado, discreto y cortés. Ama a su país y a su pueblo sobre todas las cosas, sabe obligarse en beneficio de la comunidad y está dispuesto a llegar al sacrificio personal en favor del bien común. Es cuidadoso de las buenas formas sociales, siente veneración por la grandeza, en especial por la historia de su propia nación, y se mantiene fiel a las auténticas tradiciones inglesas.

El empeño de formar y crear el carácter juvenil según este ideal, a nuestro entender encorsetado, es desde los días de la gran reforma educacional de Thomas Arnold, la aspiración principal de la *Secundary* School inglesa, y ha mantenido siempre preponderancia sobre la intención de una formación científica de los escolares. Este ideal ha forzado a la educación del carácter a partir de la *praxis* vital, esto es, gracias a la acomodación del niño a una comunidad escolar cimentada en las leyes funda-

(*) *Publicamos la tercera y última parte del estudio de Karl Schlufter. La primera y segunda aparecieron respectivamente en los números 17 (enero 1954, págs. 164-9) y 18 (febrero 1954, págs. 19-24) de la* REVISTA DE EDUCACIÓN. *La versión alemana de este trabajo se publicó en la revista de Francfort* Bildung und Erziehung *(octubre, noviembre, diciembre 1953). Versión del alemán por E. Casamayor.*

(1) 2. Organización de los planes de enseñanza y programas de estudios. R. DE E., 18, págs. 19-24.

mentales del ethos vinculado al "chistian gentleman". La enseñanza toma a su cargo, con más pujanza que en otros países europeos, el papel de magisterio "práctico" y, tan pronto como alcanza el grado secundario superior, el cometido de una investigación científica llevada a diversos campos de estudio. Con esto no quiere decirse que la enseñanza inglesa no tenga *de facto* un valor formativo; porque todos los buenos sistemas escolares lo tienen. Pero si en su polimorfismo la comunidad escolar tiene a su cargo el decisivo papel de factor formativo y educador del carácter, ha de comprenderse por qué los ingleses emplean tanto por lo menos, cuando no más, de sus reservas de tiempo, preocupaciones, trabajo y dinero, en el ensanchamiento de la vida comunitaria, como las reservas dedicadas a la enseñanza.

Desde los dos o tres años de vida hasta la edad de los veinte, e incluso más tarde, se hace vivir al inglés en esta comunidad, en esta y con esta sociedad, porque en ella, a través de largas acomodaciones, el niño aprende a desprenderse de todas sus virtudes y peculiaridades individualistas convirtiéndose, con miras prácticas, en miembro militante de la comunidad. Desde este aspecto se explican el respeto y las preferencias que inspira la escuela-hogar (*College, Heimschule*) en Inglaterra, y también la reducción de nueve a cuatro horas diarias del horario escolar para aquellos alumnos que no pueden estudiar en régimen de internado. De todo ello deducimos fácilmente que las múltiples instituciones cultivadoras de la vida comunitaria (distribución en "hogares" estudiantiles, actividades deportivas y de juegos, creación de innumerables asociaciones y clubs escolares, sistema de preceptos y todo cuanto se incluye en las llamadas "out-of-school activities") no son cosa de juego. La escuela secundaria inglesa se aparece a los ojos del extranjero como un pequeño Estado en perfecto funcionamiento y con exacta organización. En ella, el estudiante se educa no sólo como hombre democrático, sino para una especie de personalidad dirigente de la democracia, que, desde luego, no se caracteriza en esencia por un saber mandar, sino más bien, por la independencia y libertad de pensamiento y obra. Por otra parte, el carácter inglés se distingue por la satisfacción de la responsabilidad y por el acatamiento voluntario a las leyes de la comunidad superordenada, y también por la tolerancia, la generosidad, el decoro, la consideración a los intereses ajenos y las buenas formas de la vida social. Estas virtudes se practican a diario, y cada Director cuida casi minuciosamente de la disciplina y del buen orden, y considera de buen grado, que su objetivo principal consiste en cuidar de un clima limpio y de una auténtica tradición. Pero, por otra parte, si se la compara con la escuela secundaria alemana, la inglesa es algo más que un mero "hogar" en el que sus habitantes se sienten a gusto. El estudiante inglés procura llevar con orgullo su uniforme de colegial, signo exterior de su pertenencia a la comunidad, y se siente miembro indisoluble de esta su "segunda patria", incluso, más tarde, cuando al dejar la escuela pasa a convertirse en "old boy" (antiguo alumno). Se ha de respirar la atmósfera de una buena *school* o de un *college* universitario para comprender la medida en que la Escuela inglesa es un factor formativo vital.

¿De dónde proviene el ethos que se intenta inculcar prácticamente en la comunidad escolar? ¿Son los legados cultural y moralmente más encumbrados de la humanidad de todos los tiempos, razas y pueblos? Ciertamente, no; son, en primer término, más bien, los valores permanentes del pueblo inglés, en tanto en cuanto se originan y corresponden con los ideales ligados por lo común a la moral cristiana y mientras estos mismos valores hayan operado benéficamente sobre la vida cultural de la nación. El escolar inglés ha de vivir y pensar en y a partir de la verdadera tradición *propia* y ha de incorporarse los valores comprobados de esta tradición para elaborarse íntimamente la arquitectura de su íntegra personalidad de inglés. Es claro que de este modo se preserva al estudiante de una educación dimanada de la mera objetividad científica en las cosas del mundo visible. En Inglaterra se teme a la pura objetividad que conduce fácilmente a la crítica y con frecuencia inoportuna a un espíritu revisionista que puede, incluso, hacer problema de la propia tradición. También ha de protegerse al alumno de todo contacto con las cosmovisiones modernas proclives al nihilismo.

De este sistema educativo criticaríamos una cierta estrechez de pensamiento vinculado a lo tradicional, la limitación a todas luces parcial de algunas concepciones, una ingenua hipocresía (*cant*) y su excesiva subordinación a los intereses prácticos del pueblo británico.

Pese a todo, cabe preguntarse si la escuela secundaria inglesa ha conseguido o no éxitos incuestionables y manifiestos en su labor formativa. En justicia, esta pregunta debe contestarse afirmativamente, puesto que las *secondary schools* tienen participación especial en la educación de ese elevado porcentaje de demócratas puros y autodisciplinados que vertebran el pueblo inglés; a ese número considerable de hombres capaces y prudentes, en cuyas manos descansaron y descansan las riendas de la Política, de la Administración y de la Economía; ese grupo, en fin, de hombres finamente cultivados que integran la vida intelectual y artística de la nación. De continuo los visitantes extranjeros se admiran de la afabilidad, cortesía, amistad y buena voluntad de ayuda tan discretas del inglés, así como también de la deferencia y la probidad de la vida pública, y reconocen que su visita a Inglaterra constituyó una bella experiencia humana. Todas estas formas satisfactorias de manifestación son claros síntomas de un buen fruto educacional. La escuela secundaria inglesa no educa a idealistas de la cultura por la cultura. Esta afirmación no es suya; es del dominio de todas las enseñanzas. Pero podría intentarse la pregunta de si la escuela inglesa, desde el plano de la formación del carácter, no habrá avanzado más que, por ejemplo, la enseñanza secundaria alemana, al menos en cuanto se refiere a la buena compostura y a la caracterización y modelado de la gran masa.

Luego de lo dicho, cabría formular a la escuela secundaria inglesa una censura que desde muchos sectores se viene haciendo a las *high schools* norteamericanas, la censura de haber descuidado la comunicación de conocimientos *positivos* de la enseñanza, por el desplazamiento del centro de gravedad de las tareas educativas de la escuela hacia la formación del carácter. Pero no sería justo suscribirse a este criterio; antes al contrario, es corriente que *schools* con fama de bondad educadora (pongo por caso las famosas *Public Schools*, que son privadas) sean conocidas también como las mejores escuelas de capacitación.

NIVEL DE CAPACITACIÓN DE LAS G. S.

No es fácil, desde luego, dar con una definición terminante del nivel general de capacitación o hacer en pocas palabras un estudio comparativo de las *secondary schools* inglesas con las *Mittel-* y *Oberschulen* alemanas. He aquí las tres realidades diferenciales más importantes que complican y dificultan todo intento comparativo:

1. La distribución de alumnos en grupos de aptitud cualitativamente diversos hace que el nivel de capacitación sea muy variable en cada uno de estos grupos.

2. La posibilidad de limitación a un reducido número de asignaturas para los alumnos de todos los grados y, en especial, del grado secundario superior, relativiza toda comparación posible con la capacitación de los estudiantes alemanes de igual grado escolar, por tener estos últimos una preparación basal más amplia.

3. La capacitación de los grados superiores de las *Grammar Schools* no puede considerarse como nivel *standard* y normal, sino como la capacitación en 1-3 (4) asignaturas especiales de un grupo de alumnos inteligentes, discernidos con todo rigor, a cuyo servicio está la Escuela con todas sus actividades de estudio y extradocentes, concentrando sobre ellos el máximo de sus energías.

Para determinar el *standard* de capacitación disponemos de:

a) El estudio de la praxis escolar diaria, y
b) El estudio de los programas de examen.

Para los extranjeros no es difícil conseguir una imagen clara de la praxis de la enseñanza, porque para ello sería necesaria una larga experimentación en muchas y diversas escuelas de todo el país. Además, los estudiantes ingleses, como consecuencia de los heterogéneos (y, en nuestra opinión, un poco trasnochados) métodos de enseñanza, no se manifiestan jamás con la evidencia y objetividad con que se producen en escuelas cuyos métodos de instrucción descansan preponderantemente sobre trabajos escolares. Niños y niñas sobre los que recae el papel de auditorio, en proporción más acusada que entre los alumnos alemanes, han de expresar lo estudiado predominantemente en forma escrita. Pero los ejercicios escritos, con excepción de los trabajos prácticos diarios, se limitan, en sustancia, a dos grandes ejercicios de examen (antes de la Navidad y en el mes de julio), dirigidos, por lo general, no por el profesor que impartió la asignatura, sino por otro de la misma especialidad, con información previa acerca de las materias de examen; profesor que determinará los temas y calificará los ejercicios. Con este sistema de examen se garantiza una gran objetividad en la valoración del saber. Particularmente, en las clases en que se practica previamente el método de examen, acecha siempre, por encima de toda actividad, el espectro de unos exámenes expectantes que se realizarán lejos de la escuela; los profesores sucumben fácilmente a la tentación de "instruir" a sus respectivos alumnos en el secreto práctico de estos exámenes, y así se les ve caer con frecuencia en un intelectualismo trivial. Este método de enseñanza tiene poco en cuenta la educación musical. Y no hay por qué disimular que el saber, a menudo sorprendentemente atractivo, de cada una de las asignaturas, no es sino un saber de examen, adiestrado hasta el aburrimiento. El laboreo sobre los exámenes crea muchas veces un clima de inquietud y de apresuramiento y un nerviosismo contrario a todo crecer y crear serenamente.

Según mis observaciones, el nivel de capacitación de los grados elemental y medio, hablando, desde luego, en general, por lo menos no es más bajo que el alemán. Es muy considerable en los grupos A y B, mejor cualificados, pese a los doctrinarismos ya citados; promediado, en los grupos C, y bajo, por no decir lamentable, a veces, en los grupos D. Puesto que sólo se dan unos casos excepcionales de estudiantes suspendidos o dados de baja por incapacidad, en estos grupos D se almacenan los alumnos que, por lo común, en las escuelas alemanas hubieran repetido uno o dos años o bien hubieran sido eliminados de la escuela hace ya tiempo. En Inglaterra se soporta la carga de estos auténticos malos escolares, con objeto de que, a la terminación de sus deberes escolares obligatorios, tengan una posibilidad de sacar provecho, al menos de sus conocimientos actuales. Pero en su mayor parte no participan en el "General Certificate of Education, Ordinary Level", y en consecuencia, no se les extiende el certificado de estudios. Algo totalmente diverso, un cuadro mucho más satisfactorio, se presenta en el grado secundario superior, en el que se agrupa una auténtica *élite*, dirigida por el mejor profesorado de la escuela, poseedora de un elevado espíritu de trabajo, afán renovado, gran seriedad y conciencia responsable. Una minoría estudiantil que cumple su misión con capacidad científica tan patente y valiosa, que con frecuencia alcanza suficiente nivel universitario.

EL EJERCICIO DE EXAMEN.

El estudio de los ejercicios de examen da una imagen más completa del saber de los alumnos de dieciséis a dieciocho años. La *Grammar School* dispone dos exámenes principales: el primero, para la consecución del "General Certificate of Education, Ordinary Level" (semejante al "Einjährigen" alemán, ya derogado, y equivalente, en cierto modo, al título de Bachiller Elemental español), para alumnos de quince a dieciséis años, a la culminación del grado secundario medio, y el segundo, para el logro del "General Certificate of Education, Advanced Level" (correspondiente a la *Abitur* (suficiencia) alemana y a la Reválida o Examen de Estado españoles, que dan acceso a la Universidad), para los alumnos de dieciocho años, tras de asistir durante dos (tres) años al grado secundario superior. Los ejercicios de examen son convocados en ambos casos por Comisiones especiales de las Universidades (*School Examination Boards*), cuya misión alcanza también a la calificación de los ejercicios. Para garantizar el ajuste de los programas de examen al nivel de la escuela, estas comisiones académicas están asistidas, en el momento oportuno, por Subcomisiones especiales (*Boards of Moderators*), formadas por directores de *Schools* y por profesorado de las Universidades. Desde luego, no pueden ser educadores de aquellas Escuelas que dependan de la Universidad, a la que pertenecen como miembros de las Comisiones Examinadoras. Existen ocho de estas Comisiones en el país, de las cuales, las más famosas son las formadas por Oxford, Cambridge y Londres.

Cada director puede escoger, según su criterio y arbitrio, entre uno de estos *Examination Board*. Al comienzo de cada año lectivo, las Universidades publican los llamados "Set books", en los que, en cada asignatura de examen, se especifican las materias sobre las que versará el examen, y los libros de texto cuya lectura se propone. Naturalmente, la enseñanza en las Escuelas se desarrollará según estas directrices, lo que ha de considerarse como una desventaja evidente. Los temas de examen se envían en sobres cerrados a las Escuelas desde la Universidad que fué elegida como comisionada de examen por medio de una instancia del director, y son abiertos a igual hora en presencia de los candidatos. Inmediatamente, estos temas serán desarrollados por los examinandos en un ejercicio escrito de rigurosa limitación temporal. Luego se celebran exámenes orales, relativamente fáciles, y sólo en materia de idiomas extranjeros, en cuya prueba el alumno puede extenderse sobre su origen, familia, predilecciones, observaciones, experiencias vividas, etc. Cada candidato puede optar entre varios grupos temáticos de diversa dificultad. De este modo se facilita a los menos dotados un mínimo de so'uciones, y a los más aptos, empero, la opción a una matrícula de honor, en caso de demostrar capacidad sobresaliente.

La calificación suele ser bastante liberal. Como extranjero—y quiero recalcar nuevamente esta circunstancia—habría que pensar en que estos exámenes, salvo ciertas excepciones, se inquieren sobre un saber asimilado no para tener un conocimiento útil de los temas de estudio y luego de examen. Se pretende y esfuerza en comunicar una sazón media a un número lo más numeroso posible de muchachos de dieciséis años para facilitarles el acceso a las carreras medias y superiores de la Industria, de la Economía, de la Administración o del Ejército. La proporción de los suspendidos es siempre alta (en el primer examen, del 20 al 30 por ciento). Del 70 al 80 por ciento restante se seleccionan solamente el 15-20 por ciento, que asistirán al grado superior de las *Secondary Schools*. Los alumnos que ingresan en este grado de la escuela secundaria están, sin duda, ca'ificados para una profesión académica. Por ello, el porcentaje de los suspensos en el segundo examen es pequeño.

* * *

Unos pocos ejemplos de examen darán idea de los conocimientos que exigen estas pruebas. Los ejemplos de examen para alumnos de dieciséis años proceden de los *Examination Papers* del School Examination Board" de Oxford y Cambridge correspondientes a julio de 1952, y los del "General Certificate, Advanced Level Examination", de los temas de examen de la Universidad de Londres aplicados en diversos distritos. Los temas propuestos por las distintas Universidades difieren unos de otros en carácter y modo, pero son sensiblemente iguales en cuanto a su grado de dificultad. Es lástima que el espacio de que disponemos sólo nos permita la presentación de unos pocos ejemplos. Tampoco nos es posible la versión literal de los textos de examen, con frecuencia muy largos. Digamos, por su especial interés, que estos papeles de examen, reunidos en forma de libro, pueden adquirirse por unos pocos chelines en las librerías de viejo inglesas, por ejemplo, en la Foyles de Londres.

PRIMER EJEMPLO DE EXAMEN (ORDINARY LEVEL).

Prueba de Inglés en la "Ordinary Level Examination" (dieciséis años), verano de 1952. Esta prueba se divide en un examen de:

A. Lengua inglesa (ejercicio de redacción, comentario sobre el texto precedente y análisis gramatical), y

B. Literatura inglesa.

A. *Lengua inglesa.* 1) En cinco cuartos de hora se redactará uno de estos temas:

a) Un ensayo sobre el tema 1) "La costumbre nos concilia con todo" (Edm. Burke), 2) "Pequeñeces", o 3) "Una festividad aldeana", o 4) "Europa en el año 2000".

b) Una discusión preparada sobre el tema 1) "¿Qué puede hacerse para salvar de la decadencia a la *splendid Home* de Inglaterra?"

c) Una narración corta original, escrita en esquema, bajo título de 1) "El sino de un policía suele ser incierto", o bien, 2) "Despojos del mar".

Los grupos *a*) y *b*) denotan una mayor inclinación por el pensamiento lógico, y el grupo *c*) una mayor fantasía creadora. En general, los temas se corresponden también con los que se solicitarían a los alumnos alemanes de igual edad. Algunos (grupos *a*1, *a*2, *a*4 y *b*) sobrepasan las exigencias *standard*. Las limitaciones de tiempo de elaboración requieren concentración, rapidez de pensamiento y seguridad de expresión.

2) En dos horas y media han de elaborarse no menos de cinco temas:

1. Un resumen, en no menos de 210 palabras, de un texto de dos páginas impresas del libro *History of England in the 18th Century*, de Lecky, que reproduce una argumentación abstracta del Congreso norteamericano en los comienzos de la Guerra de la Independencia, relativa al nombramiento de General en jefe. Este tema requiere dotes para percibir lo esencial en sutiles asociaciones fi'osóficas de ideas que han de formularse concisamente.

2. De una descripción de página y media del ataque de una banda de ladrones a un marinero, tomada de *Sylvia's Lovers*, de Gaskell, han de contestarse las siguientes cuestiones de pensamiento y de juicio:

a) ¿Cuándo tuvo que efectuarse el ataque? (época del año, argumentación).

b) Búsquense tres adjetivos que caractericen el tiempo de este día.

c) ¿Por qué fué escogido para el ataque el paraje que se describe?

d) ¿Qué indujo al jefe de la banda a esperar resistencia y cómo fué reducida ésta?

e) El marinero se creyó seguro. Se dan dos razones por las cuales, en realidad, no se encontraba seguro.

f) Describe en tres líneas lo que hubieras visto de haber sido testigo ocular del ataque.

g) Señálese, brevemente, el alcance de las palabras "lurch", "pinion", "tender" y "wrenchend".

3. *a*) Constrúyanse los sustantivos abstractos derivados de los adjetivos siguientes: "plain", "wurthless", "constant", "culpable", "long".

b) Fórmense antónimos con derivados del correspondiente prefijo: "orderly", "ambitious", "legible", "cautious", "reverent".

c) Fórmense adjetivos a partir de: "notice" "pity", "response", "excite", "discern".

4. Redáctese en estilo directo un texto fragmentario de una extensión de ocho líneas impresas (variación de modos y tiempos).

5. En un fragmento de seis líneas se situarán los signos de puntuación pertinentes. En el mismo texto se ajustarán en los blancos correspondientes los sustantivos "friend", "danger" y "witch"; y a los adjetivos "deaf" e "intense" se les transformará en las correspondientes y nada fáciles formas verbales. En este nuevo caso se ha de vencer también una serie de dificultades en un plazo muy corto. Es preciso reconocer que estos exámenes se orientan con preferencia al intelecto y miden la capacidad de comprensión y el dominio del carácter (esa repugnancia de los ingleses a mostrar sus sentimientos...). En la Escuela alemana no se presenta un examen de los conocimientos gramaticales desligado de un sistema práctico. Hasta el momento el examen como conjunto no es fácil para un alumno de la escuela secundaria elemental. La orientación científica de las comisiones examinadoras se aprecia claramente.

B. *Literatura inglesa.* El candidato es examinado sobre dos temas ya tratados durante el curso escolar.

En el primero, efectuará examen sobre el *Julio César* o sobre el pasaje "Das You Like It", de Shakespeare; en el segundo, sobre Chauces (se dan por supuestos ya conocimientos del inglés medio) o sobre dos representantes de los "Contemporary verse" (M. Evans y K. C. Lawson) o las *Selections* de Borrow o el *Caiptain Courageous,* de Kipling, o el *Saint Joan,* de Shaw. Las materias presentadas en la primera parte de este examen de Literatura inglesa se corresponden visiblemente en su problemática y dificultades lingüísticas en cantidad y calidad con las materias que la enseñanza secundaria alemana presenta a los alumnos de la "Untersekunda" (6.° curso) y las de la segunda parte se corresponderían más o menos con las materias cursadas en el grado superior de los *Gymnasien* humanísticos y *Oberschulen.* Por falta de espacio me limitaré a copiar un cuestionario sobre el *Saint Joan,* de Shaw. Los temas han de redactarse en dos horas y media.

I. Al terminar el diálogo subsiguiente (se trata de una conversación entre Bluenbeard, La Trémouille y el Arzobispo en la segunda escena):

X.—*He has sworn himself into a fit, perhaps.*
Y.—*No: just the opposite. Foul Mouthed Frank, the only man in Touraine who could beat him at swearing, was told by a soldier that he shouldn't use such language when he was at the point of death...*

Se hacen las siguientes preguntas:
1. ¿Quiénes son los interlocutores?
2. ¿Quién era *he* y el soldado?
3. ¿Qué le sucedía a Foul Mouthed Frank?
4. ¿Cuál es la opinión del personaje Y. cuando dice: *just the opposite*?

Estas preguntas inquieren sobre detalles objetivos. Por lo tanto, se precisa un previo análisis detallado del drama. Nosotros repugnamos de tales desmembramientos, que conducen fácilmente a la destrucción de una obra poética.

II. A continuación se presenta un segundo diálogo:

X.—*I think you are not entirely void of sympathy with The Maid's secular heresy, my lord. I leave you to find a name for it.*
Y.—*You mistake me, my lord. I have no sympathy with her political presumptions. But as a priest I have gained a knowledge of the minds of common people; and there you will find yet another most dangerous idea...* (Escena cuarta, conversación entre Warwick y el Chaplain Cauchon.)

El examinando contestará a estas preguntas:
1. ¿Quiénes son los interlocutores?
2. ¿Cuál es la *secular heresy* de Juana?
3. ¿Cuál fué su herejía religiosa y cómo la describe el personaje X. momentos antes?
4. ¿Con qué frases señala el personaje Y. la otra *most dangerous idea* y con qué nombre la designa?

Las preguntas 2-4 se relacionan con la carga ideológica del drama y exigen un conocimiento suficiente de lo que Warwick y Cauchon entienden por herejía. (W.: *protestantism, protest of the individual soul against interference of priest or peer between the private man and his God;* C.: *nationalism.*)

III. Los siguientes planteamientos se refieren a este tercer diálogo:

X.—*But it is not a pleasure. It is the law. It is customary. It is always done.*
Y.—*That is not so, Master, excep when the inquiries are carried on by people who do not know their legal business.*
X.—*But the woman is a heretic. I assure you it is always done.*
Z.—(Decisively) *It will not be done today if is not necessary. Let there be an end of this. I will not have it said that we proceeded on forced confessions...*

1. ¿Quiénes son los interlocutores?
2. ¿Qué significa "it"?
3. ¿En qué circunstancias son utilizados "it" y "always done"?
4. ¿Qué razón ha dado ya el personaje Y. para que este "it" no sea hecho siempre por quienes entienden su profesión jurídica?

Las preguntas 2-4 se relacionan con conceptos vertidos extensamente por Shaw en el prólogo.

A la terminación de esta tercera parte siguen cinco ejercicios, de los que han de resolverse tres, con lo cual se da fin a los problemas que plantea el drama como unidad:

1. ¿Eres de la opinión de que Warwick y Cauchon no son caracteres, sino encarnaciones de determinadas ideas?
2. Traza los rasgos característicos de dos de los personajes siguientes: Dunois, John de Stogumber, el Dauphin, Robert de Baudricourt.
3. Haz ver en el drama, que el interrogatorio de Juana fué llevado correctamente, con arreglo a las leyes fundamentales del derecho formal, o bien los argumentos que hicieron creer a los caracteres principales, que aquellas leyes eran justas (incluso moralmente).
4. Muestra hasta qué punto Shaw ha logrado en su obra representar convincentemente a Juana como una "born boss" (comprobación en el prólogo).

5. Shaw asegura que *Saint Joan* describe una "alta tragedia". ¿Se corresponde esta opinión con la tuya propia respecto del drama?

* * *

Para solucionar en solitario estos problemas sería necesario superar ampliamente la capacidad de discernimiento de un muchacho de dieciséis años (incluso sería todavía difícil para los revalidantes de dieciocho años), si no se le hubiera adiestrado previamente en el tratamiento del drama durante el curso escolar o, por lo menos, en una forma de contacto con su problemática. Por lo tanto, el cuestionario de preguntas puede considerarse en probidad como repetición y síntesis. Visto en su conjunto, el objeto de examen es el saber literario real, que no siempre precisa estar en contacto con problemas vivos del alma estudiantil. En Alemania se ha hecho innecesario el método de "l'art pour l'art" en el tratamiento escolar de las obras prácticas. Tomando por base la formación vital, en la enseñanza alemana interesa profundamente la relación de contacto de la problemática de la obra con la existencia real de los jóvenes escolares, y en esencia se inquiriría sobre materias que el estudiante pudiera comprender por sí solo y por su propio discernimiento, al menos para la edad escolar de los dieciséis años.

SEGUNDO EJEMPLO DE TEMA DE EXAMEN (ORDINARY LEVEL).

La prueba de Latín. En dos horas se traducirán 10 líneas de un texto fácil tomado de "De bello Africano" (*Rex interim Juba... ad villam suam paucis equitibus se contulit*: el rey vencido fué arrojado de su ciudad) y cinco oraciones aisladas, así como un texto unitario muy sencillo para su versión al latín. Este último ejercicio requiere conocimientos precisos de la lengua y práctica de varios años. En las *Schulen* alemanas ya no se exige este grado escolar la traducción inversa, puesto que el fin de la enseñanza se concreta, sobre todo, en la interpretación de textos latinos.

El segundo ejercicio consiste en una traducción (dos horas) de un texto sensiblemente más largo y difícil, tomado de Livio (*Dux ea nocte profectus... quae acta essent nuntiarent*: La pena se convertirá en alegría al arribo de la embajada victoriosa a Roma), que presupone profundos conocimientos gramaticales y de vocabulario (en la *Schule* alemana se corresponde con el 5.º/6.º cursos de latín); o de ocho versos de una Oda de Horacio (*Dic mihi, frigoribus quare novus incipit annus*: El nuevo año ha de nacer con la primavera), cuya versión al inglés requiere habituación con el hipérbaton del verso poético y conocimientos de la métrica elemental. Como final, se cumplirá el ejercicio siguiente: "Mide los cuatro últimos versos de la estrofa (*tum blandi soles... pecus*), señalando las cantidades, los pies y las cesuras principales". Al final se hacen seis preguntas, independientes entre sí, de las cuales se contestará a tres:

a) Voces inglesas cuya raíz etimológica se encuentra en las latinas "sole", "vagabuntur", "auribus", "credere" y "discursum".

b) Nombres y fechas de la Historia de Roma (por ejemplo, quién fué el general romano en la batalla de Cannas, el vencedor de Farsalia, el destructor de Cartago, etc.).

c) Calendas romanas.

d) Legado de Roma en Inglaterra, etc.

Todo lo cual muestra que en la enseñanza se ha trabajado para un amplio conocimiento de los clásicos.

Es muy interesante la propuesta disyuntiva que exige la traducción del "Bellum Gallicum", V, cc. 1-51, de César, y requiere, a base de pasajes escogidos del texto, la respuesta a 14 preguntas, en parte gramaticales, en parte específicamente históricas, que obliga a un conocimiento exacto de todo el "Bellum Gallicum". La segunda parte de esta opción plantea la traducción de la "Geórgica", IV, $a + b$, de Virgilio y la contestación a 13 preguntas muy detalladas de carácter mitológico e histórico, que se dan en un texto acotado de Virgilio. En los *Gymnasien* humanísticos alemanes no se ha pensado ni de lejos, en una lectura de la obra últimamente citada, ya que requiere demasiados conocimientos. Si en Inglaterra se puede confiar a los estudiantes del grado secundario superior la elaboración de textos latinos con nivel universitario, los mejores de estos alumnos deben poseer un índice muy elevado de capacitación.

En resumen: puede decirse que los programas de examen para estudiantes secundarios de dieciséis años presentan un nivel de capacitación semejante a las escuelas medias alemanas, y, en ciertos aspectos, el nivel inglés supera al nuestro.

EJEMPLO DE TEMA DE EXAMEN (ADVANCED LEVEL).

Del "Advanced Level Examination" (dieciocho años) tomaremos tres ejemplos: Matemáticas, Francés y Alemán.

A) *Matemáticas.*

Los temas de Matemáticas se encuentran en los *University of London Examination Papers* para 1950. Por falta de espacio nos es imposible reproducir los 30 ejercicios de que consta el examen, y nos gustaría poder facilitar la compra de estos *Papers* a todos los interesados especialmente en su consulta.

La *primera parte* (tres horas) consta de 10 problemas, de los cuales no han de elaborarse más de ocho.

El *primer problema* dice: "Hállese la ecuación de segundo grado cuyas raícees sean los cuadrados de las raíces de la ecuación $X^2 - px + q = 0$. Demuéstrese que existen 4 y solamente 4 ecuaciones de segundo grado que continúan invariables al elevar al cuadrado a sus raíces.

Segundo problema: ¿Sobre qué valores positivos y negativos de r converge la progresión geométrica $1 + r + r^2$? Demuéstrese que la progresión

$$C + \frac{C^2}{1+C} + \frac{C^3}{(1+C)^2} + \frac{C^4}{(1+C)^3} + \ldots$$

para todos los valores de C converge en cantidad mayor a $-\frac{1}{2}$. Si $c1$, $c2$ son los valores de c, sobre cuál de ellos converge la progresión, donde $c\,1 > c\,2$, y si S 1, S 2 son las sumas correspondientes, demuéstrese que S 1 > S 2.

Quinto problema: En la hipótesis de que el coeficiente de x^r está o no en el producto $(1+x)\ (1+x^r$, demuéstrese que ${}_nC_r + {}_nC_r + 1 = n + {}_1C_r + 1$, donde ${}_nC_r$ es el coeficiente de x^r en el desarrollo de $(1+x)^n$, con arreglo a las potencias crecientes de x. Teniendo esto en cuenta, demuéstrese que ${}_nC_r + 2\,{}_nC_{r+1} + {}_nC_{r+2} = {}_{n+2}C_{r+2}$ y hállese el valor de ${}_nC_r + 3\,{}_nC_{r+1} + {}_nC_{r+2} + {}_oC_{+3}$.

De la segunda y tercera parte del "Advanced Level Examination" (con 10 problemas de los cuales deben resolverse 8 en tres horas), reproduciremos solamente un ejemplo de cada parte:

Segunda parte, segundo problema: Demuéstrese que el área del triángulo ABC es igual a $\frac{1}{2}\ ab$ sen C. Las bisectrices interiores del ángulo A, B, C cortan a los lados opuestos en X, Y, Z. Demuéstrese que

$$AX = \frac{2S}{b+c}\ \text{cosec}\ \frac{A}{2} = \frac{2\,bc}{b+c}\ \cos\frac{A}{2}$$

Demuéstrese también que

$$\frac{1}{AX}\ \text{cosec}\ \frac{A}{2} + \frac{1}{BY}\ \text{cosec}\ \frac{B}{2} + \frac{1}{CZ}$$

$$\text{cosec}\ \frac{C}{2} = \frac{2}{r}$$

Tercera parte, cuarto problema: Defínase las funciones hiperbólicas Shx, Chx y Thx, y demuéstrese que $Arg\,Shx = \log e \left\{ x + \sqrt{1+x^2} \right.$. Si $\sqrt{tgx} = ta\ Th\beta$, demuéstrese que

$$tgx = \frac{\text{sen}\ 2a\ Sh\ 2\beta}{1 + \cos\ 2a\ Ch\ 2\beta}$$

y que

$$\text{sen}\ x = \frac{\text{sen}\ 2a\ Sh\ 2\beta}{\cos\ 2a + Ch\ 2\beta}$$

Noveno problema: Si $y = \text{sen (m. arc. sen } x)$, demuéstrese que

$$(1-x^2)\frac{d^2y}{dx^2} - x\frac{dy}{dx} + m^2y = 0.$$

Calcúlese $\int \log e\ x\ dx$ y $\int e^x \text{ sen } 2x\,dx$. Calcular $\int_0^1 x^3 (1-x^2)^{\frac{1}{2}}\ dx$.

He aquí el juicio en extracto de un especialista, después del estudio de todos los ejercicios del examen de Matemáticas: "Los problemas muestran grandes dificultades, equivalentes a las propuestas en los primeros *Semester* de la Universidad alemana. Es cierto que entre nosotros podría alcanzarse un mismo nivel si se procediera a una rigurosa selección de inteligencias y se formulase el correspondiente plan de estudios con posibilidades progresivas de especialización. En la Matemática aplicada se instruye sobre materias (Estática, Dinámica, Cálculo vectorial) no cursadas entre nosotros. Los programas de Ciencias Naturales no alcanzan tan altos niveles: en Química se exigen síntesis sobre la reacción de materias en las trasformaciones químicas (ecuaciones reactivas) y métodos para terminar ciertas composiciones; en Física, descripción de ensayos, de instrumentos de medición de constantes físicas importantes en las que los accidentes físicos han de interpretarse formalmente".

B) *Examen de Francés.*

PRIMERA PARTE (tres horas):

1. Una versión directa del francés al inglés, de un texto en prosa, de contenido fácil y de una extensión de 25 líneas impresas. Este texto exige conocimientos relativamente normales de vocabulario y de gramática. De no interesar esta versión al examinando, puede optar por un poema (*Rythme des Vagues*), cuyo contenido ideológico es visiblemente más difícil, ya que no se emplean en él voces de uso cotidiano y requiere sentido del ritmo métrico y una madura comprensión de los problemas p'anteados en la composición (el océano, que susurra en versos eternos desde el origen primero de la humanidad, cuyos acordes imponentes dicen el poder del Creador).

2. Una traducción inversa del inglés al francés, sobre un texto sencillo que contiene una descripción ligeramente humorística sin problemas mayores.

3. Una traducción de cinco oraciones independientes, que inquiere acerca de los conocimientos gramaticales, para confrontar las peculiaridares lingüísticas del francés y del inglés.

4. Un ensayo en francés de 250 palabras (de hora y media a dos horas), sobre un tema escogido entre ocho propuestos que presentan ciertas dificultades y exigen conocimientos literarios y universales (por ejemplo: Analícese la afirmación de Goethe: "lo clásico es lo sano y lo romántico lo enfermo", o "¿Es usted optimista o pesimista?" Intente razonar su caso).

La realización de los cuatro ejercicios que componen esta primera parte en el tiempo de tres horas, requiere una familiaridad íntima con el idioma y la literatura del país extranjero.

La SEGUNDA PARTE (tres horas) consiste en un examen único de literatura francesa en inglés.

1. Se contestará a tres preguntas entre un grupo numeroso de ellas. Los alumnos son examinados detenidamente sobre representantes de los clásicos franceses, de sus temas, arte característico, problemática, formas poéticas, teatro del siglo XVII, sobre la poética moderna (simbolistas) y sobre novelas que tratan de los problemas del siglo XIX. También para este ejercicio se requiere un criterio personal que ha de defenderse con las razones del caso.

2. Se definirán las características de los románticos franceses (Vigny), sobre todo las de los realistas del siglo XIX. Para vencer las dificultades de estos ejercicios se precisan conocimientos de sociología y de los métodos científico-naturales que se utilizan en estas obras literarias, así como capacidad suficiente para su estudio comparativo con obras de escritores ingleses de igual orientación. Se estudiarán y analizarán conceptos éticos como "servilismo" y "magnanimidad", y se comparará la poesía de los "parnasianos" y de los "simbolistas".

3. Las materias de dictado con que se cierra esta parte del examen son sencillas y no ofrecen dificultades de pensamiento, por lo que pueden comprenderse con facilidad.

La TERCERA PARTE (tres horas) consiste, nuevamente, en una traducción inversa al francés y una versión directa no muy complicada del francés al inglés. No ocurre lo mismo con el comentario del texto en lengua francesa, que presenta extraordinaria dificultad, pues ha de realizarse bajo las consideraciones siguientes: tema principal, desarrollo del mismo, estilo del fragmento textual, tesis general y su aportación espiritual, gusto literario y conceptos del autor. Para realizar con éxito este ejercicio se requiere una familiarización grande con el romanticismo francés, con la época de la Revolución francesa, la psicología del "fin du siècle" y los elementos estilísticos del romanticismo de Chateaubriand. De nuevo se repite el caso de que estas materias son más apropiadas para un Seminario de la Universidad, que para un examen de escuela secundaria.

C. *Examen de Alemán.*

En su primera parte esta prueba consiste en:

a) Una versión directa al inglés de un texto de 28 líneas impresas, tomado de la obra de Hauptmann *Bahnwärter Thiel* ("Nach dem Mittagessen legte sich der Bahnwärter abermals zur kurzen Ruhe nieder... schritt er über die feuchte Moos- und Nadelschicht des Waldbodens"); tras del almuerzo, el guardavía se aprestó, una vez más, para el corto descanso..., corría sobre la húmeda capa de musgo y de agujas de abeto que cubría el suelo del bosque") o bien del poema de Stephan Milow "Im Herbst" (¡difícil!) o un fragmento de la biografía de Grillparzer ("Mein Vater war Advokat, ein streng rechtlicher, in sich gezogener Mann..."; mi padre era abogado, un hombre rigurosamente honrado y atractivo...").

b) Una traducción inversa al alemán.

c) Redacción de un ensayo en alemán sobre uno de estos ocho temas:

1. Una excursión en motocicleta.
2. Influencia del cine en la juventud.
3. Visita a un aeropuerto.
4. La mujer y la profesión.
5. El arte del romance.
6. El Romanticismo alemán.
7. El argumento de una novela que he leído.
8. ¿Es la novela de crímenes un género literario pernicioso?

Cuanto se exige en este ejercicio (¡expresado en un idioma extranjero, y en alemán!) es, indudablemente muy dificultoso en la mayoría de los temas propuestos. En la segunda parte de este examen, consistente en un dictado, se plantea al candidato una nueva situación difícil a causa de las dificultades ortográficas.

La tercera parte consta de una prueba consistente en la traducción de un poema, de un diálogo tomado de un drama germano, un texto en prosa de un renombrado poeta alemán, que plantean un segundo ejercicio, algo así como: "Resúmase el resto de la obra", "Dese un extracto del "Monólogo de Tell en la galería de carbón", Dese cuenta del final del drama a partir de este pasaje", "Redáctese una breve biografía de Johannes Niemand (Judenbuche), etcétera. Este ejercicio se hará en tres horas.

La segunda prueba de esta octava parte, plantea cuestiones independientes entre sí (que se contestarán en inglés) ,tomadas de obras alemanas en verso, que requieren conocimientos muy precisos de la materia y una gran aptitud para la crítica literaria. Doy algunos ejemplos entre el conjunto de temas que se ofrecen al examinando, de los cuales elaborará tres: ¿Encuentra usted que el amor de Goethe a la antigua Grecia ha influído fuertemente en la creación de *Iphigenie auf Tauris*? Arguméntese la respuesta. Ilústrese y analícese el empleo de la ironía en *La vida de un pícaro*", "¿Cómo se gana Droste-Hülshoff las simpatías del lector para Friedrich Mergel?", "¿Cuáles son las virtudes que Thomas Mann exige de un auténtico poeta y artistas en *Tonio Kröger*?", "¿Opina usted que los otros caracteres en *Die Leiden des jungen Werthers* sólo se producen como instrumento para la representación de los sentimientos de Werther? Arguméntese esta afirmación". Sitúese ante la opinión de que la poesía lírica alemana, desde Novalis hasta Geibel, es especialmente sentimental", etc.

* * *

Si consideramos el hecho de que se puede concentrar a los estudiantes del grado secundario superior en la materia de sus pocas asignaturas especiales, los temas de examen representan una mezcla de pruebas en parte "normales" y en parte superiores al nivel medio. Pero si se tiene en cuenta el brevísimo plazo disponible para la elaboración de los ejercicios, lo cual requiere concentración elevada, seguridad de saber y de juicio, celeridad de pensamiento y una capacidad nada pequeña de expresión lingüística, nada puede objetarse a una valoración positiva de la necesaria capacitación intelectual. Tales capacitaciones sólo pueden requerirse de una minoría intelectual, y si se trata de formar tal minoría, ello significa, asimismo, que más del 50 por 100 de todos los estudiantes poseen un *scholarship* que únicamente otorgan las Universidades, las jerarquías del Estado y locales, la Industria y la Economía, a aquellos que han aprobado el examen final o una *scholar-ship-exam* especificamente convocado por las Universidades, con calificaciones de "muy bien" o "bien". Para nosotros seguirá siendo un problema que este especialista formado parcialmente y que abandona la Escuela a los dieciocho o diecinueve años de edad, represente el arquetipo de "hombre cultivado" que desea nuestra enseñanza. El tiempo nos lo dirá.

KARL SCHLUFTER.

La enseñanza de la Religión en la Universidad

(EXPERIENCIA DE UN FRACASO PERSONAL)

Llamado por el claustro de un centro de estudios superiores no universitarios, he venido desempeñando durante tres años el cargo de profesor de religión. Sólo buenos recuerdos conservo de aquella casa en lo referente a sus directores y a sus alumnos. La serie de atenciones y de facilidades que de aquéllos recibí para el desarrollo de mi enseñanza superaron, y con mucho, a lo que en otros centros facultativos se ha brindado y se brinda. El número de clases, superior al de las Facultades, el horario siempre acomodado a mis ocupaciones, el interés mismo de estas autoridades académicas por la marcha de mi trabajo y su resultado, todo ello deseo que aparezca bien claro al comienzo de este artículo, en el que se va a hablar de un fracaso completamente al margen de la responsabilidad en la dirección del aludido centro.

Y esta primera salvedad, quiero también extenderla a mis discípulos. Ni peores, ni mejores que los demás compañeros de su generación, ellos representaban, normalmente, lo que hoy encontramos de bueno y de menos bueno en toda la juventud estudiosa de nuestro tiempo y ciudad. Mejor dicho, si algo peculiar hubiera en ellos que notar, sería el de su mayor capacidad intelectual, quizá, también, su mayor espíritu de trabajo y hasta, si se apura, su más sólida formación religiosa en la inmensa mayoría de ellos. Nada, pues, que no sea afecto y buen recuerdo conservo de esa serie de promociones que en ese centro conocí. No quiero con ello hacer una apología, pero sí descargar de responsabilidad al aparentemente culpable y fundamentalmente inocente.

Fueron tres años de enseñanza, de esfuerzo y de buena voluntad y hasta ilusión, por mi parte. Las causas de mi retirada no fueron, por supuesto, únicamente, ni principalmente, los fracasos; ocupaciones de otro género me obligaron a ello; pero, tampoco es justo negar que el fracaso, la conciencia de haber fracasado influyó, y no poco. Y porque esta experiencia puede servir de algo en el examen del difícil problema, me he atrevido a traer a la REVISTA un caso personal, intrascendente en sí, pero revelador de algo importante.

Tengo que reconocerlo con toda sinceridad, aquellos tres años de enseñanza religiosa desembocaron en el fracaso. No puedo ignorar que la causa principal del mismo estará, sin duda, está, indiscutiblemente, en mi carencia de dotes debidas para tal ministerio docente. Pero éste es un punto que no puede interesar absolutamente nada a los lectores. Al lado de esta causa de tipo personalísimo hay otras que recogen una situación, que expresan unas dificultades características en la misma entraña de la docencia religiosa, causas, todas ellas, objetivas, que trascienden a la responsabilidad de profesores y discípulos, y de las que quisiera hablar aquí.

DESINTERÉS POR LA CLASE DE RELIGIÓN.

He dicho "causas", pero aclaro diciendo ahora "causa". A una reduzco lo fundamental del problema, a saber: a nuestra juventud universitaria—entendido este término ampliamente—no le interesa la enseñanza religiosa, o, dicho con más precisión, esta juventud viene a nuestras aulas superiores mal predispuesta, mal preparada por desinterés para recibir tal enseñanza. La culpabilidad de tan triste disposición hay que volcarla de lleno y repartirla proporcionalmente sobre toda la ancha sociedad española, en la cual se forma dicha juventud, sociedad que incluye hogares y colegios, institutos y asociaciones, la calle y los espectáculos. No seamos tan ingenuos y tan injustos que vayamos a cargar toda la acusación sobre la segunda enseñanza. El problema es más hondo que el que corresponde a una deficiente programatización de la enseñanza y a una discutida forma de la misma.

Veamos por dónde apunta el desinterés acusado. Opino que su análisis debe depararnos tres contenidos vitales de notable importancia. Estos muchachos, más serios que nosotros y más sinceros, viven, por culpa nuestra, sin duda, un entrañado practicismo en su formación. Sus estudios se orientan, ante todo, a resolver su vida como carrera de salidas, toda enseñanza que no vaya en la orientación de esta apetencia común, pierde categoría ante sus ojos. Sé que hay excepciones, sé que funciona en la Universidad de Madrid una Aula de cultura que es toda una esperanza; sé, además, que estos mismos chicos leen al margen de sus estudios y piensan por su cuenta cosas serias, pero el hecho de su general desinterés por lo no práctico en orden a su carrera es demasiado evidente para tener ahora que demostrarlo. Las clases de formación política y las mismas prácticas de formación física reciben el mismo desaire de los mismos estudiantes y por los mismos motivos. Y, repito, la culpa no está en ellos.

Menos apreciado es, posiblemente, el segundo contenido del citado desinterés. Esta generación joven vive el desprestigio de la enseñanza oral, lo vive crudamente. Creo que, en parte, siempre ha ocurrido algo semejante, pero me temo que el grado actual del dicho desprestigio sea inédito. Temen al "rollo", rehuyen la conferencia, el comentario, el cursillo, y si esta exposición verbal es del sacerdote, entonces el pavor es todavía más grande. Se escapan al libro y a su propio pensamiento sobre él. La falta de auténticos maestros se relaciona, sin duda, con este sincero gesto de protesta ante tanta infeliz dialéctica y retórica de nuestros días.

Pero apuntemos más, mirando ya al contenido específico del desinterés por estas clases. Nuestros muchachos vienen a los estudios superiores con lo

que nos atreveríamos a llamar un hartazgo de ciencia religiosa, algo mal servido, mal comido y mal digerido que ha ocasionado en ellos la típica mueca de "no me gusta" que los niños ponen ante el manjar que les ocasionó un cólico. Y vuelvo a insistir en extender la responsabilidad de este disgusto sobre todo el ambiente social del que reciben religión nuestros muchachos. Y distingo, para más exactitud, el disgusto ante la enseñanza religiosa del disgusto ante la misma religión. Son vivencias distintas; sabemos todos que estos estudiantes viven su problema religioso con más intensidad y verdad que lo pudimos vivir nosotros. Pero su vida religiosa, más o menos rota o conseguida, no suele incorporar en la medida debida la religión como ciencia, el cristianismo como mensaje sistematizado.

