

R 380

# Revista de EDUCACION

35-36

OÑATE GULLÉN: La enseñanza de las Lenguas Modernas ★ FRANCISCO  
SECADAS: Sobre la enseñanza activa ★ FERNÁNDEZ HUERTA: La enseñanza  
por correspondencia como problema didáctico.

*INFORMACION EXTRANJERA.*—HILL y AYARDS: La ayuda escolar de  
las grandes empresas de negocios en los Estados Unidos ★ JOSÉ LUIS  
LEÓN: La Enseñanza Profesional y Técnica en Bélgica.

*CRONICAS.*—RAMÓN CARNICER: La Escuela de Idiomas Modernos de la  
Universidad de Barcelona concede sus primeros diplomas ★ LOZANO:  
La VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra ★  
AGUADO CENTENERA: Sobre las condiciones que ha de reunir un educador  
de ciegos ★ WALDO MERINO: El empleo de aparatos y métodos fono-  
auditivos para la enseñanza en el Instituto de Enseñanza Media "Juan  
del Enzina", de León.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDU-  
CATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO

AÑO IV ★ VOL. XII ★ SEPTIEMBRE-OCTUBRE ★ NUMERO 35-36

MADRID, 1955

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

EDITORIALES ★ ESTUDIOS ★ INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBERO-AMERICA ★ CARTAS A LA REDACCION ★ CRONICAS ★ TEMAS PROPUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

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		SUSCRIPCIONES	
	<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>
España . . . . .	20	POR ONCE NÚMEROS:	POR SEIS NÚMEROS:
Hispanoamérica . . . . .	25	España . . . . .	110
Extranjero . . . . .	30	Hispanoamérica . . . . .	150
Número atrasado . . . . .	30	Extranjero . . . . .	180

★ ★

REDACCIÓN:

Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Sección de Publicaciones.

DIRECCIÓN:

Los Madrazo, 17.

Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Los Madrazo, 17.

MADRID

(España)

## La enseñanza de las lenguas modernas

CARMELO OÑATE GUILLÉN, S. I.

Todos reconocemos la ineficacia de la Enseñanza Media, tanto oficial como colegiada, en orden a hacer aprender los idiomas vivos. Sin embargo, sería absurdo pensar que la causa haya sido la falta de aptitudes o de vocación en el profesorado. Los maestros de lenguas modernas han puesto de su parte sus cualidades y esfuerzos como los demás. Sólo hay una diferencia: que su labor queda más al descubierto ante la sociedad que la de otros. Si fuéramos a exigir *responsabilidades* a los conocimientos físicos, matemáticos, históricos... de un bachiller, quizá tendríamos que afirmar (con muy honradas excepciones) que han fracasado todas las asignaturas. Pero es que otras disciplinas o las abandonamos con gusto para siempre... o nos especializamos en ellas. En el primer caso, nadie nos exige que las sepamos, y en el segundo, nuestros conocimientos los atribuimos a la Universidad. No tiene sentido el hablar de un fracaso de los estudios medios.

No ocurre lo mismo con los idiomas modernos. El encuentro de un bachiller con un extranjero y aun con un libro en lengua ajena, le delata al instante. Lo mismo ocurre con el joven que franquea las puertas de la Universidad. Recorre con curiosidad los plúteos de la biblioteca y queda sorprendido al observar que se hallan repletos de libros franceses, ingleses, alemanes... ¿Qué va a hacer él, que no aprendió más que a traducir, con gran trabajo, diez líneas de francés, con diccionario, y en dos horas?

Durante la carrera, si no son muchas sus aspiraciones, podrá prescindir de la biblioteca. Se contentará con aprender los textos y apuntes. En su incuria, se resistirá hasta a utilizar un libro de matemáticas en francés o en italiano. La mayor parte de nuestros estudiantes, seguirán, después, en su vida profesional, ajenos a lo que la ciencia extranjera pueda, en sus obras originales, serles de utilidad.

Persuadidos de su inferioridad cultural, y con el deseo plausible de que sus hijos no sigan por ruta tan vulgar, los llevarán a Academias o Institutos de Lenguas, y quizá hagan un esfuerzo para que puedan pasar las vacaciones en el extranjero. Esa misma conducta siguen hoy con sus hijos los que a tiempo se dieron cuenta de que era necesario hacer el sacrificio, y a despecho de todo, llegaron, durante la carrera o después de ella, a dominar con soltura dos o tres lenguas cultas.