En diversas ocasiones hemos intentado despiezar la vida religiosa del común de nuestros jóvenes. No es empresa fácil y se brinda a apriorismos y gratuidades, pero reduciéndonos a un bosquejo elemental de ella, diríamos que se puede reducir a lo siguiente: una íntima preocupación por el misterio de Dios y su destino de ellos, manifestada tantas veces por la única y universal "pega" que ponen en los estudios del dogma, la predestinación. Sobre esta preocupación, honda según diversos grados, una verdadera angustia moral, de ordinario extendida hasta el escrúpulo y la neurosis. Añadamos una inconstante práctica de materias religiosas que no casa con lo anterior y que, además, para peor acoplamiento, tienen estas dos indigestas características: la del "tabú" y la de la apologética del siglo pasado. Sobre este punto de nuestra ciencia de contrarreforma, José Luis Aranguren, en su formidable libro "Catolicismo y Protestantismo como formas de existencia", y más posteriormente en esta misma REVISTA, ha dicho cosas acertadas y precisas que no voy a repetir.

PEDAGOGÍA EQUIVOCADA.

Con este bagaje, poco más o menos, nuestras juventudes de estudios se nos meten en la Universidad y Escuelas, con este bagaje no puede haber hombres que gustosos e interesados se sienten en un aula para recibir una ciencia, de la que, en parte, están bien hartos, porque no ha encajado con su problema religioso. Es algo más que desinterés, es disgusto, es larvada e inconsciente protesta del no encontrar en la ciencia religiosa la solución que buscan y piden para sus vidas. La sociedad española les ha deparado muchas cosas buenas en su formación de cristianos, muchas que es un deber mencionar con elogio y satisfacción, pero quizá ha faltado una, sembrar en ellos el interés vital por la Verdad de Dios, expuesta por la Iglesia. Les han dado todo, demasiado, posiblemente, pero no el gusto, no esa tendencia despertada y cultivada con esmero, ese afán por adquirir más luz religiosa. Creo, sinceramente, que toda la enseñanza inferior que se desarrolle con descuido en el cultivo de este elemento, constituye una pedagogía equivocada y un punto de partida de fracasos posteriores.

Pero permítanme que, volviendo al caso personal de mi fracaso, exprese aquí por dónde fueron mis esfuerzos para vencer el radical desinterés de estas juventudes virilmente sinceras. Partí de la exclusión de toda forma pedagógica coactiva. Dándome cuenta del sacrificio que hacían ellos viniendo a estas clases y siempre opinando que a esa edad la religión debe entrar con satisfacción y no a la fuerza, procuré "paternizar" lo más posible la enseñanza, el sacerdote por encima del profesor. No pasaba lista, no preguntaba ni molestaba a nadie. El resultado no fué feliz, el desinterés no se rompía con la mera bondad. Una vez más, su sinceridad respondía crudamente: si usted no urge ¿por qué vamos a ir a lo que no nos interesa? Me advirtieron con razón los elementos directivos del centro y urgí, suavemente, alegremente, pero apretando el tornillo, aunque con inmensa repugnancia. Creo que el resultado fué todavía peor, más asistencia, pero más malestar, el prestigio sacerdotal del padre disminuído, y el desinterés expresado en el gesto de disgusto. Hasta aquí el fracaso de la forma. Opino noblemente que un maestro de cualidades grandes hubiera hallado ese difícil término y encantamiento de la forma adecuada que no pude hallar, pero, dadas las circunstancias, desganadas y sinceras de estos chicos, el maestro-solución no tiene que ser alguien de dotes muy notables.

PROGRAMA DE MATERIAS.

Y vengamos a la materia de las clases. Empecé por el dogma y probé respecto a él dos modos de exposición, el clásico y el moderno sugeridor. Ante el primero, la reacción era la lógica continuación del disgusto bachilleril; estaban ante la ciencia tabú de términos y problemas ajenos a su preocupación religiosa. Ante el segundo, noté, con dolor, que tampoco entraba yo en su ambiente, la religión para ellos no podía exponerse sino de aquella manera de su infancia, esta otra formalidad les resbalaba por falta de preparación debida, es decir, un tabú todavía mayor. Hartos de lo primero, incapaces de la segundo, ¿por dónde tirar? Conozco la respuesta: por las condiciones excepcionales del hombre-maestro. Pero éste ¿dónde se encuentra?

Alterné dogma con moral. Aquí estábamos ya en un terreno más suyo, siempre que pasáramos de la moral racional a sus problemas de ellos. Casuística, para otra orientación les encontré faltos de la disposición debida. De tal modo la casuística chica les obsesiona que, a modo de ejemplo, citaré algo que me sucedió y no sólo una vez. Habiendo expuesto con todo el calor que pude poner en ello, la grandeza de la salvación por Cristo y el análisis del problema de la fe, pido que me pongan dificultades y surge el espontáneo sincero con su salida infeliz: "Padre, tengo una dificultad, claro que propiamente no es de esto. Padre: ¿Se puede besar a la novia?" Esto a los veinticinco años, en una clase de estudios superiores de religión y dicho sin que nadie protestase, sino todo lo contrario, porque ahí estaba el problema religioso de la mayoría, ahí y en preocupaciones de ese calibre y terreno.

Intenté tocar lo erótico desde lo alto, para quitarle hierro y darle espiritualidad. Fué casi en vano, se oía con más afán, pero a la hora del diálogo, ya estábamos en lo del baile, en lo de la novia, en lo de las miradas y en lo... del si se puede uno lavar los dientes por la mañana antes de comulgar.

Por último, también intenté todos los años añadir unas clases de moral profesional. Aquí la desilusión fué mayor todavía. Tengo que hacer la excepción de discípulos espléndidos, tocados de una verdadera inquietud social, y generosa concepción de su carrera. Pero eran... excepción. Los demás, el ambiente general de la clase, no distaba lo más mínimo del am-

biente general de la calle y las oficinas y los despachos. Estos chicos defendían su carrera como un privilegio, no veían en ella sino un modo de ganarse la vida, contrariado por una sociedad injusta. El supremo argumento ante toda descripción servicial y abierta de su carrera como servicio, era la del español de siempre y... de ahora: "Pero si lo hace todo el mundo... Si nos ponemos así, quedamos en peores posiciones que los demás... Eso es hacer el primo... Crea usted que ganamos muy poco..., nuestra carrera exige un tono de vida superior..., en Estados Unidos viven de esta y de esta manera..., etcétera etc." Y hubo valiente que cierto día, cuando con toda la pasión que pude les hablé de lo que exigía el momento social a su carrera, hubo valiente que me interrumpió diciendo: "Cítenos exactamente las palabras del Papa en que nos manda todo eso..."

RESUMEN.

No quiero continuar, sería dar a la experiencia de aquel fracaso más importancia de la que tiene en sí. El resumen de los tres años se hace fácilmente acusando a nadie y acusando a todos de una falta de orientación y de ambiente debido para promover los estudios religiosos, los cuales nunca se desarrollarán vigorosamente como lo pueden hacer otros estudios cualesquiera; está demasiado interesada la intimidad de cada hombre con el asunto de la religión para que al margen de la posición religiosa personal pueda fomentarse un ambiente de interés por la teología. Hoy vivimos, por causa de muchos factores, una situación de inseguridad religiosa en el alma de esta generación, inseguridad, crisis, con la que hay que contar cuando se trata de organizar una enseñanza de este tipo, inseguridad que no es ateísmo, ni mucho menos, ni despreocupación, sino todo lo contrario, que es cansancio de las formas, fatiga de los rollos, desasosiego, turbación. Y la culpa es doña Ambiente.

Es decir, no la Universidad. Qué fácil y qué injusto es enfrentarse con este engorroso problema de la docencia religiosa superior, cargando toda la culpa de sus dificultades sobre la entidad universitaria, sus hombres y sus métodos. Seamos más justos y miremos al problema con más hondura. Creo, sinceramente, que no es la Universidad la que aquí fracasa, sino la preuniversidad y la circauniversidad.

JOSÉ MARÍA DE LLANOS, S. J.

Sobre el Curso preuniversitario

I.—EL CURSO PREUNIVERSITARIO.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, estableció, en su artículo 83, el curso preuniversitario. Textualmente, este artículo dice, como es bien sabido, lo siguiente: "Los bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas especiales de Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para los que así se establezca, seguirán, bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los centros no oficiales, reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso pre-universitario para completar su formación."

Sin duda alguna, el curso preuniversitario constituye una de las medidas de más profundo alcance en el terreno de la educación que se hayan dictado en nuestra Patria. Es, al mismo tiempo, medio revolucionario en el sistema y planteamiento radicalmente nuevo de entender un problema tan decisivo como el de la educación del muchacho en la época más importante de su vida. La triple orientación—vocacional, pedagógica y formativa—a que responde, abre un cauce de esperanza que, de corresponder con la línea intencional que lo preside, puede asegurar el cambio total en la mentalidad y en la formación de las jóvenes promociones de estudiantes. En lo vocacional, permite atemperar las preferencias subjetivas, dentro de un proceso total de formación, a las exigencias de la realidad social misma; en lo pedagógico, ofrece sobradas razones para transformar no sólo el mecanismo de desenvolvimiento humano del chico, sino para ser, a la vez, un instrumento eficaz de perfeccionamiento ininterrumpido en la formación y en los hábitos mentales y dispositivos del maestro; en lo puramente formativo, proporciona al estudiante un horizonte tan amplio en cuanto a la adquisición de conocmientos y una abertura tal de perspectivas en la integración de su caudal de experiencias culturales, que permite, sin duda, pensar en la factible posibilidad del curso pre-universitario como medio de orientación decisivo, con repercusiones sociales y educativo-sociales verdaderamente extraordinarias.

II.—DISPOSICIONES RELATIVAS AL MISMO.

Muy concretos, hasta el momento presente, son los preceptos que regulan el curso pre-universitario. La ya citada Ley de Ordenación de la Enseñanza Media contiene dos artículos relativos al curso preuniversitario—el 83 y el 94—. Aquél, en su párrafo primero, señala al curso preuniversitario como requisito indispensable para "los bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos, o en otros Centros superiores para los que así se establezca". Y este mismo artículo 83, en su párrafo segundo, determina el contenido del curso en cuestión. El artículo 94 otorga al curso preuniversitario un valor de antecedente necesario para el paso sucesivo de las Facultades universitarias y Centros superiores, exigiendo—"a los que acrediten debida-

mente, haber cursado con aprovechamiento el año preuniversitario", lo cual lleva consigo la exclusión expresa de quienes no se hallen en dichas condiciones—unas pruebas de madurez, que tendrán el valor del examen de ingreso previsto en el artículo 18 de la Ley de Ordenación de la Universidad española de 29 de julio de 1943, y las cuales versarán acerca de las materias que, como contenido del curso preuniversitario, enumera el artículo 83 de la Ley, ya citada, de Enseñanza Media.

Posteriormente, el Decreto de 6 de marzo de 1953, de aplicación puramente temporal, por su carácter de Decreto de adaptación, vuelve a referirse al curso preuniversitario. También lo hace, con la afirmación importantísima de señalar escolaridad obligatoria para el mismo, el Decreto de 12 de junio del mismo año. (Bien es verdad que este requisito de la escolaridad ha quedado, en parte, invalidado por lo establecido más tarde en las "Instrucciones transitorias para el curso preuniversitario, de enero a junio de 1954", dictadas con fecha 30 de diciembre de 1953; las cuales, por otro lado y, sin embargo, constituyen hoy el texto más importante en materia de curso preuniversitario.)

III.—Responsabilidad.

El carácter medio del curso preuniversitario queda bien patente atendido su encuadramiento legal y, antes ya, su contenido esencialmente formativo. La consideración que el legislador le ha otorgado no impide, sin embargo, una estimación peculiar del mismo. Necesario para el acceso a los estudios superiores, no lo es para la expedición del título de Bachiller Superior. Claro que el punto de vista práctico nos lleva a pensar, en este caso, en lo extraordinariamente reducido del número de quienes, aprobando el examen de Grado Superior, no realicen el curso preuniversitario, puesto que, en buena lógica, todo el que llega a aquél lo hará con el propósito de iniciar estudios superiores. Ahora bien, tengamos en cuenta, además, que el ser Bachiller Superior y contar con el curso preuniversitario debidamente acreditado, no es todavía bastante para ingresar en Facultades o Escuelas Especiales; se requieren, también, unas pruebas de madurez, que, versando sobre las materias del preuniversitario y sustituyendo al examen de ingreso en la Facultad—o a los exámenes de idiomas y cultura general de los Centros Técnicos superiores—se llevará a cabo por profesorado universitario, según cabe deducir claramente de lo consignado en el artículo 94 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, que, por lo demás, admite—en este artículo—en dichas pruebas de madurez, "participación del profesorado de los Centros preparadores del curso preuniversitario".

Esto evidencia, desde un plano de consideración pedagógico, pero, sobre todo jurídico e institucional, el carácter particular de este curso preuniversitario, montado un poco a caballo de las enseñanzas media y superior, aunque con una expresamente reconocida independencia que le nace de su misma estructura y conformación, por una parte, y de la finalidad vocacional, pedagógica y puramente formativa a que sirve, por otra.

La responsabilidad del curso pre-universitario, conforme establece de modo categórico la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, corresponde a los Institutos Nacionales o a los Centros no oficiales reconocidos, superiores de Enseñanza Media. Responsabilidad académica, ciertamente; pero la más importante y la que lleva consigo todas las demás. Por tanto, la que determinará, evaluándolo, el éxito o el fracaso del curso preuniversitario. Para conceder a éste todo su valor, y acentuar aún más la responsabilidad como factor básico, las "Instrucciones" de diciembre de 1953 han personalizado todavía más la responsabilidad del curso, que correrá de manera inmediata a cargo de un profesor "Delegado del curso preuniversitario", el cual asumirá, a las órdenes de la Dirección del Centro, la autoridad y la responsabilidad de todas las tareas formativas". Todo ello, perfectamente acorde con la conceptuación del Centro como unidad pedagógica "en la que se armonicen tanto los ejercicios formativos como las materias expuestas con ocasión de los mismos".

IV.—Contenido del curso preuniversitario.

El curso preuniversitario ha comenzado en los Centros donde preceptivamente ha de darse, respondiendo, en su contenido, a lo que, con carácter general, se ha dispuesto aplicable. Las Instrucciones de 30 de diciembre de 1953, recogiendo lo señalado en el artículo 83 de la Ley sobre Ordenación en la Enseñanza Media, han venido a dar concreción a unas orientaciones plasmadas, más tarde, en efectiva realidad. La distinción básica—casi punto de partida—entre materias fundamentales y comunes y materias especiales sitúa ya el contenido del curso en una línea adecuada para su exacto entendimiento.

Entre las materias fundamentales y comunes, el contenido del curso preuniversitario se resuelve en:

a) Lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y del pensamiento. (Labor ésta que se realizará a través de un doble sistema: de síntesis y de comentario, con lo cual, al mismo tiempo que se ejercita la capacidad de comprensión del alumno, se facilita el desarrollo de sus cualidades en orden a las sugerencias que pueda suscitarle la lectura de un texto calquiera. Ello, contando, además, con el triple enfoque—doctrinal, de enjuiciamiento histórico y de valor literario—que él puede advertir en el trozo sometido a su consideración.)

b) Síntesis de lecciones y conferencias. (Práctica bien necesaria y de cuya falta de hábito se encuentran frecuentes ejemplos una vez traspuestos los umbrales de la Universidad, enfrentado ya el alumno con materias en las que a veces no hay libro ninguno y cuya única guía reside en las explicaciones del profesor de la asignatura, que hay que tomar, para poder seguir, por el tan consabido—y desacreditado—procedimiento de los "apuntes", verdadera tortura de los estudiantes.)

c) Ejercicios de redacción y de exposición oral de temas preparados por el alumno.

d) Ejercicios prácticos de idiomas modernos —traducciones escritas, con diccionario, sobre textos usuales; lectura de viva voz en clase y ejercicios elementales de conversación—.

Entre las materias especiales, que responden a la opción vocacional entre Letras y Ciencias del nuevo Plan de Estudios, para los primeros, los ejercicios consisten en traducciones de textos latinos y griegos, y para los segundos, en resolución de problemas matemáticos, prácticas elementales de laboratorio de física y química y prácticas elementales de ciencias naturales.

V.—ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

Las Instrucciones a que venimos refiriéndonos contienen, asimismo, unas orientaciones metodológicas, tanto generales como especiales, que tienden a hacer lo más eficaz posible el desarrollo del curso preuniversitario y conseguir el propósito que el mismo persigue. La precisión y detalle de estas orientaciones evidencian, sin anular, ni mucho menos, la esfera de responsabilidad e iniciativa de los Centros, hasta qué punto puede manifestarse la realidad de una medida ambiciosa que ha cuajado, hasta el momento, en magníficos resultados.

VI.—OTROS PROBLEMAS.

Respecto de otros puntos determinados, la cuestión se presenta también sumamente importante. Tan importante, que el abandono o la excesiva flexibilidad en relación con cualquiera de ellos puede dar al traste con el curso preuniversitario mismo. Nos referimos, concretamente, a la escolaridad, a los libros de texto, al pase del Centro y al acceso a las pruebas de madurez a que alude el artículo 94 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, tantas veces citado.

En cuanto a aquélla—la escolaridad—sería de desear que no fuese desvirtuado el espíritu del artículo 13 del Decreto de 12 de junio de 1953, que señalaba la escolaridad como obligatoria en el curso preuniversitario. Unicamente la concurrencia de una garantía total respecto a la práctica de tal curso por otras vías, puede, a nuestro juicio, autorizar la dispensa de la escolaridad con carácter general exigida. Y ello contando con que toda vía de excepción es ya un primer paso—en ocasiones, decisivo—para invalidar un sistema. Pero admitiendo la posibilidad de existencia de esas especiales circunstancias, hay que arbitrar alguna medida que pueda suplir a la escolaridad, pero que, al mismo tiempo, tenga su equivalencia. En este sentido, la norma tercera de la Instrucción tercera del texto de 30 de diciembre de 1953, nos parece insuficente. Habría que corporativizar más, a nuestro entender, el sistema, potenciando por este lado institucional la responsabilidad o tratando de evitar, de tal modo, la posible irresponsabilidad.

Por lo que toca a los libros de texto, el evitarlos es ya un acierto. Y, desde luego, rechazar todo cuanto suponga facilidades ofrecidas al alumno para su comodidad—más que sencillez en el aprendizaje—(libros-clave para ejercicios de traducción y soluciones de problemas), constituye, también, una medida de indiscutible exactitud en el enfoque de la cuestión.

Por último, en lo relativo al pase del Centro y consiguiente acceso del alumno a las pruebas de madurez, del rigor con que tal medida se ponga en práctica a la hora de su aplicación—rigor que no excluye la flexibilidad admisible en este terreno—y de la justicia en la aplicación de los criterios, dependa, en su parte, sin duda, más decisiva, el que la fecundidad que el sistema lleva en sí no quede en aborto, o, a lo sumo, en buen propósito, por desidia del alumno, falta de convicción del profesor, incredulidad de ambos, ineficacia en suma. El arma de la coacción debidamente ejercida—y aquí esa arma está en la negación del pase del Centro a quien realmente no se lo merece—consagra la altura y el contenido de una institución rica en sí misma; pero puede acabar con ella si es utilizada sin criterio o aplicada con arbitrariedad. He aquí el gran valor, la significación enorme del pase del Centro, necesario para acudir a las pruebas de madurez que el alumno podrá realizar una vez acredite haber seguido con aprovechamiento la senseñanzas del curso preuniversitario.

De conseguirse una armonización perfecta entre todos estos extremos—inicialmente en cuanto Instruciones transitorias, pero sin olvidar nunca su profundo valor como experiencia para un futuro que regule orgánicamente el curso preuniversitario—se habrá logrado, sin duda, no sólo poner a los muchachos en condiciones de iniciar estudios superiores, sino hacer de ellos hombres con un sentido de responsabilidad, capaces de formar su propio criterio frente a determinados problemas, no ya puramente académicos, sino formativos en el amplio sentido de la palabra y, aún más, incluso culturales y sociales. Así podrá salir adelante el curso preuniversitario —como en la realidad está sucediendo—y afirmarse como la idea más original y más fértil de cuantas últimamente han afectado al campo de la educación y, por supuesto, la más profundamente renovadora y esperanzadora en el ámbito de la Enseñanza Media.

El desarrollo y la marcha del curso preuniversitario, en el corto espacio de tiempo transcurrido desde que se inició, el calor con que lo han acogido, haciéndolo suyo, los Centros y profesores interesados en ella, así como la amplitud de perspectivas que abre al alumno y las sugerencias que le prodiga, testimonian ya hoy la realidad de un acierto.

MANUEL ALFONSO GARCÍA.

NOTA FINAL.

Son muchos los Centros que han publicado folletos y programas del curso preuniversitario tal y como va a desarrollarse—como se está desarrollando ya—en los mismos. En la imposibilidad, como puede fácilmente comprenderse, de ofrecerlos todos, o de reconducirlos a una línea unitaria y conjunta de síntesis—línea de unidad, por otra parte, que se da como consecuencia de obedecer todos ellos a unas idénticas orientaciones—publicamos, sin que ello implique orden alguno de preferencia respecto de otros cualesquiera, el programa correspondiente al Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid.

El programa del Curso preuniversitario en el Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid

I.—ENSEÑANZAS COMUNES

Religión.

Profesor: D. GABINO LÓPEZ MORÁN.

Se darán dos clases semanales, o sea, en total, 32, distribuídas de la manera siguiente:

CONFERENCIAS: 10.
LECTURA DE TEXTOS: 10.
EJERCICIOS DE REDACCIÓN: 6.
EJERCICIOS ORALES DE LOS ALUMNOS: 6.

Los comentarios versarán sobre los textos siguientes:

ANTIGUO TESTAMENTO:

Profeta Daniel. La casta Susana.—Triunfo de la castidad.—Malicia y castigo de la calumnia. (Daniel, capítulo 13 entero.)

Principales profecías mesiánicas. Jacob (Génesis, capítulo 49, 9-12).—Daniel, cap. 9, 24 al final.

Profeta Isaías. Enfermedad y curación del Santo Rey Ezequías.—Eficacia de la oración (Isaías, capítulo 38 íntegro).

NUEVO TESTAMENTO:

Evangelio según San Mateo. Sermón de la Montaña.—Integridad objetiva y subjetiva en el cumplimiento de la justicia mesiánica.—Rectitud de intención en las obras.—La providencia (San Mateo, capítulo 5, 21-48 y cap. 6, 1-18 y 24-33).

Evangelio según San Lucas. La parábola del compasivo Samaritano y la práctica de la caridad fraterna (Luc., 10, 25-37).

Evangelio según San Juan. La curación del ciego de nacimiento.—La crítica judaica del mismo.—Su valor apologético especial (Cap. 13 entero).

Santiago Apóstol. La Fe sin obras está muerta (Epístola, cap. 2, 8 al final).

San Agustín. Consecuencias de la ociosidad (Confesiones, lib. 2, cap. 3 todo).—Empleo inútil de los excelentes dones de la Naturaleza (Ib.; libro 4, capítulo 26 íntegro).

Fray Luis de Granada. Duodécimo privilegio de la virtud: muerte tranquila del justo (Guía de pecadores, libro 1.º, parte 2.ª, cap. 23).

Pío XI. La reforma de las costumbres, condición para la restauración social (Encíclica "Quadragesimo anno", núm. 52 hasta el final).

CONFERENCIAS:

I.—*Necesidad de la Religión.*
II.—*La Revelación.*
III.—*La Encarnación del Verbo.*
IV.—*La Redención.*
V.—*La Virgen María, Madre de Dios.*
VI.—*La Iglesia.*
VII.—*El Papa.*
VIII.—*La aplicación de los frutos de la Redención: Los Sacramentos.*
IX.—*El Santo Sacrificio de la Misa.*
X.—*Los Novísimos.*

Formación del espíritu nacional.

Profesor: JULIO CAPDEPÓN TORRES (Oficial Instructor del Frente de Juventudes).

Se dará una clase semanal, con un total de 16, distribuídas de la manera siguiente:

CONFERENCIAS: 6.
LECTURA DE TEXTOS: 5.
EJERCICIOS DE REDACCIÓN: 5.

CONFERENCIAS:

1.ª España, pueblo decisivo en la Historia de la Humanidad.
2.ª Destino de la Hispanidad.
3.ª El problema económico español y sus posibles soluciones.
4.ª El Movimiento Nacional ante el problema social.
5.ª Presencia de España en el mundo actual.
6.ª Aportación de la juventud española al resurgimiento nacional.

LECTURA DE TEXTOS:

Obras completas de José Antonio Primo de Rivera.

Discursos pronunciados en: Teatro de la Comedia. Círculo de la Unión Mercantil.—Cine Madrid.—Cinema Europa.

(*) Han sido designados, delegado de curso don Antonio Magariños, catedrático de Latín, y delegado adjunto, don Tomás Alvira, catedrático de Ciencias.

Consignas a la juventud española: Dureza y claridad.—Señoritismo y señorío. — Mientras España duerme la siesta.—España incómoda.—Juventudes a la intemperie.—Entraña y estilo.

EJERCICIOS DE REDACCIÓN:

a) Sobre conferencias 1.ª y 2.ª
b) Sobre conferencias 3.ª y 4.ª
c) Sobre conferencias 5.ª y 6.ª
d) Sobre discursos fundamentales de José Antonio.
e) Sobre los escritos "Consignas a la juventud española".

Filosofía.

Catedrático: D. MANUEL MINDÁN MANERO.

Se darán dos horas semanales, o sea, en total, 32, distribuídas de la manera siguiente:

CONFERENCIAS: 10.
COMENTARIOS DE TEXTOS: 6.
EJERCICIOS DE REDACCIÓN: 6.
EXPOSICIONES ORALES DE LOS ALUMNOS: 10.

a) CONFERENCIAS:

Se explicarán los temas siguientes:
1. La ignorancia, la duda y el error: causas y remedios.
2. La ciencia y el espíritu científico.
3. Estructura de la ciencia matemática. Sus métodos especiales.
4. Estructura de las ciencias físico-naturales. Su metodología.
5. Las ciencias político-sociales. Supuestos y métodos.
6. El temperamento y el carácter.
7. La crisis de la adolescencia.
8. La vocación.
9. La moral profesional.
10. La justicia social.

b) COMENTARIOS:

Se comentará un trozo de cada uno de los filósofos siguientes: Platón, Aristóteles, Séneca, San Agustín, Santo Tomás y Luis Vives.

c) EJERCICIOS DE REDACCIÓN:

Dos dedicados a "análisis de experiencias subjetivas y de gustos personales"; dos a "temas que exijan relacionar conocimientos de distintas materias estudiadas", y dos a temas "que exijan pensar y razonar sobre hechos e ideas" de la vida cultural, social o política.

d) EXPOSICIONES ORALES DE LOS ALUMNOS:

El asunto estará en relación con las materias explicadas o comentadas en la clase. Los alumnos, dirigidos y orientados por el profesor se ejercitarán en la crítica del compañero expositor.

Lengua y Literatura española.

Catedrático: D. JAIME OLIVER ASÍN.

Se darán cuatro clases semanales, o sea, en total, 64.

Dada la índole especialmente práctica de estas enseñanzas, el profesor dedicará las conferencias o lecciones a rellenar las lagunas de formación cultural que observe en los alumnos y actuará sobre estas materias, tanto en las exposiciones orales como en los ejercicios de redacción y comentarios de textos de autores clásicos, con intensidad discrecional.

Lengua francesa.

Catedrático: D. LEOPOLDO QUEROL.

Se dará clase diaria, o sea, en total, 96, en las que se harán las prácticas siguientes:

a) TEXTOS DE TRADUCCIÓN:

I. PROSA.

Buffon. Les dernières convulsions du globe.
Madame de Sevigné. Le printemps aux rochers.
Bernardin de Saint-Pierre. Un jardín sous les Tropiques.
George Sand. Un singulier médecin.
Gustave Flaubert. Le tombeau de Chateaubriand.
Le Sage. Gil Blas de Santillane.
Trozos de revistas científicas y periódicos actuales.

II. VERSO.

Lamartine. Les saisons.
Víctor Hugo. L'enfant.
La Fontaine. Le chêne et le roseau.
Alfred de Musset. L'espoir en Dieu.
Boileau. Art poétique.
Malherbe. Vanité des grandeurs humanies.

b) LECTURAS DE VIVA VOZ:

Las lecturas versarán sobre pasajes de obras de Clement Marot, Ronsard, Montaigne, Malherbe, Bossuet, Buffon, Chateaubriand, Víctor Hugo, Michelet, Paul Valéry, Pierre Loti.

c) CONVERSACIÓN:

Diálogos sencillos sobre los textos de traducción y sobre las siguientes materias:
Casa.—Familia.—Cuerpo humano. — Tiempo.—Indumentaria. — Alimentación.—Geografía.—Historia. Animales, vegetales y minerales.—Oficios.—Viajes.

Lengua alemana.

Catedrático: D. DOMINGO SÁNCHEZ HERNÁNDEZ.

Se dará clase diaria, o sea, en total, 96, en las que se harán las prácticas siguientes:

TEXTOS DE TRADUCCIÓN:

PROSA.

Literarios sencillos. De la leyenda alemana:

1. Siegfried.
2. Siegfried und die Nibelungen.
3. Der Schwanenritter.

De los llamados Volksbuecher del siglo XV:

1. Wie Eulenspiegel ein Pferd kaufte.
2. Eulenspiegel und der Wandersmann.
3. Eulenspiegel heilt die Kranken.

De fábulas y cuentos populares:

1. Der Fuchs und der Storch.
2. Die Grille und die Ameise.
3. Die kluge Versammlung.
4. Haensel und Gretel (Grimm).
5. Dornroeschen (Grimm).
6. Das tapfere Schneider'ein (Grimm).
7. Die Huhn mit den goldenen Eiern.

De la mitología e historia alemanas:

1. Donar, Wotan Walhalla.
2. Bonifatius in Germanien (Willibad).
3. Karls des Grossen Tod und Grab.
5. Kaiser Friedrich der Rotbart.
6. Rudolf von Habsburg.
7. Kaiser Karls I. Abdankung und Tod.

VERSO.

De la época clásica y romántica:

1. Der Pilgrimm vor St. Just (A. von Platen).
2. Die Grenadiere (H. Heine).
3. Der Zigeunerbube im Norden (E. Geibel).
4. Der Saenger (Goethe).
5. An den Fruehling.

Canciones populares (audiciones de discos):

1. Nun ade, du mein lieb Heimatland.
2. Muss i denn zun Staedtele naus.
3. Das Wandern ist des Muellers Lust.
4. Am Brunnen vor dem Tore.
5. Sah ein Knab ein Roeslein stehn.

Diez audiciones de discos, con pasajes escogidos en prosa y verso, de la magnífica colección DEUTSCHE SPRACHE-DEUTCHES LIED.

Textos de tradución de dificultad progresiva extraídos de diferentes ramas científicas:

De Literatura:

Lectura y comentario de pasajes de:
1. Klopstock.
2. Lessing.
3. Wieland.
4. Herder.
5. Goethe.
6. Schiller.

De Filosofía y Pedagogía:

1. Sinn und Aufgabe der Philosophie.
2. Religion und Philosophie.
3. Naturwissenschaft und Philosophie. (Einfuehrung in die Philosophie del Dr. Lax Wentscher, Professor der Univ. Bonn.)
4. Die Fami'ie Lienhards in Bonnal.
4. Familienfreuden im Hause Lienhards (de Pestalozzi: Lienhard und Gertrud).
6. Selbstbeherrschung.
7. Menschenliebe.
8. Demut. (De F. W. Foerster Lebenskunde.)

De Historia, Derecho y Ciencias Económicas y Sociales:

1. Die Renaissance.
2. Philipp II.
3. Kardinal Richelieu. (De Leopold von Ranke: Maenner und Zeiten der Weltgeschichte.)
4. Einfuehrung in die Rechtswissenschaft.
5. Roemisches Recht.
6. Handelsrecht.
7. Strafrecht.
8. Verwaltungsrecht.
9. Kirchenrecht.
10. Voelkerrecht.

De Física y Química:

1. Die Physik im Dienst der Medizin.
3. Das Feuer.
3. Textos escogidos de la obra "Terminología Química y Terminología Médica", de Ratti-Ramecke.

Las conversaciones o diálogos recomendados en las instrucciones ministeriales se efectuarán diariamente al traducir y comentar los textos. Además de los discos de las canciones y de los pasajes literarios indicados, se utilizarán en este curso práctico de Lengua alemana, cintas magnetofónicas y las siguientes películas documentales ofrecidas por la Embajada de la República Federal Alemana:

1. *Ernst Barlach.*
2. *Uber alle Zeiten* (monumentos).
3. *Geburt der Marionette.*
4. *Feurige Hochzeit.*
5. *Ad Dei Honorem* (el gran altar de Brüggemann).
6. *Die Krone Frankens* (Bamberg).
7. *Der Altenberger Dom.*

Lengua inglesa.

Profesor: D. LUIS ANDRÉS DE FRUTOS.

Se dará clase diaria, o sea, en total, 96, en las que se harán las prácticas siguientes:

EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN:

1.° Textos de "Lecturas Inglesas", de Romani.
2.° Textos tomados de las obras siguientes:
a) "From the saxon conquest to Bernard Shaw", de Schaap.
b) "Tales from Shakespeare", de Lamb.
c) "Just so stories", de Kipling.
d) "When the going was good", de Waugh.
e) "The man of property", de Galsworthy.
f) "The Picwik papers", de Dickens.
g) "Robinson Crusoe", de Defoe.
h) "Europe and the faith", de Belloc.
i) "Vanity fair", de Thackeray.

EJERCICIOS DE CONVERSACIÓN:

1.º Diálogos sobre temas de la vida diaria.
2.º Textos de "English by Radio", de la B. B. C.

EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN:

1.º Discos gramofónicos.
2.º Documentales cinematográficos en inglés.

LECTURA Y COMENTARIOS DE TEXTOS DE LA PRENSA DE LENGUA INGLESA.

CHARLAS SOBRE HISTORIA DE LA LITERATURA INGLESA Y NORTEAMERICANA.

Geografía e Historia.

Catedrático: D. JOSÉ NAVARRO LATORRE.

Se darán tres clases semanales, o sea, un total de 45 en el curso, distribuídas de la manera siguiente:

CONFERENCIAS: 8.
COMENTARIOS DE TEXTOS: 3.
VISITAS: 4.

Total intervención directa del profesor: quince horas.

EJERCICIOS ORALES DE LOS ALUMNOS: quince horas.
EJERCICIOS DE REDACCIÓN DE LOS ALUMNOS: quince horas.

Total trabajo de los alumnos: treinta horas.

CONFERENCIAS:

Historia Universal:

El Imperio de Alejandro.
El arte en el Renacimiento.
Formación histórica de los Estados Unidos.

Historia de España:

El Islam en España.
El imperio español en Indias.
Síntesis histórica del siglo XX español.

Geografía de España:

Potencial económico de España.

Geografía Universal:

Un país del futuro: Brasil.

COMENTARIOS DE TEXTOS:

Bernal Díaz del Castillo.
Tratado de Utrech.
Menéndez y Pelayo.

VISITAS:

Museo del Prado.
Museo de Reproducciones Artísticas.
Museo de Arte Moderno.
Palacio Real.

OBSERVACIONES:

1.ª En las clases de exposiciones de los alumnos, se procurará que actúen tres, al menos, en cada clase (a razón de diez minutos de exposición por cada uno y cinco minutos de crítica a cargo de los demás compañeros y del propio profesor).

2.ª Los temas que se propongan en las clases de redacción no serán idénticos para todos los alumnos y, al efecto, se procurará alternar los encargos seleccionando las cuestiones entre los varios aspectos del trabajo realizado en las conferencias, visitas o lecturas de textos.

3.ª Las horas dedicadas a comentarios de textos podrán ser, en la clase concreta de Geografía e Historia, dedicadas asimismo, a proyección de diapositivas.

Música.

Se desarrollará un curso abreviado de Historia de la Música en 16 conferencias con ilustraciones musicales al piano por el catedrático D. LEOPOLDO QUEROL.

I

Breve repaso del desarrollo de la música hasta el siglo XVII.—Las grandes épocas y estilos.—LA ÉPOCA PRECLÁSICA: los clavecinistas.

Interpretaciones:

CABEZÓN.—Diferencias sobre el canto llano del Caballero.
COUPERIN.—Sor Mónica.
DAQUIN.—El cucú.
DOMENICO SCARLATTI.—Sonata.
PARADISI.—Sonata.

II

LA ÉPOCA PRECLÁSICA: Juan Sebastián Bach.

Interpretaciones:

J. S. BACH.—Preludio y Fuga de *Le Clavecin bien temperé*. Suite inglesa en *la* menor. Concierto en estilo italiano. Preludio y Fuga en *la* menor para órgano.

III

LA ÉPOCA CLÁSICA: Los hijos de Bach y Haendel.

Interpretaciones:

FELIPE MANUEL BACH.—Sonata.
HAENDEL.—El herrero armonioso. Variaciones.

IV

LA ÉPOCA CLÁSICA: HAYDN.—Análisis de una Sonata clásica.

Interpretaciones:

HAYDN.—Sonata.

V

La época clásica: Mozart.—Variedad de su producción.

Interpretaciones:

Mozart.—*Rondó. Sonata.*

VI

La época clásica: El siglo de Beethoven.—Su primer estilo. Géneros cultivados.

Interpretaciones:

Beethoven.—Sonata del primer estilo.

VII

La época clásica: El segundo estilo de Beethoven.— Innovaciones.

Interpretaciones:

Beethoven.—Sonata del segundo estilo.

VIII

La época clásica: El tercer estilo de Beethoven.—Sus características y su romanticismo.

Interpretaciones:

Beethoven.—Sonata del tercer estilo.

IX

La época neoclásica: Los primeros románticos: Weber y Schubert.—Características y géneros por uno y otro.

Interpretaciones:

Weber.—Sonata.
Schubert.—Improntu.

X

La época neoclásica: El romanticismo en progresión ascendente. Mendelssohn.—Su estilo y géneros.

Interpretaciones:

Mendelssohn.—Romanza sin palabras. Hilandera. Rondó caprichoso.

XI

La época romántica: Los autores plenamente románticos: Brahms y Schumann.—Definición de sus estilos.

Interpretaciones:

Brahms.—Rapsodia.
Schumann.—Arabesco, op. 18. Novelette.

XII

La época romántica: Chopin.—Evolución de su estilo y su gran personalidad y lirismo.

Interpretaciones:

Chopin.—Sonata. Nocturno. Mazurka. Vals. Polonesa.

XIII

La época romántica: Liszt.—Su romanticismo exaltado.

Interpretaciones:

Liszt.—Canto de Amor. Rapsodia.

XIV

La época moderna: La música nacionalista.—Francia.—La Schola Cantorum.—César Franck, Debussy, Faure y Ravel.

Interpretaciones:

Debussy.—Claro de Luna.
Fauré.—Impromptu.
Ravel.—Pavana para una Infanta difunta. Ondina. Forlana.

XV

La época moderna: Escandinavia y Rusia.—Grieg: Su carácter popular y lírico.—El grupo de los cinco en Rusia.

Interpretaciones:

Grieg.—Berceuse. Danza noruega.
Mussorgsky.—Gopak.

XVI

La música contemporánea: El grupo de los seis en Francia.—Rusia: Scriabine y Strawinsky.—Alemania y Hungría.—Inglaterra.—Italia.—Norteamérica.—La música española.

Interpretaciones:

Milhaud.—Saudades do Brazil.
Poulenc.—Movimientos perpetuos.
Granados.—Danza española.
Falla.—Danza del Fuego.
Bacarisse.—Toreros. Pasodoble.

II.—ENSEÑANZAS ESPECIALES

Lengua latina.

(Para los alumnos de Letras.)

Catedráticos: D. LUIS ORTIZ MUÑOZ y D. ANTONIO MAGARIÑOS GARCÍA.

Se dará clase diaria, con un total de noventa y seis horas, distribuídas de la manera siguiente:

a) *Comentarios de textos latinos de Religión* (22 clases).

Se escogerán textos de la Sagrada Escritura (Antiguo y Nuevo Textamento), Liturgia, Patrística y Encíclicas Pontificias.

b) *Comentarios de textos latinos de Filosofía* (14 clases).

Se escogerán textos de Séneca, de Santo Tomás ("Summa Theologica") y de Luis Vives.

c) *Comentarios de textos latinos de Historia* (10 clases).

Se analizarán textos latinos relativos a España (tipo *Laus Hispaniae* isidoriano), selecciones de crónicas medievales, pasajes de historiadores renacentistas y documentos.

d) *Comentarios de textos latinos de Derecho* (12 clases).

Se escogerán textos de las Pandectas, Derecho Canónico y selecciones fáciles de las obras jurídicas de Vitoria y Suárez.

e) *Comentarios de textos latinos clásicos* (18 clases).

Se escogerán pasajes de las obras maestras de la literatura latina, preferentemente de Cicerón y Virgilio, o trozos clásicos que puedan tener relación con la literatura española, como, por ejemplo, el "Beatus ille", de Horacio.

f) *Comentarios de textos latinos de autores españoles* (14 clases).

Se escogerán los de nuestros humanistas o escritores del siglo de oro, como Nebrija, Fray Luis de Granada, Fray Luis de León y Santo Tomás de Villanueva.

g) *Comentarios de textos latinos de carácter científico* (6 clases).

Sólo como muestra e iniciación, algunos trozos fáciles, por ejemplo, de Plinio o Columela.

Matemáticas.

(Para alumnos de Ciencias.)

Catedráticos: D. JOAQUÍN GARCÍA RÚA y D. JOSÉ ROYO LÓPEZ.

Se dará clase diaria, con un total de noventa y seis horas, distribuídas de la manera siguiente:

a) Cinco clases semanales de estudio de problemas de aplicación.

b) Ocho conferencias sobre los siguientes temas:

1. La Matemática en Grecia.
2. La Matemática en el Renacimiento.
3. Exponentes de la Matemática española en las Ciencias aplicadas.
4. La Matemática en la Naturaleza, en el Arte y en la Ciencia.
5. La Cosmología griega.
6. La Cosmología del Renacimiento.
7. La Estadística en la vida social.
8. La Matemática en la Economía Nacional.

c) Diez exposiciones orales de los alumnos sobre temas o problemas de aplicación.

d) Diez redacciones sobre cuestiones matemáticas.

e) Dos salidas al campo, para realizar mediciones topográficas.

f) Dos visitas: 1.ª, Observatorio Astronómico; 2.ª, Casa de la Moneda y Bolsa.

Física y Química.

(Para los alumnos de Ciencias.)

Catedráticos: D. ANGEL SÁENZ MELÓN y D. FRANCISCO POGGIO MESORANA.

Profesor: D. PEDRO DELLMANS BARCONES.

Dos clases semanales, con un total de 32, distribuídas de la manera siguiente:

CONFERENCIAS: 5.
EJERCICIOS ORALES: 10.
EJERCICIOS DE REDACCIÓN: 7.
PRÁCTICAS: 6.
VISITAS: 4.

CONFERENCIAS:

Transformaciones de la energía.
Ondas.
Atomos y moléculas.
La combustión y los combustibles.
El mundo físico.

PRÁCTICAS:

Corriente eléctrica.
Microscopio.
Barómetro y termómetro.

Reacciones de precipitación.
Análisis hidrotimétrico del agua.
Obtención de un gas.

VISITAS:

Laboratorios de cine sonoro.
Radio Nacional de Arganda.
Central hidroeléctrica.
Una fábrica de productos orgánicos.

OBSERVACIONES:

A las prácticas de Laboratorio deben acudir como máximo 10 alumnos y utilizar nuestros talleres para electrotecnia, transmisiones, automovilismo y fotografía, y deben ver cómo funciona el magnetófono.

Ciencias Naturales.

(Para los alumnos de Ciencias.)

Catedráticos: D. RAFAEL IBARRA MÉNDEZ y D. TOMÁS ALVIRA ALVIRA.

Se darán dos clases semanales, con un total de 32, distribuídas de la manera siguiente:

CONFERENCIAS: 10.
EXPOSICIONES ORALES: 15.
PRÁCTICAS (20 alumnos cada día): 9.
VISITAS: 10.

CONFERENCIAS:

La herencia biológica.—I.
Idem, ídem.—II.
Idem ídem.—III.
Nociones de Geoquímica.
La parte mineral del suelo y su formación.
La parte orgánica del suelo y su formación.
La nutrición en las plantas verdes.
El bosque.
La vida animal en las regiones polares.
La vida animal en las aguas dulces.

VISITAS:

Museos:

Museo de Ciencias Naturales.
Instituto Geológico y Minero.
Jardín Botánico.

Centros de investigación:

Instituto Cajal.
Instituto de Edafología y Fisiología vegetal.

Centros de aplicación biológica:

Sociedad Española de Antibióticos.
Un Centro de preparación de sueros y vacunas.

Centros en relación con la economía:

Matadero Municipal.
Mercado de recepción de pescados.
Centro de recepción lechera.

Se realizarán PRÁCTICAS de Mineralogía, análisis mecánico de suelos, Petrografía, Fisiología vegetal, Organografía y Anatomía animal y Microbiología.

Las Escuelas de temporada

(UN REMEDIO CONTRA EL ANALFABETISMO ESPAÑOL)

Una de las causas del analfabetismo español, mermado, pero vivo, y que no interesa comparar estadísticamente con el de otros países, porque toda comparación es odiosa y casi siempre inútil, es, a no dudarlo, la dificultad de comunicaciones en muchos pueblos, producida por nuestro duro relieve, y que determina un casi total aislamiento del medio rural con el ritmo de la vida, y, como consecuencia, la permanencia breve del Maestro o Maestra que sirve la Escuela, ya que su vida profesional necesita el contacto permanente con la actualidad.

Este aislamiento en un medio atrasado con relación a lo actual es lo que puede solucionarse aplicando lo que llamo Escuelas de temporada a aquellas localidades españolas cercadas por nuestra orografía.

Establezcamos, pues, estas Escuelas de temporada, bajo el lema: "Los mejores Maestros para las Escuelas más difíciles".

Y vamos a ver ahora lo que es una Escuela de temporada:

Es una Escuela situada en un lugar mal comunicado, casi aislado, una matrícula escolar abundante, y, donde existe también, abundante población post-escolar. Una Escuela que dura desde noviembre a mayo, servida por Maestro y Maestra, con clases de Adultos durante los mismos seis meses.

Para que una Escuela pueda ser declarada de temporada necesita reunir las siguientes condiciones:

1.° Estar alejada más de doce quilómetros de una estación de ferrocarril o de una línea de autobuses.

2.° Reunir una matrícula no menor de 25 ni-

ños y 25 niñas en edad escolar, y 25 adultos y 25 adultas capaces de acudir a las clases nocturnas.

3.° Poseer dos locales amplios y bien orientados, dotados de mobiliario y material suficiente para establecer las dos Unitarias.

4.° Proporcionar Casa-habitación decorosa al Maestro y a la Maestra encargados de la enseñanza.

5.° Destinar un solar adecuado para Campo de juegos, Granja escolar y Huerto-jardín, a cada una de las dos Unitarias.

Esta Escuela de temporada durará, como queda dicho, desde el 1 de noviembre al 30 de abril de cada año, ambos inclusive, es decir, que abarcará los meses de noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo y abril.

El horario diurno será igual al de las demás Escuelas Nacionales: de nueve a doce, por la mañana, y de tres a cinco, por la tarde.

La distribución de Materias seguirá las normas dadas en el artículo 37 del Capítulo IV de la Ley de Enseñanza Primaria.

Los programas se confeccionarán vistos los Cuestionarios oficiales, y de acuerdo con la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria correspondiente, después de un estudio detallado de las necesidades de la localidad donde se encuentre la Escuela. Se harán dos programas trimestrales, abarcando todas las asignaturas y con arreglo al número de días lectivos que se produzcan en los seis meses de Curso y que deben ser para todos los años, unos 140.

Para conseguir estos 140 días lectivos se reducirán las vacaciones de Navidad a la semana comprendida entre los días 23 y 28 de diciembre ambos inclusive. Las vacaciones de Semana Santa comprenderán únicamente los días que van del Lunes Santo al Domingo de Resurrección, ambos también inclusive. Así tendremos, aproximadamente, los siguientes días hábiles:

24 días de noviembre; 20 días de diciembre; 25 días de enero; 25 días de febrero; 25 días de marzo, y 20 días de abril.

Que hacen un total de 140 días lectivos, variando únicamente el número de días dentro de cada mes, pero no en la totalidad del Curso.

Los días festivos, religiosos u oficiales, se dedicarán a la conmemoración correspondiente. Quiero decir que cada Maestro dirigirá también la formación de sus alumnos a través de estas festividades, organizando así las fiestas:

1.° Misa dialogada por los niños y niñas de las Escuelas diurnas y los adultos de las clases nocturnas.

2.° Lectura alusiva a la festividad que se celebre.

3.° Festival adecuado, con participación de las cuatro Escuelas: las dos Unitarias y las dos de Adultos, en colaboración, donde se ponga de relieve la música de la localidad, con bailes y canciones, y, alguna representación teatral que exalte y dé a conocer vidas y hechos ejemplares y de imitación para todos.

En el Cuaderno de preparación de lecciones, debe el Maestro tomar nota de aquellas observaciones interesantes y de aplicación general que puedan servir, a fin de curso, para establecer modificaciones en la marcha general de las Escuelas de temporada, en relación al perfeccionamiento de las mismas. Es decir, que cada Maestro recogerá por escrito los inconvenientes que encontró en la puesta en marcha de su Escuela y las sugerencias que la realidad le vaya presentando a través de la enseñanza diaria.

Complemento indispensable de las Escuelas de temporada serán las Misiones pedagógicas, que, deben visitar, por lo menos, dos veces en el Curso, cada una de estas Escuelas. Pues es imprescindible la colaboración de fuera para estos Maestros y Maestras que se encuentran en localidades aisladas, sin medios para llevar determinados conocimientos a sus alumnos.

La Misión pedagógica, en una estancia de dos o tres días, puede perfectamente completar la labor cultural, y, sobre todo, la labor formativa de la Escuela. Pero requiere, para ésto, ser provincial, para poder llegar a la realización de una labor continuada y efectiva. Labor que encierra tanto de orientación como de colaboración, y que debe ser organizada por la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, siguiendo normas de la Dirección General, ya que todo lo formativo que se practique en la Escuela a la Inspección compete como función específica de la misma. Aunque se admita que las normas técnicas procedan de organismos competentes, la puesta en marcha y aplicación debe ser exclusiva misión de la Junta Provincial de Inspectores de Enseñanza Primaria, a los cuales se debe capacitar, si no lo estuvieran, para el desempeño total de su cometido.

Las actuaciones de las Misiones pedagógicas deben constar, aproximadamente, de las siguientes partes:

1.° Una representación teatral, relacionada con asuntos locales y con una demostración de bailes y canciones de la región visitada.

2.° Una proyección cinematográfica aplicada al medio rural.

3.° Una impresión magnetofónica del ambiente del pueblo, para ser oída luego por los mismos que la impresionaron.

4.° Una charla sobre Formación política, aplicada a los problemas campesinos de aquella región que se visita.

5.° Una charla, para las mujeres, sobre cultura económico-doméstica.

6.° Una charla sobre Higiene del niño y del adulto, relacionada con los problemas sanitarios de la localidad.

7.° Tres lecciones sobre vulgarización científica de última hora, es decir, nuevos descubrimientos aplicados a la economía agraria, y

8.° Una lección sobre Artesanía aplicada a la estética rural.

Deben escogerse siempre días festivos para la actuación de las Misiones pedagógicas, y, a ser posible, las Fiestas Patronales de la localidad, para ir culturizando unos ambientes que, al cabo de los años, van perdiendo, cada vez más, elegancia y tradición, piedad y auténtico folklore.

Como ya dije más arriba, las clases diurnas en estas Escuelas de temporada, se desarrollarán según el horario de las demás Escuelas Nacionales. Por la noche, en los mismos edificios escolares, se establecerán las Clases de adultos, para los muchachos, y, las Escuelas de formación, para las muchachas.

Como su nombre indica, éstas últimas. intentan ampliar la labor de la Escuela de Niñas, y poner a la joven en las más favorables condiciones para realizar su función de mujer.

Así debieran llamarse, también, las Escuelas de adultos: Escuelas de Formación de Adultos, pues, aunque éstos fueron analfabetos, la enseñanza ya debe hacerse como tal adulto y no como niño, es decir, debe ponerse al muchacho, como a la joven, en condiciones favorables para realizar su función rectora de hombre.

La duración de estas Escuelas comprende también los seis meses que van de noviembre a abril, y su horario puede ser de siete a nueve de la noche. Las enseñanzas se orientarán hacia lo profesional: lenguaje, religión, formación política, geografía e historia, matemáticas aplicadas, botánica y técnicas agrícolas, zoología y técnicas aplicadas, técnicas industriales, trabajos manuales y canto, para los muchachos y, para las muchachas: lenguaje, religión, formación política, geografía e historia, matemáticas, ciencias naturales, trabajos manuales, canto, labores artesanas, puericultura, educación familiar y social y corte y confección.

Se dará siempre preferencia y estudio a la riqueza natural de la comarca y a su aprovechamiento con relación a elevar el nivel de vida de la localidad. Por ejemplo:

a) En pueblos situados a orillas de ríos caudalosos, hacer resaltar el valor de su riqueza piscícola, compatible con el aprovechamiento industrial del agua, en orden a los beneficios reportados a la población rural como alimentación y mejora de su economía, y, en orden al deporte de la pesca que, según manifestaciones de autoridades en la materia, al atraer aficionados de otros países a España producen una buena entrada de *divisas,* palabra mágica en la economía nacional;

b) En los pueblos situados a lo largo de las rías gallegas, racionalizar la pesca de almejas, mejillones y ostras, juntamente con su cultivo, como medio de elevar el nivel de vida de sus habitantes de un modo insospechado, equivalente muchas veces a la emigración hacia tierras del otro lado del Atlántico.

c) En las duras tierras de la Meseta castellana, donde crece naturalmente el tomillo y el romero, racionalizar también la Apicultura, que hoy día se practica poco y en pequeñas cantidades, o la cría del cordero, aplicando la técnica a la experiencia campesina.

Y, en fin, aplicar las nuevas orientaciones a tantas y tantas riquezas de nuestro medio rural que todavía se explotan como en tiempo de los moros. Sin decir que en tiempos de los moros, los moros no hubiesen aplicado los más adelantados métodos científicos a la explotación agrícola, sino que ahora seguimos usando sus procedimientos después de siglos y siglos de inventos y adelantados en todos los órdenes.

En la primera quincena del mes de mayo, la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria realizará exámenes en las Escuelas de temporada, tanto de los niños como de los adultos, según el plan trazado al comenzar el Curso, al cual deben atenerse todos los Maestros y Maestras de estas Escuelas.

Desde principio de la segunda quincena del mes de mayo hasta el último día del mes de junio, los Maestros y Maestras de las Escuelas de temporada se incorporarán a los Cursillos de Capacitación y Orientación, organizados para ellos, en las capitales de sus provincias respectivas, por la Inspección de Enseñanza Primaria, con la colaboración de todos los organismos técnicos indispensables, a fin de especializarles en las enseñanzas industriales, agrícolas o ganaderas, que requiera la dirección de la Escuela servida.

En el mes de octubre, los Maestros y las Maestras de las Escuelas que nos ocupan, deberán reunirse, en las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria, con sus Inspectores de Zona, para estudiar los problemas presentados durante el Curso anterior y determinar la distribución de trabajo durante el nuevo Curso, en las dos clases de Escuelas: Unitarias y de Adultos, examinando con todo detalle:

1.° Admisión y selección de alumnos.
2.° Horarios.
3.° Programas.
4.° Materias.
5.° Exámenes.
6.° Certificado de estudios.

La Comisión Permanente de Enseñanza Primaria, de cada provincia, oída la propuesta de la Inspección Provincial, determinará, en el mes de septiembre, qué Escuelas deben ser declaradas de temporada, y pasará nota a la Delegación Administrativa para su publicación, declarando, además. las vacantes que hubiera del Curso anterior.

Todas las vacantes se cubrirán a petición propia de los Maestros y Maestras propietarios, de la provincia donde surja la vacante, en primer lugar (siempre que tengan medios propios de residir en la capital durante los tres meses a que obliga la organización de esta clase de Escuelas); de los de la región en segundo lugar, y de los Maestros de otras provincias más distantes, en último término. Entendiendo siempre que todos puedan vivir por sus medios propios en la capital de la provincia donde se hace la convocatoria de vacantes.

Servirá de mérito la mejor Hoja de estudios, de servicios y la especialización en técnicas rurales o los trabajos realizados en este sentido. El número en el Escalafón se tendrá en cuenta sólo en caso de igualdad absoluta de méritos.

Los Maestros y Maestras de las Escuelas de temporada percibirán el sueldo correspondiente a su número escalafonal, mas una mensualidad por alumno, tanto de la Escuela Unitaria como de la de Adultos, establecida por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria con el visto bueno del Inspector de Zona, que no podrá ser nunca menor de cinco pesetas por niño y mes.

Los Ayuntamientos vendrán obligados al sostenimiento de estas Escuelas con todos los medios de que dispongan de modo que se cumplan ampliamente los fines perseguidos por las mismas.

Los Maestros de estas Escuelas disfrutarán de tres meses de permiso: julio, agosto y septiembre, durante los cuales nada se puede hacer en el medio rural con relación a la enseñanzas, pues se encuentran metidos de lleno en las

faenas agrícolas de la recolección y en sus fiestas patronales. Durante los meses de mayo y junio, como ya se ha dicho, permanecerán estos Maestros en sus Cursillos de Capacitación y Orientación. Y, durante el mes de octubre, organizando, con la Inspección, la nueva puesta en marcha de sus Escuelas Unitarias y de Adultos, que habrán de durar de noviembre a abril como también se ha dicho.

Así, las Escuelas de temporada, resolviendo el problema del aislamiento campesino, al dotarle de buenos Maestros y medios de actualizar la cultura, ataca de raíz el analfabetismo, cuya razón de ser, como he dicho antes, era, precisamente, el abandono del campo por parte de la ciudad, al negarle, como el rico Epulón al pobre Lázaro, las migajas de su mesa intelectual.

Aunque no fuese más que por vía de ensayo, merecía la pena poner en marcha alguna Escuela de temporada. Sus resultados, estamos seguros, serían auténticamente favorables a la lucha contra el analfabetismo, máxima preocupación del Ministerio de Educación Nacional.

Porque todo lo que va expuesto en este breve trabajo es hijo de la experiencia, en una de las provincias castellanas de más vocación intelectual que conozco.

CAROLINA SOLER.

La Educación en las revistas

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Concepto y misión de la Universidad.

En este mes tan sólo hemos visto la reseña de una conferencia, en que el señor Castro Villacañas estudió la "Función social de la Universidad": la Universidad es, ante todo y sobre todo, la escuela de mandos sociales de que dispone un organismo social; la misión de la Universidad está empezando a desvelarse, aproximándose a momentos extraordinariamente eficaces para la misma, se va creando una conciencia de lo que ha de ser en la vida española: vanguardia de lo social, primacía del servicio sobre la retribución (1).

Organización.

Una interviú con el Rector de la Universidad de Zaragoza informa de que considera preferible el actual curso preuniversitario del Bachillerato que el Examen de Ingreso en las Facultades. Para el alumno, la inteligencia es menos necesaria que la voluntad. Como profesor siente disgusto, e incluso pena, al tener que suspender. Considera más formales a las chicas que a los chicos, de entre los alumnos. Lamenta que los exalumnos no queden más ligados, y considera preferible la Asociación de Antiguos Alumnos, ligada a la Facultad respectiva, en vez de a la Universidad. Los estudiantes terminan sus estudios hoy mejor formados que nunca; hoy se cuenta con mejores medios. El estudio y el deporte, no sólo son compatibles, sino complementarios: el deporte es la mejor preparación para el estudio. Respecto a la Ciudad Universitaria de Zaragoza, ya sólo queda la Facultad de Ciencias por ser instalada; la de Medicina pasará a ocupar la totalidad de su actual edificio (2).

Un diario gallego reproduce un artículo del *Jornal de Moura*, en que se pone de relieve la importancia del Lectorado de Portugés de Santiago, y se hace una extensa semblanza de su actual profesor (3).

Una interviú con el P. Guerra Campos, se inicia comentando la aportación de los universitarios gallegos al Año Jubilar, para pasar seguidamente a tratar de la enseñanza de la Religión en la Universidad. Esta es muy insatisfactoria. Por parte del alumnado hay una instintiva, inconsciente, hostilidad hacia el profesor de religión, por flotar un poco de ese espontáneo anticlericalismo de todos los hombres, por aversión, por desinterés y, en casi todos, por comodidad ante una asignatura. Por parte del Profesorado el problema es doble: la organización de la enseñanza y la actitud y aptitud de los profesores. La primera es imperfecta, pero lo decisivo es lo segundo. Encuentra en éste los siguientes defectos: falta de adaptación en el estilo de enseñar, en su aspecto psicológico; cierto absolutismo o abuso de autoridad del profesor en la exposición del pensamiento, repetición innecesaria de fórmulas, excesivo destacar la contextura abstracta de la exposición, en lugar de irradiar la finalidad vital de la doctrina, falta de sintonización con las inquietudes del oyente, inadecuación de los libros de texto, el tono de repetición de enseñanzas del Bachillerato y la absurda manía de comprimir gran número de cuestiones en poco tiempo. Pasando a otro tema, opina que debiera existir en las Universidades españolas la Facultad de Teología, pero no con carácter general; a la media de alumnos, la formación podría venirles por Aula de Cultura, o bien por las clases de religión, ampliándolas, mejorándolas y sistematizándolas (4).

Un sentido elogio del aparato universitario, pone de relieve la diferente manera de sentir a la Universidad, que resulta de recibir sus grados con la tradicional pompa, a recibirlos simplemente de una ventanilla (5).

La institución de una "Fiesta del Meridiano" en que los universitarios canarios visitan algún lugar de las islas, es objeto de elogios (6).

Coincidiendo con los actos de clausura de las Conmemoraciones del VII Centenario de la Universidad de Salamanca, la Pontificia de la misma ciudad, queriendo contribuir a la celebración de tal efemérides, ha organizado una Semana Internacional de Estudios Eclesiásticos Superiores (7).

Fiesta del Estudiante.

Con motivo de esta festividad, se publica una interviú con un "eterno" estudiante, de carácter jocosa (8). O bien se destaca la aptitud de Salamanca, por sus edificios y ambiente, para las fiestas tradicionales (9).

Cuatro semblanzas de Santo Tomás, ponen de relieve sus aspectos universitarios (10).

El Día del Estudiante Caído, aparte de los actos de conmemoración, ha dado lugar a nuevas exposiciones de la Universidad a través del S. E. U. (11).

Colegios Mayores.

Con motivo de la inauguración del José Antonio y Guadalupe, de Madrid, S. E. el Jefe del Estado puso de relieve cómo los estudiantes que en ellos van a habitar son piezas de un conjunto que componen la obra de los Colegios Mayores universitarios, que representa la inquietud del Movimiento nacional español y que fué constantemente pedida y estimulada por el S. E. U. Los que no han vivido los años tristes de la nefanda República, por no haber nacido o no tener todavía uso de razón, no pueden comprender la dimensión enorme que tiene la constitución de estos colegios universitarios españoles y la que encierra el S. E. U., su propulsor. Los que viven todavía el sonrojo de una Universidad anarquizada, por pequeños grupos maliciosos, al servicio de ideas extrañas, los que vieron consumirse a España y deshacerse desde los propios centros que debían ser los rectores del bienestar y del futuro, estas generaciones viejas pueden comprender mejor la trascendencia de los Colegios Mayores: el que se tienda con ellos a la formación íntegra del hombre, no solamente a la parte técnica y de la docencia, sino a la formación completa, que conserve y estimule los sentimientos generosos de nuestra juventud y que no se pierdan y se tuerzan por acción de las malicias y por el cerco que a nuestras Universidades desde hace más de un siglo vienen poniendo todos los enemigos de la España Grande, el espíritu de la anti-España, aquel espíritu del mal que va atacando las mentes más sanas, los corazones más generosos y las gentes más débiles y sencillas. Esta es la gran trascendencia que tienen el S. E. U. y los Colegios Mayores, y esta es la razón de ser de que en una etapa de tantas dificultades para la nación haya figurado en la primera línea de las inquietudes. Por ello, se mira a la Universidad como faro intelectual que proyecta la cultura a todos los lugares de España, enfren-

---

(1) *Proa* (León, 6-III-54).
(2) F. Fernández Gállego: "Tres estudiantes abordan al Rector". *Amanecer* (Zaragoza, 7-III-54).
(3) M. Núñez: "El Lectorado Portugués de Santiago...". *La Noche* (10-II-54).
(4) "Jubileo. Religiosidad universitaria". *Servicio*, 35 (Santiago, I-54), 10-11.
(5) Rabanal: "Nebulosa. Grados concretos". *La Noche* (27-II-54).
(6) J. Hernández Acosta: "Ante una visita universitaria". *El Día* (Santa Cruz de Tenerife, 21-II-54).
(7) "VII Centenario de la Universidad de Salamanca". *Ecclesia* (Madrid, 6-II-54).
(8) T. Hernández: "El estudiante más "perdiguero". *Diario de Barcelona* (7-III-54).
(9) E. Díaz: "La fiesta del Estudiante". *La Vanguardia* (Barcelona, 7-III-54).
(10) *ABC* (Madrid, 7-III-54); *El Adelantado* (Salamanca, ídem); *La Gaceta Regional* (ídem).
(11) *Línea* (Murcia, 9-II-54); *Proa* (León, 10-II-54).

tándose con toda la responsabilidad de la formación de los universitarios, por creer que las clases intelectuales y más destacadas son las que tienen que dirigir y encauzar la gran masa española y llevarla por caminos firmes hacia el bien y la grandeza (12).

En la inauguración del Guadalupe, el Ministro de Asuntos Exteriores, ofreciéndolo al Jefe del Estado, afirmó que los Colegios Mayores son nueva realización que revitaliza los que fueron un tiempo el hogar universitario donde se forjaron las generaciones que hicieron grande a España. "El Colegio de Guadalupe es obra vuestra, porque es la confluencia feliz de vuestra acertada política educacional y de vuestra venturosa política americanista." La sociedad española empieza ya a beneficiarse de los frutos de los Colegios Mayores; son el complemento de las aulas, por su labor formativa, educadora, la que no tanto se dirige a nutrir el intelecto de los escolares como a modelar su corazón, a educar sus sentimientos, a disciplinar su voluntad. La presencia de tantos universitarios hispanoamericanos es acogida fraternalmente, ofreciéndoseles análogos derechos que a los españoles, a sus títulos y diplomas, abriéndoles las puertas de estos hogares académicos que son los Colegios Mayores, a fin de que suplieran con ellos en algún modo el que han sacrificado "al dejar su patria propia para completar su educación en la Madre Patria" (13).

Muy numerosas han sido las glosas de estos dos discursos, por toda la Prensa nacional, comentando sus principales puntos y poniendo de relieve las realizaciones cumplidas en este campo (14).

Dos editoriales, uno en forma más resumida, exponen el número y características de los actualmente existentes. Insisten en considerar deben construirse menos lujosos en el futuro, para evitar posible deformación de la natural tendencia a la sencillez o acostumbrar mentirosamente a un "confort" que raramente podrá continuarse después (15).

Un reportaje sobre el José Antonio informa de que se inició hace cinco años el edificio que acaba de ser inaugurado: a comienzos de 1953 ingresaron los primeros colegiales, faltando todavía entonces rematar la obra Su capacidad es para 182 residentes, estando actualmente cubierto este cupo, gran parte por los becarios de la Organización Sindical. Se tiene en cuenta para el ingreso, además del expediente académico, los valores humanos. Cada planta del edificio tiene un Decano, nombrado por la Dirección, encargado de transmitir las órdenes superiores. Los colegiales nombran, por votación, tres consiliarios, cuya misión es hacer llegar a la Dirección las necesidades y posibles deficiencias del Colegio. Semanalmente se reúne la Junta formada por los elementos rectores y mensualmente se celebra capítulo general de todo el Colegio. Colegiales solamente son los que llevan al menos un año de estancia y que por sus méritos han merecido este título. Actualmente, sólo una tercera parte son colegiales, el resto simplemente residentes (16).

Otro reportaje sobre el Guadalupe informa de que las obras de su actual edificio se iniciaron en 1949. La planta es cuadrangular, con un claustrillo que sirve para enlazar las diferentes dependencias de la parte baja. A la izquierda de la entrada están el bar y el comedor. Hay un hermoso salón de actos, capilla, sala de música, gimnasio, biblioteca, sala de juntas. Las habitaciones de los colegiales son individuales. El Colegio tiene capacidad para 180 residentes, y actualmente aloja a 120, un 25 por 100 españoles. Por sus estancias han pasado ya los 450 estudiantes, de los que corresponde la mayor cifra a Argentina, 57, y a Méjico, con 51. De ellos, hoy son 28 catedráticos, dos ministros de Educación, uno de Asuntos Exteriores, etc., en sus países de origen (17).

Otro reportaje sobre el mismo Colegio Mayor, informa del "examen" de ingreso a que se somete a los nuevos, humorístico, pero riguroso y "peligroso", con dos importantes ejercicios, escrito y oral; examen impuesto por los mismos colegiales y sancionado por la tradición. Seguidamente, el periodista recoge algunas de las preguntas y respuestas y las consecuencias... (18).

Un diario canario comenta elogiosamente el proyecto de construir el Ayuntamiento un Colegio Mayor canario en Madrid, pero examina seguidamente si no sería más importante acabar primeramente el que está en construcción, pero ésta detenida, en La Laguna, antes de emprender empresas más secundarias (19).

Finalmente, una crónica nos informa de la organización en el Guadaira, de Sevilla, de unas "Conversaciones universitarias", que llevarán como prefacio un ciclo de Orientación profesional (20).

Profesorado.

Una interviú con el Catedrático de Psicología, de Barcelona, doctor Font y Puig, que afirma que actualmente la gran mayoría de los estudiantes ansía desarrollar sus facultades y adquirir conocimientos para en su día difundirlos o aplicarlos en bien de los demás. La misión del profesor respecto de los que tienen esta noble sed es, más bien que transmitir conocimientos o convertir sus mentes en un almacén, estimular la fuerza de su pensamiento y endezarlo con las dotes de claridad, precisión y método. Hablando de su generación, afirma que tuvo algunos maestros de profundo y extenso saber e indefectible vocación, pero que, en conjunto, el actual Profesorado está provisto de más abundantes medios de investigación y para la preparación de los mejores alumnos en la investigación misma. En cuanto al espíritu, en nada ha decaído el Profesorado actual respecto a los que le precedieron, aunque económicamente el Profesorado universitario "está en muy peores condiciones que los de antes de la guerra de 1914". El estudiante actual es muy superior al de hace cuarenta o cincuenta años, excepto en lo que a formas externas de cortesía se refiere (21).

Intercambio.

Una interviú con el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, llegado a España con misión oficial, informa de la pronta venida de una comisión de Rectores argentinos con el Director general de Intercambios Culturales del Estado. Su misión es establecer contactos con los Centros docentes españoles: explica el ambiente propicio hacia la Universidad española existente en Argentina, e insiste en la necesidad de incrementar el intercambio de libros, para lo cual los Estados deben subvencionar fuertemente los transportes culturales; los que llegan son rarísimos. Además, urge una recíproca validez universitaria: "Sin generalizar, afirmo que la intensidad y la extensión de los estudios universitarios argentinos permite un reconocimiento mutuo de ciertos títulos. Ello equivaldría a tender un puente inmaterial, de muchísimo tránsito, entre las dos orillas de unos pueblos mayores, que tienen que ser coincidentes en la estimación y la defensa de los principios cristianos" (22).

Constantino Láscaris Comneno.

(12) *ABC* (9-III-54); *La Vanguardia* (ídem); *7 Fechas* (ídem); *Ya* (ídem).
(13) *Ya* (ídem).
(14) *ABC* (9 y 10-III-54); *El Alcázar* (Madrid, 9 marzo 54); *Informaciones* (ídem, ídem); *Madrid* (ídem); *Pueblo* (Madrid, ídem); *Ya* (Madrid, 7 y 9-III-54). Destaca por su interés el editorial de *Ecclesia*, 662 (20 marzo 54), que destaca la importancia de preparar "educadores para los Colegios Mayores".
(15) *El Correo Gallego* (18-II-54); *Pueblo* (15-II-54).
(16) *Madrid* (9-III-54).
(17) *Madrid* (5-III-54).
(18) J. Casas Pérez: "Un trámite imprevisto...". *Fotos* (Madrid, 6-III-54).
(19) "Hablemos de Colegios Mayores". *El Día* (6 marzo 54).
(20) "Tareas del ...". *El Correo de Andalucía* (Sevilla, 14-II-54).
(21) Del Arco: "Pedro Font y Puig". *La Vanguardia* (7-III-54).
(22) J. Casas Pérez: "El Decano de Filosofía y Letras...". *ABC* (6-III-54).

ENSEÑANZA MEDIA

EL CURSO PRE-UNIVERSITARIO.

A. *Comentarios.*—El Curso pre-universitario está teniendo un amplio eco en toda la prensa española. Un articulista (1) refleja la repercusión de los Cursos en el ambiente docente español, las reuniones de estudio a que ha dado lugar, la elaboración de los programas y, en fin, el eco en el extranjero, con la sorprendente coincidencia del proyecto de reforma del bachillerato francés con el español, que ha implantado también "un curso de adaptación universitaria".

También entre los estudiantes se observa que este curso sin asignaturas despierta todo el dinamismo de los jóvenes de dieciséis a dieciocho años en una actitud psíquica completamente distinta de la percibida hasta ahora por las familias. Estima el autor que la orientación del curso se dirige a corregir los principales defectos del español en lo intelectual, siendo éstos la frecuente falta de rigor lógico en la ordenación del pensamiento, que da por resultado una vitalidad brillante, pero a menudo desordenada.

La nueva ordenación contempla también, a juicio del autor del artículo, la angustiosa situación del estudiante a las puertas de la Universidad, pues observa que cuantitativamente nuestros muchachos saben probablemente muchas más cosas que los de otros países, pero de un modo memorístico y poco asimilado; han tenido una actitud pasiva ante sus propios conocimientos; en definitiva, más que el razonamiento, han adiestrado la memoria. Todas estas realidades tratan de ser superadas en el Curso, que viene a significar una especie de pequeño doctorado del bachillerato.

Se pone también de manifiesto el aspecto de crédito, de confianza que supone la libertad en la redacción de los programas, así como también la gran ocasión que brinda para un esfuerzo de equipo, que necesita, por otra parte, estar animado de la mejor voluntad, si no se quiere que el Curso degenere en un ciclo de conferencias eruditas o amenas.

Otra entrevista (2) destaca el interés que tiene el Curso, no sólo para los pre-universitarios, sino también para los bachilleres en general, por cuanto que significa una preparación para la vida práctica. También se hace resaltar la necesidad que se desprende del texto de las instrucciones de que se realice la tarea en estrecha colaboración, tanto entre los profesores de un mismo centro como entre los de los distintos centros, a través de un intenso intercambio de conferencias y conferenciantes.

El Sr. Bosch y Ariño, Decano del Colegio de Doctores y Licenciados en Letras, de Valencia, expone en dos entrevistas (3) las líneas generales del Curso. Estima que éste va dirigido fundamentalmente a paliar la desorientación del bachiller al final de sus estudios; sabe muchas cosas, pero no ha aprendido a correlacionarlas. Por otra parte, apunta hacia una capacitación del bachiller para que a su ingreso en la Universidad se encuentre con la soltura necesaria para captar las enseñanzas magistrales de los Catedráticos. El plan trazado para su desarrollo incluye un procedimiento pedagógico que está dando excelentes resultados, y que consiste en recoger en cinta magnetofónica algunas de las conferencias que se presten a ello, permitiendo al alumno, después de interpretar el pensamiento del Catedrático, comprobar, por el procedimiento de repetición mecánica, sus posibles errores y ejercer de este modo su autocrítica.

Las directrices formativas del Curso, prosigue el doctor Ariño, son las de estimular en el futuro alumno universitario la captación de las ideas expuestas en las conferencias que son precisamente de cultura general. Esta circunstancia hace que la totalidad del Curso sea de extraordinario interés para una gran masa de gente estudiosa, de formación media, que recibirá de esta suerte unas enseñanzas pedagógicas a la altura de su capacidad intelectual.

A lo largo de ambas entrevistas se expone la iniciativa del Sr. Bosch de que fuera precisamente el Colegio de Doctores y Licenciados en Letras de Valencia quien organizara el Curso a fin de lograr una más fácil aplicación de la experiencia y para que ésta alcanzara el éxito apetecido. El Colegio está prestando la máxima colaboración, pues lo avanzado del curso escolar y el ser este año el primero en que se ensaya dicha experiencia, requiere una atención preferente.

B. *Distintos enfoques.*—El amplio margen de interpretación que dejan las Instrucciones para el Curso pre-universitario, permite la existencia de una infinidad de matices en la orientación general del Curso. Cada Centro desarrolla, de acuerdo con sus preferencias y sus posibilidades, las líneas fundamentales del plan oficial. Así, pues, van apareciendo, de día en día, por todo el ámbito de la enseñanza española, gran cantidad de variantes que componen un panorama complejo y rico en sugestiones.

Por ejemplo, el Director del Instituto "Ramiro de Maeztu", D. Luis Ortiz Muñoz, en una entrevista realizada por un periódico madrileño (4), expone las tres notas que se destacan en el desarrollo del Curso. Estas son las siguientes:

1.ª Procurar que el alumno aprenda a escuchar y a sintetizar lo que se le dice.

2.ª Desarrollar en el alumno la elocución y la exposición oral de lo que oye.

3.ª Que tenga un conocimiento práctico de las materias que estudia.

Todo ello va dirigido a excitar en los muchachos su sentido para reaccionar ante las cosas y a despertarles el sentido crítico. Como experiencia pedagógica interesante se cita la clase de Historia de la Música, con ilustraciones al piano del Profesor Querol, a la que asisten, además, otros cursos y público en general. Asimismo, resulta de gran interés el modo de llevar la clase de Latín: ésta es diaria y se sigue el sistema de traducir textos latinos procurando abarcar todas las épocas del latín, y con una orientación muy práctica; así, el alumno que vaya a seguir Derecho, habrá de traducir trozos de las Pandectas; el que vaya a Letras, tendrá que conocer a los clásicos; el que vaya a estudiar para sacerdote, tendrá que conocer textos latinos en relación con sus futuras disciplinas, y el que vaya a estudiar Ciencias, traducirá obras científicas en latín.

En el Colegio "Nuestra Señora del Pilar" las orientaciones van encaminadas a despertar en el alumno el sentido de la observación y de la iniciativa. Preocupa colocar al muchacho en un ambiente en el cual el trabajo le resulte fácil y agradable. Asimismo, se estimula el trabajo de equipo, haciendo que los alumnos estudien distribuidos en grupos. Así, por ejemplo, un grupo se encarga de hacer trabajos sobre parques y jardines, otro sobre museos artísticos, otro sobre los científicos, etcétera, etc.

En el Colegio de los Maristas el Curso se enfoca del modo siguiente: sesión única de clases por la mañana (cuatro horas); por las tardes los alumnos trabajan en sus casas sobre los temas que se les designen y que leerán al día siguiente. Este trabajo se realiza en equipos, con el fin de que puedan consultar bibliotecas y museos para reunir los datos que necesiten. La tendencia es dirigir la atención sobre temas prácticos de cultura general.

El Instituto Femenino "Isabel la Católica" señala el

(1) Sin firma: "Un curso sin asignaturas". *Ya.* Madrid, 2-II-54.

(2) Sin firma: "D. B. Payeras y los estudios pre-universitarios". *Baleares.* Palma, 27-I-54.

(3) Sin firma: "Los estudiantes, sus intereses y el bachiller". *Levante,* Valencia, 7-I-54.
Sin firma: "Dió comienzo el Curso de Extensión Cultural". *Jornada.* Valencia, 5-III-54.

(4) Sin firma: "El Curso pre-universitario en los centros docentes de Madrid". *Ya,* 16-II-54.

interés despertado por el Curso entre las alumnas, por apartarse de la rutina de los seis años anteriores. El carácter que se imprime a su desarrollo va dirigido, sobre todo, a que los alumnos vean cosas de fuera del Instituto, teniendo a continuación que hacer una información sobre la visita efectuada.

El Instituto de Tarragona (5), de acuerdo con el plan trazado, ha realizado visitas a diversos lugares de interés de la ciudad. Así, por ejemplo, estuvieron visitando las dependencias del Instituto Nacional de Previsión, haciendo "in situ" amplia información de su funcionamiento y finalidad. Visitaron colectivamente la Exposición organizada por el Sindicato de Iniciativas, con reproducciones de cuadros que abarcaban del Impresionismo al Arte abstracto; visitaron también el Museo Bíblico del Seminario, las bibliotecas populares y provinciales, los talleres de fabricación de motores Diesel, etcétera, etc.

Los libros de texto.

Un articulista (6) se ocupa de este problema, al que concede la máxima trascendencia, puesto que ocasiona continuas bajas en las filas estudiantiles. Se considera especialmente la desproporción que supone una legislación que protege a los estudiantes civiles para que no se malogre una sola inteligencia, y la labor de algunos que se empeñan en hacer imposible el estudio de una carrera o de una simple graduación a estos mismos estudiantes humildes, ya que—comprando libros nuevos todos los años, pues de un año para otro no les sirven ni a él ni a sus hermanos menores—estas acciones individuales constituyen una especie de veto para su entrada en los centros de estudio. Además de esta patente ilegalidad, anda en juego algo de mayor trascendencia: la intromisión en la libertad humana para beber la ciencia de las fuentes que oficialmente se dan como buenas.

En este sentido, un periódico asturiano (7) recoge unas declaraciones del Sr. Director General de Enseñanza Media, con motivo de su reciente visita a los Institutos montañeses y asturianos, en las que no se mostraba partidario de los textos únicos. Es imposible —decía—acertar con el mejor, por buena voluntad que en elegirlo se ponga, además de que va en contra de la sana libertad del educador. Existe una política trazada que consistirá en un rigor extremo en la aprobación de los libros de texto, tanto por lo que se refiere a su contenido doctrinal, a su valor pedagógico, como a su claridad tipográfica y a su precio. Libertad entre aquellos que hayan merecido la aprobación superior, y premios importantes para los mejores. El premio será la mejor recomendación. En cuanto al control de las irregularidades, va a comenzar a funcionar, por primera vez en España, una eficacísima Inspección de Enseñanza Media. Ella se encargará de la corrección de los abusos que se dan desgraciadamente en algunos casos.

La elección de carrera.

Por iniciativa del Instituto Español de Tánger, en relación con su Curso pre-universitario, se han organizado una serie de conferencias de orientación profesional. Los propósitos son tratar de completar la información de los alumnos sobre la que haya de ser su carrera, pues la realidad muestra la incapacidad de éstos para optar por una dirección que les permitiera resolver en consonancia con sus aptitudes y preferencias el problema de su vida futura: les faltan elementos de juicio imprescindibles para poder decidir, y a rellenar este hueco viene este Curso, en el que actuarán según un plan previsto destacadas personalidades (8).

Con el mismo fin y con un tema análogo ha dado en Valladolid una conferencia el Catedrático de la Universidad D. Salvador Senent (9). El asunto de la conferencia versó sobre los estudios de Ciencias en las Universidades españolas. Estos estudios—dijo el Sr. Senent—deben estar animados de espíritu vocacional. No es carrera fácil ni de probables éxitos económicos: exige sacrificios y sólo se debe iniciar cuando se dispone de un verdadero espíritu. De sus Secciones, Matemáticas, Físicas, Químicas y Ciencias Naturales, la que ofrece mayores perspectivas es la de Químicas. La actitud de los alumnos en el período de Enseñanza Superior ha de ser informativo, y de ahí la importancia del manejo de técnicas y bibliografía. La Universidad forma el criterio científico de los alumnos, pero tiene que contar con la labor particular de éstos, que necesitan leer, relacionar y sobre todo pensar. Tal vez por no saber pensar fracasan muchos de nuestros alumnos.

Sobre el tema de la vocación en general dió una conferencia el Dr. Guerra Campos (10). El momento de elegir una profesión—afirmó el Dr. Guerra—encierra extraordinarios peligros: son muchos los incentivos que empujan al aspirante. Pesan sobre él voluntades ajenas, padres, amigos, parientes, y aunque animados de la mejor intención del mundo, pueden malbaratar la vida del futuro hombre. Son muchas veces nefastos porque se desconoce el más alto fin del hombre, que es el amor de Dios. Hay que huir del gran pecado de la autolimitación. No hay que poner metas limitadas, por nobles que éstas sean.

Un diario de Barcelona (11) traduce un artículo de André Maurois sobre el mismo tema. ¿Cómo preparar para la vida a los jóvenes de nuestro tiempo?—se pregunta el Sr. Maurois—. ¿Qué enseñarles? Las soluciones dependen de las circunstancias particulares de cada caso, pero pueden, sin embargo, desprenderse algunos principios generales. Son éstos:

1.º En la sociedad que se esboza, será necesario poseer una técnica. Se impone una cultura científica y matemática.

2.º Una cultura general, histórica y literaria, resulta no menos preciosa. No basta la técnica, hay que administrarla. No se puede gobernar un país si no se conoce su pasado y su tradición. El espíritu más brillante, si parte de cero, no irá lejos.

3.º Adquirida la cultura general al elegir una técnica, deben tenerse en cuenta las direcciones probables en que evolucionará nuestra civilización. A juicio del autor se puede prever un futuro a la aviación, a la televisión y a las industrias electrónicas. Pero siempre habrá médicos y arquitectos, aunque especializados. Subsistirán, sin embargo, los "técnicos de las ideas generales".

4.º Entre las probables direcciones, una de las más claramente definidas será la evolución hacia las industrias de espectáculos. La máquina reemplaza al hombre y éste tendrá más horas libres, que llenará dirigiendo su atención hacia el sector que los economistas llaman "terciario", es decir: radio, cine, discos, etc.

Festividad de Santo Tomás.

Por todo el ámbito español celebraron los Institutos de Segunda Enseñanza la festividad de Santo Tomás de Aquino. Especial brillantez revistieron los actos organizados por el Instituto de Cuenca "Alfonso VIII"; el de Santander, en el que fué bendecida la nueva capilla; el de Segovia, Lugo, "Ramón Llull" de Palma, el de Vigo, etc., etc.

Hispanoamérica.

En 1948 España y Argentina firmaron en Buenos Aires varios acuerdos. A más de cinco años de este hecho, comienza a ser aplicado el tercero de ellos, en el que se fijaban las bases para el intercambio de títulos y estudios hispanoargentinos.

Dió el primer paso práctico a este efecto la Universidad de la Ciudad Eva Perón, al acordar la validez plena a los estudios del Bachillerato español. De una forma definitiva, más amplia y respondiendo a las gestiones de nuestra Embajada, el Gobierno argentino acaba de conceder validez en todo el país a los títulos del Bachiller español, por considerar que los estudios realizados en España son de reconocida jerarquía por su contenido cultural y científico, existiendo, por otra parte, una gran semejanza entre los planes y los programas de estudios españoles y argentinos. Además, los tradicionales vínculos de amistad que unen a ambos

(5) Sin firma: "El Curso pre-universitario en el Instituto de Tarragona". *Diario Español*. Tarragona, 7-II-54.

(6) Miga: "Esos libros de texto". *Ofensiva*. Cuenca, 2-II-54.

(7) Juan L. Cabal Valero: "Manifestaciones del Director de Enseñanza Media". *Nueva España*. Oviedo, 14-III-54.

(8) Sin firma: "Conferencias de orientación profesoinal". *España*. Tánger, 4-III-54.

(9) Sin firma: "El Dr. Senent en el ciclo preuniversitario". *El Norte de Castilla*. Valladolid, 7-III-54.

(10) Sin firma: "Conferencia del Instituto de Pontevedra". *El Pueblo Gallego*. Vigo, 6-III-54.

(11) André Maurois: "Sobre la elección de carrera" *Diario de Barcelona*. Barcelona, 7-III-54.

países han aconsejado la conveniencia de resolver favorablemente la gestión realizada por nuestra Embajada.

En consecuencia, los Bachilleres españoles podrán ingresar en las Universidades e Institutos superiores argentinos con la sola presentación del título correspondiente, legalizado por la Embajada argentina en España, y en las mismas condiciones que rigen para los estudiantes argentinos.

JUAN DE LUIS CAMBLOR.

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

¿REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE MINAS?

El diario *Ya* (1) recoge las disposiciones sostenidas con ocasión de la celebración del CLXXV Aniversario del Cuerpo de Ingenieros de Minas, y dice: "El máximo tono polémico de las sesiones científicas que se celebran con motivo de los actos conmemorativos de la creación del Cuerpo de Ingenieros de Minas se ha producido durante la discusión de la ponencia sobre enseñanza, hasta el extremo de que el texto aprobado va a ser enviado a los Poderes públicos con otro texto que representa una tendencia distinta en cuanto a sistemas de enseñanza, con el fin de que sirva de información al Gobierno."

La Ponencia que ha obtenido la aprobación insiste en el "statu quo" actual "que limita por procedimientos anticuados el ingreso en la Escuela y produce, entre otras consecuencias desfavorables, el fenómeno denominado rotación, que consiste en que los alumnos se van presentando al ingreso en diversas Escuelas Especiales análogas y que se quedan en la que logran entrar, aunque no tengan vocación para ello". Ahora bien, la vocación es un requisito fundamental en la carrera de Minas, dice otro importante sector de congresistas, y con objeto de encauzar ésta debidamente, presenta otro plan "más de acuerdo con las exigencias modernas y con los deseos del Gobierno, repetidamente expuestos por el Ministro de Educación Nacional".

Esa Ponencia que ya califica de más moderna, propugna la creación de un grado intermedio entre los ingenieros y los facultativos de Minas. Este grado intermedio serían los técnicos de Minas, que ingresarían después de aprobar unas asignaturas fundamentales, más sencillas que las de la Escuela Superior, y estudiarían durante cuatro años en centros fabriles —preferentemente Mieres y Bilbao—los fundamentos teóricos y prácticos de su carrera.

Durante estos cuatro años, los alumnos irían siendo calificados según sus aptitudes, y al final podría saberse cuáles son los mejores, sin necesidad de estos problemas absurdos—como lo reconocen los propios profesores—que ahora suelen servir para el ingreso en nuestras Escuelas Especiales y que de ningún modo les valen después para el ejercicio de su profesión. Al llegar, pues, a los cuatro años de enseñanza en los centros fabriles, los 30 ó 40 mejores—según las necesidades de cada época—pasarían automáticamente a la Escuela Superior, de la que saldrían dos años más tarde con el título de ingenieros de Minas. Se trata, como puede verse, de un procedimiento más lógico, más moderno y más en consonancia con las experiencias extranjeras, que resolvería los problemas de las Escuelas Especiales, repetidamente expuestos en los últimos meses, y que podría aplicarse también a las Escuelas de Agrónomos y Caminos.

Naturalmente, los no elegidos para pasar a la Escuela Superior, porque no reúnan las condiciones exigidas después de una observación de cuatro años, quedarían en ese grado intermedio de técnicos, cuya creación es reclamada también con frecuencia en revistas universitarias y por nuestras autoridades académicas.

* * *

Sobre el mismo problema publica un suelto el diario *Pueblo* (2), donde se recoge también el hecho de que la ponencia relativa a la reforma de la enseñanza de los futuros ingenieros de Minas fuera la más discutida. Dice a continuación que "las líneas generales desarrolladas por los ponentes y por quienes intervinieron en el coloquio posterior fueron las siguientes: intensificación de las enseñanzas prácticas, para lo cual sería necesaria la creación de un Patronato entre los Ministerios de Industria y Educación, que tuviera por objeto la instalación y mantenimiento de residencias para los alumnos en los propios centros fabriles; modificaciones en el ingreso en la Escuela, en el sentido de ampliar algunas de las materias, y posible aumento del cupo anual de alumnos, para lo cual sería necesario dotar más ampliamente el profesorado y las instalaciones actuales de la Escuela".

LA EXPOSICIÓN TÉCNICA MINERO-METALÚRGICA.

Bajo los mismos epígrafes que la noticia referente a la eventual reforma de las enseñanzas de Minas, publican los dos diarios citados (3) información sobre la labor de extensión cultural llevada a cabo por dicha Exposición.

Dice *Ya* que "los pabellones, especialmente los históricos y artísticos, están siendo muy visitados por toda clase de público, ya que aunque la Exposición es de carácter científico las curiosidades y las maquetas que la integran... hacen de ella un lugar de interés general. Han sido establecidas plazas reducidas para escolares con un descuento aproximado de un 50 por 100 sobre el precio actual, que es de 5 pesetas".

Recoge también *Ya* la exhibición en el salón de proyecciones de la Exposición de Minas de una serie de películas técnicas sobre los siguientes temas: "Tornos de arrastre", "Explotación de minas metálicas sin tendido de vías", "Trabajos mineros en la explotación de Kiruna" y "Palas excavadoras de Bucyrus Erie".

Por su parte, *Pueblo* hace mención de los temas discutidos en la Sección de Investigaciones Mineras de dicha reunión científica conmemorativa de la creación del Cuerpo de Minas: se estudiaron principalmente los referentes al petróleo, tanto por parte del Instituto Geológico como por la de otros estudios e investigaciones geofísicas. En la Sección de Metalurgia Especial fueron estudiadas fundamentalmente cuestiones relativas al aluminio y a los materiales refractarios, y en la Sección de Minas se leyeron y debatieron diversos trabajos sobre sistemas de laboreo.

FIESTA ESTUDIANTIL.

Publica *Ya* (4) un suelto dando noticias de que los estudiantes del tercer año de Montes van a celebrar la mitad de su carrera—"el paso del Ecuador"—, fiesta que se está haciendo tradicional singularmente en las carreras especiales. Con ocasión de la de los ingenieros de Montes, tendrán lugar diversos actos deportivos, recreativos, artísticos y universitarios, y como final la plantación de 100 madroñeras—el número de la promoción—en los terrenos de la Ciudad Universitaria colindantes con la Escuela.

(1) "Un nuevo sistema para la solución y el aprendizaje de los futuros Ingenieros de Minas". Se propone la creación de un grado intermedio para extraer de él, después de cuatro cursos, a los que merezcan pasar a la Escuela Superior. *Ya* (Madrid, 17-II-54).

(2) "Existe el propósito de que los futuros ingenieros de Minas estudien en los centros fabriles". *Pueblo* (Madrid, 16-II-54).

(3) *Pueblo* (16-II-54). *Ya* (17-II-54).

(4) "Los estudiantes del tercer curso de Montes celebrarán su "paso del Ecuador". *Ya* (Madrid, 4-III-54).

Dice también el citado diario de la mañana que dichos estudiantes de Montes tienen el propósito de pedir, por conducto de sus autoridades académicas, un viaje de estudios y prácticas como fin de carrera por el centro de Europa, viaje que consideran de extraordinario interés profesional.

AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS TÉCNICOS EN NORTEAMÉRICA.