Los unos y los otros buscan en sus hijos, por lo que a los idiomas se refiere, algo que no les interesa tanto en otras asignaturas: *Que aprendan*. Llamarán un profesor particular de matemáticas; pero, en muchos casos, es sólo para que las aprueben. Si el muchacho trae en el boletín un *siete*, sobran las clases extraordinarias. En cambio, en francés o en inglés no basta el *siete* ni el *diez*. Tiene que saberlos, además de aprobarlos. Y si hay que hacer sacrificios, se hacen.

Cada día vemos en la Prensa anuncios de Escuelas, Academias, Institutos de Lenguas, con métodos más o menos originales y sugestivos. Todas denuncian, con los éxitos de su matrícula, el deseo que el público tiene de conocer idiomas, y el hecho triste de que el esfuerzo del profesorado de Enseñanza Media es insuficiente.

Vuelvo a repetir que esa insuficiencia quedaría patente también si al bachiller se le pidiesen cuentas de todo lo que aprende. El que, una vez conseguido el grado, deja ya de estudiar, se encuentra incapaz de aplicar a la vida ninguno de sus conocimientos. Serán, quizá, éstos de más altura y más formativos que otros similares. Pero, si se quiere trabajar en algo, hay que completarlos con otros de menos categoría, pero de más solvencia y responsabilidad. El Bachillerato, en su contenido y en sus exigencias, es, por naturaleza, imperfecto. Como no autoriza el título para ejercer de por sí ninguna profesión, la realidad de los estudios adquiridos tampoco permite, por lo general, que sean aplicables a la vida. Estudios "medios" por encontrarse entre dos extremos, y "medios" por servir a otros, que son fin.

### LAS "ESCUELAS DE IDIOMAS MODERNOS" EN LA UNIVERSIDAD

Esa imperfección, que perdonamos en todas las disciplinas, no la toleramos en las lenguas modernas. Y se nos ocurre hacer una pregunta: El sistema de enseñanzas organizado por el Estado. ¿no podría de por sí salvar esa dificultad? Todos esos Institutos y Academias de Lenguas, que viven al margen de la estructura legal de la Enseñanza, ¿no podrían, en sus métodos y en su espíritu, ser encuadrados en ésta?

En el número 20 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, describe el señor Carnicer una nueva institución de la

Universidad de Barcelona: La Escuela de Idiomas Modernos. Reconoce el autor que las clases establecidas en las Facultades para perfeccionar lo aprendido en el Bachillerato hasta ahora no han cumplido su cometido. Así es. El profesorado no ha solido ser estable ni de cátedra, los horarios se han confeccionado supeditados a las asignaturas de Facultad, y las calificaciones, por ser sólo de "apto" o "no apto", no se han tenido en cuenta para el expediente académico. Por todo esto, los exámenes han sido, por lo general, poco rigurosos. Y, claro está, los alumnos, cargados ya de asignaturas, no han puesto de su parte el esfuerzo que el asunto requería. Quizá en las Escuelas Especiales, por ser los idiomas necesarios para el ingreso, los resultados han sido algo más satisfactorios.

Pues bien: esta Escuela de Idiomas Modernos, por su misma organización, tiende a dar estas enseñanzas dentro de la misma Universidad con responsabilidad y competencia.

Yo creo que serán una realidad la mayor parte de los fines que se propone: personas ajenas a la Universidad tendrán con esto contacto con ella. El diploma, respaldado por el Centro Superior de más categoría, puede ser de sumo interés para su poseedor en orden a múltiples actividades. Estas y otras ventajas, que augura el señor Carnicer, serían motivos más que suficientes para que todas las Universidades se animasen a establecer algo similar en el seno de sus mismas aulas. Algunos estudiantes podrían, sin salir de ellas, conseguir esa perfección en los idiomas, que hoy tienen que buscar en otras partes. Con esto quedaría, en parte, resuelto el problema que hemos planteado. Pero la solución más completa tiene que venir de otra parte.

Los universitarios están demasiado agobiados de trabajo, y siempre ha de ser un sacrificio excesivo dedicar a las lenguas las horas que son menester para dominarlas, sobre todo cuando su estudio a esas culturas hay casi que iniciarlo.

#### LENGUAS MODERNAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

A la Enseñanza Media le toca, más que a la Superior, dar este "medio" de trabajo. Ya veremos cómo se podría conseguir. Pero, ¿por qué no reservar algo a la Primaria?