La revista *Noticias de Actualidad,* publicada en España por la Casa Americana de la Embajada de los Estados Unidos de América, da unos datos (5) que estimamos de extraordinario interés para los estudiantes españoles de Enseñanza técnica que aspiren ampliar sus estudios en los Estados Unidos de América. Datos que vamos a resumir brevemente.

En 1949 se puso en marcha en aquella nación el plan de cooperación técnica, con objeto de permitir a los súbditos de naciones extranjeras perfeccionar en Norteamérica sus estudios. Desde esa fecha 17.000 súbditos extranjeros han visitado con este fin los Estados Unidos: entre ellos figuraban altos funcionarios, hombres de ciencia, ingenieros, industriales, negociantes y técnicos aventajados, agricultores, obreros, etc. Es decir, un promedio anual de 3.700 becarios extranjeros.

Las becas se conceden previa solicitud de los interesados y se disfrutan en las Universidades y Centros de estudio de los Estados Unidos de Beirut, Puerto Rico, etcétera.

Además de los planes generales de Enseñanza técnica, también han llevado becarios las Fuerzas Armadas y las diversas organizaciones educativas, científicas y filantrópicas de dicho país, principalmente la Administración para la Cooperación Económica (después Organismos para la Seguridad Mutua y hoy Administración de Operaciones Exteriores), que han hecho posible a 13.600 extranjeros la ampliación de estudios a los Estados Unidos. También han pasado a la competencia de la Administración de Operaciones Exteriores los planes de ayuda técnica, que lleva a cabo la Administración de Asistencia Técnica y el Instituto de Asuntos Interamericanos, que hasta la fecha lleva concedidas más de 3.500 becas. Por último, más de 1.500 estudiantes técnicos visitan por su cuenta cada año los Estados Unidos.

Entre las becas que hemos enumerado—y que suman casi 35.000—un cierto número se ha concedido a los estudiantes españoles a través de las Casas Americanas de la Embajada de los Estados Unidos de América de Madrid, quien estudia las solicitudes por medio de una "Comisión Asesora para Estuios en los Estados Unidos", en la que están representados con la Embajada diversos Ministerios y Organismos españoles. Entre ellos, buen número ha ido a manos de estudiantes técnicos, singularmente ingenieros y peritos.

Es de esperar, por otra parte, que cada año aumente el número de becas que se conceden a los estudiantes de nuestro país.

JOSÉ M.ª LOZANO.

(5) "La enseñanza técnica para extranjeros". *Noticias de Actualidad* (Madrid, 11-II-54).

ENSEÑANZA LABORAL

CONCEPTO DE ENSEÑANZA LABORAL.

Labor publica un extenso editorial sobre "La formación profesional en el Bachillerato laboral", partiendo de la preocupación fundamental, desde los albores de su implantación, por acentuar el carácter práctico y de iniciación profesional de la Enseñanza Laboral, propósito garantizado por una red extensa de campos de prácticas y de talleres. Este carácter de profesionalización no se realiza por breves cursos de quince o veinte días, sino mediante un sistema continuado y responsable, que va desde la formación específica del Profesorado a la gradual familiarización del alumno con las prácticas de campos y talleres. La Enseñanza Laboral se encuentra siempre en período de "régimen abierto", de amplia comprensión, siempre en busca del mayor perfeccionamiento. Ello no quiere decir que se acepte la crítica personalista, sino la colaboración en diálogo abierto (1).

Desde el punto de vista de la política agraria del Estado, es estudiado el Bachiller agrícola, pues aquélla compete por igual a los técnicos agronómicos y a educadores, sociólogos, etc. Pues bien, aunque la educación campesina debe iniciarse con la escuela primaria, es necesaria una organización cultural, que hoy reside en los Bachilleres laborales agrícolas, que deben constituir el último escalón calificado entre los servicios agrícolas del país y deben ser el germen que despierte el interés entre la población rural para mejorar sus tierras, cultivarlas racionalmente y, en una palabra, para aumentar el nivel de vida agrario, elevando de paso el de toda la nación (2).

Si se quiere que España sea grande, no basta con dar una batalla contra el analfabetismo; se ha de tender a que todo español tenga un elemental conocimiento de lo que el mundo y su patria han conseguido en el orden del espíritu (3). En este mismo sentido, se elogia en otro editorial, como un gran acierto en las realizaciones culturales, la creación de la Enseñanza laboral (4).

El problema educacional de los pueblos de España es sintetizado por un educador de esta manera: Mientras en las capitales de provincias y en algunos grandes focos la juventud disponía de medios asequibles para adquirir una cultura superior a la comprendida en la primaria, los muchachos de pueblos y aldeas sólo disponían de dos caminos a elegir: para las familias "desahogadas", con o sin sacrificios, enviar a sus hijos a la capital, reduciéndose la clase intelectual a media docena de muchachos, desarraigados pronto; los demás eran los eternos desahuciados de la fortuna, para los que no había más solución que ser jornaleros del campo al terminar la edad escolar. La capacidad intelectual era, pues, proporcional a la capacidad económica de los padres. Seguidamente analiza la Ley de Bases de Enseñanza Media Profesional y pone de relieve el extraorinario avance que representa (5).

MODALIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Un interesante artículo expone qué es un Instituto Laboral, como medio de hacer llegar y difundir la cultura entre una gran masa de la población española, situada lejos de las capitales de provincia y ciudades importantes, en burgos industriales, rurales, marítimos, que por esta circunstancia de residencia, hasta ahora se han visto apartados de los Centros formativos de Enseñanza Media. El laudable designio del régimen ha cristalizado en la institución de la nueva modalidad de Bachillerato, que desarrolla en un grado elemental la formación humana, simultaneada con el adiestramiento de la juventud en las prácticas de la moderna técnica profesional: se trata de establecer un Bachillerato elemental equivalente a los primeros cursos del universitario, completado con la especialización inicial en las prácticas propias de la agricultura, la industria, la ganadería, etc. Según la región, así es la especialización

(1) *Labor,* 16 (Madrid, I-54), 1 y 6.

(2) J. DE LA RUBIA: "Los Bachilleres laborales en la política agraria del Estado". *Juventud* (Madrid, 4-10 marzo 54).

(3) Sin firma: "Cultura del pueblo". *El Norte de Castilla* (Valladolid, 6-III-54).

(4) "Enseñanza Laboral". *La Verdad* (Murcia, 17 marzo 54).

(5) J. COMINO ARROYO: "El por qué de nuestros Institutos". *Agrobox,* 1 (Albox, 7-III-54), 3.

profesional. Misión: extender la Enseñanza media, iniciar en la práctica de la moderna técnica profesional, capacitar para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos (6).

Otro interesante artículo estudia la Formación Profesional Agropecuaria. La Universidad debe estar reservada para aquellos que tengan sólida vocación para las carreras superiores; en cambio, existe una zona todavía insuficientemente explorada, la de las profesiones técnicas menores, cuyo campo de acción es bien extenso, máxime por hallarse en marcha con los mejores auspicios la industrialización de España; hace falta un considerable número de técnicos y a éstos se abren amplias perspectivas. Las posibilidades del campo no son inferiores, por la estructura económica eminentemente agrícola del país. El campo, que yacía en secular abandono y desprecio, ocupa hoy un plano de los más destacados en la vida nacional. Pues bien, cuanto mejor viva el campesino, mejor vivirá también el resto de España, aunque los campesinos, como es justo, sean los más directamente beneficiados. Para lograr que aumente el rendimiento de la producción agrícola y ganadera, única fuente del bienestar colectivo, es preciso modernizar los cultivos y esto sólo podrá hacerse por medio de la aplicación de los adelantos de la ciencia y de la técnica; y será la juventud campesina quien convenza a las generaciones maduras de campesinos, mediante realizaciones prácticas. Esto sólo puede lograrse mediante una sólida formación, por los caminos del esfuerzo y del estudio. Nada mejor que los Institutos de Enseñanza Media y Profesional para irradiar las inquietudes de renovación. Antes que nada se precisa desarraigar los últimos brotes de analfabetismo y de rutina, puesto que con una mentalidad vieja y atrasada no será posible acometer ningún progreso. Cualquier reforma agraria implica un problema básico de educación, y, aunque sus frutos se obtengan a largo plazo, siempre serán positivos. En este caso, lo que importa es la continuidad. Por esta razón el Bachillerato Técnico Agropecuario constituye el medio más adecuado para proporcionar a la juventud campesina aquella base técnica necesaria, con lo que contribuirá directamente a aumentar la productividad del campo. Este Bachillerato ha sido creado para dotar de preparación a los alumnos de los ámbitos rurales en las técnicas menores de aplicación a la agricultura, a través de disciplinas concretas, como la Botánica, Fisiología vegetal, la Zoología aplicada, la Química, etc. Otras enseñanzas más especializadas, como la Tecnología agrícola y la Zootecnia, íntimamente ligadas a una serie de prácticas y de trabajos adecuados en los talleres y granjas de experimentación anejos a cada instituto, capacitarán al alumno en el racional conocimiento de las tierras y métodos de cultivo, empleo de máquinas, selección de semillas, abonos, etc. Finalmente, se verán complementados por el estudio de la Economía y contabilidad agrícolas (7).

Un comentario destaca como una de las principales creaciones de la política estatal los Institutos Laborales de modalidad Agrícola y ganadera, de los que hace una breve panorámica (8).

INSTITUTOS LABORALES.

Con motivo de la sesión plenaria anual del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, se publica un extenso reportaje de su actuación durante el año transcurrido: puesta en marcha de dieciséis nuevos Centros, habiéndose autorizado por Decreto la creación de otros dieciséis; la selección del Profesorado se continúa por concurso entre titulados universitarios o de Escuelas Superiores, y durante un quinquenio no pueden solicitar traslado, para lograr su estabilización en el lugar en que se halla radicado el Centro; se aprecia exceso de candidatos universitarios y escasez para profesores de Formación Manual y Maestros de Taller; la escasez de técnicos y la bajísima calidad de los existentes hacen que queden desiertos los concursos (9).

Una interviú con el Director del Instituto de Medina del Campo informa que las tareas del Profesorado se extienden actualmente desde las nueve y media de la mañana hasta las diez de la noche. En los actuales cuatro cursos hay matriculados ciento veinte alumnos y el contingente anual puede estimarse en unos cuarenta, que podrán aumentarse cuando se resuelva el problema del autobús escolar, complementado por un comedor económico. El nuevo curso académico verá al Instituto ya instalado en el Palacio de Dueñas. Existen los mejores auspicios sobre la instalación de una granja y edificaciones que permitirán el pleno desarrollo de las funciones específicas del campo de prácticas; se ha levantado un plano taquimétrico de las cinco hectáreas que comprende la oferta creacional de los terrenos que actualmente se utilizan; los últimos envíos de material comprenden predominantemente maquinaria agrícola y dotación completa de taller, incluyendo un modelo moderno de trilladora; se han demostrado como poderoso instrumento pedagógico las sesiones de cine cultural y recreativo. El Centro no ha denegado todavía ninguna de las peticiones de matrícula gratuita. El coste de libros de texto ha sido problema resuelto por la Dirección General, al seleccionarse por concurso y ser editados por el Patronato Nacional, con precio de venta reducidísimo (10).

El Instituto de Valls de Uxó está en período avanzado de construcción; el edificio queda limitado a los locales necesarios para las enseñanzas orales, prácticas de gabinete, laboratorio, clase de dibujo, salón biblioteca, gimnasio, salón de actos y capilla, más Dirección y Secretaría. El solar es de 3,900 por 78 por 50 metros. El piso alto se reserva totalmente para la vida escolar. En pabellón independiente, el salón de actos. Para la construcción se han presupuestado los casi tres millones y medio de pesetas (11).

El Instituto de Miranda de Ebro, creado en 1951, empezó en el mismo año sus tareas, instalado en el mejor de los Grupos Escolares de la ciudad, construcción de dos pisos, con sesenta metros de fachada; las obras de acondicionamiento importaron el medio millón de pesetas, construyéndose el salón de actos, dos aulas, un pabellón cubierto y la casa-habitación para el Conserje. Durante el 1952-53, el Centro contó con salón de actos, taller de carpintería, taller de ajuste y máquinas, los servicios de Dirección y Secretaría, construyéndose en el patio un campo de baloncesto y balómbolea (12).

Los proyectos para el presente curso del Instituto de Miranda de Ebro son: organización de servicio de autobús, con la instalación complementaria de cantina, para evitar los desplazamientos a los alumnos; ampliación del taller mecánico con la instalación de talleres de carpintería y forja, cuya maquinaria ya ha sido recibida; la organización de los estudios especiales propios de su modalidad industrial y minera, incrementando los trabajos de ajuste mecánico y máquinas-herramientas, e iniciando el manejo de las soldadoras eléctrica y autógena (13).

En la misma publicación, se estudia la conveniencia de que los Institutos Laborales posean una amplia elasticidad, para que, adaptándose a las características de cada región, puedan complementarse entre sí, según zonas más amplias; así, se propone que, siendo ya el de Miranda de Ebro de modalidad industrial, convendría que en Haro fuese de carácter agrícola (14).

Acerca del de Albox, se escribe poniendo de relieve la importancia de su actuación en la comarca, en su condición de agrícola y ganadero, por su pretensión de crear técnicos de clase media, tan necesarios, proporcionándoles una base teórica firme, el aprendizaje de su especialidad, mediante la parte práctica. Durarán los estudios cinco años, pudiendo ampliarse la preparación durante dos años más (15).

Tres son los Institutos Laborales ya organizados en la provincia de Almería, Huercal Overa, Vera y Albox, y sus frutos comienzan ya a dejarse sentir. El problema era especialmente grave en esta provincia, por la incuria y el abandono en que se hallaba, por el aisla-

(6) F. ENRÍQUEZ: "Sus fines. Modalidad industrial y minera. Capacidad técnica". *Calpe*, 1 (La Línea de la Concepción, III-54), 7.

(7) C. GARCÍA SÁNCHEZ: "Interés de la Formación Profesional Agropecuaria". *Inquietud*, 3 (Priego de Córdoba, II-54), 5 y 8.

(8) Sin firma: "Los Institutos Laborales de modalidad agrícola y ganadera". *Ofensiva* (14-II-54).

(9) "Un año de Enseñanza Laboral". *Arriba* (Madrid, 27-II-54).

(10) VELASCO: "Entusiasmo y éxito en la tarea del Instituto Laboral". *Imperio* (Zamora, 31-I-54).

(11) Editorial: "Nuestro Instituto". *Instituto Laboral*, II, 3 (Vall de Uxó, I-54), 1.

(12) "El Instituto Laboral de Miranda de Ebro"". En "...Memoria del curso Académico 1952-53" (Miranda de Ebro, s.), 21-24.

(13) Editorial: "Proyectos para el curso 1953-54". *Forja*, 5 (Miranda de Ebro, VII-IX-53), 1.

(14) F. HERNÁNDEZ PÉREZ DE NÁNCLARES: "Continuidad, potencia y elasticidad del Bachillerato laboral". *Forja* (ídem, ídem), 3.

(15) CAPARRÓS: "Un factor de la Economía: La Enseñanza laboral". *Agrobox*, 1 (Albox, 7-III-54), 7.

miento de la ciudad; ahora, estas necesidades son satisfechas por los Institutos Laborales (16).

La Diputación Provincial de Orense ha acordado una subvención de 50.000 pesetas para el Instituto de Carballino, de modalidad industrial y minera (17).

Una interviú con el Director del Centro de Mondoñedo, el primero que ha comenzado a funcionar en la provincia, informa de la satisfacción por el número de matrícula y por la calidad de los alumnos matriculados. Destaca, didácticamente, el compañerismo de profesor y alumno, pues desean que el Instituto llegue a ser una auténtica "Ciudad de los Muchachos". Como irradiación cultural, los proyectos abarcan: conferencias, coloquios literarios, sesiones de cine educativo, clases de idiomas modernos, biblioteca circulante, cursos de extensión cultural, publicaciones, etc. Considera la modalidad agrícola-ganadera como la más adecuada a la región; pronto se organizará el ciclo especial, instalando los campos de experimentación, granja, etc. Acerca de las "salidas" del Bachiller agrícola, opina que el que sabe tiene salidas (18).

Un extenso comentario sobre el Boletín *Villa y Tierra*, del Instituto Laboral de Saldaña, concluye en la afirmación de que este Instituto está realizando una verdadera renovación cultural de la comarca (19).

La creación del de Villarrobledo, es acogida con satisfacción. Será instalado en el edificio y locales que albergaron el antiguo Centro de Segunda Enseñanza, que en esta localidad funcionó en tiempos pasados y en el que hoy funcionaba el llamado "Colegio de Cervantes". El edificio requiere una renovación de obras, que pronto serán iniciadas, esperándose que el Instituto funcione para el próximo curso. Su mantenimiento será a cargo del Estado en parte; por otra parte, dispondrá de 50.000 pesetas aportadas por la Diputación de Albacete y 75.000 por el Ayuntamiento de Villarrobledo (20).

Tras hacer la historia de la industrialización de Llodio, un artículo señala cómo este Ayuntamiento fué de los primeros en solicitar la creación de un Instituto, no habiendo cesado en sus gestiones el Ayuntamiento en ningún momento, hasta lograr la aprobación ministerial. A marchas forzadas, se ha organizado el profesorado, matrícula, exámenes de ingreso y puesta en marcha, en los primeros días del presente año. Cuenta con ocho profesores y medio centenar de alumnos. Las clases se dan en un lugar provisional, pero bien acondicionado, en tanto se construya el edificio propio, prepuestado en 1.100.000 pesetas, de las que el 60 por 100 serán a cargo del Estado (21).

Un articulista insiste en que, si se quiere que el ámbito de cada Instituto no quede limitado estrictamente a sus cercanías, sino que abarque toda la región, es indispensable llegar a organizar servicios con autobús como medio de facilitar el viaje al Centro de los alumnos (22), desde las aldeas y caseríos; hay casos en que la población está dispersa en un ámbito de ocho y diez kilómetros, lo que exige los medios rápidos de transporte.

Didáctica.

Acerca de la enseñanza del dibujo industrial en los Institutos Laborales, se ha publicado un artículo; comenzar por estudiar detenidamente al alumno que suele acudir a las clases; son, por lo general, obreros dedicados al trabajo en talleres de mecánica, carpintería, etcétera, sin una formación sólida, careciendo, por tanto, del conocimiento de las técnicas modernas, lagunas que empiezan con aprender los oficios de manera rutinaria, y no siempre a gusto. Los padres imponen el oficio por intereses, sin respetar la vocación. Por estos motivos, los obreros de la región (Almendralejo) no están en las condiciones de los de otras regiones, donde constantemente se preocupan por adquirir los conocimientos que las mismas industrias procuran poner a su alcance, siéndoles beneficioso para el oficio o especialización a que van a dedicarse. Considera deplorables los métodos de los talleres de mecánica de la región. Pues bien, la vida actual impone nuevos conocimientos en todos los órdenes que es indispensable conocer, siendo, por ejemplo, absurdo intentar manejar bien un torno, una fresadora, ser un buen ajustador o hacer buenos trabajos en la madera, teniendo desconocimiento absoluto de los procedimientos, normas y convencionalismos que utilizan todas las casas productoras. Por ello, no puede ningún obrero desentenderse de la enseñanza del dibujo. Finalmente, considera que la juventud actual se ha dado cuenta y no regatea esfuerzos (23).

Intercambio.

El viaje del Director general de Enseñanza Laboral por Hispanoamérica, ha sido una ocasión, de trabajo agotador, para ponerse en contacto con todos los Centros y organismos similares de aquellos países, siendo especialmente interesante el haber sentado las bases para la realización de intercambio de obreros y técnicos, que realizarán viajes de estudio y perfeccionamiento (24).

Universidades Laborales.

Una extensa glosa del reciente discurso del Ministro de Trabajo, recoge los aspectos referentes al acceso del pueblo a la cultura, nueva jornada que cumplir, nueva meta que alcanzar: la meta de la cultura, mediante la "libertad del saber", como preparación indispensable para mandar y para poseer, frente a una sociedad que pone dificultades a dicho acceso. "No por ello carecemos de referencias sobre los que solapadamente insinúan que un pueblo culto es una amenaza al orden social, y que más vale dejar a las masas en la ignorancia. Son, quizá, estos mismos los que reprochan esa ignorancia al pueblo y le echan en cara sus posibles desmanes, como si la incivilidad e incultura en que le hacen vivir no fuera en ocasiones la causa real y verdadera de su extravío." El verdadero peligro para el orden social viene precisamente de la incultura de las masas. Por otra parte, nuestra necesidad más urgente es la de capacitar a los obreros, dotar a las juventudes de los conocimientos técnicos, pues la técnica es llave del material del mundo moderno, la que permite a las naciones de hoy mantenerse en forma, en libertad, en la independencia; quien no domine la técnica, cae irremisiblemente en peligro de esclavitud económica (25).

El periodista Víctor de la Serna, en una conferencia, insistió en que el obrero debe adquirir, sin perder su condición de trabajador, los medios necesarios para el mando, el poder y la influencia, por medios normales. A esto tienden las Universidades Laborales, centros de capacitación técnica que preparan al trabajador para una mayor y mejor participación en el trabajo y permitiéndole intervenir en el aumento de la producción y en el mejoramiento del nivel de vida (26).

Acerca de la Universidad de Sevilla se ha publicado una serie de reportajes, describiendo los terrenos de su emplazamiento y proyecto de los edificios, rebasando su presupuesto los 177 millones de pesetas, con capacidad para 1.700 alumnos (27). Los objetivos asignados son: educación formativa, cultura, enseñanza de la especialidad laboral (28). En otro reportaje se detalla la marcha de las obras; tendrá cien profesores (29).

Dos reportajes sobre la de Zamora informan de su funcionamiento. Durante siete años convivirán jóvenes

(16) "Los Institutos de Enseñanza Media y Profesional de Almería". *Yugo* (Almería, 9-III-54).
(17) Sin firma: "50.000 pesetas para...". *La Noche* (2-III-54).
(18) Sin firma: "El Instituto Laboral de Mondoñedo ha comenzado sus tareas docentes". *El Progreso* (Lugo, 7-II-54).
(19) Sin firma: "El Instituto Laboral de Saldaña...". *El Diario Palentino* (26-I-54).
(20) J. E.: "Un Instituto Laboral... en Villarrobledo". *Arriba* (6-III-54).
(21) J.: "El Instituto Laboral de Llodio". *Pensamiento Alavés* (Vitoria, 17-II-54).
(22) M. Mondoza: "Locomoción". *Inquietud*, 3 (febrero 54), 3.
(23) J. Maraña Frutos: "La importancia del dibujo técnico en nuestra comarca". *Misión*, 4 (Almendralejo, enero 54), 5.
(24) Sin firma: "La jira por América del Director general de Enseñanza Laboral, señor Rodríguez de Valcárcel". *Pueblo* (Madrid, 10-III-54. Sin firma: "Próximo intercambio hispano-peruano en la Enseñanza laboral". *Lucha* (Teruel, 17-II-54); y especialmente, "El Director general de Enseñanza Laboral, en La Habana". *Labor*, 16 (Madrid, I-54), 12.
(25) Editorial: "El acceso del pueblo a la cultura". *Pueblo* (6-III-54).
(6) *Arriba* (13-II-54); *Informaciones* (ídem); *El Alcázar* (15-II-54).
(27) E. Sánchez Pedrote: "La Universidad Laboral". *El Diario de Avila* (4-II-54).
(29) Sin firma: "La Universidad Laboral de Andalucía...". *Yugo* (Almería, 27-I-54; "La Universidad Laboral de Andalucía, en marcha". *Amanecer* (Zaragoza, 28-I-54).

de toda España. Se da mucha importancia a la educación religiosa, física y a la formación social; ésta se cultiva sobre todo en el teatro. Tres días a la semana estudian música; cada uno puede aprender un instrumento, a su gusto y pasar examen en el Conservatorio. Hoy cuentan ya con una coral de doscientas voces. Actualmente viven internos trescientos becarios de los Montepíos Laborales; otros quinientos externos. Practican cinco horas diarias de taller, y con breves recreos alternan las clases teóricas. Veintidós se inician en la imprenta, empezando a trabajar a pedal. En la sección de carpintería, cada uno trabaja en su banco, y todos estudian carpintería y ebanistería, pudiendo especializarse a su elección. En el taller de mecánicos manipulan tornos silenciosos. En sastrería, doce alumnos, igual que en zapatería. El patio tiene ocho mil metros cuadrados. La preocupación del educador salesiano es que el niño no vea nunca un misterio en la vida de sus educadores, por lo que éstos participan en todos sus juegos. Los alumnos comen en mesas de a cuatro, con mantel blanco. Los alumnos se sirven uno a otros, por turno entre los mejores de clase, como medio de premiar la humildad. A continuación, se hace una descripción de la Granja Florencia de experimentación (30).

Finalmente, es de recoger un breve reportaje sobre la Universidad Laboral de Córdoba, en construcción; el proyecto va a pasos agigantados; el edificio que será destinado a dormitorio tiene ya alzadas sus seis plantas y los demás avanzan notablemente (31).

LUIS ARTIGAS.

(30) LÓPEZ MORÁN: "La Universidad Laboral de Zamora...". *El Español*, 271 (Madrid, 13-II-54); "De esta Universidad Laboral de Zamora...". *El Correo de Zamora* (19-II-54).
(31) Sin firma: "Visita a la Universidad Laboral...". *Córdoba* (16-I-54).

ENSEÑANZA PRIMARIA

DELEGACIONES ADMINISTRATIVAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Durante los primeros días de marzo del corriente año se ha celebrado en Madrid, convocada por el Ministerio de Educación Nacional, la Primera Asamblea de Delegados Administrativos de Enseñanza Primaria. "Nos parece interesantísima esta Asamblea—decía la revista profesional *Escuela Española*—porque siempre hemos dado gran importancia a la parte administrativa en toda organización, hasta el punto de considerarla básica para la eficacia de todos los demás trabajos" (1). Y, unas líneas más abajo, continuaba el articulista refiriéndose a la citada Asamblea: "En ella se han de plantear muchos asuntos que a los maestros nos afectan considerablemente y se han de elevar a las autoridades superiores propuestas de organización general administrativa sobre puntos que los delegados conocen mejor que nadie" (2).

El Magisterio Español señalaba, igualmente, la importancia de la Asamblea y hacía resaltar las relaciones existentes entre las Delegaciones Administrativas, que representan al Ministerio de Educación Nacional en todas y cada una de las provincias españolas, y las funciones docentes de la Inspección de Enseñanza Primaria. No dudaba en señalar a ambos organismos como los dos pivotes sobre los que descansa el andamiaje de la docencia primaria de España. "He aquí el gran problema a estudiar—decía el autor del artículo—en la Asamblea de los Delegados Administrativos de Enseñanza Primaria: la coordinación de servicios, perfectamente delimitada para los dos organismos, con absoluta e íntegra autonomía parigual, enraizadas, sin embargo, en los fines, que son idénticos y parejos, y cuya adecuación debe encontrarse a toda costa en bien de la Enseñanza Primaria" (3).

Para la revista *Servicio*, dos eran las metas principales, que debían buscarse en la reorganización de las Delegaciones Administrativas de Enseñanza Primaria: una revolucionaria simplificación de procedimientos y una disminución de las funciones de su competencia. La tarea más urgente—a juicio del articulista—es la de lograr una definición de lo administrativo, en problemas de educación; un amojonamiento y separación de campos entre lo que que tiene sustancial encaje y tramitación administrativa, y lo que es técnico, profesional, educativo, docente. "Hay que meditar—concluía—si es cierto que una gran mayoría de aspectos de la tarea escolar y de la vida y la obra del educador discurre y se resuelve por caminos administrativos y burocráticos, con hipertrofia y recargo de la máquina administrativa" (4).

El día 6 de marzo, el Ministro de Educación Nacional, señor Ruiz-Giménez, clausuraba esta Primera Asamblea de Delegados Administrativos de Enseñanza Primaria. Las conclusiones acordadas, divulgadas tanto por la Prensa profesional como por la diaria, fueron las siguientes:

1.ª Las actuales Delegaciones Administrativas de Enseñanza Primaria deben convertirse en Delegaciones Administrativas de Educación Nacional, encomendándoseles formalmente el conjunto de funciones a realizar por el Ministerio en cada provincia y que no sea de la competencia de los actuales Centros docentes. Dependerán directamente de la Subsecretaría.

2.ª Se considera necesaria una desconcentración de funciones regladas o que suponen la mera aplicación automática de preceptos legales, a favor de los Delegados administrativos, sin perjuicio de la ulterior revisión en vía de recurso del ejercicio de estas funciones.

3.ª Es urgente la publicación de un Reglamento de régimen interior y procedimiento para las Delegaciones Administrativas de Educación Nacional. En este sentido se eleva a la Superioridad un proyecto de Reglamento para que considere la oportunidad de su aprobación.

5.ª Se considera urgente una revisión de las competencias del Ministerio de Educación Nacional en la esfera provincial en orden al ejercicio de Protectorado sobre fundaciones benéfico-docentes sobre la base de órganos propios y la debida intervención de las Delegaciones Administrativas.

6.ª Es necesaria la reorganización de las Comisiones Permanentes de Educación Nacional sobre la base de lo dispuesto en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, atribuyendo la presidencia de la misma al Director de la Escuela del Magisterio masculina.

7.ª Las Delegaciones Administrativas serán dotadas del personal administrativo y auxiliar necesario para atender a los nuevos servicios que se le han encomendado. A tales efectos se entiende que este Ministerio habría de gestionar y obtener del de Hacienda la creación, como mínimo, de doscientas plazas de Auxiliares administrativos.

8.ª Los Delegados administrativos y demás personal de las Delegaciones deberá ser equiparado, en cuanto a su tratamiento económico y consideración honorífica, a los Jefes de Sección y personal de análoga categoría administrativa con destino en la Secretaría del Ministerio. En este punto se considera conveniente sea resuelto con carácter general por la Superioridad el problema de dotar a los Delegados administrativos de casa-habitación.

9.ª Las gratificaciones con cargo a la Caja Especial

(1) Sin firma: "La base administrativa", *Escuela Esp.*, núm. 682 (Madrid, 4-III-1954).
(2) *Ibidem*.
(3) Editorial: "Asamblea de Delegados administrativos", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.211 (Madrid, 27-II-1954).
(4) Editorial: "Lo administrativo y lo técnico", *Servicio*, núm. 478 (Madrid, 10-III-1954).

del Departamento deberán abonarse a las Delegaciones Administrativas en consideración al personal que constituya las plantillas, y con independencia de las posibles vacantes, a los efectos de que con cargo a estos créditos los Delegados puedan retribuir el necesario personal de carácter temporero.

10.ª La Inspección Central de Servicios Técnico-Administrativos debe funcionar en la medida prevista por las disposiciones actualmente en vigor, extendiendo su acción a los Servicios Administrativos de los Centros dependientes de este Ministerio, incluso Fundaciones benéfico-docentes. Coordinará la labor de las Delegaciones Administrativas y propondrá a la Subsecretaría, de la cual dependerá directamente, las circulares y medidas que convengan al mejor funcionamiento de aquéllas.

La Sección de Fundaciones benéfico-docentes del Ministerio dirigirá la acción investigadora que en la esfera provincial podrá atribuirse a las Delegaciones administrativas.

La casa-habitación de los Maestros.

Como recordarán nuestros lectores, por la reciente reorganización de las Haciendas Municipales, llevada a cabo por la Ley de 3 de diciembre último y por el Decreto complementario de 18 del mismo mes, los Ayuntamientos de localidades inferiores a 20.000 habitantes quedaban relevados de la obligación de proporcionar vivienda gratuita a los Maestros o, en su caso, de pagarles la correspondinte indemnización supletoria por casa-habitación. El Estado correrá con tales gastos, a partir del día 1 de abril del año actual.

Insistiendo en puntos de vista, ya expuestos por la Prensa profesional repetidamente, desde la promulgación de la citada reorganización de las Haciendas Municipales, un articulista decía que esta solución dada al problema de la casa-habitación de los Maestros era, en principio, francamente satisfactoria, porque encauza dentro de las cuestiones nacionales un asunto limitado antes a la esfera municipal. Pero, por ser de mucho volumen, continuaba el articulista, la aplicación necesita ser muy pensada y muy madurada, ya que no debe olvidarse que los precedentes sentados al respecto servirán de orientación y fundamento a las futuras liberaciones de los Municipios, por lo que conviene a esta obligación de proporcionar casa a los Maestros, cuyo censo sea superior a los 20.000 habitantes, que hasta ahora ha señalado la ley (5).

Sobre la manera cómo se ha de ejecutar lo dispuesto por la ley, escribía el mismo articulista: "El aplazamiento que el Gobierno ha concedido hasta el 1.º de abril hace presumir que no va a darse al problema una solución ligera, como al principio hizo pensar la precipitada actividad de los Municipios en cumplir aquellas disposiciones" (6). Y, unas líneas más abajo: "Como principio general, debe pesar en la mente del legislador el que en ningún caso han de sufrir merma o suspensión en el derecho a vivienda los Maestros Nacionales. Los Ayuntamientos deben dejar de pagar en el momento mismo en que el Estado pueda hacerlo, por haberse habilitado ya los créditos correspondientes" (7).

Avisaba el articulista que ha de prevenirse el que los Maestros, que habitan casas propiedad del Municipio o arrendadas por él, no puedan ser lanzados de los mismos, sino cuando hayan encontrado otra nueva.

La revista *Servicio* hacía notar la proximidad del día 1 de abril, fecha en que termina el aplazamiento señalado por el Gobierno para la puesta en vigor de las nuevas disposiciones sobre el pago de la indemnización de casa-habitación a los Maestros. "Se ha traspasado ya el umbral del mes último—decía—y es nuestro deber dar un aldabonazo de lealtad para que, sin prisa y sin pausa, como el poeta, puede hallarse el modo mejor de salir de esta auténtica inquietud—no hay que negarlo—y de la más honda preocupación que en estos meses sentimos" (8).

Finalmente, otro articulista señalaba el hecho, repetido, por lo visto, en más de un pueblo, por el que los Municipios se habían negado ya, desde primero de año, a pagar la indemnización de casa-habitación a los Maestros, apoyando su resolución en el hecho de que ya habían confeccionado los presupuestos municipales para 1954, y no habían incluído en ellos la partida correspondiente a la vivienda de los Maestros. "¿De qué le serviría al Estado el reciente esfuerzo realizado para subir nuestro haberes—decía el articulista—si los Ayuntamientos, en vez de colaborar con el Estado, como parece obligado, ni las casas nos quieren pagar?" (9).

(5) Editorial: "Cooperación de los Ayuntamientos", *Escuela Esp.*, núm. 684 (Madrid, 18-III-1954).
(6) *Ibidem.*
(7) *Ibidem.*
(8) Editorial: "Más sobre la casa-habitación", *Servicio*, núm. 477 (Madrid, 3-III-1954).

Reforma del artículo 20 de la Ley.

En la reunión del Consejo de Ministros, correspondiente al día 5 de marzo del año actual, se acordó el remitir a las Cortes un proyecto de ley sobre modificación del artículo 20 de la Ley de Educación Primaria, sobre Escuelas Mixtas. Los comentarios encomiásticos de la Prensa profesional, a este respecto, han sido unánimes.

"Un gran paso se ha dado—decía *Escuela Española*—para que la carrera del Magisterio sea más estimada y también para resolver importantísimos problemas planteados en muchos pueblos en que se están deseando las clases de adultos" (10).

"El Ministerio de Educación Nacional—reconocía *El Magisterio Español*—ha obrado con pies de plomo, como suele decirse, antes de decidirse a remover el susodicho artículo 20 de la ley. Quiso antes conocer el parecer de las Juntas Municipales de Educación Primaria y el criterio e informe de la Inspección, y, al efecto, convocó una encuesta, por Orden ministerial de 4 de abril de 1952, para pulsar la opinión de los organismos más cualificados en la cuestión. De esta encuesta se obtuvo un resultado, del que ya dimos cuenta en su día, muy equilibrado, que bien podía servir de tónica general de opinión al Ministerio" (11).

"Muchas gracias, señor Ministro—decía la revista *Servicio*—; sea bien venida esta modificación y esperemos que a ella sigan otras tantas que los educadores esperan" (12).

Las tres revistas profesionales aludidas eran unánimes, asimismo, en señalar los inconvenientes que se seguían de este artículo 20 de la ley de Educación Primaria. Al prescribirse en él que todas las Escuelas Mixtas habían de ser servidas por maestras, se había producido un colapso indudable en la provisión de destinos por varones. Por otra parte, hay que tener en cuenta que se acercan a las 11.000 las Escuelas Mixtas, en toda España, y que, precisamente, tal tipo de Escuelas, por estar enclavadas en su mayoría en localidades de servicio incómodo, eran las que más se movían en la provisión. Al restar estas vacantes a la provisión por varones, quedaban mermados los concursos generales de traslados en millares de vacantes; y, a su vez, repercutía este hecho en las vacantes destinadas a las oposiciones de ingreso en el Magisterio Nacional, ya que a la oposición se destinan únicamente las desiertas de los concursos generales de traslado. De todo ello, la constante disminución de aspirantes masculinos, en las Escuelas del Magisterio.

Igualmente, las clases de adultos no podían tenerse en muchas localidades, que sólo contaban con una Escuela Mixta regentada por la maestra correspondiente, ya que tal tipo de enseñanza requiere, en muchos casos, la presencia más autoritaria del varón.

Sobre los términos en que ha de quedar redactado el artículo 20 de la Ley, supuesta su modificación, nada se sabe de cierto todavía. "¿En qué casos—se preguntaba un articulista—las Escuelas Mixtas van a poder ser regentadas por maestros? He aquí un punto que todavía no podemos aclarar, por no conocer los detalles del Decreto; pero que suponemos no se fijará de modo general, porque las circunstancias son muy distintas en las diferentes localidades. Desde luego que ha de pesar mucho la voluntad del Ayuntamiento, y con seguridad ha de tenerse en cuenta el informe de la Inspección" (13).

(9) Sin firma: Sección, "... con el puntero", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.212 (Madrid, 3-III-1954).
(10) Sin firma: "Se reforma el artículo 20 de la Ley", *Escuela Esp.*, núm. 683 (Madrid, 11-III-1954).
(11) Editorial: "Las Escuelas Mixtas", *El Magisterio Esp.*, núm. 8.215 (Madrid, 12-III-1954).
(12) Sin firma: "Lealtad", *Servicio*, núm. 478 (Madrid, 10-III-1954).
(13) Sin firma: "Se reforma el artículo 20 de la Ley", *Escuela Esp.*, núm. 683 (Madrid, 11-III-1954).

Autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria.

En el *Boletín Oficial del Estado* de 9 de marzo de 1954 ha sido publicado un Decreto de la Presidencia del Gobierno, de 7 de noviembre de 1953, sobre el ejercicio de

la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria. Señala el Decreto que es propósito decidido del Gobierno intensificar hasta el máximo la acción educativa, a fin de lograr no sólo que desaparezca totalmente el analfabetismo, sino que la masa popular posea la capacitación cultural y el nivel moral que debe exigirse a un pueblo de tan nobles tradiciones espirituales como el nuestro. Para ello se dispone que la Inspección de Enseñanza Primaria gozará de toda la autoridad necesaria para hacer cumplir las disposiciones sobre este grado de enseñanza.

Los inspectores de Enseñanza Primaria, en los casos de comprobada e inexcusable negligencia y abandono de deberes impuestos por las leyes de Educación Primaria, podrán incoar los oportunos expedientes para la imposición de sanciones económicas hasta un límite máximo de 1 000 pesetas a los particulares y organismos que contravinieran las expresadas leyes.

Para un editorialista, el citado Decreto es quizá, en ciertos aspectos esenciales, el más importante entre cuantos, en un siglo, se han dictado en relación con la Inspección, y uno de los más trascendentales para la educación primaria. "Era muy triste—escribía—que por el simple hecho de estropear un árbol de una carretera, o faltar a una prescripción relativa al suministro de electricidad, la respectiva autoridad provincial pudiese —y hay que felicitarse de ello—imponer sanciones de tipo económico, y que un Inspector de Enseñanza Primaria, ante infracciones grandísimas de preceptos de derecho natural y de artículos reiteradamente impresos en Códigos y Estatutos, tuviera que limitarse a proponer, pedir y suplicar, sin obtener a veces—¡tantas veces!—ni la contestación impuesta por las leyes de la cortesía.

"El Decreto nos coloca, pues, ante una etapa nueva de la que cabe esperar grandes cosas, que pueden ir, desde el respeto que merecen los derechos que a los maestros concede la Ley, hasta la efectividad de la asistencia escolar obligatoria" (14).

"Nos parece bien—decía la revista *Servicio*, comentando la promulgación del Decreto a que venimos aludiendo—ese ensanche y profundidad de la acción inspectora. Era necesario que trascendiese su influjo, con efectividad, más lejos de los maestros y de las Escuelas Nacionales" (15). Y, concluía, líneas después: "Hacía falta, insistimos, que la Inspección pudiera obligar a particulares y organismos, que, como allí se señala, caigan en comprobada e inexcusable negligencia y abandono de deberes *impuestos por las leyes de Educación Primaria.*"

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO.

(14) Editorial: "Un Decreto trascendental", *Escuela Esp.*, núm. 684 (Madrid, 18-III-1954).
(15) Editorial: "El Estado y las obligaciones municipales", *Servicio*, núm. 479 (Madrid, 17-III-1954).

BELLAS ARTES

TEATRO EDUCATIVO.

En *Pro infancia y juventud*, el doctor Pedro Font Puig (1) estudia las características actuales que presenta el teatro para niños. En un plano absoluto, el autor no siente "gran entusiasmo por la generalización del teatro para niños", porque hay juegos y formas de distracción y esparcimiento más higiénicos y adecuados para la niñez. En principio, el teatro puede ser beneficioso si sabe llenar el vacío de las tardes libres "evitando que los niños sean llevados a espectáculos nocivos para ellos, y proporcionándoles distracción y formación educativa a la vez".

Pero el teatro para niños es muy dificultoso. No ha de provocar miedo ni recelo ni suspicacia ni agresividad o violencia. No ha de favorecer la exaltación imaginativa peculiar del niño ni tampoco la gracia humorística hasta dar con la burla o el escarnio. El teatro para niños ha de interesarle, dilatar su ánimo, debe ser ejemplar y vitalizador, sin fomento—peligroso siempre—del desequilibrio de facultades anejo a esta edad ni tampoco de precocidades. El buen autor dramático para niños ha de ser un buen literato y sobre todo una sensibilidad de "fina delicadeza moral conocedora del alma infantil". Será versado en la ciencia de la psicología infantil, y particularmente tendrá que disponer de algo del alma infantil dentro de su espíritu adulto, pues no sabrá crear educativamente el teatro idóneo para los niños si él mismo no sabe serlo en la debida proporción.

A la hora de seleccionar el repertorio teatral para niños, el jurado habrá de contar con psicólogos de la niñez. Se seleccionarán dos o tres obras con un criterio psicológico, moral, pedagógico y literario, y a continuación se hará una lectura por el propio autor de la obra propuesta ante niños semejantes en edad e instrucción a los que han de asistir a la función teatral. Se observarán sus reacciones, y con arreglo a ellas se valorará el interés educativo de las obras teatrales. Se tendrá en cuenta en estas pruebas el cansancio de la atención infantil, y en este sentido se procurará no leer más de dos obras cortas en cada sesión de ensayo.

* * *

Bajo el título de "Cuando los universitarios juegan a hacer teatro" (2), *Correo Literario* valora la labor formativa y artística del T. P. U. o Teatro Popular Universitario del S. E. U., del que ya nos hemos ocupado en estas columnas. En un año de actividades, "el T. P. U. ha ido levantando un edificio teatral rara vez emulado entre nosotros". Esta ejemplar formación universitaria destaca en primer lugar en el montaje de obras de autores noveles españoles (Alfonso Sastre, Luis Delgado Benavente, Alfonso Paso), porque el T. P. U. quiere insistir en la presentación de autores jóvenes españoles, "máxime si consideramos el escaso fruto que fuera de sus propias filas ha alcanzado su meritoria actuación en este sentido". También ha sabido seleccionar y presentar el teatro extranjero de rango principal, y ha acertado a incorporar el teatro de Séneca, considerado erróneamente como teatro "erudito". En el campo de acción social, el T. P. U. y la Delegación Nacional de Educación han llevado a cabo "uno de los programas más interesantes de extensión cultural por nuestras provincias", recorriendo en primer término la región extremeña. En resumen: esta juventud universitaria ha hecho en serio teatro. Su huella habrá de compararse con la que dejan sentir muchos teatros universitarios en el mundo, siendo base obligada para un auténtico teatro experimental convenientemente alentado, y también punto de partida para una renovación de nuestra escena, hoy ya ineludible.

* * *

En las páginas de huecograbado del diario madrileño *Arriba* se comentan las actividades de los teatros universitarios en los Colegios Mayores de Madrid en ocasión de la festividad de Santo Tomás de Aquino (3). Contra la concepción casi comercial del colegio que cierra sus puertas y sus actividades docentes y formativas en domingos y fiestas de guardar, se levanta la del colegio "de toda la semana": el Colegio Mayor, que sabe aprovechar la gloria del séptimo día, dedicado al recreo espiritual: cine, teatro, arte, música... En esta festividad estudiantil, los Colegios Mayores han llevado a sus recintos las novedades del gran teatro del mundo. Este ejemplo dominical es digno de ser imitado. Al tea-

(1) Pedro Font Puig: "Los niños y los espectáculos". *Pro infanc a y juventud*, 29 (Barcelona, septiembre-octubre 1953), 151-7.

(2) S. f.: "Cuando los universitarios juegan a hacer teatro". *Correo Literario*, 86 (Madrid, 15-XII-53), 13.
(3) Jaime Campomany: "Al teatro hay que llevarlo al Colegio". *Arriba*, 6.654 (Madrid, 11-III-54), 3.

tro hay que llevarlo al colegio, para que los colegiales se eleven de vez en cuando por encima de la química y del procesal; para que los colegiales encuentren en el teatro el alivio de las aulas y aprendan algo de fantasías. Y también para que el teatro, el teatro de hoy, aprenda alguna buena lección de rigor y altura en el colegio.

* * *

El Museo de Teatro tiene nuevo director, Claudio de la Torre. En una entrevista publicada en *Pueblo* (4) se define la misión del Museo teatral: recoger todo cuanto sea representativo, sobre todo del pasado, del teatro español, entre lo "museable": manuscritos valiosos y retratos del autor y del intérprete. El nuevo director opina que el teatro actual tiene interés para el Museo, en el sentido de que este teatro tiene "un valor en la forma de representarlo", con los últimos adelantos: decorados, luces, intérpretes, etc.

CINE EDUCATIVO.

En el artículo ya citado sobre "Los niños y los espectáculos" se toca también el agudo problema del cine para niños (5). El autor del trabajo opina que "puede ser, y en algunas partes lo es ya, un buen medio didáctico y educativo". Como didáctica, el cine puede presentar ampliado el mundo microscópico; la cámara lenta permite estudiar los movimientos ultrarrápidos, y por el contrario, con síntesis de movimientos ultralentos pueden percibirse procesos de crecimiento, fermentación, etc. El cine es el gran auxiliar de la geografía, del arte, de la técnica, hasta de la historia sagrada. Dada la potencia receptiva del niño, el cine facilita enormemente la capacidad de fijación y de retención, llegando en los niños esta receptividad a un 10 por 100 más que en los adultos.

Pero aun tratándose de películas educativas, deben usarse con discreción cuantitativa y cualitativamente. La escuela no se ha de convertir en una sala de proyecciones, por muy didácticas y educativas que sean éstas. Razones: lo antihigiénico de la concentración de escolares en un aula, sin luz ni ventilación. La fatiga que en gran medida produce la contemplación de películas. La enseñanza no consiste sólo en mostrar, sino en dotar de cualidades apercipientes para ver y observar. La escuela no puede convertirse en contemplativa, pasiva; ha de ser también activa: el escolar ha de hacer: no solamente ver y oír.

El cine infantil no intensificará la imaginación; ha de propender mejor a lo bello real, a los real natural y a lo real histórico, pero evitando en cuanto a éste lo que pudiera acentuar el instinto de agresividad individual y colectiva.

No facilitará los sentimientos malsanos o deprimentes: el espanto y el miedo, el apocamiento y encogimiento, el recelo y la suspicacia. De otra parte, no se ha de convertir la categoría estética de lo sublime en pasto de la niñez; le va desmesurada; lo bello y lo bonito "es la categoría estética a medida de la niñez". Puesto el cine al servicio de la catequesis, no se ha de caer en el error de, al intentar hacer comprensible lo divino a la mente infantil, reducirlo y rebajarlo a formas que poco a poco pueden hacer perder al niño el sentimiento de veneración del misterio.

* * *

Con el título de "El cine al servicio de la enseñanza", la publicación *Gandía* valora al cine como "el instrumento difusor pedagógico que completa las enseñanzas teóricas y prácticas" (6). En el terreno técnico y laboral, el cine actúa muy beneficiosamente para los estudiantes que realizan cursillos de extensión cultural e iniciación técnica. En el caso de los productores en los Institutos Laborales, estos jóvenes truncaron su formación a partir de los diez o doce años, y hoy encuentran dura la enseñanza que se les da en las aulas. El cine puede facilitar mucho la asimilación de mecanismos como la bomba hidráulica o el motor diesel, y su poder de captación alcanza incluso a la aún auroral atención de los niños de diez años. Se ha observado cómo los estudiantes después de las sesiones cinematográficas siguen las clases teóricas con una mayor ilusión, y asimilan rápidamente los secretos de las prácticas que antes, sin la ayuda del cine, hubieran tardado mucho tiempo en comprender.

* * *

En *Hechos y dichos* se comenta el balance moral de la industria cinematográfica en los años 1952 y 1953 (7). Bajo el título de "Sensualidad en el cine", se dice que este balance deja un déficit nocivo cuya culpa recae sobre los magnates del cine, productores y directores de películas, que halagan con fines comerciales el bajo gusto apetente del público. Las películas francesas e italianas han alcanzado en 1953 muy bajo nivel moral. De 486 films (un 60 por 100 franceses) revisados por la Comisión Pontificia de Películas, solamente un 18 por 100 pueden ver los niños, un 25 por 100 los adultos, dejando 125 obras completamente condenadas, y 145 aprobadas con reservas. En 1952 fué posible aprobar un 32 por 100 de las cintas revisadas.

De 30 películas británicas revisadas, más de la mitad fueron aprobadas para familias; de 232 norteamericanas, 54 fueron juzgadas aceptables para todos, 83 para adultos, 68 reservadas, 22 no aconsejables y 5 condenadas. Sobre 147 films italianos, 56 fueron excluidos o no aconsejados; 53 con reservas morales, 28 sin objeciones para adultos y 10 tolerados.

* * *

En el *Diario de Barcelona* se da un panorama preciso de la situación actual del niño ante los espectáculos, cine y teatro principalmente (8). Es evidente—se dice—el mal que durante los primeros años de la juventud y durante la infancia ejercen los espectáculos inadecuados a esa edad, y especialmente los cinematográficos. Sería deseable que un rigor más fuerte inspirase a los miembros del Consejo Superior de Ordenación Cinematográfica, creado por Decreto de 27 de junio de 1947, del Ministerio de Educación Nacional, para la calificación de films, como "recomendables" o como "prohibidos a menores de dieciséis años". La calificación "tolerada para menores" debería suprimirse. La palabra "tolerada" implica una referencia intrínseca a un mal que se soporta. Si una película no es recomendable para los menores, debe ser prohibida.

En cuanto al teatro, toda representación que no sea expresamente concebida para los niños, debe considerarse como nociva. Este rigorismo se funda en el gran poder de absorción del niño por todo lo que es el alma dramática en el teatro y en el cine. Si éstos son adecuados, pueden ser un excelente medio didáctico; pero no debe abusarse de ellos, ya que provocan fuerte fatiga y acostumbran al niño a la inoperancia.

PEDAGOGÍA DEL ARTE.

Con este título, Constantino Láscaris publica un interesante artículo en la *Revista Española de Pedagogía* (9), en el que estudia desde un punto de vista filosófico los fundamentos de la pedagogía del arte. Esta pretende, a juicio del autor, subsanar las deficiencias del hombre en la renovación del ser del arte, ese llamado "poner en condiciones" de ver, a quien de por sí no ve. Porque ver el arte no es simplemente abrir los ojos; exige su recreación en el acto mismo de ser captado. El hombre crea el arte al darle la presencia frente a su preexistencia, o bien le deja dormitar en su subsistencia. En ambos casos, la pedagogía del arte interviene. En el primero, es el arte en cuanto a acción pedagógica; en el segundo, el pedagogo interviene para llevar a ese hombre al primer caso, para forzarle a enfrentarse con la obra artística.

Se supone que el arte ejerce una función pedagógica, educadora. Por otra parte, el pedagogo sólo prepara las condiciones previas para que el arte ejerza su propia acción educadora; tiene una función subalterna en la degustación de la obra de arte, porque su labor no es educadora, y se limita a obligar al hombre a ver el

(4) Santiago Córdoba: "¿Es "museable" el teatro que se hace hoy?" *Pueblo* (Madrid, 19-II-54).

(5) Pedro Font: "Cinematógrafo para niños". *Pro infancia u iuventud*, 29 (Barcelona, septiembre-octubre 1953), 154-5.

(6) J. M. Bonastre: "El cine al servicio de la enseñanza". *Gandía*, 118 (Gandía, 27-II-54), 4.

(7) S. f.: "Sensualidad en el cine". *Hechos y dichos*, 225 (Zaragoza, marzo 1954), 178.

(8) Font Puig: "Los espectáculos para niños". *Diario de Barcelona*, 1953.

(9) Constantino Láscaris Comneno: "Pedagogía del arte". *Revista Española de Pedagogía*, 43 (Madrid, julio-septiembre 1953), 397-402.

arte cuando lo mira, y en este instante el arte iniciará su función educadora.

El hombre-no-degustador-del-arte es algo real, mientras que el hombre-degustador-del-arte es algo circunstancial. La diferencia del mirar al ver especifica la polarización del ciego-al-arte y el desgustador-del-arte. La dimensión pedagógica del arte mismo consiste en la captación creadora de él. El hombre-degustador-del-arte da su sentido de arte a la obra artística, y no de modo libre, sino sobre dos supuestos: el término de la inherencia del sentido que proyecta y el cauce que eleva el término de la inherencia de la existencia yacente a la presencialidad del arte. La iluminación del arte es un acto único; el simple intento de reiteración rompe la ligadura con el término de inherencia. Tan sólo cabe o suplantar a éste o recomenzar el proceso de su reconocimiento. Por ello, es educativo, al poderse intensificar el dominio del cauce expresivo por la mutación del término o por la iniciación como nuevo del cauce mismo.

La captación del arte no se realiza nunca con finalidad educativa: ésta es subsidiaria y ello no impide que su trascendencia sea grande en cuanto prejuzga y enriquece la capacidad del hombre-degustador-del-arte para degustar el arte. La acción pedagógica del arte es ajena al puro ámbito psicológico. Para el hombre-degustador-del-arte, el pedagogo es el arte mismo. Más; sin el arte mismo como educador, todo esfuerzo de colaborador educativo será infecundo. En consecuencia, la función del pedagogo del arte está muy rebajada en el plano ontológico, ya que en el antropológico esta función cobra mayor profundidad. En este terreno, es evidente la posibilidad de la interferencia de la acción del hombre-degustador-del-arte sobre el no-degustador-del-arte. Esta posibilidad supone:

1. La potencia en éste de llegar circunstancialmente a convertirse en degustador-del-arte;
2. La potencia en este último de intervenir en la actualización de la potencia del anterior; y
3. Que esta intervención no sobrepase las posibilidades de intercomunicación humana.

La función del pedagogo del arte consiste en provocar la reinstauración del sentido en el término de inherencia, o bien facilitar esta instauración. En la pedagogía del arte, es más exacto hablar de pedagogo del arte que de maestro del arte, ya que el único maestro verdadero del arte es el arte mismo. El docente del arte no puede ir más allá de preparar su labor al maestro profundo, para lo cual puede emplear dos métodos: la enseñanza de lo yacente y la palabra. Porque el simple enunciado de la palabra es baldío. La función del pedagogo consistirá en presentar el arte real acompañado de la palabra expresiva de su acto creador personal, por lo que se eleva lo yacente a término de inherencia.

El pedagogo del arte ha de reunir dos condiciones: ser auténtico gozador del arte y saber provocar en el alumno la emoción de apertura al arte, para lo cual ha de saber atinar en el momento psicológico del alumno y en el medio de llegar, sin llegar, a la interioridad de éste. Esta pedagogía verdadera no puede considerarse, sin embargo, como una ciencia, sino a lo más como una técnica, y en este sentido puede integrarse en una parcelación de la didáctica. La elaboración de las reglas que la constituyen es siempre *a posteriori*, sin poder anteceder a la experiencia ni dejar de ser empíricas, y sin alcanzar la firmeza de un valor universal. Su valor probable se esfuma si el pedagogo carece de inspiración, y crece proporcionalmente al desarrollo en el pedagogo de este tipo de inspiración natural y educable.

• • •

Dionisio Ridruejo publica en *Revista* un trabajo sobre "Arte social" (10), comentando una lectura de poesías de Gerardo Diego enlazada con el tema de la poesía social. En resumen, el autor vino a decir lo siguiente: Si queremos poder añadir el adjetivo social al sustantivo arte, será preciso que ambos conserven su jerarquía. Un arte para todos no podrá confundirse con un arte rebajado; un arte de todos no será nunca un arte impersonal; un arte asumidor de la carga histórica y de la circunstancia social del hombre no podrá perder de vista al hombre mismo; un arte combatiente no podrá olvidar que la finalidad del arte no es el triunfo de una acción histórica, sino la salvación de la realidad.

Lo social no puede pasar de ser una dimensión de la experiencia artística, como lo es de la vida del hombre, y de ningún modo un ídolo o un poder ante los cuales el arte haya de inclinar la rodilla. La realidad que contiene no puede expresarse más que como "la vida de los otros" y ella aparece también a los ojos del artista como realidad deficiente y en peligro que él ha de salvar; en realidad verdadera y en espíritu libre. Ni más ni menos que la creación natural o la anhelante intimidad humana.

• • •

En ocasión de la puesta a la venta de la obra *Espectáculo de la pintura española*, del crítico de arte Ramón Faraldo, el diario *Ya* publica unas notas de su autor acerca de la situación actual del arte contemporáneo en España (11). Confiesa Faraldo que en un tiempo creyó en la existencia de dos géneros distintos de arte: "el que se debe a la Academia y el que se debe al apaño de cada cual". Hoy ha llegado a la conclusión de que "lo que separa unas obras de arte de otras no son sus estilos, sino el género de vida que sus autores apetecen". En las condiciones del mundo moderno, sin mecenas, sin museos reales, el arte libre hubiera pertenecido al pintor que se negase a vender un solo cuadro. El arte no podría hacer más que mendigos, si quería seguir siendo libre, o funcionarios, si quería dejar de serlo. Y agrega Faraldo: "Quiso dejar de ser." El tipo del pintor actual nació de la herencia de estos artistas funcionarios: un expediente libresco que consagró las supersticiones "Genio desconocido", "Libertad creadora", "Función profética del arte"... De los que aspiraran a la soberbia de ser fieles a sí mismos, nacieron millares de vástagos que aspirarían a casi todos los fines numerarios, intelectuales, líricos: universalidad, consagración, negocio, lo que se llama "triunfar con el arte". Lo que se ofrece a cambio de estas apetencias es un producto llamado "Arte moderno", rebelde y despreciador de honores e intereses. Y esta actitud es la que alimenta las bolsas artísticas de todas partes.

En resumen, el arte moderno, pese a todo, no es universal, sino general. Su universalidad es la indiferenciación. Sólo así puede explicarse que el arte más individualista, anarquizante y hermético de la historia haya originado este colectivismo igualitario que se extiende, como un común denominador impresionante por su standardización, de Tokio a Zaragoza. Y termina Faraldo: "No digo que la pintura nueva no haya reflejado el espíritu de su época: lo ha reflejado tan fielmente, que acaso le haya sido mortal."

• • •

Continúan los comentarios sobre los Concursos Nacionales de la Dirección General de Bellas Artes. Todas las críticas coinciden en señalar como muy acertada la concesión del premio de Arquitectura a Vázquez Molezún, y también en señalar los males que durante estos últimos años vienen padeciendo los premios nacionales. José de Castro Arines, crítico de *Informaciones* (12), aconseja atacar el mal valientemente. La dificultad de este remedio no está en el diagnóstico, sino en darle cura, pues se encuentra por fuera del lugar en las necesidades artísticas de nuestro tiempo, y a estos concursos nacionales hay que hacerlos vivir de verdad. De hecho, continúa Castro Arines, los premios están bastante desacreditados, y "casi concurren solamente a ellos los que necesitan de las andaderas oficiales para ganar notoriedad". Para salvar a estos concursos hay que pensar en que su éxito depende de la revalorización de su importancia, no del temor que sus exigencias hagan huir de ellos a los artistas españoles. Como remedio propone obligar a los artistas "a la demostración de una especial preparación técnica e intelectual. Cada opositor, un artista; cada concurrente, un pintor, un escultor, un arquitecto de auténtico valer y merecer. Quien entre aquí ha de saber geometría".

• • •

En *Ateneo*, José María Jové (13) dice sobre el mismo tema: "Ante tanta obra, el cronista piensa que se ha-

(10) Dionisio Ridruejo: "Arte social". *Revista* (Barcelona, 18/24-II-54).

(11) J. A. D.: "Espectáculo de la pintura española". *Ya* (Madrid, 21-I-54).

(12) José de Castro Arines: "Los premios nacionales". *Informaciones* (Madrid, 9-I-54).

(13) José María Jové: "Los concursos nacionales de la Dirección General de Bellas Artes". *Ateneo* (Madrid, enero 1954), 17.

brá hecho una selección previa, y el resultado le deja atónito. También es posible que ésta no se haya hecho y, en tal caso, ¿no hubiera sido preferible dejar los cuadros reducidos a la decena o a menos aún?" "Si salvamos unas pocas telas, el resto es sólo digno de la quema." Y en el diario *Pueblo*, el crítico Sánchez Camargo, luego de complacerse por la coincidencia observada entre sus criterios propios y los de los miembros del jurado calificador de los Concursos Nacionales de Bellas Artes, dice: "Se hace necesario y casi imprescindible la supresión de concurso que lleva aparejado el título de nacional, sin la concesión de dotaciones que le otorgue rango y fama." El autor sugiere que mientras esta situación no tuviera efecto, los favorecidos con los primeros premios estarían obligados en los futuros concursos a figurar con sus obras en el lugar de honor, "para que así el certamen tuviera de antemano cubierto un aliciente", porque de los presentes resultados nadie es culpable: "ni la Dirección de Bellas Artes, que carece de presupuesto para estas Exposiciones—y para tantas otras cosas—, ni los expositores, que se hallan ante la convocatoria faltos de esa ilusión que les haga trabajar con la esperanza de ayuda económica y de consiguiente honra y fama". Esta situación de la que los mismos rectores de nuestra política de Bellas Artes, tan bien encauzada en la actualidad, son los primeros en lamentarse, pues carecen de los "mínimos presupuestos para desarrollar los proyectos y las buenas ideas de que tan necesitados estamos" (14).

LA MÚSICA Y LA ENSEÑANZA.

Para la próxima crónica reservamos el interesantísimo material publicado en diversas revistas y periódicos sobre la cuestión suscitada a propósito de los últimos "Quince años de música española", en cuyo diálogo han intervenido personalidades del rango de Ataúlfo Argenta, Joaquín Rodrigo, Federico Sopeña, etc. Para cerrar la presente crónica, extractaremos dos editoriales aparecidos en el último número de la revista *Música*, publicación trimestral de los Conservatorios Españoles y del Instituto de Musicología del C. S. I. C.

El editorial titulado "Colegios Mayores" (15) se refiere al ritmo acelerado de las actividades musicales de los Colegios universitarios en Madrid y provincias, que están llevando a cabo una labor extraordinaria de difusión y sobre todo de encuadramiento cultural de la música. Ya no existe un solo Colegio Mayor que no disponga de su discoteca, sus tres o cuatro cursillos al año en los que se plantean problemas interesantes de la música universal. Para nuestros compositores y para todos nuestros artistas en general, el contacto casi diario con la minoría entusiasta y exigente de los Colegios universitarios representa un acicate extraordinario para el trabajo. Estos grupos musicales no tienen una misión simplemente pasiva, ya que de ellos ha de salir la auténtica minoría que empuje la nueva vida musical española por caminos más amplios y valientes. Los Conservatorios mimarán a los Colegios Mayores cercanos, poniéndose sobre todo al servicio de los estudiantes que deseen adquirir formación técnica musical. En un futuro no lejano, habrá que organizar dentro de los Conservatorios una enseñanza oficial y especial dedicada a la formación musical íntegra de los universitarios, para que llegue el día en que los estudiantes de la Universidad dejen de ser meramente aficionados para llegar a ser, partitura en mano, auténticos protagonistas de la creación musical española.

Otro editorial de *Música* se refiere al "reajuste de nóminas" (16). El editorialista se duele de que en ocasiones, al reunir a profesores de Conservatorios, no se hayan oído más problemas ni sugerencias ni más inquietud que los de orden económico. Se ha trabajado por elevar el nivel económico de los profesores de Conservatorio, y el resultado de estas gestiones en el plano ministerial fué una promesa que ha tenido su cumplimiento en días cercanos. El Ministro de Educación Nacional señaló en Madrid, en el día de Santa Cecilia, que el efectuado reajuste de nóminas no suponía sino un "comienzo hacia una ordenación total constructiva de los escalafones de Conservatorio". Y agrega el editorialista: "Pero lo conseguido viene ya a equiparar los catedráticos de Conservatorios con los otros mundos culturales y docentes de los que nunca debieron estar separados." Y termina: "Todo lo que se nos dé a partir de ahora tiene que merecerse minuto a minuto y venir exigido por un trabajo puntualmente diario pero con mucha altura de miras."

Un tercer editorial comenta el "Cincuenta aniversario del "motu proprio" (17). En él se señala que se cumpliría el deseo de la máxima jerarquía eclesiástica, si este aniversario suscitara un interés en los compositores, en los conservatorios, por la música religiosa. Las condiciones actuales de la creación de esta música han variado grandemente. Hubo un primer período de desorientación en el cual la vuelta al rigor pudo traer pasajeramente una cierta rebaja en la calidad de la inspiración. Hoy, sin embargo, la música religiosa europea conquista a marchas forzadas un rango sólo posible de alcanzar como fruto de un gran trabajo, y como por otra parte los compositores europeos se aproximan día a día más, como garantía de música cordial, a los textos religiosos, el trabajo en común ya no es un deseo artificial ni la mera ensoñación, sino una realidad necesaria para la música europea. El editorialista se pregunta para terminar: "¿Sonará en España esta hora de la creación en común?"

ENRIQUE CASAMAYOR.

(14) Sánchez-Camargo: "Los concursos nacionales". *Pueblo*, 4.466 (Madrid, 12-I-54).
(15) Editorial: "Colegios Mayores". *Música*, 6 (Madrid, octubre-diciembre 1953), 8.
(16) Editorial: "Reajuste de nóminas". *Ibidem*, página 7.
(17) Editorial: "Cincuenta aniversario del "motu proprio". *Ibidem*, 9.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LIBROS, LECTORES Y LECTURAS.

El tema de la lectura, siempre actual, vuelve a las páginas de la Prensa diaria, movido por la frecuente inauguración de bibliotecas públicas municipales. Por ejemplo, en Badajoz (1) nos dice un escritor regional: "En los últimos años del siglo XIX apenas se leía en Badajoz, y no digamos en los pueblos de la provincia. Las bibliotecas eran limitadísimas: la del Seminario y algunas particulares. Hoy ha variado el panorama. Se esfuerza el Estado en acrecer la cultura por todos los medios. En el mes de abril habrá quince bibliotecas oficiales en la provincia. Cáceres ha conseguido de los Poderes Públicos una de las bibliotecas provinciales mejores de España, instalada en un palacio." A continuación repasa el problema de la carestía de los libros, en general, afirmando verbigracia: "En España la única literatura que produce buenos rendimientos, cuando se acierta, es la teatral. Y aún así, Benavente se quejaba no hace muchos días de lo que costaban las medicinas." No obstante, termina el articulista diciendo: "Pero no seamos pesimistas. En cuanto se refiere a nuestra región, debemos confiar en el porvenir de los libros, de los lectores y de la selección de lecturas..."

Otro articulista (2), comentando una estadística que acaba de facilitar la Comisión Ejecutiva para el Comer-

(1) ENRIQUE SEGURA: "Libros, lectores y lectura". *Hoy* (Badajoz, 5-II-54).
(2) JUAN LUIS ALBORG: "Lo que lee la gente". *El Alcázar* (Madrid, 16-I-54).

cio Exterior del Libro, nos dice: "En general, el hombre de libros suele alimentar cierta prevención, que no disimula, por las obras de público, es decir, las que el calor de cualquier hecho fortuito—casi siempre al margen del verdadero mérito literario—, por capricho de la masa, o por una oportunidad cualquiera de tema o de momento, o bien por algún truco publicitario del autor, o bien por la moda, se convierten en la obra del día: lo que llaman los americanos "un best-seller". No siempre, sin embargo, los libros de moda son producto de una estupidez colectiva o necesariamente tontos y banales. A veces, el capricho del vulgo da en el blanco también. Sin embargo, es preciso reconocer que difícilmente un libro de verdadera calidad, de auténtica finura y selección, puede convertirse en pasto colectivo de la masa, por lo que sí cabe, en líneas generales, justificarse el poco aprecio del intelectual por el libro escogido en general sufragio." Y, refiriéndose más concretamente al problema de la lectura, afirma el articulista que comentamos: "Son infinitos—entre los posibles lectores—los que están demasiado ocupados en sus propios asuntos para enterarse siquiera de la aparición de las obras mientras algo destacado no conquiste su atención. Otros muchos existen incapaces de adquirir un libro hasta que la adhesión de la multitud no les dé lo que para ellos es una garantía de acierto en la elección. Otros tantos, que, por falta de tiempo o de dinero para comprar, tienen que limitarse a unas pocas obras y desean un censo de libros destacados que les oriente señalándoles lo que, por ser más leído, supónenlo mejor."

Ahora es un editorialista quien nos dice referente a los libros en España (3): "Uno de los acusados índices de la cultura de un pueblo es la difusión del libro, vehículo principal del conocimiento humano. Por ello, nos parece interesante comentar los satisfactorios progresos que en nuestra patria han experimentado las industrias del libro en los últimos años. Según las últimas estadísticas, hay en Espaa un total de 2.850 librerías, incluyendo las de libros usados, número bastante considerable si se tiene en cuenta que en él no se incluyen los quioscos, donde se venden libros, ni los establecimientos dedicados al alquiler de novelas. El Estado español no olvida asunto de tanta importancia como este de la difusión del libro, por lo que ha organizado importantes ferias, que en el pasado año tuvieron lugar en Valencia, Sevilla y Madrid. Esta última, compuesta por 212 casetas, logró ventas por valor de pesetas 2.742.000. Vemos, pues, que la industria del libro, como tantas industrias españolas, experimenta enormes progresos bajo la paz y el orden que el régimen de Franco ha sabido ganar para España.

"¿Se lee mucho hoy?" (4). Con esta sugestiva pregunta inicia un escritor de La Coruña los siguientes comentarios: "He ahí una pregunta a la que vienen dándose las respuestas más dispares, ya que comprende desde la afirmación categórica hasta la negación rotunda, recorriendo toda la serie intermedia que completa la gama. La contestación terminantemente afirmativa o negativa no es admisible y sólo puede explicarse en escritores y editores que enfocan el asunto desde un punto de vista parcial: ya sea el lucro, ya el singular atractivo que una determinada materia suele ejercer sobre el productor. Más próximas a la realidad están las posiciones intermedias, en las que cabe el "distingo", tanto por parte del tema como del lector (toda vez que entre ambos elementos la correspondencia y dependencia mutua es perfecta).

Admitida esta interdependencia hasta el extremo de tomar como axioma "dime lo que lees y te diré cómo eres", y viceversa, podríamos establecer las siguientes categorías en lo que respecta a lectores y libros: *a)* Una minoría de lectores prefiere obras de contenidos serios, sensato, doctrinal. *b)* La gran masa lee libros de temas ligeros, insustanciales, fútiles y anodinos, notándose en ella un creciente movimiento de preocupación por el aspecto moral de las obras. *c)* Un porcentaje no muy nutrido de lectores devora libracos de materias tosigosas. *d)* Para completar el cuadro ha de añadirse el conjunto de aquellos para quienes "todo el monte es orégano", siempre que la pluma disfrute de cierto prestigio literario, sea o no merecido; minoría ésta la más irreductible, porque sobreabunda en la soberbia."

(3) Editorial: "Los libros en España". *La Voz de Galicia* (La Coruña, 2-II-54).

(4) MANUEL MÉNDEZ RUIBAL: "Se impone una cuidadosa selección en la lectura". *El Correo Gallego* (La Coruña, 9-I-54).

EXPOSICIONES BIBLIOGRÁFICAS.

En los primeros días del mes de febrero se inauguró la Primera Exposición Bibliográfica de la Prensa Española, en la que el Director general pronunció unas palabras esaltando "la vinculación que debe existir entre periodistas y bibliotecarios. Asimismo, el Director general de Prensa añadió que el periodista se debe a la actualidad, pero también a la eternidad, y en este sentido la historia del periodismo es una de las más fundamentales. Ensalzó la labor del Director general de Archivos y Bibliotecas y terminó diciendo (5) que el "bibliobús" es la versión periodística de la bibiloteca.

Comentando esta misma Exposición, Juan Antonio Cabezas escribe en *España*, de Tánger (6): "Se dice, y no sin razón, que el periódico es una hoja volandera e inconsistente, flor de un día y a veces de menos. Y que, lo que en ese papel volandero se escribe, no queda, desaparece como la actualidad misma que lo ha inspirado. Bien saben los periodistas profesionales hasta qué punto es terrible esa tarea de escribir al día, con el pie forzado de la actualidad, tan diversa e inconsistente. Pero esta Exposición de periódicos y libros sobre periodismo que los Archiveros y Bibliotecarios españoles están celebrando en Madrid, como homenaje a los periodistas de ayer y de hoy, nos viene a demostrar un hecho evidente que nos consuela un poco y deshace el lugar común del periódico "hoja volandera". En efecto, muchos ejemplares, la mayoría de cada edición, desaparecen, una vez que han cumplido su misión de sostener durante veinticuatro horas la inconsistente y veleidosa actualidad. Pero algunos periódicos se salvan por obra y cuidado de los Archiveros y Bibliotecarios. Ellos, los Archiveros y Bibliotecarios, son los que guardan y catalogan las hojas volanderas de los periódicos. De ahí la importancia que tiene esta Exposición de periódicos y libros sobre periodismo inaugurada en Madrid.

En la capilla del antiguo hospital de la Santa Cruz, de Barcelona, ha sido instalada la Exposición de libros y grabados de historia militar (7) para conmemorar el XV Aniversario de la Liberación de Barcelona. Todos los libros expuestos tratan de arte e historia militar y corresponden a los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, hasta el año 1900. Figuran 1.162 obras, con un total de 1.483 volúmenes. En ellos aparecen representados todos los aspectos del servicio de las armas, y tratados la mayoría de los temas político-militares directamente relacionados con las artes de la guerra. Los documentos han sido numerados con cifras romanas y los grabados con letras. Las fichas contienen todos los datos precisos para una inmediata y total identificación bibliográfica, por lo que este Catálogo habrá de constituir en el futuro una importonte obra de consulta y una copiosa fuente de datos de primera mano. Tal es, a grandes rasgos, la importancia excepcional de este valioso conjunto bibliográfico, que la munificencia de don Miguel Mateu y Plá ha logrado reunir y la acertada idea de la Delegación Provincial del Ministerio de Información y Turismo ha permitido dar a conocer a los estudiosos y al gran público de Barcelona.

VICENTE SEGRELLES

(5) Sin firma: "La Primera Exposición Bibliográfica de la Prensa Española". *Ya* (Madrid, 4-II-54).

(6) JOSÉ ANTONIO CABEZAS: "Los periódicos y los periodistas vistos por los Archiveros". *España* (Tánger, 9-II-54).

(7) Sin firma: La Exposición Bibliográfica e Iconográfica de Historia Militar". *El Correo Catalán* (Barcelona, 31-I-54).

EXTRANJERO

UNIVERSIDAD.

La misión de la Universidad en la formación de los educadores católicos (1), tal es el tema que estudia Mons. Marius Paré, P. D., partiendo de la consideración de la Universidad como cerebro de la nación, por su misión primaria y específica de pensar y formar pensadores, tarea en la que, aunque no tenga el monopolio, juega el principal papel. Y misión de la Universidad es impulsar, llevar adelante la investigación, favoreciendo el perfeccionamiento material, pero sin olvidar su carácter espiritual y sobrenatural, a causa del retraso de nuestra cultura con respecto al desarrollo material: si alguna tarea es propia de la Universidad, lo es la que exige la cultura general como su verdadera posesión, lo cual es mayormente imperioso cuando se trata de una Universidad canadiense y católica (referencia a la de Laval). La Universidad debe pensar y formar pensadores, iluminar y formar formadores, guiar y formar guías, formar sobre todo educadores, pues es mediante la educación, es decir, los educadores, como se forma y se reforma la sociedad; y se logra en forma cristiana si la actuación de cada uno es un trasunto del Maestro Educador.

Un extenso estudio del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2), llega a una serie de conclusiones (tras un estudio estadístico), de las que entresacamos las siguientes:

1. A partir de 1948 hay un descenso constante del número de alumnos matriculados;
2. Desde 1949 aumenta el número de mujeres, llegando a ser los dos tercios;
3. La disminución de alumnos afecta fundamentalmente a los varones;
4. La especialidad con más alumnos es la de Geografía e Historia, con el triple de alumnos que las tres de Ciencias juntas;
5. Sólo un pequeño porcentaje de los alumnos egresados obtiene el título de Profesor de Segunda Enseñanza o de Doctor;
6. El 20 por 100 de los alumnos repite año;
7. El 20 por 100 de los alumnos sólo conoce el castellano, el 66 por 100 el inglés, el 10 por 100 el quechúa, el 3 por 100 el francés, el 2 por 100 el italiano;
8. El promedio de edad es de veinticinco años;
9. El 70 por 100 de las alumnas viven con sus padres; de los alumnos, el 40 por 100;
10. La mitad de los alumnos trabajan simultáneamente con sus estudios; y
11. El 50 por 100 de los alumnos son hijos de empleados, comerciantes y agricultores; el 15 por 100 son hijos de profesionales, de los cuales el 6 por 100 son pedagogos. Unicamente el 13 por 100 de las madres trabajan, dedicándose el 50 por 100 de éstas a la docencia.

LA ESCUELA.

En Venezuela, la Sala de Supervisión de Educación Primaria dió a conocer (3) el resultado de un estudio en relación con la enseñanza de la lectura y escritura en el país, en el que llega a sintetizar el estado de dicha enseñanza en los siguientes puntos:

1. Un elevado porcentaje de los maestros no posee la preparación profesional necesaria para afrontar los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura;
2. Los maestros carecen de la necesaria orientación técnica; la que ofrece el Programa de Educación Primaria se muestra insuficiente;
3. El maestro se revela deficiente para atender las diferencias individuales, los intereses y necesidades de sus alumnos;
4. Existen criterios, con frecuencia equivocados, para la selección de maestros;
5. Los directores de escuela aducen estar absorbidos por trabajos administrativos y de rutina;
6. Existe diversidad de métodos para apreciar la eficiencia de los métodos;
7. A los maestros del primer grupo se les asignan grupos demasiado numerosos;
8. Algunos maestros presentan material muy difícil o de escaso valor educativo para el trabajo del primer grado;
9. Prevalece el criterio de que el factor determinante para la promoción de los alumnos consiste en saber leer y escribir;
10. Son los maestros del primer grado los únicos a quienes se hace responsables del fracaso de los alumnos;
11. La falta de preparación de los padres hace que se descarguen totalmente en los maestros;
12. Muchos padres desean, sin embargo, que a sus hijos se les enseñe con los mismos métodos con que se les enseñó a ellos;
13. Para muchas personas, educar es lo mismo que enseñar a leer y escribir;
14. Los locales y el material no facilitan la labor de los maestros;
15. La agrupación de los alumnos se realiza casi exclusivamente según la edad cronológica;
16. El porcentaje de alumnos repetidores es muy elevado;
17. El porcentaje de promociones no es satisfactorio;
18. Muchos alumnos han sido iniciados por métodos inadecuados;
19. La inasistencia escolar es mucho mayor en este grado primario; y
20. La generalidad de los alumnos carece del material indispensable.

Como consecuencia de esta situación, muchos maestros se desesperan y mecanizan la enseñanza, para avanzar más aprisa, descuidando así el desarrollo del juicio y la habilidad de los alumnos.

El problema de la enseñanza de los niños negros en los Estados Unidos (nuevamente de actualidad) es estudiado desde el punto de vista psicológico en un artículo, en el que se pone de relieve que el sentimiento de prevención de blancos hacia negros provoca perturbaciones en la conducta incluso en los mismos niños blancos, en contra de lo que aparentemente debería suceder. El autor es partidario de la superación del problema por su desaparición, igualando ambas razas, y destruyendo las barreras que las separan. La solución la encuentra fundamentalmente en los maestros mismos, tanto negros como blancos, a los que se exige un nivel humano y cultural elevado (4).

ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA.

El interés de la orientación profesional en la escuela es extraordinario, ya que de él suele depender el que después se tenga una vida alegre, al coincidir las tendencias naturales con el trabajo, o el que se sufra una existencia apagada y embrutecida, siendo el trabajo una auténtica maldición. Y hoy es generalmente admitido que la preparación profesional sólo puede ser acometida con verdadero éxito al término de la adolescencia, con el profundo cambio que se sufre entre los doce y los catorce años. Sin embargo, es extralimitado el querer que a los catorce años ya posea el adolescente el conocimiento del oficio, y es a partir de los catorce años cuando precisamente se debe ahondar y perfeccionar las bases puestas con anterioridad. Por consiguiente, en la escuela, antes de esos catorce años, se debe dar, no la formación completa, sino una am-

(1) *Pédagogie Orientation* (Laval, Hiver-1954), 28-33.
(2) L. F. Alarco y R. González Rodríguez: *Educación*, 16 (Univ. San Marcos, 1953), 155-184.
(3) *Educación*, 66 (Caracas, 1953), 47 y ss.
(4) K. B. Klark: "Prejudice and Children", *The Child*, 7 (Wáshington, 1953), 113-5.

bientación, un contacto primero con los instrumentos y métodos de trabajo, no como cualificación profesional definitiva, sino como educación y orientación. El principal obstáculo es de orden psicológcio, por la desproporción entre el desarrollo del adolescente y el oficio, y fisiológico, por la fatiga provocada por el uso de herramientas propias de mayores. Por esto, la escuela debe ofrecer el terreno propicio para la orientación profesional, dando al adolescente los medios de experimentar varias actividades, en campos típicos y diferentes del trabajo manual. Entre los medios de orientación profesional destaca en primer lugar la experiencia del trabajo manual cumplido en la escuela; pera ello es preciso que el trabajo manual sea considerado en el mismo grado de dignidad e importancia que cualquier otro tipo de enseñanzas, y que realmente se haga "con las manos". Esto exige el complemento de una información sobre las posibilidades profesionales de cada oficio y de su ejercicio, lo cual sería una buena manera de evitar o disminuir la necesidad de la emigración. En esta labor de orientación, el psicólogo escolar, el educador y el médico deben coadyuvar en el autodescubrimiento que realice el adolescente, teniendo en cuenta que el trabajo manual desarrollado en la escuela proporciona un material de investigación imprescindible para la valoración completa de la orientación mejor del adolescente. Por lo demás, los ejercicios escolares deben proporcionar un conocimiento lo más completo posible de los diversos sectores de actividades profesionales, o al menos de algunos ejemplos típicos (5).

Es interesante una experiencia sobre enseñanza post-escolar agrícola, llevada a cabo por el Inspector Dubu (6) en una región francesa agrícola, de población dispersa, en que la enseñanza agrícola post-escolar resulta difícil de organizar. Un primer ensayo de maestros-itinerantes no dió resultado, por ser recibidos con desconfianza, a diferencia del maestro establecido en un pueblo, que siempre ha podido realizar obra útil; así, en el Aisne se han organizado unos cuarenta cursos comunales e intercomunales. La primera dificultad es la económica, por la obligada escasez de alumnos en cada curso, y por la posterior dificultad de colocación. La Unión de Sindicatos Agrícolas ha organizado también cursos por correspondencia, aunque no parece ser la solución ideal. En todo caso, parece ser necesaria la aportación de los cursos complementarios; uno de sus problemas esenciales es la escasez de Profesorado técnicamente cualificado. Una organización viable, rentable, debe esforzarse por atraer y agrupar a los jóvenes. La opinión de algunos maestros que han tenido éxito en esta labor coincide en la necesidad de lograr vencer tres condiciones esenciales para el éxito: adquirir y desarrollar la competencia indispensable; establecer contactos permanentes con la Dirección de los Servicios agrícolas y con los agricultores, especialmente, seguir los campos de demostración; y no tener más que una finalidad: servir preparando técnicos.

La escuela pública, por su concepción integral, no puede permanecer al margen del problema forestal; por ello, se estableció la Fiesta del Arbol, lo que hizo que las personas de buena voluntad esperasen el mejoramiento de la juventud en su comportamiento para con el arbolado. Pero desgraciadamente se ve la poca trascendencia que ha tenido. Soluciones: fortalecer la escuela, haciéndola eficiente, logrando en ella un ambiente realmente educador, que termine con la ignorancia mediante una enseñanza de la naturaleza en forma vivida. Pues no basta la enseñanza teórica de las Ciencias Naturales, sino que su estudio debe hacerse dentro del ambiente del niño. Tanto los especialistas de la enseñanza media (por no hacerse comprender en forma vivida por el niño), como los maestros (por desconocer los aspectos científicos), esterilizan esta importante faceta de la educación (7).

De especial interés informativo es el número, fuera de serie, de *Avenirs* (8), redactado por el Ministerio de Educación Nacional y el de Trabajo, en Francia, sobre las actuales posibilidades de empleo, ya inmediatas, ya lejanas, dentro de la actual situación de la economía francesa, sobre el desarrollo de nuevos oficios y sobre la decadencia de otros.

C. L. C.

(5) C. A. Cavalli: "La Scuola e l'orientamento al mestiere", *Scuola e Vita*, 5 (Roma, 15-III-54), 9-11.
(6) *L'Education Nationale*, 6, supl. al núm. 20 (París, 1953).
(7) M. Puglisi: "Scuola e problema forestale", *Scuola e V ta*, 5 (Roma, 15-III-54), 12-3.
(8) 1953, págs. 1-48.

Actualidad educativa

E S P A Ñ A

LA BANCA MASAVEU FUNDA UN CENTRO DE ENSEÑANZA LABORAL

La Prensa nacional publicó recientemente una noticia de la Agencia *Cifra*, fechada el día 23 de febrero en Oviedo, según la cual el financiero ovetense don Pedro Masaveu y su familia se disponen a fundar un centro de enseñanza laboral, que dirigirán los Padres Salesianos. Nuevos detalles de esta generosa iniciativa aporta el diario *La Voz de Asturias* (27-II-54), en reportaje firmado por el Sr. Fresno Rico.

La Banca Masaveu, muy destacada en la vida industrial asturiana, aportará a la fundación 25 millones de pesetas. El primer proyecto fué erigir un centro profesional capaz de 200 alumnos y con coste de 13 millones de pesetas; pero después se decidió elevar el número de alumnos a 800, y el coste de 25 a 30 millones. Esto por lo que hace al desembolso inicial. La Banca Masaveu proveerá después al sostenimiento de la obra, que se espera esté en marcha para 1956. Sobre los motivos que le impulsaron a la fundación el señor Masaveu dijo: "El principal, un deber de conciencia. Es enorme la responsabilidad que tengo ante Dios como administrador de los bienes que nos ha concedido. Por otra parte, la gratitud al Caudillo, a quien debemos ayudar a levantar a España, ya que él nos la salvó y ha hecho posible el progreso de la industria y el trabajo pacífico, sin huelga ni lucha de clases. Y la pena que me causa ver a estos rapaces asturianos, tan buenos, tan ingeniosos y tan hábiles para la técnica y la artesanía. Yo aspiro a que se conviertan el día de mañana en técnicos y especialistas, que colaboren con sus conocimientos y aptitudes en la industria y que alternen con los arquitectos, con los ingenieros, con los patronos, borrando la diferencia de clases, una vez elevada su condición social por la educación y la formación profesional."

La fundación estará totalmente confiada a los Salesianos, con absoluta libertad de inciativa en la organización. De momento, algunos Padres de esta Orden visitarán las fábricas de Tudela, de Veguín y de Aboño, propiedad de los señores Masaveu, para establecer un primer contacto con sus futuros alumnos. Inmediatamente se iniciarán las obras, en terrenos propiedad de la familia próximos a la actual Escuela de Comercio y con extensión de 400.000 pies.

La familia Masaveu, aunque de origen catalán, hace ciento veinticinco años que está establecida en Asturias, y desde entonces se han sucedido cuatro generaciones ovetenses. Siempre se ha distinguido como promotora y financiadora de la industria, y hay en ella un clima de gran refinamiento cultural. Por su vocación, don Pedro Masaveu no hubiera sido banquero, sino músico profesional.

COMEDORES ESCOLARES EN COLMENAR VIEJO Y CACERES

En la Escuela El Madruelo, de Cáceres, ha sido inaugurado el día 18 de enero un comedor escolar que acogerá a 160 alumnos de las Escuelas graduadas de la capital. El Prelado de la Diócesis bendijo los nuevos locales. Este comedor, subvencionado por el Ministerio de Educación, estará abierto durante el curso hasta el mes de abril inclusive, y será asistido diariamente por un director, cuatro maestros y cuatro maestras de las Escuelas graduadas.

En Colmenar Viejo, cuya matrícula escolar ha aumentado en una mitad durante el año último, se han inaugurado dos nuevos comedores escolares.

CENTENARIO DE LAS EXPOSICIONES NACIONALES DE BELLAS ARTES

El día 1.º de mayo se inaugurará la Exposición Nacional de Bellas Artes, certamen que se celebró por vez primera en el año 1854. La Exposición de este año acogerá artistas de variadas tendencias, y se espera que tenga brillantez.

REUNION DE DIRECTORES DE LOS INSTITUTOS GALLEGOS

A mediados de febrero se han reunido en Santiago de Compostela, bajo la presidencia del Inspector regional de Enseñanza Media, señor López Niño, los directores de Institutos de Enseñanza Media de Galicia. Asistieron también a las reuniones los secretarios de esos Centros y los jefes de los cursos preuniversitarios. Fueron estudiados diferentes aspectos escolares y administrativos de la nueva Ley de Ordenación de Enseñanza Media, y se trató también de la próxima peregrinación de 5.000 alumnos de los Institutos a Santiago de Compostela, con motivo del Año Santo.

NUEVA ESCUELA DE INGENIEROS INDUSTRIALES EN BILBAO

Está concluído el proyecto de una nueva Escuela de Ingenieros Industriales en Bilbao, cuyo coste ascenderá a 42 millones de pesetas libradas en cuatro anualidades de 10 millones de pesetas cada una. Están presupuestadas las correspondientes a 1954-55. Los terrenos han sido cedidos al Estado por un consorcio integrado por la Diputación de Vizcaya, el Ayuntamiento y la Cámara de Comercio. Cada una de las dos primeras entidades aporta el 30 por 100 del coste, y la última el 40 por 100 restante. Dichos terrenos están en San Mamés, próximos al campo de futbol y a los terrenos de la Feria de Muestras.

La actual Escuela fué construída con aportaciones del Ayuntamiento y la Diputación, en proporción de 55 y 45 por 100, respectivamente, y se ineuguró en 1890.

EL ANALFABETISMO EN MELILLA

Según informa el *Telegrama del Rif* (20-I-54), se ha reunido en Melilla la *Junta local contra el analfabetismo*, a la que se dió cuenta de los resultados del censo de analfabetos realizado por la Sección de Estadística municipal. Hay en Melilla 473 varones analfabetos comprendidos entre doce y veintiún años, y 643 mujeres; lo cual supone un total de 1.116. La Junta acordó encomendar a la Alcaldía la promulgación de un edicto destinado a urgir la obligatoriedad de la asistencia a las Escuelas y Colegios de los niños no matriculados. También se acordó instar de la Junta Nacional de Analfabetismo el establecimiento de ocho clases de adultos y ocho de adultas que específicamente se destinen a la Campaña de Analfabetismo.

PRIMERA LECCION DE UNA NUEVA CATEDRATICA

La señorita Angeles Galino, primera catedrática de la Universidad Española, ha dado el sábado, día 20 de febrero, su primera lección sobre el tema *Directrices actuales de la educación estética*. La señorita Galino ha obtenido en recientes oposiciones la cátedra de Historia de la Pedagogía, en la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Seguidamente se le ofreció un banquete homenaje.

CONSERVATORIO DE MUSICA EN PAMPLONA

Pese a su tradición musical, Navarra no tiene hasta ahora Conservatorio de Música. Para remediar su defecto se vienen realizando desde hace tres años diversas gestiones, que según informa el Reverendo don Martín Lipúzcoa, director del Orfeón Pamplonés y delegado del Ministerio para el nuevo Conservatorio, tendrán resultado inmediato. Quizá

para el próximo curso se abran las puertas del nuevo Conservatorio. Ahora está pendiente la constitución de su patronato, del que serán miembros principales la Diputación foral y el Municipio. *(Madrid,* 13 febrero 1954.)

CLXXV ANIVERSARIO DEL CUERPO DE INGENIEROS DE MINAS

El día 15 de febrero comenzaron en la Escuela Especial de Ingenieros de Minas unas sesiones de estudios, cuya celebración forma parte del programa de actos conmemorativos de la creación del Cuerpo. Una de las ponencias que suscitaron mayor interés fué la referente a la enseñanza de los futuros ingenieros. Se hizo hincapié por los ponentes y por los posteriores objetantes en diversos puntos: intensificación de las enseñanzas prácticas; modificaciones en el actual régimen de ingreso en la Escuela con ampliación de alguna materia y posible aumento del actual cupo de alumnos, aumento que supone una más amplia dotación para el profesorado e instalaciones.

Los Ministros de Educación e Industria presidieron, en la mañana del día 14, la sesión de apertura El primero de ellos pronunció un discurso, en el que se refirió, entre otras cosas, a la estrecha colaboración que proyecta el Ministerio de su cargo con el de Industria, en orden al mejoramiento de las instalaciones y servicios de la Escuela.

EXPOSICION DE ARTE UNIVERSITARIO EN SALAMANCA

Se ha organizado en Salamanca una primera *Exposición de Arte Universitario,* con otras de pintura, escultura y dibujo. Los premios se dividen en dos secciones: una para los universitarios en general y otra para los alumnos de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando residentes en Salamanca.

SEMANA DE ESTUDIOS ECLESIASTICOS EN SALAMANCA

Aunque erigida hace apenas catorce años, la *Pontificia Universidad Eclesiástica de Salamanca* se entronca espiritualmente con la antigua Universidad salmantina, privada durante el siglo XIX de sus tradicionales Facultades de Teología y Cánones. Por ello, la Universidad Eclesiástica ha querido asociarse a las fiestas conmemorativas del VII Centenario de la Universidad, sobre las cuales dimos reiteradamente información en estas páginas.

La *Semana Internacional de Estudios Superiores Eclesiásticos,* en la que se resumirá esta conmemoración, tiene un programa de actualidad máxima, y contará con participación de especialistas españoles y extranjeros eminentes. Entre los días 29 de abril y 7 de mayo tendrán lugar jornadas de estudio, ordenadas en cuatro secciones: *Géneros literarios bíblicos; El problema del evolucionismo; Investigación y elaboración del Derecho Canónico* y *Estado actual de los estudios de Teología espiritual.*

CICLO MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla, organizado por la Secretaría de Publicaciones y Extensión Universitaria, se viene desarrollando un ciclo de diez conferencias sobre Música Contemporánea, a cargo del profesor de la Facultad don Enrique Sánchez Pedrote. Las siete primeras lecciones estarán dedicadas a los grandes músicos contemporáneos desde César Franck. Las tres últimas a la música contemporánea en América.

CLASES PARA ANALFABETOS EN MURCIA Y EN ALMANSA

El 18 de enero, con clases nocturnas de dos horas, se inició en las Escuelas subvencionadas por el Ayuntamiento de Murcia la campaña contra el analfabetismo de adultos. Participan en ella 48 Maestros y Maestras.

Como consecuencia de las clases nocturnas para adultos, el analfabetismo se ha reducido en Almansa a menos del 4 por 100. Según los datos del reemplazo de 1953, de 119 mozos únicamente cuatro no saben leer y escribir.

REUNION DE MAESTROS EN MORA DE EBRO

Una reunión de 38 Maestros Nacionales, procedentes de los pueblos vecinos, ha tenido lugar en Mora de Ebro (Tarragona), bajo la presidencia del Delegado provincial del Frente de Juventudes, Alcalde de Mora de Ebro e Inspector de Enseñanza Primaria de la zona. El director del Grupo Escolar de Mora de Ebro, señor Blas, disertó sobre "Mutualidades y Cotos Escolares de previsión", y el jefe de Centros de Enseñanza del Frente de Juventudes, señor Labata, expuso las directrices de la obra docente de la organización.

UNIVERSITARIOS HISPANOAMERICANOS VISITAN MADRID

El *Departamento de Asistencia Universitaria* del Instituto de Cultura Hispánica informa acerca de las visitas de nutridos grupos universitarios de Hispanoamérica que reciben estos días los centros culturales de Madrid. Dicho Departamento, en colaboración con otros organismos oficiales, atenderá durante la primera decena de marzo a 1.028 universitarios venidos de América. El grupo más numeroso está formado por 460 profesores y estudiantes argentinos.

Para fechas próximas se espera una *Embajada estudiantil a Europa* procedente de La Argentina; un grupo de profesores y alumnos de la *Escuela Argentina Modelo;* los alumnos del último curso de la *Facultad de Ingeniería de Minas del Perú;* otros de la *Facultad de Medicina* de Buenos Aires, 80 médicos de Montevideo y una expedición argentina bajo el título de *Primer viaje artístico y científico a las grandes Universidades europeas.*

EDUCADORES PRIMARIOS A BELGICA

Ha visitado Bélgica un grupo de educadores españoles, compuesto por inspectores de Enseñanza Primaria, profesores de Escuelas del Magisterio, directores de Grupos Escolares y maestros, en viaje de estudios organizado por el S. E. M. y sufragado por el Ministerio de Educación Nacional. El referido grupo fué dirigido por el señor Blat Jimeno, inspector central de Enseñanza Primaria.

Durante su estancia de veinte días en Bélgica visitaron las instituciones y centros escolares más importantes de Bruselas, Lieja, Gante, Brujas y Amberes.

PANORAMA CULTURAL DE SORIA

Una crónica de Cacho Dalda, aparecida el día 23 de febrero pasado en el diario *Arriba,* describe el actual panorama docente de Soria, favorable en sus grandes líneas.

En primer lugar, Burgo de Osma cuenta con un *Instituto Laboral* en cuyo auditorio se viene dando todas las semanas una conferencia de divulgación cultural popular. Han sido hasta ahora tratados estos temas: "Cohetes y viajes interplanetarios", "Unidad lingüística de España", "La epopeya popular y la tierra de Soria", "La química y el suelo de cultivo", "El arte y el hombre", "Poetas en tierras de Soria", "José Antonio como lección ante la vida y la Historia", "Labor civilizadora de la Iglesia católica" y "El Concejo de Mesta".

El *Instituto de Enseñanza Media* de la capital ha recibido del Ministerio una subvención de 320.000 pesetas para obras de mejora del edificio, antiguo convento de Jesuítas, que guarda la memoria de la estancia de los poetas Antonio Machado y Gerardo Diego, catedráticos de Lengua francesa y Literatura.

Recientemente el Gobernador civil, señor López Pando, ha expuesto en reunión de la Diputación provincial un plan de creación de *Institutos Laborales* en las cabezas de partido, y ha anunciado la instalación en Arcos de Jalón—núcleo obrero más importante de la provincia—de una *Escuela de Formación Profesional.*

También existe el proyecto de crear en la capital y en los pueblos donde funcionen centros de Enseñanza Media Laboral otros tantos *Colegios Menores.*

El Frente de Juventudes colabora en esta obra educativa con su *Seminario Provincial de Formación,* que agrupa cerca de 40 miembros, todos ellos estudiantes de Bachillerato y futuros Maestros. El Seminario Central del Frente de Juventudes destacó en el curso pasado la labor del Seminario de Soria, incluyendo dos de sus trabajos colectivos en el *Boletín de Seminarios de Formación.*

REUNION DEL CONSEJO PROVINCIAL DEL S. E. M., DE MADRID

En la Biblioteca del Hogar Nacional del S. E. M., y bajo la presidencia de los Jefes Nacional y

Provincial de la Organización, se ha reunido el *Consejo Asesor Provincial* de Madrid. El Jefe provincial expuso la labor desarrollada durante el pasado año de 1953 por la Comisión Permanente del Consejo y Pleno del mismo, y después los consejeros informaron sobre diversos trabajos en curso o en preparación inmediata: creación de un *Consejo de Protección Escolar de Especialización;* cátedra *Miguel Blasco Vilatela* en las Escuelas del Magisterio; aspectos de la nueva *Ley de Cooperación Social; Embajada deportiva* profesional; convocatoria de *Premios Nacionales* para la Escuela y el maestro y de una *Exposición Pedagógica;* edición de una revista del S. E. M., de Madrid; reorganización de las jefaturas comarcales; colaboración con la Sección Femenina y plan de actividades religiosas.

REAPERTURA DEL INSTITUTO ARQUEOLOGICO ALEMAN EN MADRID

En un nuevo edificio de la Colonia del Viso se ha reinstalado el antiguo *Instituto Arqueológico Alemán* de Madrid, con una biblioteca de 4.000 volúmenes y un centenar de revistas de la especialidad. El nuevo Instituto, aparte de sus instalaciones de investigación, alojará los científicos alemanes que visiten Madrid.

OBRAS ESCOLARES EN LA PROVINCIA DE MADRID

La revista *Cisneros,* de la Diputación de Madrid (XII-53), recoge el discurso pronunciado por don Segismundo Royo Villanova, Subsecretario de Educación Nacional, en el día de la Provincia, celebrado en Colmenar Viejo. Un pasaje de este discurso se refiere a las obras docentes realizadas en los últimos años en la provincia de Madrid. "A la colaboración y al esfuerzo del Gobernador civil y del presidente de la Diputación debe la provincia de Madrid el ser un modelo en orden a la enseñanza. El señor Gobernador civil, don Carlos Ruiz, ha construído 150 amplísimos edificios escolares y ha reparado otros muchos. Difícilmente podría encontrarse otro ejemplo de igual amor a la enseñanza. El excelentísimo señor presidente de la Diputación (y no podemos olvidar junto al nombre de su presidente, el ilustre Marqués de la Valdavia, el del diputado provincial señor Torrecilla, presidente de la Comisión de Educación) viene realizando en el orden cultural una labor digna de encomio. Concede becas y auxilios económicos a los estudiantes necesitados; ha creado Centros pedagógicos circulantes, arma eficacísima en la lucha contra el analfabetismo; otorga premios a los Maestros y Maestras de Escuelas Nacionales de los pueblos de la provincia que más se distingan en su labor pedagógica; ha creado y sostiene a sus expensas varios colegios provinciales: el de *San Fernando,* el de *Nuestra Señora de las Mercedes* y el de *Nuestra Señora de la Paz,* modelos en su género, y, finalmente, ha establecido la institución *Jiménez de Cisneros,* encargada de recibir y encauzar las inquietudes culturales de la provincia. Por todo ello, en nombre del Ministerio de Educación Nacional, me complazco en expresarle nuestra gratitud, nuestra admiración y nuestro afecto."

NUEVO INSTITUTO LABORAL EN VILLANUEVA DE LA SERENA

El diario badajoceño *Hoy* (18 febrero 1954) comenta la noticia de la creación en Villanueva de la Serena de un Instituto Laboral de modalidad agrícola El nuevo centro está llamado a tener crecida matrícula, por ser Villanueva de la Serena cabeza de la vega alta del Guadiana, comarca rural ahora en proceso de colonización. Los nuevos regadíos de "Las Encomiendas" comienzan a ser realidad. Estas transformaciones culturales y económicas, en estrecha conexión, prometen rendir buen fruto en plazo no lejano.

REPARACION DE LOS MONUMENTOS ARTISTICOS DE SALAMANCA

En el diario salmantino *El Adelanto* (13-II-54) se transcriben unas declaraciones del Alcalde de la ciudad, señor Gutiérrez de Ceballos, relativas a la restauración de los monumentos artísticos de Salamanca. La Dirección General de Bellas Artes ha destinado a Salamanca diversas subvenciones con destino a obras de reparación y conservación de la Iglesia románica de Santiago, Convento de las Dueñas y cúpula de la Iglesia de las Agustinas, las dos Catedrales, crestería de la plaza Mayor e Iglesia de San Esteban. En conjunto ascienden estas subvenciones a 480.000 pesetas.

CURSO DE PSICOTECNIA ESCOLAR EN VALENCIA

El día 25 de febrero se inauguró en el palacio municipal de Valencia el *II Curso de Psicotecnia Escolar y Pedagogía Familiar,* organizado por la Escuela Especial de Orientación del Ayuntamiento en colaboración con el Instituto San José de Calasanz y el departamento de Psicología Experimental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Tras de unas palabras introductorias del director de la Escuela, don José Zaragozá, dictó una conferencia al director del Instituto San José de Calasanz, don Víctor García Hoz, acerca del tema *Los contornos psicológicos del niño y del adolescente.* El día 26 disertó nuevamente el señor García Hoz acerca de *La pedagogía de los padres de familia.*

EL COLEGIO MAYOR "FRAY JUNIPERO SERRA"

El *Colegio Mayor Hispanoamericano Fray Junípero Serra,* de Barcelona, ha resumido su primer año de vida en una Memoria, leída en el acto académico celebrado el día 12 de diciembre como conmemoración de la fiesta de Nuestra Señora de Guadalupe. El "Fray Junípero" como el "Guadalupe", de Madrid, y el "Donoso Cortés", de Salamanca, está destinado primordialmente a estudiantes hispanoamericanos, aunque con ellos convive un grupo de españoles, Lo rige un Patronato presidido por el Rector de la Universidad de Barcelona, y su Vicepresidente es el Presidente del Instituto de Estudios Hispánicos de aquella ciudad, don Juan Sedó. Los locales en que ahora se aloja fueron inaugurados por el Ministro de Educación Nacional el día 5 de octubre de 1952. Ingresaron en el Colegio 55 residentes (37 españoles y 18 hispanoamericanos, de nacionalidad argentina, colombiana, costarricense, chilena, filipina, mejicana, nicaragüense, peruana y salvadoreña); 17 de ellos alcanzaron dignidad de colegiales.

La vida cultural del Colegio se ha centrado en dos Seminarios: uno de cuestiones hispanoamericanas y otro de temas religiosos. El primero, dirigido por el profesor de la Universidad don Juan Francisco Marsal, contó con la asistencia de varios Cónsules hispanoamericanos y del delegado del Ecuador en la Unesco señor Toscano. El religioso, bajo la orientación del catedrático del Seminario Conciliar, don Ramón Cunill, hizo relecturas y comentarios de obras. También hubo conciertos y conferencias con ilustraciones musicales, dos sesiones documentales de cine, etc. A través del curso el Colegio recibió numerosas visitas de personalidades culturales de España y América.

LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL Y EL JUBILEO COMPOSTELANO

El diario de Santiago, *La Noche* (19-I-54), publica una entrevista de su redactor don Manuel Fraga de Lis con don Ciriaco Pérez Bustamante, Rector Magnífico de la *Universidad Internacional Menéndez y Pelayo,* de Santander. Esta Universidad tiene en proyecto una peregrinación de profesores y estudiantes, que seguirá en viaje de ida la ruta de la costa y en viaje de vuelta el histórico camino de Santiago: Cebreros, Astorga, León, Sahagún, Palencia y Burgos. Probablemente acompañará al grupo de peregrinantes el catedrádito de la Universidad de Oviedo don Juan Uría, autoridad en el conocimiento de la ruta jacobea medieval. Asistirán estudiantes y profesores franceses, ingleses, alemanes, escandinavos, norteamericanos, hispanoamericanos y españoles.

EL INSTITUTO DE CULTURA HISPANICA EN 1953

En el pasado mes de enero se reunió, bajo la presidencia del Ministro de Asuntos Exteriores y con asistencia del de Educación Nacional y Secretario General del Movimiento, el Patronato del *Instituto de Cultura Hispánica* para deliberar sobre el informe de las actividades de este organismo en el curso del año 1953 y examinar la rendición de cuentas. Unicamente el 10 por 100 de los gastos globales de la entidad corresponden a pago de remuneraciones de funcionarios y colaboradores.

El Instituto ha dedicado durante el pasado año atención especial a la política de becas, que procura au-

mentar la afluencia de estudiantes universitarios hispanoamericanos a las aulas españolas. En 1947 únicamente estaban matriculados en nuestra Universidad una docena de estudiantes procedentes de Hispanoamérica. En 1953 (incluyendo con las Universidades otros Centros de carácter técnico) los alumnos matriculados pasan de 4.000. Un 8 por 100 disfrutan de becas. El 75 por 100 está en conexión con el *Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto* y recibe de él orientaciones y ayudas de diversa índole.

El Instituto mantiene o ayuda, con destino a los universitarios hispanoamericanos, tres Colegios Mayores en Barcelona, Salamanca y Madrid.

El Instituto ha desarrollado además una intensa labor editorial. Publica tres revistas periódicas *(Mundo Hispánico,* de carácter gráfico y documental y gran circulación; *Cuadernos Hispanoamericanos,* de orientación cultural general; *Correo Literario,* consagrado a temas de crítica y creación literaria en España y América); y han sido puestos en circulación 60 nuevos títulos. Entre ellos, las primeras entregas de la *Flora de Nueva Granada,* monumental obra científica hasta ahora inédita, del botánico del siglo XVIII, José Celestino Mutis.

Próximamente se celebrará en Méjico el *II Congreso Iberoamericano de Cooperación Económica;* en Sao Paulo el *II Congreso de Cooperación Intelectual* y el *II Congreso de Seguridad Social,* y en Quito el *II Congreso de Educación.* En España se celebrarán las *II Jornadas de Lengua y Literatura Hispanoamericanas* y el *Congreso de Municipalidades.*

Próximamente se inaugurará en La Habana la *II Bienal Hispanoamericana de Arte.* Completan esta actividad cultural la *Escuela de Estudios Hispánicos Contemporáneos,* la *Cátedra Ramiro de Maeztu* y la *Biblioteca Hispánica.*

NUEVAS OBRAS ESCOLARES

El día 14 de febrero se inauguró en Daimiel una nueva Escuela aneja al comedor de Auxilio Social, en la que recibirán enseñanza 50 de los niños que asisten a dicho comedor.

*

En la barriada de Entrevías, del Puente de Vallecas (Madrid), se han inaugurado dos Escuelas de niños y dos de niñas. El día que se anunció la matrícula gratuita de estas nuevas Escuelas se inscribieron 600 niños de uno y otro sexo. Como la capacidad de las nuevas Escuelas es de 200 plazas, se hacen necesarios nuevos locales.

*

El Alcalde de Tomiño (Pontevedra) ha hecho entrega de una nueva Escuela y vivienda aneja a la Maestra de la parroquia de Pinzás. El coste de las obras se ha elevado a 80.000 pesetas.

*

Un *Grupo Escolar* de cuatro grados, suficiente para toda la población escolar del pueblo, ha sido inaugurado en Alcolea de Calatrava (Ciudad Real).

*

El día 27 de febrero se inauguró en Bolaños de Calatrava (Ciudad Real) un nuevo *Grupo Escolar* con diez secciones. Las obras iniciadas en octubre de 1952, han ascendido a 800.000 pesetas, aportadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Ayuntamiento.

*

En Regumiel de la Sierra (Burgos), el Gobernador civil ha inaugurado, el día 27 de febrero, un magnífico *Grupo Escolar,* que llevará por nombre *Hermanos Eustasio y Manuel Villanueva.* Las obras han ascendido a 500.000 pesetas, y fueron costeadas por el Ayuntamiento y el Ministerio. El Gobernador civil, como Jefe de la Obra Social del Movimiento, también concedió una subvención.

*

El día 22 de enero fueron entregadas a los maestros de Picón (Ciudad Real) dos nuevas viviendas. Con ellas quedan concluídas las obras docentes proyectadas el pasado año. En menos de once meses se ha dotado a Picón de nueva Escuela y nuevas viviendas.

*

El 17 de enero se inauguró en la Parroquia de Tomesa, próxima a Pontevedra, una nueva *Escuela de niños* con vivienda aneja. La Escuela lleva el nombre de don Fermín Lago.

*

El 24 de enero se inauguró y bendijo en Beniatjar (Valencia) un nuevo *Grupo Escolar,* con asistencia del Subjefe provincial del Movimiento y Jefe provincial del S. E. M.

*

Se ha aprobado la construcción, en Orense, de 28 escuelas y viviendas para maestros de la provincia. Las obras comenzarán inmediatamente.

*

El Ayuntamiento de Andújar ha realizado importantes mejoras en el *Grupo Escolar Hernán Cortés,* y proyecta otras en fecha próxima.

*

El *Boletín Oficial del Estado* del día 24 de febrero publica una Orden por la que se crean, en dependencia del Patronato Escolar de Suburbios, una Escuela Nacional unitaria de niños y dos de niñas en el barrio de Santa Catalina, del Puente de Vallecas.

BECAS "MATIAS MONTERO" PARA OPOSITORES A CATEDRAS

Han sido concedidas 15 becas "Matías Montero", dotadas con pesetas 16.000 anuales, a otros tantos opositores a Cátedras de Universidad. Siete de ellos pertenecen a la Facultad de Derecho, tres a la Facultad de Filosofía y Letras, tres a la de Medicina y dos a la de Ciencias Químicas. Estas becas las concede anualmente el Ministerio de Educación Nacional a través del Sindicato Español Universitario.

INTERCAMBIO DE ESTUDIANTES TECNICOS

En la VIII Reunión Internacional del organismo de la UNESCO destinado al intercambio de estudiantes técnicos se acordó que durante los tres meses del verano próximo trabajen 140 estudiantes españoles en industrias extranjeras, y un número igual de estudiantes extranjeros frecuenten los centros industriales españoles. A la Reunión asistió una Comisión española presidida por el director de la Escuela de Ingenieros Aeronáuticos, don José Pazó.

EL PROBLEMA ESCOLAR DE ALBACETE

Una crónica de J. Martínez Tobar, en *Informaciones* (18-I-54), describe algunos aspectos del problema escolar de Albacete. La reciente modificación de la Ley de Régimen Local proporciona al Ayuntamiento nuevos ingresos de tres millones y medio de pesetas, que se emplearán en las obras de traída de aguas y en la construcción de nuevas escuelas hasta un 50 por 100 de las necesidades existentes. Pasan de 3.500 los niños de uno y otro sexo que no reciben asistencia escolar, lo cual supone la construcción de 80 nuevas aulas. Con trece escuelas de inauguración próxima entrarán en servicio 54 aulas nuevas. Es muy de estimar la colaboración del Obispado, que ha creado numerosos colegios parroquiales.

Pronto se iniciará por la *Obra del Hogar* la construcción de un Grupo Escolar de 24 grados, doce de niños y doce de niñas. También se levantará otro Grupo anejo a las viviendas protegidas del Ayuntamiento.

UN GRUPO ESCULTORICO PARA LA CIUDAD UNIVERSITARIA

La escultora norteamericana Ana Huntington, esposa del conocido hispanista, regalará a la Ciudad Universitaria de Madrid un grupo escultórico fundido en aluminio, que representa un hombre a caballo recibiendo de otro caído una antorcha.

REUNION DEL S. E. P. E. M. DE VALLADOLID

Durante los días 17 y 18 de enero se celebró en Valladolid la I Reunión trimestral del S. E. P. E. M., con asistencia de representantes de las siete provincias componentes del Distrito Universitario. Se estudió la situación actual del profesorado oficial y privado y los problemas de aplicación de la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

NUEVO VICERRECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

El día 2 de marzo tomó posesión de su cargo el nuevo Vicerrector de la Universidad de Barcelona, don José María Castro y Calvo, hasta

ahora Decano de la Facultad de Filosofía y Letras.

ENTREGAS DE MATERIAL ESCOLAR EN ZARAGOZA

El domingo, 14 de febrero, se entregó en Paracuellos de Jiloca (Zaragoza), por el Jefe provincial del S. E. M., un primer lote de material escolar, consistente en mapas, libros y sistemas de pesos y medidas. El Jefe provincial del Movimiento se propone realizar una serie de entregas semejantes en los demás municipios.

INAUGURACION DE CENTROS DEL S. E. U. EN VALENCIA

El día 25 de enero se inauguró en Valencia el Colegio Mayor "Alejandro Salazar", dependiente del Sindicato Español Universitario, y con capacidad de 34 plazas. Asistió el Jefe Nacional de esta entidad, el Rector de la Universidad y demás autoridades gubernativas y universitarias.

Ha sido instalado en nuevo local el Hogar del S. E. U. e inaugurado un Club Universitario con salón de actos, sala de exposición, biblioteca, hemeroteca y discoteca.

COMISARIA DE EXTENSION CULTURAL

Un Decreto de 19 de enero de 1954 creó en el Ministerio de Educación Nacional este nuevo organismo, adscrito a la Subsecretaría, cuyas funciones se centran en la coordinación y promoción de las actividades específicamente dirigidas a la difusión de la cultura entre todos los españoles de edad postescolar. Al frente de la Comisaría habrá un Comisario, cargo para el que por posterior disposición se designó a don Manuel Jiménez Quílez.

El cine educativo, la radio escolar y demás medios audiovisuales serán el nervio de la nueva institución. La práctica ha demostrado que únicamente una acción coordinada y homogénea puede promover, con garantías de rapidez y eficacia, el establecimiento entre nosotros de estos nuevos instrumentos de difusión cultural. En el preámbulo del Decreto se describen así las finalidades de la Comisaría: "Hacer llegar los beneficios de la cultura a zonas cada vez más extensas de la población de edad no escolar, con la voluntad de proporcionar a cada uno de los españoles, en la medida de lo posible, aquella educación fundamental que les permita no sólo adquirir las nociones fundamentales para su vida y el cumplimiento de su destino religioso y nacional, sino también para lograr la capacidad necesaria para el ejercicio de una profesión elemental, media o superior, y, en definitiva, para participar con la mayor consciencia y responsabilidad en el alto quehacer nacional.

VIDA DE LOS INSTITUTOS LABORALES

De los numerosos programas, invitaciones de conferencias e informaciones que recibimos de los Institutos Laborales se entresacan a continuación algunas noticias especialmente significativas de la vida de esta nuestra nueva rama docente

•

Los *Cursillos de Higiene y Sanidad*, realizados en coordinación por la Dirección General de Sanidad y los Institutos, continúan desarrollándose con éxito en diversos puntos. El día 10 de marzo se inauguró uno en el *Instituto Laboral de Haro* (Logroño); 22 lecciones a cargo del médico puericultor señor Moros, que resumirán nociones elementales de anatomía, fisiología y higiene.

•

En el *Instituto Laboral de Sanlúcar de Barrameda* continúan dictándose cursillos monográficos. Tres, hasta ahora, han tenido lugar: uno sobre *Náutica y motores para patrones de pesca*, otro sobre *Dibujo aplicado a trabajos de torno* y otro sobre *Prácticas de torno*. Existe el proyecto de organizar una cursillo sobre *Enología y análisis de vinos*.

En el mismo Instituto pronunció el pasado mes de diciembre una conferencia el Alcalde de la ciudad, don Tomás Barbadillo Delgado, sobre el tema "Futuro de estos lugares".

•

Diversos centros han dado lecciones sobre Gibraltar y Marruecos, temas de máxima actualidad internacional. Así, por ejemplo, los de Saldaña y Alfaro.

•

El día 15 de febrero dió comienzo en Pontevedra un cursillo de *Fisiología Vegetal*, complementado con *Genética*, *Economía Forestal* y *Nutrición animal*. Este cursillo, destinado a la formación de profesores de Institutos Laborales, estará a cargo del Jefe de la Misión Biológica de Galicia, señor Cruz Gallástegui, del ingeniero de Montes seños Hermosilla: del jefe de los Servicios provinciales de Ganadería, señor Fernández García Fierro, y del jefe de la Sección de Fisiología Vegetal en la Misión Biológica de Galicia, señor Vieitiz. Entre otros temas se abordaron los siguientes: "Híbridos dobles de maíz"; "Importancia económica de la repoblación de los montes de Pontevedra"; "Efectos alimenticios y trastornos carenciales en la ganadería"; "Importancia agrícola de la Fotosíntesis"; "Germinación de las semillas: modos de determinar la vitalidad".

•

En el Instituto Laboral de Alcira se han iniciado, a cargo del profesor titular de Ciencias, una serie de periódicas observaciones meteorológicas para la comarca alcireña. Sus resultados se anuncian desde el tablón de anuncios del Instituto y se radian además por la emisora local "Radio Alcira".

Los alumnos de 4.º Curso de este Instituto de Alcira han hecho en el pasado mes de enero un viaje de estudios de ocho días a Barcelona. Visitaron allí los más notables museos y edificios públicos, y además las empresas "Enasa", "Maquinista Terrestre y Marítima" y "Elizalde", y las granjas "Paraíso" y "Prat".

•

En uno de nuestros pasados números nos referimos ya a las actividades extraescolares del *Instituto de Santoña* en beneficio de la población pesquera. Entre los días 22 y 27 de febrero el señor Pontón, profesor titular de Ciencias, desarrolló un cursillo de seis conferencias, que trataron temas como "Productividad del mar"; "El mar Cantábrico: temperatura, salinidad"; "Los grandes barcos pesqueros", etc.

•

En el *Instituto Laboral de Barbastro*, de modalidad industrial, dió una conferencia el concejal del Ayuntamiento y técnico ferroviario, don José María Naval. Después de algunas consideraciones de orden general hizo una síntesis del desarrollo de la técnica ferroviaria desde las primitivas locomotoras al moderno "Talgo". Señaló también la importancia que en la vida de Barbastro ha tenido el ramal ferroviario; ahora, precisamente, se cumplen los setenta y cinco años de su inauguración.

•

Sobre "La poesía de García Lorca", disertó en el *Instituto de Vall de Uxó* el catedrático de la Universidad de Valencia, don Francisco Sánchez Castañer.

•

Adarve, órgano semanal que edita la Sección de Literatura y Bellas Artes del Casino de Priego, dedica informaciones frecuentes al Instituto Laboral de la ciudad. 120 jóvenes de ambos sexos acuden actualmente al segundo curso de Extensión Cultural e Iniciación Técnica, con duración de cinco meses.

•

Mar Adentro, hoja informativa de Sanlúcar de Barrameda, ha llegado a su número 12. Se recogen en él la actividad de éste y los restantes Centros Laborales.

•

El *Instituto Laboral de Santoña* edita su boletín *Nao*. El número de enero hace una extensa crónica de la vida de Santoña durante el año 1953, y en su sección "El Instituto por dentro" enumera las actividades de éste en lo que va de curso. Son 114 los alumnos matriculados, 18 de los cuales disfrutan del beneficio de matrícula gratuita y 30 de becas para adquisición de libros. *Nao* dedica también una página a la Delegación Comarcal del Frente de Juventudes.

•

En Gandía se inauguraron el día 11 de enero nuevos cursos de Extensión Cultural e Iniciación Técnica, divididos en dos secciones, elemental y superior. Las clases concluirán el día 10 de junio, y se dictan de siete de la tarde a 10 de la noche.

•

La Diputación provincial de Orense ha concedido una subvención de 50.000 pesetas al Instituto Laboral de Carballino, cuya creación es inmediata.

*

En el corriente curso funcionan 60 Institutos Laborales, lo que supone la creación de 45 nuevos centros desde el mes de julio de 1951, fecha en que se organizó la Enseñanza Laboral, confiándola a una Dirección General independiente. En este curso han abierto sus puertas los Institutos de *Albox* (Almería), *Alfaro* (Logroño), *Algemesí* (Valencia), *Aracena* (Huelva), *Balaguer* (Lérida), *Bermeo* (Vizcaya), *Burgo de Osma* (Soria), *Carmona* (Sevilla), *Castañeda* (Santander), *Ciudadela* (Baleares), *Haro* (Logroño), *La Línea* (Cádiz), *Llodio* (Alava), *Mondoñedo* (Lugo), *Ribadavia* (Orense) y *Tamarite de Litera* (Huesca). Está ya autorida por decreto la creación de otros 17 Institutos, de los que 13, cuando menos, comenzarán a funcionar en octubre de 1954.

Hemos dado ya noticia de que en el presente año se iniciará la construcción en la Ciudad Universitaria de Madrid de un centro destinado a la formación de profesores. Estos ascendían en el curso pasado a 377, para los 44 centros entonces existentes.

A los cursos de Extensión Cultural e Iniciación Técnica acudieron 2.813 alumnos (2.558 en la sección masculina y 255 en la femenina). Los alumnos que cursan el Bachillerato laboral son más de 4.000.

Según las apreciaciones de la Dirección de Enseñanza Laboral, el número óptimo de Institutos en España es de 500, y como mínimo 300. Está actualmente cumplida, por consiguiente, una quinta parte del programa mínimo y una octava parte del máximo. Esto en cuanto a formación de centros. El alumnado actual de los mismos se irá ampliando según lo permitan los recursos económicos y la habilitación de profesorado especial hasta un máximo de 2.500 alumnos por centro.

REFORMA DEL ESTATUTO DE FORMACION PROFESIONAL

Está concluído, en líneas generales, un anteproyecto de ley que modifica profundamente el Estatuto de Formación Profesional de 1928. En la redacción del anteproyecto han intervenido los Ministros interesados en la Enseñanza Profesional, la organización sindical y las institutciones privadas de carácter industrial y docente.

Desde la Escuela Primaria hasta los Institutos superiores de Formación profesional quedan articulados todos los grados. Los alumnos de estos Institutos tendrán acceso a las Escuelas de Peritaje e Ingeniería.

IBEROAMERICA

LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL EN HISPANOAMERICA

Damos a continuación un extracto de los informes facilitados por los respectivos Ministerios de Educación Nacional, en relación con el estado actual de la Enseñanza Primaria en diversos países hispanoamericanos.

COLOMBIA.

Según decreto promulgado en noviembre de 1950, se establecieron en Colombia tres diferentes tipos de escuelas primarias: a) *Escuelas rurales "alternadas"* (mixtas), para niños y niñas, con dos años de estudios; b) *Escuelas rurales* para niños y niñas, por separado, con cuatro años de estudios, y c) *Escuelas urbanas,* con cinco años de estudios. En el mismo año se acordó asimismo la introducción de reformas en los programas escolares y se iniciaron trabajos de investigación para la preparación de un Manual didáctico destinado a los maestros. Este Manual comprende 14 cuadros de estadísticas escolares y tres de estadísticas referentes a servicios médicos y colonias escolares.

Según las últimas estadísticas, en las escuelas colombianas están matriculados 86.888 de los 94.374 niños en edad escolar. Se calcula en 118 escuelas urbanas y 88 rurales las que faltan para recibir al número sobrante de niños. De 25.584 maestros colombianos, sólo 5.259 poseen título profesional. Las últimas estadísticas sobre la campaña de alfabetización señalan un total de analfabetos de 3.912.071, correspondientes a una población total de habitantes 10.500.000.

ECUADOR.

Según el informe del Ministerio de Educación correspondiente a 1952, existen en funcionamiento 3.419 escuelas, con una matrícula de 341.729 alumnos. El informe se refiere a la organización y actividades de la Dirección General de Educación, entre las que destaca la de los "Centros de cooperación pedagógica", agrupaciones de maestros que se consagran al estudio de problemas pedagógicos de las diversas localidades mediante reuniones mensuales, grupos de trabajo, conferencias, etc. Los maestros cooperan en la lucha contra el analfabetismo, misión que en el Ecuador está encomendada a la Unión Nacional de Periodistas, y en la campaña sanitaria diversos trabajos de desarrollo económico-social ecuatoriano. La construcción de edificios escolares plantea urgentes problemas.

EL SALVADOR.

El informe se refiere a las actividades del Ministerio de Cultura en 1952. Se ha observado una tendencia general a aumentar el número de maestros y de escuelas. El informe ofrece interesantes datos comparativos: en 1950 había 26 escuelas de párvulos, con un personal de 103 maestros; en 1951, las escuelas suman 39 y 152 los maestros; en 1953, las escuelas siguen ascendiendo hasta 43, con 173 maestros.

La educación primaria es objeto de particular atención y se consagra a ella el 50 por 100 de los créditos del presupuesto de Educación. La estadística señala que en 1950 existían 1.647 escuelas primarias, con 4.093 maestros; en 1951, 1.748 escuelas con 4.330 maestros, y en 1952, 1.808 escuelas con 5.106 maestros. El número de alumnos ha subido de 105.517 en 1951, a 115.356 en 1952. Se han reformado los programas de Enseñanza Primaria. Los maestros ecuatorianos dependen del Departamento de Educación Primaria y Normal. En 1952 se aumentó el sueldo de los profesores normales y del magisterio.

GUATEMALA.

El informe del Ministerio de Educación Pública guatemalteco se refiere a 1951. Aparte de las cifras que se dan en el texto, como apéndice del informe figuran algunos cuadros estadísticos, donde se indican los créditos destinados a la educación pública, la asistencia escolar y el número de alumnos aprobado en cada tipo de escuela, la distribución del personal docente según escuela y sexo y el número total y la clasificación de las escuelas.

En 1951, 214.129 niños recibieron enseñanza de 10.438 maestros en 3.712 escuelas. Según los datos de la segunda campaña regional de alfabetización (llevada a cabo después de un programa de educación fundamental), de los 10.916 analfabetos inscritos, 3.702 aprobaron el curso de diez meses, y 1.544 prosiguieron estudios en otros centros. En 1951 se realizó también el primer experimento de enseñanza de lectura y escritura en lengua vernácula, y se inició la preparación de la primera Cartilla "quechua", en colaboración con el Instituto Indigenista Nacional.

MÉJICO.

El informe de la Secretaría de Educación Pública de Méjico contiene datos relativos a 1951, con un resumen de las actividades de la Dirección de Educación Preescolar Primaria, que ha realizado importantes progresos, tanto desde un punto de vista institucional y estudiantil como por los progresos introducidos en la reglamentación, administración, programa de estudios y métodos didácticos.

Recibieron asistencia escolar 90.175 niños en 1.002 escuelas de párvulos. 17.685 escuelas primarias acogieron a 1.641.615 alumnos, asistidos por 32.438 maestros, cifras que suponen un aumento de 969 escuelas, 1.902 maestros y 75.992 alumnos sobre las señaladas en 1950.

La campaña contra el analfabetismo en Méjico ha alcanzado niveles muy superiores a cuantos se vienen realizando en otros países no sólo de América, sino también de Europa y Asia. Esta campaña se inició en 1910, y las cifras correspondientes al año 1950-1951 indican la existencia de 14.515 centros de alfabetización, cuya existencia se eleva a 244.392 alumnos (168.308 varones y 76.084 hembras). En 1951 se han construído de nueva planta 657 escuelas, y existen 603 en vías de construcción.

NICARAGUA.

El Ministerio de Educación Pública nicaragüense presenta asimismo datos relativos a 1951. En el informe del Ministro de Estado en el Despacho de Educación Pública del Congreso Nacional se señala un incremento del programa de construcciones escolares, la iniciación de una campaña para reducir el porcentaje de analfabetismo, que en Nicaragua se eleva al 62 por 100; el nombramiento de 22 funcionarios auxiliares; la creación de una Escuela Nacional de Música y de una sección de estadística de información escolar.

PERÚ.

La Memoria del Ministro de Instrucción Pública peruano data de 1952 y se refiere a las actividades del Ministerio celebradas desde diciembre de 1948 a agosto de 1952. Entre otros datos señala el informe la impresión desde 1950 de 1.810.000 cartillas destinadas a las escuelas primarias. La acción gubernamental se ha concentrado principalmente en la construcción de edificios escolares, en la formación del Magisterio y en el mejoramiento de los métodos de enseñanza. Entre julio de 1951 y julio de 1952 se construyeron 14 Kindergarten, 244 escuelas primarias, 104 escuelas privadas (17 por 100 de aumento), cuatro escuelas privadas reconocidas por el Estado; doce núcleos escolares campesinos (aumento del 55 por 100). En 1952, el número total de escuelas primarias (del Estado, reconocidas y privadas) llegó a 11.592, con 25.439 maestros y 1.055.292 alumnos. Durante el año se crearon diez "grandes unidades escolares" o escuelas para todas las edades de la Enseñanza Primaria.

PUERTO RICO.

El informe anual de la Comisión de Instrucción puertorriqueña corresponde a 1953, y presenta una introducción que describe la organización educacional en el departamento según las disposiciones de la nueva Constitución promulgada en 25 de julio de 1952. El informe describe la organización de la escuela en doce grados, de los que los seis primeros comprenden la enseñanza elemental, los tres siguientes a la segunda enseñanza en los centros urbanos o rurales y los tres últimos a la enseñanza secundaria superior.

En el transcurso del año académico a que se refiere el informe, el número de maestros aumentó en 179 en relación con el año anterior. Como resultado de este aumento, el programa de formación del personal docente adquirió renovado impulso y se concedieron becas para los gastos de matrícula a 1.670 maestros con el fin de permitirles la prosecución de sus estudios en la Universidad de Puerto Rico y en otras instituciones privadas. Otro grupo de 2.740 maestros fué autorizado a seguir estudios durante el verano. Como consecuencia de esta campaña, el número de maestros puertorriqueños que sólo poseen el título provisional ha disminuído considerablemente, mejorándose el nivel de enseñanza.

VENEZUELA.

La Memoria del Ministerio de Educación comprende las actividades realizadas entre 1948 a 1952, y señala particularmente la labor de las Direcciones de Educación Primaria y Normal. Durante este período se ha mejorado la situación social, profesional y económica de los maestros, estableciéndose una nueva escala de sueldos. El sistema de instrucción pública venezolano ha sufrido una evidente expansión en estos cinco años, aumentando el número siempre creciente de las construcciones escolares. En cuatro años se han edificado 68 escuelas, que acogen a más de 30.000 alumnos, el 27 de junio de 1941 se puso en marcha el plan nacional de edificaciones escolares que se realizará en diez años con créditos por valor de 160 millones de bolívares. Se ha reorganizado el sistema de Inspección escolar primaria, quedando el país dividido en seis grandes zonas, con un superintendente nacional de educación al frente de cada una de ellas.

La Dirección de Enseñanza Primaria y Normal precisa sus actividades en 40 gráficos y cuadros estadísticos, con datos cuantitativos sobre el personal docente, alumnos, escuelas y presupuestos. En 1952 existían en activo 15.146 maestros (aumento del 8 por 100 respecto a 1951); de los 586.000 alumnos matriculados (63 por 100 más que en 1948), asistieron regularmente a clase 413.107. Las 7.250 escuelas venezolanas se distribuyen como sigue: 1.849 federales, 3.656 estatales, 1.283 municipales y 462 privadas. De ellas 5.816 son unitarias, y están asistidas por un solo maestro. En este período de cinco años se reorganizó la Inspección de Enseñanza Primaria y Normal y se dió gran impulso a la enseñanza rural, a la campaña de alfabetización y a las escuelas normales. En 1952 existían 40 escuelas normales (28 privadas), con 429 profesores y 3.000 estudiantes.

FILIPINAS.

El informe correspondiente a las actividades educativas de las islas Filipinas corresponde a 1952 y ha sido elaborado por el "Bureau of public schools". En el capítulo correspondiente a la Enseñanza Elemental se señala el movimiento de educación comunal, que se ha extendido a dos nuevas provincias, concediéndose especial atención a la relación entre comunidad y el programa de materias escolares: aritmética e idiomas, formación del carácter, estudios sociales, arte y música, educación física, agricultura, artes aplicadas industriales y economía doméstica.

Respecto a la escuela normal, se instituyó en todas las Escuelas Normales públicas una enseñanza práctica en clases elementales de extensión. Se ampliaron las actividades de cursos de vacaciones, talleres de verano, reuniones de maestros normales, conferencias fin de semana y otros planes similares de formación del profesorado elemental. La Escuela Normal de Filipinas ha adquirido la facultad de otorgar títulos a la terminación del curso cuatrienal; esta modificación ya se previa al exigirse en 1953 que a partir del presente año todos los candidatos a maestros de enseñanza elemental deberían poseer una formación de cuatro años de estudios universitarios o su equivalente.

En la lucha contra el analfabetismo y en proyectos escolares comunales, se ha podido extender la educación de adultos al medio rural. Por otra parte, se ha registrado una subida continuada de los presupuestos anuales dedicados a la educación, dedicándose el 30 por 100 del presupuesto nacional a la Oficina de Escuelas Públicas. Durante los últimos años se ha observado una progresiva alza de matrículas. En los diez últimos años la Enseñanza Elemental pasó de 1.922.738 (1940-41) a 3.960.375 (1949-50). Contando la matrícula de las escuelas privadas, colegios y los demás tipos de escuela, la población escolar ascendió a más de cuatro millones y medio en una población total de 20 millones de habitantes.

Pese al incremento de la edificación escolar, muchas escuelas siguen alojadas en locales provisionales; el material de laboratorio es insuficiente y escasean asimismo los pupitres escolares para alumnos y el material docente esencial, manuales escolares, medios auxiliares visuales e incluso pizarras. Es de señalar que en el aumento de escuelas y de los créditos escolares se comprendían necesariamente asignaciones para pluses de sueldo destinados a inspectores y directores, por lo cual, si bien cuantitativamente hablando se observó una gran mejora, lo cierto es que ésta se ha producido a expensas de la calidad de la enseñanza. *(Revista Analítica de Educación*, 10. París, diciembre 1953, págs. 12-20.)

NUEVA LEY UNIVERSITARIA EN EL URUGUAY

El Claustro de la Universidad de Montevideo ha acordado por mayoría la promulgación de una nueva ley universitaria. Según esta ley, la Universidad uruguaya dispondrá de

aquí en adelante de una libertad más amplia, especialmente en cuanto se refiere a la asignación de cátedras universitarias. El Claustro decidió también tomar en cuenta varias propuestas estudiantiles encaminadas a democratizar la estructura interna de la Universidad. En lo sucesivo, el Claustro universitario se compondrá por tercios de catedráticos, de estudiantes y de antiguos alumnos ya establecidos profesionalmente. Asimismo se intenta anexionar a la Universidad de Montevideo la Escuela Nacional de Bellas Artes y el Conservatorio de Música. *(Jornada,* Montevideo, noviembre de 1953.)

SEMINARIO DE POESIA ESPAÑOLA EN LA U. N. A. DE MEJICO

Con la colaboración de las Escuelas y Facultades universitarias, la Dirección General de Difusión Cultural de la U. N. A. (Universidad Nacional Autónoma de Méjico) ha organizado en cada Facultad diversos seminarios especializados en disciplinas científicas y de humanidades. En el pasado mes de noviembre comenzó a funcionar en la Facultad de Filosofía y Letras un seminario sobre diversas cuestiones de la poesía moderna. Todos estos Seminarios funcionan por medio de pequeños cursos, conferencias, mesas redondas y tienen siempre un carácter monográfico.

El primer cursillo versó sobre poesía española contemporánea, a cargo del profesor Max Aub, según el siguiente programa:

1. El medio ambiente. El modernismo. La generación del 98. Antonio Machado. Miguel de Unamuno.
2. Juan Ramón Jiménez.
3. La generación de la Dictadura. Federico García Lorca. Rafael Alberti. El contrapunto de Vicente Aleixandre.
4. La guerra y el éxodo. León Felipe. Dámaso Alonso. Estado actual del arte poético en España. (Mesa redonda.)

El segundo Seminario ha versado sobre poesía mejicana del siglo, a cargo de Enrique González, según el siguiente programa:

1. Poetas entre dos siglos.
2. La generación del Ateneo. Ramón López Velarde.
3. Los "Contemporáneos".
4. Los poetas actuales. (Mesa redonda.)

Se anuncia la organización de varios seminarios de Ciencias Sociales en la Facultad de Derecho y en la de Ciencias Políticas y Sociales. Estos Seminarios representan la colaboración de las Escuelas y Facultades universitarias con las jerarquías académicas y tienen por objeto fomentas diversos aspectos particulares de la cultura, con la concurrencia de personalidades intelectuales que se interesan fundamentalmente por el estudio de problemas contemporáneos. *(Universidades de Latinoamérica,* 20. Méjico, diciembre de 1953.)

LA DURACION DEL AÑO LECTIVO BRASILEÑO

Muchos estudiosos de los problemas educacionales del Brasil están alarmados por la progresiva disminución que se observa en el año escolar de Río de Janeiro y de otros puntos del país. A las causas ya existentes se ha venido a unir la carencia de aulas en la capital del Brasil, ya que en numerosas escuelas los locales disponibles no pueden completar tres horas de clase diaria, ya que los grupos escolares trabajan en dos o tres cursos. Por otra parte, el profesorado del Magisterio se siente desamparado y a merced de los manejos políticos, lo cual redunda en perjuicio del prestigio de la clase profesoral y conduce a la ineficacia de su acción educativa.

"El Brasil—se dice en *O Jornal,* de Río—posee los años lectivos más reducidos del mundo. No hay país de la tierra en que se esgriman más razones para dejar de asistir a las clases. Es un milagro que el profesor brasileño pueda educar a sus alumnos, tan rápidos son los contactos entre maestro y discípulos. Este mismo fenómeno se da en la enseñanza secundaria, donde la cuestión adquiere características más graves que en la primaria, pues son varios los profesores que dan clase en una misma serie escolar."

A guisa de ilustración damos seguidamente el número de horas de trabajo semanal de los maestros en el mundo, con cifras aportadas por el B. I. E. de Ginebra. En el *Japón,* los maestros trabajan 44 horas semanales; en *Alemania,* 33 horas, teniendo apenas 85 días anuales de vacación incluídos los domingos; en *Argentina,* 25 por semana; en *Australia,* 25; en *Bélgica,* 25, con un mínimo de 200 días lectivos por año; *Canadá* registra 26 horas semanales de clase en 200 días escolares al año; *Colombia,* 33; *Cuba,* 25; *Dinamarca,* 36 y 240 días escolares; *España* 28 y 240; *Estados Unidos,* 180 días lectivos como mínimo, variando las horas semanales de clase según los Estados; *Francia,* 30 horas; *India,* 25; *Italia,* 25; *Israel,* 30; *Méjico,* 42; *Noruega,* 30; *Portugal,* 28; *Reino Unido,* 28, con un mínimo de 200 días lectivos; *Suecia,* de 28 a 30 horas durante 39 semanas por año; *Suiza,* de 30 a 32 horas semanales; *Siria,* 34; *Checoslovaquia,* 26, y *Uruguay,* 24 horas semanales.

"Compárese estas piezas con las del Brasil, súmese el número de días feriados, fiestas religiosas, puentes facultativos, etc, y se encontrarán en la cifra resultante los motivos para una urgente ampliación del años lectivo brasileño" *(Formação,* 186. Río de Janeiro, enero 1954.)

ESTUDIANTES HISPANICOS EN INGLATERRA

Según la revista *Universidades de Latinoamérica,* en 1950-51 cursaron estudios en Inglaterra 8.242 estudiantes extranjeros. La representación hispánica es la siguiente:

Méjico y Centroamérica	18
Sudamérica	66
España	34
Portugal	15
Total	133

En los primeros lugares de la lista se encuentran los Estados Unidos, con 932; Polonia, con 370; Noruega, con 224; Francia, con 172; Alemania, con 139, y las posesiones y dominios británicos, que brindaron los mayores contingentes, incluyendo a la India (755) y al Pakistán (153).

Más de la mitad del total cursó estudios en Londres, Oxford y Cambridge, con 3.477, 772 y 735, respectivamente. Tienen también importancia Edimburgo, Glasgow y Manchester. (*Mundo Hispánico.* Madrid, febrero 1953.)

INSTITUTO DE EXTENSION CULTURAL EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Durante el curso académico de 1952-53 hasta fines de agosto, el Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile ha organizado las actividades siguientes:

Conciertos sinfónicos	49
Conciertos de música de cámara.	25
Conciertos de música coral	17
Conciertos de música para coro y orquesta	7
Funciones de ballet	36
Audiciones por radio, en cadena, por todo el país	53

De los 49 conciertos sinfónicos, 42 se celebraron en Santiago de Chile y siete en provincias; de los 17 de música coral, tres corresponden a provincias y 14 a Santiago. Los siete conciertos de música para coro y orquesta se celebraron en Santiago, así como 19 de las 36 funciones de ballet, teniendo lugar las restantes 17 en provincias.

De las 53 audiciones radiadas se grabaron en cinta magnetofónica cuatro programas de la orquesta Sinfónica de Chile, que las estaciones de la "American Broadcasting Company" transmitieron más tarde a los Estados Unidos y a otros países del continente americano. *(Boletín de Música y Artes Visuales,* 44. Wáshington, octubre 1953.)

CURSO DE HISTORIA DE ESPAÑA EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

Durante el pasado curso académico, la Universidad de La Habana incluyó entre sus actividades un curso de Historia de España, a cargo del doctor don Jesús Vázquez Gayoso. Gran número de alumnos asistieron a estas lecciones, por lo cual se ha acordado repetir el curso durante el año académico de 1953-54, de acuerdo con el cuestionario previamente propuesto. En el curso alternarán las lecciones magistrales con trabajos de toda índole (lectura de textos y documentos, comentarios, etc.), que permitirán expedir los correspondientes diplomas y certificaciones a los alumnos que previo examen acrediten méritos suficientes. *(Vida Universitaria,* 40-41. La Habana, noviembre-diciembre de 1953.)

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN EL SALVADOR

El Ministro de Cultura ha promulgado el decreto número 41, por el que se prohibe a todos los centros docentes, con excepción del Instituto Nacional General Francisco Menéndez, la extensión de diplomas que otorguen o den a entender que así

lo hacen, el título de Bachiller en Ciencias y Letras o certificados de estudios de cursos, sean completos o parciales. En el mismo decreto se establecen multas a los que contravengan esta medida; se legisla en caso de reincidencia el retiro de la licencia de enseñanza, y se ordena que las dependencias municipales decomisen los títulos de Bachiller y los certificados de estudios no autorizados.

Este monopolio estatal afecta principalmente a los colegios privados religiosos, que suman en El Salvador 32, de los 40 centros particulares existentes, con un total de 3.000 alumnos matriculados en entidades docentes regidas por comunidades religiosas. Este monopolio oficial tiene su origen en el artículo 197 de la Constitución de 1950, que establece que "la educación es atributo esencial del Estado" y también "el Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio".

La nueva medida gubernamental ha provocado una fuerte reacción en la jerarquía eclesiástica, la cual ha dirigido un Memorial al Presidente de la República. *(Revista Interamericana de Educación,* 66-67. Bogotá, septiembre-diciembre 1953.)

REFORMA EDUCACIONAL EN BOLIVIA

Ha terminado el plazo, iniciado el 1 de octubre de 1953, concedido a la Comisión de Reforma Integral de la Educación pública boliviana para la redacción de los nuevos Estatutos educacionales. Esta Comisión ha sido presidida por don Fernando Díez de Medina, premio nacional de literatura 1952. La reforma educativa boliviana se hará con tendencia a democratizar la enseñanza, alfabetizando a las masas y dando igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos bolivianos. Esta reforma tendrá una base cristiana, por ser ésta la tradición histórica y cultural de Bolivia. (Sobre el tema, el lector podrá encontrar información en el número anterior de la REVISTA (número 18, págs. 56-57, "Reforma educacional en Bolivia".)

Este es el informe que el propio presidente de la Comisión señala en el número 52 de los *Cuadernos Hispanoamericanos* ("La reforma educacional en Bolivia", págs. 68-72). No obstante, son varias las voces que se levantan advirtiendo el peligro que esta reforma puede suponer para la educación en Bolivia, ya que "es muy probable que sea atea, contraria a toda ley divina y eclesiástica y que prescinda de los derechos de los padres de familia". *(Revista Interamericana de Educación.)* Según un miembro de la Comisión de Reforma educacional, esta reforma tendrá, entre otros objetivos, el de "socializar la enseñanza, porque los colegios católicos son nidos de reacción; porque la escuela particular es clasicista *(sic);* porque la escuela debe ser igual para ricos y pobres; porque el Estado debe tener el monopolio de la enseñanza y porque las teorías científicas cambian de los colegios oficiales a los particulares".

Respecto a la enseñanza religiosa, el mismo miembro sugiere su supresión, "porque cada secta tiene derecho a imponer su primacía y no una sola, llámese católica o como quiera". Y añade: "Soy de opinión que debe darse enseñanza religiosa a los escolares, pero de una forma comparada con todas las religiones, *para que el niño libremente escoja la que más le agrade,* y sin que el Estado diere trato de preferencia a una Iglesia determinada, sino tolerancia a todas."

Contra esta "publicidad" arremete Díez de Medina: "Bien sé que una propaganda absurda difunde que los comunistas se habían infiltrado en la Comisión de Reforma Educacional, y que ella será atea, marxista, totalitaria y otras sandeces. Repito: son sandeces." No obstante las manifestaciones del presidente de la Comisión, el espíritu de esta propaganda no es privativo de algún miembro reformista afiliado al marxismo. En la *Rev. Ecuatoriana de Educación,* que edita la Casa de Cultura Ecuatoriana, se publica un artículo titulado "Ni fieles, ni religiosos, sino ciudadanos", en el cual su autor, Alberto Viteri, dice, entre otras cosas: "En nuestro país (Ecuador), si bien es cierto que la religión católica es la más practicada —no asimilada—, lo es solamente por la población civilizada o semicivilizada, por cuanto aquella que no lo es *practica todavía un paganismo que de nuestra parte se merece igual respeto.*" Como comentario a esta afirmación, *Cuadernos Hispanoamericanos* reproduce una famosa frase de don Miguel de Unamuno: "¿Respetar la conciencia del niño...? ¡Crearla, animal, crearla...!" *(Revista Interamericana de Educación,* 66-67. Bogotá, septiembre - diciembre 1953; *Revista Ecuatoriana de Educación,* 27. Quito, julio-agosto 1953, y *Cuadernos Hispanoamericanos,* 52. Madrid, abril 1954.)

BECAS ESPAÑOLAS PARA ESTUDIANTES PERUANOS

La Embajada de España en Lima ha dado cuenta de que la Dirección General de Relaciones Culturales de Madrid concederá cuatro becas para jóvenes peruanos que deseen realizar estudios en España, durante el año académico comprendido entre el 1.º de octubre de 1954 y junio de 1955.

CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Los estudiantes de Medicina de la Universidad de Chile se han declarado en huelga para protestar contra los cambios introducidos en el programa de estudios para el próximo año académico en la Facultad de Medicina, así como contra las nuevas dificultades establecidas para la obtención del título de doctor. La huelga ha sido sostenida también por los estudiantes de todas las restantes Facultades. Este movimiento de protesta cesó únicamente en el momento en que las autoridades universitarias chilenas nombraron una comisión de representantes, formada por elementos estudiantiles, con la misión de estudiar con todo detenimiento las propuestas sobre la situación actual estudiantil y los planes de mejora. Actualmente existen en Chile 3.000 médicos doctorados en Facultades de Medicina chilenas. Este número es muy insuficiente, ya que serían necesarios más de 6.000 para atender las necesidades más urgentes del país. Se da el caso que en la actualidad por cada año académico se doctoran únicamente 120 nuevos médicos. *(El Diente.* Montevideo, noviembre de 1953.)

UNA ASOCIACION UNIVERSITARIA EN EL PARAGUAY

En Asunción ha quedado constituí oficialmente la "Asociación Alcalá". Encuadrada en el Instituto paraguayo de Cultura Hispánica, esta nueva asociación reúne a los universitarios paraguayos que cursaron estudios como becarios en España, y que sólo en la capital pasan ya de veinte.

CREACION EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA DE UN INSTITUTO DE INVESTIGACIONES AZUCARERAS

La Universidad de La Habana, por medio de su Escuela de Ingeniería Agronómica y Azucarera, ha acordado la creación de un Instituto de Investigaciones Azucareras que ya ha comenzado a funcionar antes de la terminación del proyectado edificio de Tecnología Química Industrial que se levantará en los terrenos de la Quinta de los Molinos. Por medio de este Instituto, la Universidad de La Habana continuará brindando a la industria azucarera el concurso de su trabajos científicos. El nuevo Instituto coordinará y ampliará los trabajos de enseñanza e investigación que la Facultad de Ingeniería Agronómica y Azucarera viene realizando desde 1900. Esta labor no se limitará al campo de la investigación del azúcar como alimento, sino que estudiará también otras cuestiones relacionadas con la producción de la caña, con la defensa del producto en todas sus aplicaciones y con cuantos proyectos de investigación científica y tecnológica se refieren a las realidades económicas y sociales del azúcar.

El nuevo Instituto promoverá, realizará y divulgará las investigaciones científicas, tecnológicas y económicas de la caña de azúcar y de sus derivados, y tendrá como objetivos inmediatos, fomentar las investigaciones destinadas a mejorar las condiciones actuales en que se desarrollan el uso del suelo, el cultivo de la caña y la producción del azúcar en Cuba. Asimismo estudiará la creación de una nueva legislación azucarera y laboral que facilite el progreso de la industria.

Desde el plano alimenticio, el Instituto estudiará el papel del azúcar en la dieta para la alimentación del hombre y los animales, la relación del azúcar con otros alimentos, su valor industrial y dietético, especialmente con estudios comparativos en relación con sus sucedáneos. (*Vida Universitaria,* 40-41. La Habana, noviembre-diciembre 1953.)

EXTRANJERO

EL PROYECTO DE REORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

En el número 15 de esta Revista (página 61 y siguientes) se incluyó un amplio extracto del proyecto de la reforma de la enseñanza en Francia. En el número 17 (pág. 181) puede verse la referencia de un estudio de nuestro colaborador Juan Roger publicado en el número 96 de la revista *Arbor*, y circunscrito a la reforma de la Enseñanza Media.

Dentro de esta última rama docente se iniciaron los planes de reforma. El Director general M. Brunold elaboró un proyecto, presentado a diversos organismos competentes, proyecto que tras diversas modificaciones llegó a la Asamblea Nacional. Pero en 24 de julio del pasado año la Asamblea Nacional se oponía a toda reforma parcial, y solicitaba al Gobierno la presentación de un proyecto de ley general. Los servicios técnicos del Ministerio de Educación hubieron, pues, de replantearse el problema sobre más amplias bases. El nuevo texto, hecho público en 15 de noviembre, está ahora en estudio por los diferentes Consejos de la Universidad, antes de ser elevado a la Asamblea Nacional. Sintetizamos en el siguiente cuadro, a instancias de algunos lectores, los principales extremos del proyecto. Para su conocimiento detallado remitimos a los trabajos indicados más arriba.

PRIMERA ETAPA	*Ciclo de enseñanza elemental*, a cargo de Maestros de primer grado	6 a 11 años.	General y obligatoria.
SEGUNDA ETAPA	a) *Escolaridad mínima*, a cargo de Maestros de primer grado. Es sancionada por el *certificado de estudios de primer grado* (1)	11 a 14 años.	General y obligatoria.
	b) *Escolaridad prolongada*. Los dos primeros años (de 11 a 13) corresponden a un *periodo de orientación*. Se ramifican sus estudios en tres ciclos:	11 a 18 años.	
	1. *Enseñanza clásica y moderna*. Dura siete años, comprendidos los dos primeros de orientación, y es sancionada al final del 6.º y 7.º año por un *Bachillerato de enseñanza de segundo grado*, que deja de ser título de enseñanza superior para corresponder a *Liceos* y *Colegios*.		*Especial* para proseguir estudios superiores. *Voluntaria*.
	2. *Enseñanza moderna especial*. Dura cinco años y puede darse indistintamente en *Liceos, Colegios* o *cursos complementarios* anejos a una *Escuela primaria*. Es sancionada por un *Diploma de Enseñanza de segundo grado*. Los que le hayan obtenido no podrán, sino por excepción, ser admitidos al Bachillerato de Enseñanza Superior (vid. supra).		
	3. *Enseñanza técnica*.		
	I. *Ciclo corto*. Tres años en los *Centros de aprendizaje*, sancionados por el *Certificado de Aptitud Profesional*.		
	II. *Ciclo medio*. Cuatro años en los *Colegios técnicos*, sancionados por *Certificados de Enseñanza Técnica*.		
	III. *Ciclo largo*, a cargo de las *Escuelas Nacionales Profesionales*. Se sanciona con un *Diploma de Técnico* que habilita para el Bachillerato Superior e ingreso en las Escuelas de Ingeniería.		
TERCERA ETAPA	Iniciación a la Enseñanza Superior pora los bachilleres de Enseñanza de segundo grado que reemplaza al actual año propedéutico (2). Sancionada mediante un nuevo *Bachilleroto de Enseñanza Superior*, de Letras o de Ciencias; mediante el *primer Certificado* de la Facultad o mediante la *admisión* o *admisibilidad* en una Escuela Superior (*Grande Ecole*) o en un Instituto universitario. A cargo de las *Facultades universitarias* y *Liceos de las grandes ciudades*	Posterior a los 18 años.	*Especial* para proseguir estudios superiores. *Voluntaria*.
CUARTA ETAPA	Ciclo de Enseñanza Superior	Posterior a los 18 años.	*Voluntaria*.

(1) Para remediar la incompleta formación de esta escolaridad mínima se prevé un amplio sistema de educación postescolar, no obligatoria. Serán sus finalidades:
a) Asegurar, con el concurso de todas las iniciativas públicas o privadas cuyo fin sea exclusivamente cultural, un complemento de formación.
b) La adaptación, el reencaje o la reeducación de trabajadores adultos que no hayan alcanzado la calificación necesaria o deban ejercer profesiones nuevas.

(2) Véanse algunos datos sobre el año propedéutico en E. Fueter: *Studium generale* (R. DE E., n.º 6, pág. 11).

EL ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS DE ILLINOIS

A iniciativa de la *Asociación de Profesores de Español de Chicago*, el Departamento de Educación del Estado de Illinois ha establecido clases de Español en las escuelas primarias. El Consejo de Educación de Illinois se propone desarrollar una campaña para que el Español se incluya en los programas escolares de todos los Estados norteamericanos. Al acto de inauguración de las clases asistió el Cónsul de España.

LA ESCUELA ITALIANA Y EL PARO PROFESIONAL

En una encuesta parlamentaria sobre la desocupación profesional realizada últimamente en Italia se subrayaron especialmente las relaciones entre ese fenómeno social y la vida escolar. Ya el *Bureau International du Travail*, durante la crisis económica de 1928 a 1931, había destacado la importancia del problema, y recomendado la prolongación de la obligatoriedad escolar con el fin de retardar la afluencia de los jóvenes al mercado del trabajo, y también con el fin de darles una mayor preparación técnica. Ahora bien, es evidente que la prolongación de la obligatoriedad es difícil cuando, como hoy ocurre, el 16 por 100 de los niños comprendidos entre los seis y catorce años no asisten normalmente a las aulas.

El problema de la preparación técnica afecta también a esta cuestión en términos muy acusados. De la encuesta parlamentaria se deduce un contraste singular entre las exigencias del desarrollo económico de las varias regiones italianas y la orientación de la población escolar. El 22,9 por 100 del total de alumnos de las escuelas secundarias superiores acude en la Italia septentrional al Liceo clásico; en las islas tal porcentaje asciende al 52,3 por 100. Es evidente la razón: en las regiones del Norte los jóvenes técnicamente preparados son rápidamente absorbidos por las diversas ramas de la producción, mientras que en la Italia del Sur y en las islas el escaso desarrollo industrial empuja hacia la escuela clásica. Un correlato muy preciso de estos datos se encuentra en la proporción relativa de Institutos técnicos: en la Italia del Norte superan el 40 por 100 del total de escuelas secundarias superiores; en la Italia central únicamente llegan al 27,5 por 100; en la Italia meridional, al 22,5 por 100; en las islas, al 20,1 por 100.

Estos hechos plantean un delicado problema de relación entre el ambiente económico y la escuela. En una situación social evolutiva, como la italiana actual, no es posible conformarse a un tipo de vida escolar que se pliegue a las exigencias económicas ambientes, sino que debe propugnarse una política docente que contribuya a la transformación de la vida económica. No es paradoja defender que la relación entre la Escuela clásica y la Escuela técnica en la Italia del Norte y en la del Sur debería ser inversa. La preparación técnica de los jóvenes en las zonas de vida económica retrasada puede constituir un eficaz estímulo, que suscite nuevas empresas. Por otra parte, las familias, al inducir a los estudios clásicos y no a los técnicos en las regiones retrasadas, buscan para sus hijos una especie de seguro demasiado caro. Es un fenómeno notorio la efectiva desocupación de los intelectuales, y especialmente de los que han realizado estudios clásicos. Hace poco tiempo, con ocasión de la catástrofe minera de Bélgica, donde perecieron numerosos obreros italianos, se supo que entre éstos había algunos con estudios secundarios e incluso con estudios superiores.

Es cosa ilusoria tratar de deducir conclusiones positivas de las estadísticas respecto a la distribución de los desocupados según categorías de instrucción. Es cierto que los desocupados con instrucción universitaria solamente ascienden a 0,88 por 100, y los desocupados con instrucción media superior al 2,95 por 100. Pero es evidente, por una parte, la enorme evasión que en estas categorías existe respecto al control estadístico; y es también evidente el fenómeno de que el profesorado ocupado lo está, de hecho, en situación muy inferior a su capacidad.

Se plantea, pues, el problema de orientar adecuadamente a los jóvenes para que la distribución entre escuelas clásicas y escuelas técnicas sea más concorde por las exigencias efectivas de la economía actual y futura. (Vid. V. Prosperetti: *Scuola e Vita*. Roma, I-54.)

REFORMAS DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN SUIZA

El movimiento reformador de la Enseñanza Media existente ahora en Francia se deja sentir también en los Cantones de la Suiza francesa. El pasado 18 de febrero, en conferencia que extracta la *Gazette de Lausanne*, M. Georges Michaud, director del Colegio clásico cantonal y uno de los cuatro autores del proyecto de reforma de Enseñanza Media actualmente en curso, expuso las líneas generales de éste.

No se trata, por el momento, más que de la estructura del grado medio, pues no han sido abordadas todavía las cuestiones de método. Se tiende, ante todo, a formar un conjunto coherente, que suprima las barreras existentes hoy entre clásicos y científicos, aboliendo las diferencias en la edad del ingreso y las dificultades en el paso de una sección a otra. Ello sin atentar contra las dos finalidades principales de la escuela secundaria: dar una cultura general desinteresada y preparar para estudios más avanzados.

Los procedimientos actuales de selección darán paso a una orientación escolar no tan sólo basada en calificaciones, sino en "tests" de aptitud. El progreso en el conocimiento de la edad psicológica se traducirá en un aligeramiento de programas, tendente a evitar la dispersión y las dificultades de concentración en los niños.

El Sr. Michaud planteó los argumentos en pro y en contra del estudio de Latín a los diez años, y defendió las razones que han impulsado a la Comisión a situar el inicio de esta enseñanza a los doce años, solamente para los alumnos que sigan estudios clásicos y después de haber cursado, juntamente con los alumnos de estudios científicos, el período de estudios comunes.

Consecuencias prácticas del proyecto serán la creación de colegios mixtos, supuesto que según la Comisión las ventajas de la coeducación superan sus inconvenientes; cambios profundos en la organización de la Enseñanza secundaria y un aumento del número de docentes. (*Gazette de Lausanne*, 20-II-54.)

ESCASEZ DE VIVIENDAS ESTUDIANTILES EN PARIS

La Comisión de la Vivienda de la Asociación Estudiantil parisiense se reunió recientemente en el Cine París en una semana de estudios de diferentes problemas que atañen a la situación social estudiantil y en particular sobre las condiciones de vivienda que sufren en la actualidad los universitarios de la capital de Francia. Según los informes de la Comisión, más de 5.000 estudiantes de las diversas Escuelas y Universidades de París se encuentran sin techo bajo el que cobijarse o han de vivir en locales absolutamente insalubres. La Comisión de la vivienda estudiantil ha tomado diversas medidas, en coordinación con las jerarquías educacionales francesas, con objeto de procurar una mejora inmediata del alojamiento de los estudiantes más afectados por el problema de la vivienda. (*Europäischer Studentenspiegel*. Berlín, II-54.)

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR EN BAVIERA EN 1953-54

El Servicio de Información del Instituto de Estadística de Baviera comunica los resultados de un estudio acerca de la enseñanza secundaria superior bávara a partir del 10 de octubre de 1953. Según estos datos estadísticos, el número total de los centros de esta enseñanza asciende a 294, de los cuales corresponden a

CENTROS OFICIALES:

Estatales	130
Comunales	63
De distrito	3
TOTAL	196

CENTROS PRIVADOS:

Católicos	67
Protestantes	4
Otros centros	27
TOTAL	98

En la actualidad, y como consecuencia de la última reforma educacional, existen en Baviera los siguientes centros docentes, distribuídos así:

61 *Gymnasien* humanísticos (Institutos de Enseñanza Media de Letras), de los cuales 12 poseen Sección de Ciencias (*realistische Abteilung*), 3 de estudios comunes (*realgymnasiale Abteilung*) y uno mixto.

19 *Progymnasien* (Bachillerato elemental), de los cuales 3 tienen Sección de Ciencias.

53 *Realgymnasien* (Institutos de Enseñanza Media técnicos), entre los cuales funcionan dos con Sección de Letras y 24 con Sección de Ciencias.

8 *Realprogymnasien* (Bachillerato elemental técnico), con un Instituto con Sección de Ciencias.

87 *Oberrealgymnasien* (Institutos técnicos secundarios superiores), con 21 Secciones de Letras y 6 de Ciencias.

36 *Realschulen,* o Escuelas Técnicas.

3 *Wirtschaftsoberrealschulen* o Escuelas Superiores de Economía (nueve años de curso fundamental), entre ellas una Escuela Superior de Comercio.

1 Escuela Superior de Comercio.

26 *Gymnasien* alemanes (las anteriores *Lehreroberschulen* o Escuelas Superiores del Magisterio), con siete años de estudios.

El número del alumnado bávaro asciende a 92.952 muchachos y a 48.941 muchachas, con un total de 141.893 alumnos. El porcentaje escolar ha aumentado en un 3,7 con respecto al año anterior.

Es interesante la situación actual del curso de siete años de la enseñanza secundaria que establece actualmente 3 *Gymnasien* y 4 *Oberrealschulen* de este tipo. De los 3 *Gymnasien,* uno (Burghausen) está sostenido por el Estado y 2 (Benediktbeuren y Lebenhan) por comunidades religiosas. De las *Oberrealschulen,* 3 (Cham, Deggendorf y Fürth) son estatales y una (Nuremberg) comunal. Se están construyendo un *Gymnasium* estatal (Münnerstadt) y dos *Realgymnasien* estatales (Regensburg y Landshut). Según la reforma educacional, se podrán establecer otros 26 nuevos *Gymnasien,* fueron clausurados hace algunos años, con varios cursos pedagógicos de cuatro semestres cada uno, con objeto de formar al profesorado de las *Volksschulen* (Escuelas públicas). Finalmente, Baviera dispone de 3 *Progymnasien* (Bamberg, Dillingen y Hirschberg) con dos y tres cursos progresivos y un *Gymnasium* (Munich) con cinco cursos dedicados a vocaciones sacerdotales tardías.

A comienzos del pasado otoño, la ciudad de Munich inauguró un *Gymnasium* nocturno, con 79 alumnos en las dos clases primeras (60 hombres y 19 mujeres). (*Bildung und Erziehung,* 2. Francfort, febrero 1954.)

REUNION DE "PAX ROMANA" EN FRIBURGO

"Pax Romana", organismo internacional que reúne a estudiantes y profesionales católicos en sus dos ramas de M. I. E. C. (Movimiento Internacional de los Estudiantes Católicos) y M. I. I. C. (Movimiento Internacional de Intelectuales Católicos), ha celebrado durante el pasado mes de enero un Consejo en Friburgo, en el que se ha acordado el plan de trabajo de la entidad durante el presente año. A principios del mes de agosto se celebrará una Asamblea general en Lisboa y Fátima. Fué elegido vicepresidente el catedrático de la Universidad de Madrid don Mariano Sebastián.

EL CONTROL ELECTRONICO DE LOS EXAMENES

La reducción del plazo de exámenes, consecuencia del reciente reajuste de las vacaciones escolares en Francia (vid. R. DE E., núm. 18, página 61), y la masa siempre creciente de estudiantes ha planteado la necesidad de procedimientos nuevos—especialmente electrónicos—que ayuden en sus tareas a los tribunales.

El director del Servicio de Bachillerato, M. Chatelain, ha precisado recientemente que desde hace tres años funciona una máquina electrónica en el distrito de la Academia de París para asegurar la inviolabilidad en el anonimato de los ejercicios. Pero no supone ganancia de tiempo ni apenas economía de dinero. Los rumores relativos al empleo de procedimientos electrónicos están, pues, desprovistos por ahora de fundamento. La única innovación electrónica prevista para el año en curso se refiere a la inscripción de las calificaciones, y no servirá más que para complementar y confirmar el procedimiento tradicional. Los correctores de exámenes anotarán sobre un boletín especial las notas de cada candidato, señalando con lápiz las cifras en cada una de las columnas de decenas, unidades y medios puntos. Estos impresos, con la sola indicación del número de orden de los ejercicios, se confiarán a la máquina electrónica, la cual facilitará por cada candidato una ficha impresa. Esta ficha indicará las notas obtenidas, su suma total, y por medio de signos convencionales el aprobado, el aplazamiento o el suspenso por insuficiencia en francés. "Este método—subraya M. Chatelain—no disminuirá el tiempo necesario para la corrección de los exámenes, pero descargará a los tribunales de una parte de su trabajo material. (*Progrès.* Lyon, 17-II-54.)

POLEMICA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN ZURICH

En los suplementos educativos de la prensa suiza y en las revistas especializadas se ha planteado un diálogo sobre los problemas actuales que plantea la enseñanza de la religión en los centros docentes suizos. Según el *Zürcher Spiegel,* la frialdad de la juventud hacia la enseñanza de la religión (Historia Sagrada y estudio de la Moral) se observa peligrosamente en la Enseñanza Media (incluso a la edad de los doce a catorce años). Hay quien achaca esta indiferencia a la incapacidad pedagógica que se supone que padece el profesorado sacerdotal; pero, dada la dificultad que presenta esta edad infantil, también hay que atribuir los malos resultados de esta enseñanza a la rebelión del niño contra toda autoridad. Este sentimiento de rebeldía se agrava en el alumno ante el convencimiento de la "inutilidad" práctica de la enseñanza de la religión, seguridad que le viene insensiblemente del ámbito que respira a diario. No obstante, son muchos los padres de alumnos que se quejan de la situación por que atraviesan sus hijos en esta materia, hasta el extremo de quedar perplejos al no penetrar en la intimidad de sus sentimientos.

Se pretende conducir al niño hacia la docilidad en las asignaturas complementarias (trabajos de escuela, canto, religión). Pero para ello sería necesario inventar una enseñanza más racional y operante, pues el niño advierte con su fino instinto las dudas o la falta de convicción de algunos de sus profesores a la hora de la clase. Y esta es la verdadera situación de la crisis de la enseñanza de la religión, pues el niño va avanzando insensiblemente en su rebeldía hasta alcanzar la absoluta insubordinación. El retorno a la confianza no se consigue desde luego con castigos, pues si éstos se repiten, ante la falta de convicción con que se producen, provocan en el niño una especie de odio hacia el sacerdote profesor; si éste echa en olvido el castigo, entonces los alumnos acaban haciendo burla de él.

Esta situación es frecuente en el octavo año escolar suizo. Como solución, el profesor Turmhann propone la formación de sacerdotes especializados en esta enseñanza; pero lo cierto es que de este modo se podría modificar la situación del lado del profesor, pero no la del alumno. La solución que propone el *Zürcher Spiegel* consiste en una medida radical: dar fin a esta enseñanza que no proporciona fruto alguno, y adelantar la iniciación en la Religión dos o tres años en el sistema de enseñanza e instituir, con carácter voluntario, la asistencia a los actos del culto dominical para escolares.

La legislación escolar helvética prevé además otros caminos: impartir la enseñanza de la Religión a cargo del profesor de clase. De esta forma, la Religión cobraría rango de asignatura, y los alumnos soportarían mejor la nueva situación ante la autoridad indiscutida del profesor. Se emplearían controles y se impondrían medidas disciplinarias, y el escolar estaría controlado durante todo el día. También podría utilizarse la artesanía con fines pedagógicos, y la práctica de clases de coro que podrían aplicarse a los fines unitarios de la enseñanza de la Religión.

Es natural que esta enseñanza no pueda darla eficazmente cualquier profesor, por lo que se impondría una selección y la preparación adecuada de este profesorado. De otro lado, se le sobrecargaría mucho en su labor, por lo que sería aconsejable que algunas clases como gimnasia, dibujo, canto, etc., pasaran a cargo de otros profesores menos gravados.

Quizá estas y otras medidas que podrían tomarse contribuirían a un nuevo encuentro entre la Iglesia y el profesorado y a la colaboración entre ambas en beneficio de la juventud suiza, de cuyo auxilio está tan necesitada. (*Zürcher Spiegel.* Zurich, 27-II-54.)

CICLO DE CONFERENCIAS SOBRE EDUCACION EN WEILBURG EN AGOSTO DE 1954

La sección alemana de la "Confederación mundial para la renovación de la educación" (*New Educa-*

tion Fellowship) anuncia para los días 4 a 11 del próximo mes de agosto una Conferencia estival de diez días sobre el tema "La educación como encuentro". Las jornadas se celebrarán en el Instituto Pedagógico de Weilburg/Lahn. El programa de esta Conferencia se distribuye en tres partes: Ponencias, Comisiones de trabajo y Plenos, según la estructuración siguiente:

1. *Ponencias*: Las ponencias han de estar relacionadas con el tema de la Conferencia, y se desarrollarán con arreglo al siguiente programa:

4-VIII-54: Ponencia inaugural: "La educación como encuentro" (9 horas).
5-VIII-54: "La reforma educacional de nuestros días" (20,15 horas).
6-VIII-54: "Formación del niño como encuentro con la misión de nuestro tiempo" (16 horas).
10-VIII-54: "Encuentro de los padres con la Escuela" (20,15 horas).
11-VIII-54: "Resumen de los resultados de la Conferencia" (17,30 horas).

2. *Comisiones de trabajo*: Se formarán pequeños grupos de trabajo entre los congresistas, que trabajarán conjuntamente con arreglo a diferentes temas. Se han proyectado los siguientes grupos de trabajo:

a) Trabajos de aptitud: modelado, hacer música, pintar, jardinería, juegos dinámicos.
b) Programa pedagógico: problemas del libro infantil, el cine como factor educativo, problemas de la actual situación formativa (en relación con las directrices marcadas por las ponencias).

Programa de las Comisiones:

4-VIII-54: Breve caracterización del trabajo en cada Comisión, por el director de las Comisiones de trabajo (11 horas).
5 a 10-VIII-54: Trabajo en las Comisiones (9,15 a 11 horas).
11-VIII-54: Informe de las Comisiones (11 a 12,15 horas).
Presentación de las conclusiones de las Comisiones.
Continuación de los informes (15,30 a 17 horas).

3. *Reuniones generales de la Conferencia*:

7-VIII-54: Pleno (20 horas).
8-VIII-54: Excursión (salida, 10,30 horas).
9-VIII-54: Festividad de Paul-Naporp (16,30 horas).
11-VIII-54: Fiesta de clausura (con la aportación de los trabajos de las Comisiones). 15 horas.

En la Conferencia podrán participar no sólo los miembros de la Confederación Mundial, sino también otros educadores, padres, estudiantes y personas interesadas en cuestiones pedagógicas, siempre y cuando se disponga de plazas.

La matrícula asciende a 10 marcos alemanes, y la vivienda, incluídas las comidas, a 50 marcos, en habitaciones de dos y cuatro camas.

Pueden solicitarse informes sobre la Conferencia a la dirección del Presidente, Franz Hilker. Leberberg 26. *Wiesbaden* (Deutschland). (*Bildung und Erziehung*, 2. Feb. 1954.)

NUEVO CURSO EN LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE LUBLIN

La única Universidad católica que en la actualidad funciona en Polonia inició en el pasado mes de noviembre un nuevo año lectivo. Esta Universidad, que sigue teniendo su sede en la ciudad de Lublin, acoge en la actualidad a 1.936 estudiantes, de los cuales 1.287 cursan Humanidades, 435 Filosofía protestante, 238 Teología y 26 Derecho canónico. Por una reciente disposición del Ministerio de Instrucción Pública polaco, se ha concedido a la Universidad católica de Lublin el derecho a conceder el grado de doctor en toda clase de las especialidades que comprenden su magisterio actual, incluso para las secciones de Teología y de Derecho canónico. El problema más grave que padece hoy la Universidad de Lublin es la colocación de los graduados en puestos profesionales al servicio de la sociedad polaca. Pero se espera una solución próxima a este problema en virtud de una mejora de las relaciones que actualmente existen entre la Iglesia y el Estado. (*Tygodnik Powszechny*, Cracovia, enero 1954, y *Studentische Rundschau*, 6. Ratingen, marzo 1954.)

LA ENSEÑANZA FRANCESA EN NUMEROS

Recogemos de una encuesta de *L'Economie* (18-II-54) el siguiente extracto de la situación numérica de la enseñanza en Francia:

I. La enseñanza privada tiene actualmente 1.265.000 alumnos, no comprendidos los estudiantes de enseñanza privada superior, cuyo número es muy difícil de determinar. Se reparten de este modo:

	Alumnos	Escuelas
Primera Enseñanza privada:		
Maternales	19.000	210
Escuelas Primarias Elementales	885.000	10.800
Segunda Enseñanza privada	361.000 (1)	1.632

(1) Se incluyen en esta cifra 160.000 alumnos que asisten a las clases primarias de los centros de Enseñanza Media privada.

El personal docente asciende a 35.000 maestros para el primer grado privado, de los cuales 15.000 son religiosos o religiosas. En Segunda Enseñanza privada hay 18.000 profesores, a los que debe añadirse otros 7.000 profesores de clases primarias incorporados a los establecimientos privados de segundo grado.

II. Los efectivos de la enseñanza pública ascienden a 5 millones de alumnos, instruídos por 200.000 profesores o maestros. Su repartición es la siguiente:

	Alumnos	Centros	Profesores
Primera Enseñanza pública	4.700.000	73.600	160.000 (1)
Segunda Enseñanza pública	400.000	950	25.000
Enseñanza Superior	150.000	17 Univ. (2)	3.000

(1) Cifras globales.
(2) Incluída la Universidad de Argelia.

Comparando estas cifras con las del curso de 1938 a 1939, se obtienen las conclusiones siguientes:

a) Los efectivos actuales del primer grado (por lo que se refiere a la enseñanza pública) no han alcanzado aún el nivel de antes de la guerra, que era de 4.900.000 alumnos. Sin embargo, este nivel se alcanzará próximamente, supuesta la gran natalidad de los años 1945, 1946 y 1947.

b) Los efectivos de la Segunda Enseñanza han pasado de 316.000 alumnos en 1938 a 400.000 en 1953.

c) Los efectivos de la Enseñanza Superior se han doblado: en 1938 ascendían a 75.300 y en 1953 a 150.000.

La comparación de las cifras actuales con las inmediatamente anteriores a la guerra muestran el notable crecimiento en el número de alumnos y estudiantes, particularmente en el segundo grado y en la Enseñanza Superior. Esta situación, que, como indicamos, se agravará como consecuencia de la elevación de las cifras de la natalidad a partir de 1945, plantea a la Educación Nacional francesa, en términos casi dramáticos, el problema de construir nuevos locales y el de reclutar nuevos maestros.

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION FISICA EN MASSACHUSETTS

Del 11 al 16 del próximo mes de abril, la "American Association for Health Physical Association and Recreation" de las cinco Universidades del Connecticut Valley celebrará un Congreso Internacional sobre "Fundamentos de la Educación Física".

Las cinco Universidades participantes que se encuentran comprendidas en el Estado de Mass, son: el Amherst College, el Mount Holyoke College, Emith College, Springfield College y la Universidad de Massachusetts. En cada una de estas Universidades se celebrará una jornada del Congreso, tanto para los coloquios como para la presentación de ponencias por la mañana, y para los plenos y trabajo de las Comisiones por la tarde. Cada país invitado estará representado por dos miembros, a poder ser un hombre y una mujer, y serán invitados a

través de las respectivas representaciones diplomáticas. Además serán invitados representantes no oficiales de los siguientes campos de trabajo: investigación, educación sanitaria, deportes, didáctica, mejoramiento de las condiciones vitales, gimnasia, danza, deportes acuáticos y vida en campamentos.

Entre los actos del Congreso Internacional está comprendida la Asamblea General de la "American Association" que ha de celebrarse en Nueva York.

Pueden solicitarse informes y presentar solicitudes a Miss Dorothy Ainsworth, en el Smith College, Northampton, Massachusetts, U. S. A. (*Bildung und Erziehung*, 1. Francfort a. M., enero 1954.)

LA NUEVA UNIVERSIDAD DE FRANCFORT

La Universidad de Francfort fué creada pocos meses antes de la iniciación de la primera guerra mundial, y acogía en sus aulas a unos 6.000 estudiantes de las más diversas nacionalidades. Desde entonces hasta la fecha los diversos edificios universitarios han sufrido grandes males, y los escombros y las ruinas muestran aún hoy los graves daños sufridos durante la última guerra mundial. Varias Sociedades municipales y estudiantiles de Francfort, en especial la Asociación de Amigos y Protectores de la Universidad, se han aplicado con gran sacrificio y éxito a la reconstrucción de la Universidad. En 1953 se llegó a un convenio entre la Ciudad y el Estado de Hessen para la puesta en práctica de un plan de reconstrucción de la Universidad. En este proyecto están incluídos no sólo los edificios dañados por la guerra, sino también otros que ya se están levantando de nueva planta. En principio los edificios que se mantenían hasta la fecha por medios ajenos a la Universidad, continuarán, contra lo previsto, a cargo de otras instituciones municipales, pero serán usufructuados íntegramente por la Universidad. Por su parte, ésta toma a su cargo la obligación de los Institutos que actualmente funcionan en su distrito.

De momento, la Universidad dispone de 4 millones de marcos, cedidos a partes iguales por el Municipio de Francfort y por el Estado de Hessen para proseguir el plan de engrandecimiento de la Universidad. Con estos fondos se atenderán a medios docentes y de investigación. A partir de la última guerra se han utilizado 14,3 millones de marcos en la reconstrucción de la Universidad, de los cuales 3,5 millones fueron aplicados a la construcción del Hogar Estudiantil.

Hasta la fecha han sido reconstruídos los siguientes edificios: la Jügel-Haus, o edificio principal donde se encuentra el Rectorado; la Biblioteca universitaria; los Institutos de Química, de Mineralogía y de Sociología; el ya citado Hogar Estudiantil, el Instituto Físico-Químico, el Observatorio Astronómico y el Instituto Americano, este último de muy reciente inauguración. Para el próximo mes de abril se prevé la del Instituto Geológico. Entre los planes inmediatos de reconstrucción de la Universidad de Francfort figuran los Institutos de Farmacología, de Química de la Alimentación y de Biología. También está en marcha la construcción de varios Auditorien, entre ellos el Aula Magna con un total de 3.000 butacas.

Está en proyecto la construcción de una gran Biblioteca que reúna en sus diversos pisos todas las bibliotecas particulares desperdigadas por los diversos edificios universitarios de la ciudad. Por último, para el año 1955 está prevista la construcción de la Administración, y para 1956 la del Instituto Geográfico. (*Frankfurter Rundschau*. Francfort, 11-I-54.)

LA ORIENTACION ESCOLAR EN BELGICA

Se discuten actualmente en la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara belga dos proyectos de ley presentados por el Ministro M. Harmel, referente el uno a la obligación escolar y el otro a la enseñanza complementaria. El primero de estos proyectos hace obligatoria la escolaridad hasta los quince años, y el segundo organiza las enseñanzas que entre los doce y los quince años se darían a los alumnos. El proyecto relativo a la obligación escolar dispone en su artículo 22 que "el Estado, las provincias y los municipios pueden crear servicios de orientación escolar y profesional y subvencionar las instituciones privadas que tiendan al mismo fin. El Rey fijará las condiciones a las que se subordinará la creación de los servicios estatales y el otorgamiento de subvenciones a los servicios provinciales, municipales o privados". A continuación se establecen las reglas generales conforme a las cuales se regirán los servicios.

Estas medidas en proyecto han puesto el tema de la orientación escolar en primer plano de la actualidad belga, y suscitado graves preocupaciones en pedagogos, asociaciones familiares y medios políticos.

Siempre ha existido—cuando menos desde que fué establecida la estructura docente actual—una cierta orientación escolar y profesional; siempre los maestros han aconsejado en este punto a los alumnos. Pero la existencia y desarrollo de "Servicios" especiales es un problema absolutamente actual. Su finalidad es asegurar la mejor adaptación escolar de los jóvenes, y para cumplirla actúan, independientes o anejos a los establecimientos de instrucción, mediante exámenes de casos particulares o colectivos y con aplicación de técnicas de investigación psicológica y exámenes médicos. La primera cuestión que se plantea por numerosos educadores es la de la necesidad real de estos centros, y si sus informes pueden suplir y mejorar el conocimiento del alumno que tiene el maestro. Hasta ahora no han aportado elementos decisivos. Pero ello no quiere decir que no puedan mejorarse mediante el perfeccionamiento de su técnica. El diagnóstico médico-pedagógico de base objetiva, en todo caso, puede suplir la realísima e insoslayable deficiencia de muchos educadores y muchos padres, exactamente como los modernos métodos de exploración clínica suplen la falta de agudeza en el ojo clínico del médico.

Aparte de esta justificación negativa, la orientación profesional presenta implicaciones sociales y económicas. El progreso técnico y las exigencias de la vida profesional abren y cierran posibilidades a los estudiantes, de modo tan complejo y rápido que los padres no pueden muchas veces percatarse y obrar en consecuencia.

No han de esperarse, en todo caso, grandes maravillas de los nuevos centros. En la inauguración del Consejo Superior de Orientación Escolar y Profesional creado últimamente, el doctor Spaey hacía observar que aunque la orientación escolar llegue a ser un elemento importante, e incluso indispensable, en la estructura social y económica de Bélgica, ha de tenerse en cuenta que las técnicas psicológicas están en plena crisis de crecimiento, y sería muy poco científico otorgarles crédito incondicional y formas definitivas. Los eventuales peligros que las nuevas instituciones pueden suponer en sus primeros pasos únicamente se suplirán si paralelamente a ellas se desarrolla la capacidad docente de los padres y maestros. (Vid. *La Nation Belge*, 20-II-54.)

EL MAESTRO RURAL Y LA ESCUELA PRIMARIA SUIZA

En algunos cantones suizos suelen reclutarse los jóvenes maestros primarios provenientes de las ciudades y de los grandes centros industriales del país. Son muy pocos en proporción los que proceden del medio rural. Este fenómeno conduce a que el todavía tierno discípulo de Pestalozzi pase rápidamente sobre las escuelas rurales, pues aprovecha la primera oportunidad que se le presenta como favorable para trasladarse a la ciudad o al centro industrial. Los niños que asisten a estas escuelas rurales han de sufrir un continuo cambio de maestros, y su resultado es una formación escolar deficiente y llena de lagunas. Las autoridades educacionales suizas se preocupan seriamente en contratar maestros diligentes para las escuelas rurales. Pero para evitar que estos maestros emigren igualmente a la ciudad, será imprescindible que la situación económica y social del maestro rural se equipare a la del maestro urbano.

Pero existe además otro problema, cuya repercusión puede ser peligrosa. Un maestro que no ha crecido en el campo y que solamente conoce de oídas el medio y la vida rurales, no comprende apenas la psicología y las peculiaridades de los niños del campo. Y esta circunstancia debe ser tenida en cuenta si se quiere llegar a conseguir una buena relación entre maestro y discípulos. Dada la falta de mano de obra que se observa hoy en la economía rural helvética, los niños del campo tienen que trabajar, presentándoseles un camino escolar mucho más largo y dificultoso que el que transitan los niños de otras extracciones. Incluso su limpieza personal e higiene dejan mucho que desear, especialmente si antes de ir a la escuela han de trabajar en los establos. Si por estas y otras particularidades del niño del campo, se hace motivo de risa o de comentario

burlón, las consecuencias pueden ser fatales para el educando. En tales casos se precisa mucho tacto y una gran sensibilidad por parte del maestro para encontrar el camino adecuado. En las Escuelas Normales suizas habría que ilustrar a los aspirantes al título de maestros sobre tales circunstancias, de forma que luego puedan hallarse más seguros en el clima rural y puedan ejercer con eficacia su difícil cometido docente. Por otra parte, los niños suelen ser un poco tardos, pero en cambio poseen buena capacidad de concentración, por lo cual pueden ser convertidos en buenos alumnos y alumnas.

Uno de los cometidos más delicados y urgentes del maestro rural consiste en enseñar a los niños las características de su patria y de su aldea natal, y también las canciones populares. De esta manera puede despertarse el amor a la aldea y profundizar en él. Esta misión es hoy extraordinariamente importante en la lucha por la autoafirmación del campo suizo. (*Aufgautsche Bauern- und Bürgerzeitung*. Berna, 20-II-54.)

LECCIONES DE GEOGRAFIA POR AVION EN LA UNIVERSIDAD DE PARIS

La Universidad parisina de la Sorbona ha puesto el avión al servicio de la enseñanza universitaria. La idea es de los profesores Lataude y Gandillot, directores del Instituto de Geografía de la Sorbona. Se tienen depositadas grandes esperanzas en este nuevo método docente, no sólo en relación con la geografía, sino igualmente con la etnología, la botánica, la zoología, la arqueología, las construcciones urbanas y la física, en especial para el estudio de las perturbaciones atmosféricas y de los rayos cósmicos.

El profesor Gandillot ha comprobado que sus alumnos asimilan mejor las enseñanzas de la Geografía con el auxilio del nuevo método docente, que con los ejercicios prácticos habituales. Los vuelos de ensayo efectuados hasta la fecha dieron buenos resultados; por lo tanto, los "cursos volantes" del semestre próximo serán obligatorios en el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Sorbona.

La enseñanza en vuelo consta de dos partes: preparación y vuelo. En la preparación se explica al alumno durante noventa minutos aproximadamente las características de los terrenos que se han de estudiar, auxiliándose con mapas, fotografías y otros materiales gráficos. Los vuelos se han efectuado de momento los domingos por la mañana. Los estudiantes se trasladan al aeropuerto de Le Bourget en un autobús escolar y toman asiento en un Bristol bimotor de cuarenta plazas.

La rapidez del avión no permite a los profesores hacer grandes exposiciones de la materia durante el vuelo; se dan lecciones muy esquemáticas a través de un micrófono, ya que para eliminar el ruido de los motores los estudiantes van provistos de aparatos acústicos especiales mediante los cuales oyen perfectamente la voz del profesor al tiempo que concentran su atención en el estudio del terreno.

Se ha comprobado que los estudiantes se adaptan con rapidez al estudio de la tierra desde el avión y que adquieren conocimientos superiores en un solo vuelo a los que hasta ahora adquirían durante varias sesiones sobre el mapa.

ORIGEN SOCIAL DE LOS UNIVERSITARIOS ALEMANES

En su último número, la revista mensual *Berliner Statistik* publica un interesante trabajo sobre la extracción social de los estudiantes en las Universidades y Escuelas Superiores protestantes del Berlín-Oeste. Según las conclusiones de este estudio estadístico, el 29,2 por 100 de los estudiantes proceden de familias cuyo padre posee título académico, mientras que el 70,3 por 100 de ellos provienen de familias cuyo padre no ha tenido formación universitaria. En este último grupo, el 23,7 por 100 de los universitarios proceden de padres que tienen una profesión independiente, el 17,2 por 100 son funcionarios, el 24,6 empleados y el 4,5 trabajadores.

Tiene significación especial una tabla comprendida en el presente trabajo sobre el porcentaje de los estudiantes que proceden de medios trabajadores del territorio federal. La reproducimos por el interés comparativo de estas cifras en los años entre 1949 y 1952:

Estado federal	1949-50	1950-51	1951-52
Berlín-Oeste, 1	—	5,0	4,9
Schleswig-Holstein	1,7	1,7	2,0
Hamburgo	2,7	2,7	3,5
Niedersachsen	2,6	2,8	3,1
Nordrhein-Westfalia	4,0	4,2	4,8
Hessen	3,2	3,5	3,8
Rheinland-Pfalz	3,2	4,1	4,5
Baden-Württenberg	—	—	3,4
Baviera	3,5	4,1	4,4
Territorio Federal	3,3	3,6	4,0

(*Berliner Statistik*. Berlín, diciembre 1953.)

REUNION DE PROFESORES ALEMANES LLEGADOS DE NORTEAMERICA

El Kultusministerium del Estado de Westfalia (Alemania Occidental) convocó en los días 12 al 14 del pasado mes de enero una Reunión de Profesores de la Universidades alemanas de Westfalia que durante el curso 1952-53 asistieron a cursos en diversos centros educativos norteamericanos en concepto de intercambio de personal docente. Esta Reunión se organizó en colaboración con el Servicio de Intercambio de Profesores Universitarios (DAA o "Deutscher Akademischer Austauschdienst"), y tomaron parte en sus jornadas personal docente de intercambio procedente de otros territorios de la República Federal. Los informes y coloquios subsiguientes arrojaron un interesante cuadro de las experiencias logradas por los profesores alemanes en las Universidades y Escuelas Especiales de diversas ciudades norteamericanas. Especialmente se trabajó sobre tres cuestiones fundamentales de la enseñanza norteamericana:

1. Educación y formación de buenos conciudadanos.
2. Adaptación a la vida de la nación.
3. Responsabilidades de la libertad de pensamiento y de manifestación.

La revista alemana *Bildung und Erziehung* anuncia la inmediata publicación de un informe detallado de las experiencias conseguidas por el profesorado alemán en los Estados Unidos y sobre los resultados de las conversaciones de esta Reunión de Profesores celebrada en Königswinter. (*Bildung und Erziehung*, 2. Francfort a. M., febrero 1954.)

EL CINE EN LA INVESTIGACION CIENTIFICA

En el XIV Congreso del film científico y técnico, celebrado recientemente en París, se trataron importantes cuestiones relacionadas con la aplicación de la radiocinematografía a las investigaciones científicas. Hasta la fecha se habían conseguido experiencias de resultado muy parcial, debido principalmente a la débil luminosidad de la pantalla radioscópica y a la presencia en el campo visual del granulado de la radioscopia. Con la preparación de un aparato capaz de suministrar rayos continuados se han vencido estas resistencias hasta conseguir con toda claridad la percepción y el estudio de numerosos movimientos y metamorfosis biológicas.

Igualmente el cine ha superado su utilización como medio docente, convirtiéndose en un instrumento eficacísimo al servicio de la investigación científica. Según el doctor Thevenard, "en lo sucesivo no se concebirá laboratorio de biología sin cinematógrafo. Y no solamente en la cámara, sino también en el aparato de proyección, ya que sólo la proyección permite el estudio de determinados fenómenos". Por ejemplo, en el citado Congreso se proyectó un film sobre la división celular, observándose por primera vez que la célula gira sobre sí misma a lo largo de todo el proceso de bipartición. El director del Instituto de Cinematografía Científica, Juan Painlevé, ha realizado asimismo trabajos de ensayo del cine como instrumento de investigación pura. En el Congreso se han estudiado y discutido otros perfeccionamientos técnicos en el dominio del color y del sonido. Los resultados han sido muy satisfactorios. (*Vida universitaria*, 40-41. La Habana, noviembre-diciembre de 1953.)

NUEVA LEY ESCOLAR EN SUIZA

El Consejo Superior del Cantón suizo Appenzell-Innerrhoden se reunió el pasado 4 de marzo en una sesión extraordinaria en la que se trató del proyecto presentado por la Comisión cantonal de enseñanza para la promulgación de una ley relativa a la escuela elemental. La ley se refiere principalmente a la escuela primaria y a la *Fortbildungsschule* (o continuación de la escuela primaria). Hasta la fecha existía a este respecto únicamente un cierto número de disposiciones cantonales que en parte han quedado anticuadas. De hecho, la nueva ley pretende reorganizar formalmente todo el campo de la enseñanza primaria, ordenando también materialmente el tiempo escolar. La meta principal de la nueva ley consiste en una ampliación de la docencia escolar primaria obligatoria mediante la introducción de una enseñanza obligatoria que dure todo el día escolar mañana y tarde durante siete cursos, o bien con la ampliación de la escuela de media jornada que actualmente funciona en el Cantón, prolongada de los siete hasta los ocho cursos escolares. En este sentido las comunidades escolares podrán escoger entre los diferentes tipos de escuelas que prevé la nueva ley. (*Vaterland,* Lucerna, 25-III-54.)

Reseña de libros

MARGARET MEAD: *Educación y Cultura.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1952. 267 págs.

Margaret Mead, como George Herbert Mead, como Ruth Benedict, como Malinowski, como tantos otros, ha llegado a la Antropología, la Etnología y la Sociología, desde el campo psicológico. Los unos, más o menos adherentes a la dirección de la "Gestalt"; los otros, un poco influídos por el Psicoanálisis. En todo caso, el paso de la Psicología individual a la Psicología social ha supuesto un enriquecimiento considerable de puntos de vista, corregidos y ampliados al estudiar la importancia de los influjos sociales sobre costumbres, hábitos de vida y pensamiento, ideas y realizaciones.

Pero, salvo que se sienta especial aversión hacia las cuestiones educativas—aversión que no suele darse más allá de nuestras fronteras—, en el cruce de los influjos del complejo social sobre el psiquismo de cada individuo encontramos el problema pedagógico. Tal ha sido el caso del matrimonio Mead, que ha pasado seis meses estudiando la estructura social y el condicionamiento psicológico de los *Manus,* conjunto de tribus, todavía intactas desde el punto de vista de la "invasión" civilizadora, que viven en las islas del Almirantazgo, archipiélago situado al N. E. de Nueva Guinea.

Margaret Mead estudia en este libro el proceso mediante el cual los niños *manus* se transforman en seres adultos, versiones individuales de su pueblo y de su época, "uno de los objetos de investigación más sugestivos que se ofrecen a la curiosidad del estudioso".

La obra está dividida en dos partes, más varios apéndices. En la primera se estudian la vida, costumbres y modalidades de la educación de los *manus,* tan diversas y alejadas de las nuestras. En la segunda se comparan sus procedimientos educativos con los usuales en la formación de los niños norteamericanos, deduciendo enseñanzas y reflexiones del más alto interés teórico y práctico.

Cuanto al primer punto, dos enseñanzas imponen su perfil refutando concepciones generalmente admitidas hasta ahora. Se relaciona la primera con la idea recibida según la cual el animismo de los pueblos primitivos se debe a la "personificación" de las fuerzas de la Naturaleza, personificación que se da, también, como un correlato onto-biogenético, en el niño pequeño. Sabido es que toda la psicología de Jean Piaget, por ejemplo, se funda en este concepto básico, del que deriva la creencia en la poderosa imaginación del niño pequeño, de donde su gusto por cuentos, fábulas, leyendas y mitos, criaturas predilectas de la fantasía.

Ya Carlota Bühler, por un lado, y Kurt Koffka, por otro, pusieron sordina a tales afirmaciones de Piaget. Margaret Mead las contradice ahora con un material abundante y de primera mano. Las tribus por ella estudiadas carecen de mitos, y su vida entera está dominada por un utilitarismo mercantilista opuesto a la imagen idílico-poética admitida para explicar la mentalidad salvaje, incluso en las obras de Lèvy-Brühl, con su teoría de la "participation mysthique", que Marcel Mauss refutó con tanto acierto.

Los niños *manus,* por ello, apenas juegan; desde luego, no juegan a nada que pueda considerarse con perfil poético, o imaginativo, en general. Y no lo hacen, dice Mead, porque la vida de los adultos que les rodean es una vida chata, gris y utilitaria, en la que el vuelo imaginativo no tiene espacio para realizar sus despliegues.

Esto le lleva a la segunda de las conclusiones a que me referí antes. La más importante, acaso, de la obra. No hay una "naturaleza infantil", idéntica a sí misma, en todas partes, sino que las modalidades que adopta el psiquismo proceden y dependen, en cada caso, de la constelación social a que el niño pertenece. De aquí que investigaciones y conclusiones derivadas del estudio de un pueblo, con determinado nivel cultural y determinada estructura social, sobre la psicología y las posibilidades infantiles, no son transportables ni extensibles, sin más, a otro pueblo de otra cultura. "La naturaleza original del niño está de tal modo sometida a las influencias del ambiente, que la única manera de llegar a una conclusión válida al respecto consiste en estudiarla tal como se nos ofrece, es decir, como resultado de las modificaciones sufridas por las diversas condiciones ambientales" (pág. 203).

Este relativismo podrá parecer excesivo, aunque no lo es tanto como el profesado por Durkhein y sus seguidores; pero encierra una verdad que conviene retener: el error de una Psicología y una Pedagogía individualistas y abstractas, que intentaban estudiar y formar al niño, desentendido de la circunstancia social que le envuelve, la modela y le determina en una medida considerable. Una concepción sociológica de la Pedagogía encuentra su fundamentación aquí.

La autora dedica la segunda parte del libro a reflexionar sobre las enseñanzas que el caso *manus* proporciona en relación con la educación norteamericana. Los cuatro capítulos que la integran son muy sustanciosos y revelan la frescura y originalidad, también el acierto, con que afrontan a menudo las cuestiones pedagógicas los no profesionales dotados de una cultura digna de tal nombre. Las estrecheces, deformaciones y yertas rutinas escolarizantes con que a menudo el "oficio" impide logros que requieren vivacidad y separación del objeto, desaparecen entonces, como ocurre en el caso de Margaret Mead, para dar paso a observaciones finas y acertadas.

No podemos analizarlas ahora. Baste con decir que se trata, en síntesis, de dos órdenes de críticas: la que se encamina a combatir la

---

FE DE ERRATAS.—*En la recensión del reciente libro de Joaquín Ruiz-Giménez "Diez discursos", publicada en nuestro número anterior* (REVISTA DE EDUCACIÓN, *18. "Reseña de Libros", págs. 65-6) bajo la firma de Adolfo Maíllo, se deslizaron dos erratas sustanciales cuya corrección es la que sigue: Primera columna, primer párrafo, dice: "... para conocer el pensamiento político del* Ministerio *de Educación Nacional..."; debe decir: "... para conocer el pensamiento político del* Ministro *de Educación Nacional..." Tercera columna, tercer párrafo, dice: "... como conviene a la "nueva criatura" que es el* cristianismo."; *debe decir: "... como conviene a la "nueva criatura" que es el* cristiano." *No obstante, estamos en la seguridad de que el lector habrá sabido subsanar el equívoco de ambas erratas.*

progresiva tecnificación de la educación, confundiéndola con la enseñanza, y reduciendo ésta a la transmisión de meros esquemas, y la que incide sobre la necesidad de actuar sobre los adultos si queremos de veras remozar y cambiar las condiciones de la educación de un país. Ambas, ideas exactas, sobre las que deben meditar no poco educadores y políticos.—ADOLFO MAÍLLO.

LOURENCO FILHO, L. A. CREEDY, E. A. PIRES e ISIDRO CASTILLO: *La formation des meîtres ruraux*. Colección "Problèmes d'éducation", VII. Unesco. París, 1953. 172 páginas.

En la presente obra se estudian los graves problemas que hoy en día plantea la formación de los maestros rurales, mostrando la dificultal permanente en que se debaten las autoridades en materia escolar. La limitación de los recursos económicos obliga a decidir entre dos términos de un dilema difícil de resolver: creación del mayor número posible de escuelas, a riesgo de que la educación desmerezca en calidad o, por el contrario, concentrar los esfuerzos para alcanzar una calidad básica de la enseñanza, con la reducción consiguiente en el número de planteles y maestros.

El profesor brasileño Lourenço Filho, demuestra la imposibilidad de considerar una sola y única educación rural, pues, en el propio Brasil no existe un medio "rural uniforme" contrapuesto al medio industrial clásico. Las zonas divergen en carácter, según sea su proximidad a los centros de São Paulo y Río de Janeiro, y ello influye en el carácter económico de las zonas, en el nivel de vida y en los resultados que se piden a la escuela. Estos apuntes se reflejan en el funcionamiento y programa de dos tipos de escuela normal como la de Juázeiro do Norte y la de Fazendo do Rosário. Ambas se fundan en concepciones distintas. En la primera se ha agregado al curriculum, la práctica de ciertas operaciones agrícolas, pero conservando en lo esencial un tipo de enseñanza urbana. En Fazenda do Rosário, el plan de formación del magisterio está íntimamente ligado a las normas para su reclutamiento y la pedagogía adquiere una orientación netamente social.

A compás de sus necesidades respectivas los países tratan de encontrar un maestro que remedie los principales males del país y el elemento docente, es así la piedra fundamental de toda reforma. En la India, el maestro es el promotor del progreso agrícola, mejoramiento del suelo, de la ganadería y de la producción; el organizador del mercado y la persona que se preocupa de incrementar la artesanía, la higiene y de combatir el estado de apatía y desesperación de los habitantes. En Corta de Oro se han llevado a cabo planes de gran interés y el caso de Méjico queda referido con gran lujo de detalles por el profesor Isidro Castillo, quien, dentro del marco general de progreso escolar que tuvo su origen en la revolución mejicana, destaca por su originalidad la experiencia del Valle del Mezquital, con los esfuerzos consentidos por el Gobierno, los educadores y la población local, para resolver el problema educativo y alcanzar el mejoramiento económico y social. Bajo esta perspectiva, el problema de la escuela rural aparece como uno de los más trascendentales y sobre el que no es fácil establecer una regla absoluta.—R. E.

Communist Target: Baltic Youth. Lithuanian, Latvian and Estonian Sections or the N. C. for a F. E. Nueva York, 1952, 25 págs.

Los educadores del Occidente han de penetrar en lo que implican las propensiones educativas comunistas, orientadas hacia la forja de una nueva mentalidad, a tono con el concepto soviético de la existencia. De Lenin son los siguientes pensamientos: "La escuela fuera de la vida, fuera de la política, es una falsedad y una hipocresía." Una óptica adecuada acierta a percibir que la nulificación del hombre, como fin político, encuentra un factor primordial en la clave educativa. Bien lo demuestran los testimonios presentados en la publicación que reseñamos. Se trata de preparar a la juventud para la destrucción de lo viejo y lo tradicional, por medio de técnicas docentes apropiadas.

* * *

En Estonia, todo el conjunto de la vida cultural se halla controlado por el Partido. La rusificación se extiende a la totalidad de las actividades. La consigna es que los estonianos, jóvenes y viejos, deben olvidarse íntegramente de cualquier cosa del Occidente, de todo lo que no esté impregnado de cultura comunista. Asimismo, urge hacerse cargo de la fuerza de la trabazón juvenil comunista: *débil*. Además, la educación política se rebela frecuentemente de un bajo nivel ideológico, carente de sistema. Y aun aquellos que se han matriculado en los cursos acuden irregularmente. Las cosas no son mejores en la Universidad. Los estudiantes y los profesores demuestran resistencia pasiva y una incapacidad para ocultar su antipatía a los "profesores" comunistas importados de la U. R. S. S.

* * *

Al referirnos a Lituania, no estará de más señalar que, bajo el Gobierno zarista, la rusificación se consideró como una finalidad en sí misma, concentrada en la enseñanza de la lengua y de la literatura rusas y en el conocimiento de Rusia y de sus gobernantes. Y, así, el idioma nativo fué prohibido en las escuelas y en los centros públicos. Ahora se descubre su íntima conexión con el adoctrinamiento comunista general y su utilización como uno de los medios de la separación de los pueblos de la cultura occidental. El principal *slogan* aplicado a todas las ramas de las actividades cultas y a la educación de la juventud es: *Cultura, nacional en la forma y socialista en el contenido*.

Ahora bien; los estudiantes tienen que aprender el idioma ruso. Este resulta esencial, tanto en las escuelas superiores como en la instrucción elemental. Y un requisito previo para el ingreso en las Universidades y en las escuelas especiales es un conocimiento perfecto del ruso. Y, en apoyo de estos asertos, el presente trabajo suministra interesante documentación.

* * *

Desde luego, ha podido escribirse que el lenguaje es el puente más viable entre las naciones. Así lo comprendió Letonia cuando se decidió en favor de la enseñanza obligatoria, en las escuelas, de la lengua inglesa. Tras la retirada germana inicióse la rusificación del país; según se dice, con mayor eficiencia que durante el régimen zarista. Y la lengua nativa se ha visto reducida a la categoría de *idioma local*, con el ruso por lenguaje oficial. Otro paso en dirección de la rusificación de la nación ha sido la corrupción del idioma letón a través de los rusianismos. Y Moscú no sólo ocupó Latvia, sino que ordenó inmediatamente el cambio en la presentación de la historia del país. Todavía más: se le asigna una nueva acepción al concepto de la Madre Patria (Vid. el número de 16 de febrero de 1952 de la *Literaturnadja Gazeta*).

* * *

¿Qué se vislumbra tras estas tendencias soviéticas? La consecuencia que se extrae de este estudio se halla pletórica de interrogantes e incertidumbres. En todo caso, cabe asentir en las aseveraciones contenidas en la página 24: "Los libros pueden ser quemados. Pueden ser prohibidos y destruídos. Pero las memorias y un deseo de vivir una vida libre y humana no pueden ser extinguidos."—LEANDRO RUBIO G.ª

L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Colección de "Monographies sur l'éducation de base", núm. VIII. Unesco, 1953. 176 páginas.

La coexistencia de más de tres mil idiomas que se hablan en el mundo es causa de numerosos problemas pedagógicos, pues la escuela tiene que hacer frente a las exigencias de una realidad cultural calificada con el nombre de "bilingüismo". Esta nueva obra de la Unesco es un compendio de cuantas informaciones se tienen sobre el particular, con diversos apéndices y el texto del informe redactado por los especialistas.

Por razones de orden educativo, los especialistas consideran que se debe prolongar al máximo posible el empleo de la lengua materna en la escuela. Conviene —agregan— evitar el choque gravísimo que recibe el niño al pasar del hogar paterno a la vida de relación que les brinda las aulas, y reducir en lo posible la brecha que separa la familia de la escuela. El problema es muy complejo si se tienen en cuenta los datos siguientes: en las posesiones británicas se han inventariado 369 lenguas y dialectos; en América se cuenta con 94 familias lingüísticas y unos 558 idiomas. Se hablan más de 100 en la India y de ellos, 14 tienen carácter de idiomas oficiales. Otros 100 coexisten en la Unión So-

viética, y en Europa se hablan y escriben 50 idiomas principales.

Examinando la documentación relacionada con Hispanoamérica, se observa que en Méjico hacen uso de la lengua indígena dos millones y medio de habitantes. Treinta y cuatro de estas lenguas indígenas manejan un material de enseñanza propio. Guatemala posee 20 lenguas distintas, y las campañas contra el analfabetismo se realizan en lengua materna, como medio indispensable para el progreso de la educación. En Centroamérica, sólo Panamá tiene el problema del bilingüismo. Los porcentajes de población de lengua indígena se sitúan en Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, con los porcentajes siguientes: 10, 15, 40, 40 y 55, respectivamente.

En Perú, la lengua materna sirve de introducción al español. En Bolivia, la lengua vernácula se utiliza en forma oral. En el Brasil se emplea para facilitar el acceso al portugués. En Paraguay el bilingüismo es general, pero el guaraní no se emplea en la enseñanza, a pesar de poseer literatura propia.

Al señalar los especialistas de la Unesco la ventaja pedagógica de la educación en lengua vernácula, no omitieron las dificultades que supone. No existen siempre materiales ni el profesorado capacitado para esa labor. En el caso de Méjico, el Instituto correspondiente ha realizado una labor inmensa con experimentos muy notables en la región tarasca, donde colaboran 80 maestros en 63 escuelas, dotadas de todas las instalaciones necesarias. Se tropieza, sin embargo, con grandes dificultades económicas, que impiden aplicar el método a las regiones otomíes y mayas.—R. E.

NELLY WOLLFFHEIM: *El jardín de infantes de dirección psicoanalítica.* Biblioteca Nova de Educación. Buenos Aires, 1953.

Como dice la autora en su prólogo, este libro se propone colocar los Jardines de la Infancia bajo la luz de la Pedagogía psicoanalítica.

Aunque reconoce que no existe todavía un sistema de Pedagogía psicoanalítica y que "la estructura de la práctica educacional queda encomendada a la elaboración y concepción individuales", no obstante una inteligente comprensión de los conocimientos que nos facilita la Psicología profunda, exige necesariamente una disposición nueva ante el niño y los problemas que plantea su educación.

Los Jardines de la Infancia cobran singular valor en esta primera etapa del desarrollo infantil y esta importancia, señalada ya por pedagogos de la antigüedad, se nos hace más patente al aclararnos el Psicoanálisis la esencia y pervivencia de las primeras impresiones infantiles, y sus repercusiones en el desarrollo de la personalidad ulterior.

Después de analizar la autora los diferentes complejos que pueden darse en el niño dándonos una visión práctica de unos cuantos casos por ella tratados, llegan a la conclusión de cómo el Psicoanálisis enseña a comprender el alcance de los errores cometidos en educación y abre nuevas perspectivas para un enjuiciamiento comprensivo de la conducta del niño difícil.

Reconoce que los Jardines de la Infancia vienen a desligar al niño de su cerrado vínculo familiar, que si fuera demasiado estrecho dificultaría su sano desarrollo psíquico, preparándole, además, para los valores de la vida dentro de una comunidad y facilitando su adaptación al ambiente.

Aceptando que el niño es un ser inclinado al placer, no rehuye la problemática que se plantea al considerar su adaptación a la realidad e indica como misión del Jardín de Infantes "proporcionar al niño posibilidades de sublimación y satisfacciones de sustitución para las renuncias instintivas" a que le obligarán las normas morales de convivencia social.

La autora reserva una atención preferente a la educación pasiva del niño y dice que "la obsesión educacional de los mayores es el peligro que amenaza a los niños", rechazando con ello las prohibiciones artificiosas que se dicen pedagógicas, pero que conducen inevitablemente a inhibiciones que dificultan un desarrollo psíquico normal.

En la última parte hace un estudio de los métodos pedagógicos de Froebel y Montessori, tal como se presenten ahora en la práctica para establecer una comparación con las exigencias de una educación orientada psicoanalíticamente. Encuentra que todos coinciden en propender a la autonomía del niño, dándole un amplio margen de elección de sus ocupaciones, lo que viene a favorecer la formación de la personalidad, puesto que cada decisión aboca a un encabezamiento de las distintas tendencias.

Se muestra partidaria también de una libertad que permita a los niñas entregarse a sus fantasías, que considera propias de la edad, y mientras Montessori y amplios círculos pedagógicos rechazan el elemento maravilloso de los cuentos como contrario a la instrucción lógica y a la adaptación a la realidad, la autora cita algunos ejemplos de los que deduce que los cuentos precisamente por su fantasía son una ayuda poderosa para la adaptación del niño a su ambiente y circunstancias.

Aunque esta obra está dentro de la dirección freudiana, tiene para el educador estimables sugerencias.—R. H. R.

XVIme. Conférence International de L'instruction Publique, convoquée par l'Unesco et le B. I. E. Procès - verbaux et recomendations. Unesco y B. I. E. París, 1954. 174 páginas.

Las minutas de las deliberaciones de la XVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra, arrojan una nueva luz sobre los problemas escolares del momento y la forma en que los países tratan de resolverlos, de acuerdo con sus condiciones económicas, con su organización político-social. Las manifestaciones de los delegados permiten apreciar sin la consulta minuciosa de excesivos documentos la trama de los distintos factores que intervienen en este problema. En esencia, el problema es idéntico en los 52 países que participaron en este certamen, aun cuando la intensidad del drama del magisterio ofrezca matices y contrastes diversos.

Este volumen que, como de costumbre, ha sido editado por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, tiene la ventaja de ofrecer en dos ponencias principales una descripción del caso, en lenguaje muy vigoroso. La evolución social obliga a todos los individuos —según el director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, señor Robert Dottrens— incluso a los individuos mas modestos a lograr una autonomía de pensamiento y una capacidad de juicio indiscutibles. La escuela no puede reducirse a enseñar a leer y a escribir y por ello el maestro debe de poseer un bagaje de conocimientos y una madurez de espíritu extraordinarios.

En la Conferencia intervinieron entre los países de habla española y portuguesa, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, España, Guatemala, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Portugal, El Salvador, Uruguay y Venezuela, con la mayor parte de los países europeos y asiáticos.

Las opiniones emitidas expresan las dificultades de la función docente, sobre todo en el grado elemental. El maestro se encuentra de modo permanente con grupos de niños y de ello resulta una situación psicológica difícil de dominar. El niño para muchos es fuente de alegría y de rejuvenecimiento, pero para gran número de maestros ello implica caer en una superioridad fácil alimentada por el hecho de que en sus explicaciones no encuentra una contradicción a la medida. Explicar las mismas asignaturas, los mismos manuales; repetir los mismos consejos, supone el peligro constante de caer en la rutina, en la que se sumen incluso los mejores. La situación económica precaria y los problemas personales del maestro impiden que pueda mantener un equilibrio moral y afectivo, su pleno valor intelectual para dar solución a las labores escolares, de acuerdo con la necesidad del momento.

En el segundo informe se describe el estatuto ideal del magisterio y está suscrito por el profesor Percy Wilson, Jefe de inspección del Ministerio de Instrucción Pública, de Gran Bretaña, con insistencia particular en los maestros rurales que viven en comunidades aisladas donde la escuela es muchas veces el único centro de actividad cultural, lo que obliga al maestro a desempeñar a la vez la función de consejero y a ejercer una influencia real no sólo entre los niños, sino en el conjunto de sus convecinos.-R. E.

AGUSTÍN SERRANO DE HARO: *Derechos y deberes de los padres en la educación de los hijos.* Editorial Escuela Española. Madrid, 1953. 30 páginas.

El señor Serrano de Haro expone por una parte en este folleto los de-

rechos de los padres a la educación de sus hijos, derechos de orden natural consagrados por la legislación canónica y la legislación del Estado, y por otra parte exhorta a los padres para que interpreten esos derechos en su aspecto de correlativos deberes. Se resumen en sucesivos capítulos las prescripciones de la Sagrada Escritura, la doctrina canónica y los artículos del Código civil, Código penal, Fuero de los Españoles y Ley de Educación Primaria referentes a la materia. Tras de reproducir antológicamente una serie de pasajes de diversos escritores, el señor Serrano de Haro concluye su trabajo con un capítulo titulado "Síntesis y aplicaciones". "Por voluntad de Dios, por ley de la naturaleza y por mandato de los códigos humanos, son los padres los primeros e imprescindibles educadores de sus hijos. No hay razón alguna por la que puedan renunciar a ese derecho o abandonar ese deber." R. DE E.

LEÓN BARBEY: *Pedagogía experimental y cristiana.* Versión de Javier Isart. Editorial Pontificia. Barcelona, 1953.

Acierta el autor de este libro realizando una feliz conjunción de dos valores: "lo cristiano" y "lo experimental", que prestándose mutuo apoyo, integran en su obra un tratado completo de pedagogía.

Esta denominación de Pedagogía experimental y cristiana es realmente justa y legítima, porque la Pedagogía que expone en su obra se funda constantemente tanto en las conclusiones de la experiencia y de la ciencia experimental, como en los principios de la filosofía cristiana y de la teología católica, puesto que, por un lado, la pedagogía necesita conocer los fines a los que ha de aplicar los medios que suministra la ciencia experimental, y para ello tiene que recurrir necesariamente, a la filosofía y a la religión; y, por otra parte, a una pedagogía cristiana aceptable le es necesario todo lo que pueden suministrarle las ciencias experimentales para poder actuar de una manera acertada en el educando durante el proceso de su formación.

La obra está dividida en cuatro partes. La primera, que el autor titula "Pedagogía general", estudia al niño en su totalidad física y psíquica, desde su nacimiento, considerándolo en su evolución y estudiando la naturaleza de los cambios debidos a la educación mediante el examen de las condiciones de crecimiento de las aportaciones debidas al ejercicio, al aprendizaje, al enriquecimiento de las facultades por las ciencias y por la virtud.

Estudia también en esta primera parte la causa de aquellos cambios, atribuyéndola a la influencia de los agentes de la educación, las personas, las cosas, las circunstancias de familia, de herencia, de ambiente y civilización.

La segunda parte, titulada "Pedagogía especial de las funciones psíquicas", estudia las condiciones y las leyes del progreso de las funciones psicológicas tomadas desde el ángulo de sus mutuas influencias.

"Pedagogía especial en algunas ramas escolares" es el título de la tercera parte, y en ella expone ciertos resultados de la Pedagogía experimental, resultados susceptibles de explicar el valor educativo de las principales ramas escolares.

Finalmente, la cuarta y última parte está consagrada al estudio de las principales virtudes morales que hay que cultivar en el niño, de ciertos hábitos auxiliares de las virtudes y a una exposición de conjunto de los caracteres propios del niño y del adolescente.

Esta obra, que a pesar de su relativa brevedad toca puntos esenciales de la educación, es de mérito y recomendable a todos cuantos se interesan en llegar a ser eficaces educadores.—M. C. V.

Indice Legislativo (*)

SERIE A

LEGISLACION DE CARACTER ORGANICO

INCLUYE ESTA SERIE TODAS LAS DISPOSICIONES REFERENTES A LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y CENTROS DOCENTES, CON EXCLUSIÓN DE LAS QUE TENGAN INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, O SEAN RESOLUCIONES DE RECURSOS (SERIE B) Y DE LAS QUE SE REFIERAN A CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, A OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE Y A FUNDACIONES BENÉFICO-DOCENTES (SERIE C).

JEFATURA DEL ESTADO.

Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y Ecuador. (*B. O. E.*, 30-I-54. *Boletín Oficial del Ministerio*, 22-II-54.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se crea la Comisaría de Extensión Cultural.

Decreto de 8 de enero de 1954 por el que se nombra Comisario de Extensión Cultural a don Manuel Jiménez Quílez. (*B. O. E.*, 19-I-54. *B. O. M.*, 1-II-54.)

Decreto de 8 de enero de 1954 por el que se nombra Jefe Superior de Administración Civil del Ministerio de Educación Nacional a don José Gorge Neach.

Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se declara jubilado a don Luis Navia-Osorio Castropol, Jefe Superior de Administración Civil del Ministerio de Educación Nacional. (*B. O. E.*, 19-I-54. *B. O. M.*, 8-II-54.)

SUBSECRETARÍA.

Asuntos generales.—Disponiendo la celebración de la primera Asamblea Nacional de Delegados Administrativos de Enseñanza Primaria. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

—Señalando las ponencias y comunicaciones de la Asamblea de Delegados Administrativos de Enseñanza Primaria.

—Indicando el comienzo del período para la constitución del capital fundacional de la Mutualidad del Seguro Escolar.

—Normas sobre la cuota del Seguro Escolar. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Decreto de 6 de noviembre de 1953 por el que se concede la potestad de conferir grado de Doctor en todas sus Facultades a la Universidad de Barcelona.

Decreto de 4 de diciembre de 1953 por el que se unifican los estudios de las profesiones de Auxiliares Sanitarios. (*B. O. E.*, 29-XII-53. *B. O. M.*, 1-II-54.)

Centenario de San Agustín.—Constituyendo la Comisión encargada de los actos conmemorativos del XVI de su nacimiento. (*B. O. E.*, 14-I-54.)

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doctorado en las Fac. que se citan de las Univ. correspondientes. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

Cátedras.—Regl. la de Alfonso X el Sabio, de Cádiz.

Pers. docente.—Disponiendo que los Catedráticos numerarios de Instituto que se encuentren en activo puedan cursar el Doct. sin haber realizado el examen de Lic.

Cursos.—Autorizando los de especialización que se indican, en Burgos.

Cursos monog.—Autorizando la implantación de los del Doc. en las Universidades que se expresan. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA.

Reglamento. — Disponiendo el provisional para el Curso Preuniversitario. (*B. O. E.*, 5-I-54. *B. O. M.*, 1-II-54.)

Sobre el régimen económico de los Inst. Nac. de Ens. Media. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

Cuestionarios. — Disponiendo la publicación de los correspondientes a la Enseñanza Media. (*B. O. M.*, 10-II-54.) (Número especial.)

Elecciones.—Normas para su celebración de los Col. Oficiales de Doct. y Lic. en Fil. y Letras y en Ciencias. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

Subvenciones. — A los Centros que se indican para publicaciones escolares y festividades religiosas y sociales. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de febrero último, en sus tres Series correspondientes.

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA.

Decreto de 11 de diciembre de 1953 por el que se reorganiza el Instituto Nac. Agronómico. (*B. O. E.*, 29-XII-53. *B. O. M.*, 1-II-54.)

Esc. de Com.—Nombramiento de la Comisión liquidadora del primer Centenario de las Esc. de Com.

—Facultando a la Dirección General para organizar los cursos de especialización profesional en la Esc. de Madrid. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

Ing. Civiles.—Ampliando a dos cuatrimestres las asignaturas que se mencionan de la carrera de Ingenieros de Montes.

Centros de Estudio.—Concediendo la colegiación a la Academia que se cita.

Esc. de Com.—Sobre exámenes para el prof. de los Centros dependientes del Departamento en Esc. de Com.

—Nombramiento de la Comisión que ha de dictaminar sobre el profesorado de estas enseñanzas.

—Autorizando clases de permanencias en la Esc. de Sabadell.

—Fijando las cantidades a deducir por recaudación de títulos en las Esc. de Comercio.

—Sobre inclusión en los derechos obvencionales del personal administrativo de Esc. de Comercio, no escalafonado.

—Sobre admisión de matrícula libre en las Esc. de Comercio. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

—Normas sobre dispensa de asignatura.

—Normas sobre la recaudación por la discipilna de Educ. Física. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL.

Decreto de 8 de enero de 1954 por los que se crean los cursos de perfeccionamiento para los Bachiller laboral. (*B. O. E.*, 19-I-54, *B. O. M.*, 1-II-54.)

Ens. Lab.—Aprobando los Cuest. correspondientes al cuarto curso, prácticas de taller, en la modalidad ind. y minera.

—Delegando facultades en los Patronatos prov. para el nombramiento de vocales arquitectos de constr. lab.

Form. prof.—Estableciendo las enseñanzas de albañilería y carpintería en la Esc. de Trabajo de Pontevedra. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

Ens. Lab.—Rectificación del artículo 101 del Regl. general. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se declara al Ayuntamiento de Cazalilla (Jaén) comprendido en los preceptos del artículo 13 del Decreto de 15 de junio de 1934.

Otro de 18 de diciembre de 1953 por el que se declara al Ayuntamiento de Alfaz del Pi (Alicante) comprendido en los preceptos del artículo 13 del Decreto de 15 de junio de 1934.

Otro de 8 de enero de 1954 por el que se dispone la construcción de tres Grupos Esc. en La Línea de la Concepción. (*B. O. E.*, 19-I-54. *B. O. M.*, 1-II-54.)

Decreto de 23 de octubre de 1953 por el que se aprueba el proyecto de obras de constr. por el Estado de dos Esc. grad. en Cortes de la Frontera (Málaga).

Otro de 27 de noviembre de 1953 por el que se crea un Grupo Escolar conm. "Reyes Católicos" en Las Palmas de Gran Canaria.

Otro de 27 de noviembre de 1953 por el que se crea un Grupo Escolar conm. en La Laguna.

Otro de 27 de noviembre de 1953 por el que se crea un Grupo Escolar conm. "Veinticinco de Julio" en Santa Cruz de Tenerife. (*B. O. E.*, 29-XII-53 y 19-I-54.)

Ens. del Mag.—Distribución de créditos a Esc. del Mag.

Ens. Prim. Priv.—Reconocimiento de Colegio.

—Subvención a las Esc. gratuitas que se citan. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

Ens. del Mag.—Concesión de créditos para fines pedg. a las Esc. que se mencionan.

Prov. de Esc.—Orden relativa a las Esc. de régimen especial del Patronato "Jesús Maestro". (*B. O. M.*, 15-II-54.)

Ens. del Mag. — Estableciendo normas para efectuar prácticas de enseñanza por Lic. en Pedag.

Creación de Esc.—Autorizando la celebración del Campeonato Escolar de Ajedrez.

—Creando dos plazas de jefe de internado en el Col. Nac. de Sordomudos. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES.

Decreto de 15 de enero de 1954 por el que se declara monumento histórico artístico los restos de la vieja muralla de Madrid. (*B. O. E.*, 29-I-54. B. O. M., 8-II-54.)

Fom. de las Bellas Artes.—Incorporando a la Exp. Nac. de Bellas Artes la Medalla de la Agrupación de Acuarelistas. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

SERIE B

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

INCLUYE ESTA SERIE TODAS LAS DISPOSICIONES DE INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, RESOLUCIONES DE RECURSOS Y LAS QUE SE REFIEREN A OPOSICIONES Y CONCURSOS RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

SUBSECRETARÍA.

Pers. adm.—Corrida de escalas en el Cuerpo técnico.

—Corrida de escalas en el Cuerpo auxiliar. (*B. O. M.*, 1-II-54.)

—Estableciendo un plus de carestía de vida para el personal administrativo dependiente del Departamento. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Pers. docente.—Nombrando profesorados encargados de curso para la Facultad de Fil. y Letras de la Universidad de Madrid.

—Confiriendo encargos de enseñanzas para la Fac. de Ciencias de la Univ. de Santiago. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

—Confiriendo encargos de enseñanzas en las Fac. que se citan de las Univ. que se mencionan.

—Nombramientos de prof. de idiomas en las Univ. de Madrid, Salamanca, Valencia y Zaragoza. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA.

Esc. Sup. de Arquit. de Barcelona.—Nombrando Director a don Amadeo Llopar Vilalta.

Esc. de Com. — Nombramiento de cargos de gobierno para los Centros que se citan. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

—Concediendo las remuneraciones que se citan al prof. de Form. del Espíritu Nac. de las Esc. de Comercio.

—Prórroga de los nombramientos del prof. interino y encargados de curso de la Esc. Central de Idiomas. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL.

Form. Prof.—Cese y nombramiento de Secretario de la Esc. de Artes y Oficios de Zaragoza.

Constr. Laborales. — Nombramiento de don Juan del Corso Gutiérrez para Vocal del Jurado del Concurso de Anteproyectos de Inst. Laborales. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Prov. de Esc.—Sobre cumplimiento de la resolución de los recursos interpuestos por los señores que se citan. (*B. O. M.*, 1-II-54.)

Esc. del Mag.—Publicación de la primera categoría del Esc. general del Magisterio . (*B. O. M.*, 8-II-54.)

Provin. de Esc.—Elevando a definitivas las listas provisionales aprobadas en las oposiciones para plazas de más de 10.00 habitantes.

—Idem, íd., íd., correspondientes a Esc. Mat. y de Párv. (*B. O. M,*. 15-II-54.)

—Aprobación del expediente de la oposición restringida a direcciones de Grupos Esc.

Esc. del Mag.—Publicación de la segunda categoría del Esc. general del Mag. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

SERIE C

OPOSICIONES, CONCURSOS Y FUNDACIONES BENEFICO-DOCENTES

INCLUYE ESTA SERIE TODAS LAS DISPOSICIONES REFERENTES A CONCURSOS DE MATERIAL Y SUBASTAS, A OPOSICIONES Y CONCURSOS NO RESTRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE Y A FUNDACINES BENÉFICO-DOCENTES, SIEMPRE QUE ESTAS ÚLTIMAS TENGAN CARÁCTER GENERAL U ORGÁNICO.

SUBSECRETARÍA.

Fund. "Santa Elena".—Villarejo de Salvanés (Madrid. Autorizando a disponer de cantidades.

Fund. "Visita domiciliaria de la Virgen Milagrosa.—Santiago de Com-

postela (La Coruña). Autorizando la adquisición de un inmueble. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

Fund. "Fernández Feijóo".—Santiago de Compostela (La Coruña). Aprobando nombramiento de patronos.

Fund. "Colegio de Huérfanos de Betanzos".—La Coruña. Sobre destitución del Patr. fundacional. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Opos. a Cátedras.—Anuncio y convocatoria de las que se mencionan para las Univ. de La Laguna, Zaragoza, Sevilla y Madrid.

Prof. adj. — Convocatoria para las plazas que se citan.

—Nombramientos en virtud de concurso-oposición. (*B. O. M.*, 1-II-54.)

Opos. a Cátedras.—Anuncio y convocatoria de los que se expresan en las Univ. de Barcelona, La Laguna, Zaragoza y Sevilla.

Prof. adj. — Convocatoria para las plazas que se mencionan. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA.

Esc. Esp. de Ing. Agrón.—Nombramiento de prof. en virtud de concurso-oposición. (*B. O. M.*, 1-II-54.)

Esc. Esp. de Ing. de Minas.—Nombramiento de personal docente.

Esc. Esp. de Ing. de Montes.—Nombramiento de personal docente.

Esc. Esp. de Ing. Agrón.—Nombramiento de Conservador de colecciones gráficas. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL.

Ens. Laboral. — Nombramiento de profesores en virtud de concurso.

Form. Prof.—Autorización a un profesor interino para opositar a plaza en Esc. de Artes y Oficios. (*B. O. M.*, 1-II-54.)

Ens. Laboral. — Nombramientos de personal docente para los Centros de Jumilla, Trujillo y Algemesí. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Ens. del Mag. — Nombramiento de prof. en virtud de oposición, para las Esc. que se citan (*B. O. M.*, 1-II-54.)

—Nombramiento de prof. en virtud de oposición para las Esc. que se expresan.

—Desestimando la petición de la opositora doña María de los Desamparados Martí Calvo.

—Autorización a los Presidentes de Tribunales de oposición. (*B. O. M.*, 8-II-54.)

—Nombramiento de prof. en virtud de oposición para las Esc. que se mencionan. (*B. O. M.*, 15-II-54.)

—Nombramiento de prof. en virtud de oposición para los Esc. que se citan. (*B. O. M.*, 22-II-54.)

INDICE

	Págs.
ESTUDIOS:	
Láscaris Comneno (Constantino): *La Enseñanza elemental*	73
Plans (Pedro): *La Geografía en el nuevo Plan del Bachillerato*	76
Casanovas (José): *La enseñanza de la Oftalmología*	81
Pérez-Rioja (José A.): *Penetración social del concepto "biblioteca"*	84
INFORMACIÓN EXTRANJERA:	
La reforma de la enseñanza en Holanda, según el Plan Rutten	88
Schlufter (Karl): *Características estructurales de las "Secondary Grammar Schools" inglesas* (y III)	97
CRÓNICAS:	
Llanos (José M.ª de): *La enseñanza de la Religión en la Universidad. (Experiencia de un fracaso personal)*	100
Alonso García (Manuel): *Sobre el Curso preuniversitario*	102
El programa del Curso preuniversitario en el Instituto "Ramiro de Maeztu", de Madrid ...	105
Soler (Carolina): *Las Escuelas de temporada.*	111
LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:	
Enseñanza Universitaria (Láscaris Comneno).	115
Enseñanza Media (Juan de Luis Camblor) ...	117
Enseñanza Profesional y Técnica (José María Lozano)	119
Enseñanza Laboral (Luis Artigas)	120
Enseñanza Primaria (José M.ª Ortiz de Solórzano)	123
Bellas Artes (Enrique Casamayor)	125
Archivos y Bibliotecas (Vicente Segrelles)	128
Extranjero (C. L. C.)	130
ACTUALIDAD EDUCATIVA:	
España	132
Iberoamérica	137
Extranjero	141
RESEÑA DE LIBROS	147
INDICE LEGISLATIVO	150

PARA EL PROXIMO NUMERO 20 (abril de 1954)

ESTUDIOS:

Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*

Alfredo Robles A. de Sotomayor: *La reforma de la carrera de Comercio.*

Helmer Hutchisson: *El proceso educativo* (con un preámbulo de Ramón Crespo Pereira).

Fernando Garrido Falla: *Recuperación de destinos por los funcionarios sancionados.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA:

El "Auslands- und Dolmetscherinstitut" de la Universidad de Maguncia.

CRÓNICAS:

Ramón Carnicer: *La Escuela de Idiomas modernos en la Universidad de Barcelona.*

V. E. Hernández-Vista: *El nivel cultural de los Institutos de Enseñanza Media.*

Salvador Sáenz de Heredia: *La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.*

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS
INDICE LEGISLATIVO

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ *Obras publicadas.*

⊙ *De inmediata aparición.*

▨ *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

★ **OBRAS PUBLICADAS**

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)
14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*

⊙ **DE INMEDIATA APARICION**

1. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
2. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*

▨ **OBRAS EN PRENSA**

1. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
2. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
3. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION
1952: Publicación bimestral.
1953: Publicación mensual.

MUSICA
Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En el núm. 6 (octubre-diciembre de 1953)

Editoriales. — Reajuste de nóminas. — Colegios Mayores. — Cincuenta aniversario del "motu proprio". Estudios: Enrique Franco: *La música en los Estados Unidos.* — García Matos: *Folklore en Falla* (II). — Delás-Franco: *Hugo Wolf.* — Técnica y enseñanza: Andrade de Silva: *La música de cámara.* — López Chávarri: *La música en un Instituto. Las experiencias en el "Ramiro de Maeztu".*

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA - CRONICA DEL EXTRANJERO - CONSERVATORIOS RECENSIONES Y NOTAS

Dirección y Secretaría: SAN BERNARDO, 44
Administración: Alcalá, 34 - MADRID

LABOR
PUBLICACION MENSUAL
Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL
Del Ministerio de Educación Nacional.
⊙
Publicación semanal.

PUBLICACIONES DE EDUCACION · NACIONAL ·

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

20 pesetas