Desde luego, rechazo *a priori* la idea de que en todas las Escuelas Primarias, sobre todo rurales, se imponga la enseñanza de lengua alguna extranjera. Ni pretendo defender *de forma categórica* que haya de tener cabida en alguna. Pero sí quiero hacer constar que tampoco veo por qué en absoluto se haya de prescindir, antes del Bachillerato, de tales enseñanzas.

De los niños que, ya desde los seis o siete años, acuden a centros privados, sobre todo de religiosos varones, casi la totalidad van ya encaminados por sus padres para que sigan después el Bachillerato. Nos encontramos, por tanto, casi automáticamente, con una selección de tipo social a la que quizá podamos aplicar métodos y enseñanzas particulares. Los más pudientes de entre ellos disponen, en el propio domicilio, de una "señorita" extranjera, que quizá les

hace la vida triste, pero que les familiariza con un aprendizaje precoz del francés, inglés o alemán, habituando sus labios y sus oídos a fonéticas extrañas, y creando en su cerebro, no sólo el conocimiento de alguna de esas lenguas, sino, lo que es más importante, el hábito de fijar en él varios signos a la vez para una misma idea o cosa.

Un ilustre lingüista (1) delata lo que ya habíamos observado: que el castellano de la meseta es, de todos los españoles, el más reacio a aprender lenguas extrañas. Los habitantes de la periferia, muchos de ellos bilingües o descendientes de tales, se adaptan mejor a los variadísimos matices acústicos de lenguas como la inglesa. Y es un hecho sabido por todos que en esas pequeñas naciones, como Suiza o Bélgica, en las que desde pequeños han de oír en la calle dos o más lenguas distintas, es mucho más elevada la capacidad de la masa para aprender otros idiomas, aunque no estén relacionados con los de su país. Y esto lleva consigo, en el orden del espíritu, una amplitud de miras más ecuménica, pese a la frecuencia de nacionalismos políticos en tales naciones.

Hoy más que nunca se va, en la didáctica de los idiomas, a la parte auditiva y bucal. Pues bien: todo lo que en este aspecto se aconseja (2) es perfectamente realizable de los seis a los once años, y añadiremos que esa edad es más apta para ello.

Mucho antes de los siete, un niño normal vocaliza con toda perfección el castellano y compone los giros con completa corrección sintáctica. Pero su cerebro está aún dispuesto para admitir, sin que le sean extraños, otros fonemas y otras sintaxis. No creemos que por eso tenga peligro de un retroceso en el casticismo del lenguaje patrio. Sobre las dos o tres horas de iniciación en el idioma elegido, están las demás del día dedicadas, en la escuela, a la propia lengua, las horas de asueto y la vida familiar. Más es el tiempo que las citadas señoritas acosan impertinentes a sus niños, y de ninguno de éstos sabemos que, por familiarizarse con un idioma extranjero, hable con menos corrección el castellano.

Nuestra idea es, pues, hacer extensivo a la clase media lo que hoy es privilegio exclusivo de los niños muy pudientes.

No vamos a proponer planes de estudio de tales enseñanzas primarias *especiales*. Sólo diremos que estos métodos son ya una realidad en algunos, muy pocos, Centros. Una tercera parte de la jornada escolar la pasan los niños con un profesor nativo, sabedor también del castellano. Muchos conocimientos de tipo general, geográficos, matemáticos..., llegan a aprenderlos al mismo tiempo que el idioma. El emplear en esto incluso medio día no les impide que se impongan en la instrucción primaria, sobre todo en el castellano, tan bien como sus demás compañeros. No hay que olvidar que a esa edad hacen más el tiempo y el desarrollo que la intensidad.

No creo que nadie discutirá que el idioma más útil, a la vez que asequible para tales niños, sea el Francés.

(1) Don José Manuel Bayo: REVISTA DE EDUCACIÓN, número 18, pág. 12.

(2) Léase el citado artículo del señor Bayo.

## FRANCÉS E INGLÉS EN EL BACHILLERATO

Admitido esto, se cae de su peso que han de seguir cultivando el Francés, aunque no con tanta dedicación, en los dos primeros cursos del Bachillerato, pese a la supresión del mismo en el actual plan de estudios. La ley no pretende ser exclusivista. La labor de tercero y cuarto ha de ser ya, naturalmente, de más altura. Si este estudio sistemático se completa con campamentos de verano en compañía de nativos o en el extranjero, como se está ya realizando en algunos sitios, se comprenderá hasta qué alto grado de perfección, insospechado hasta ahora, se puede llegar a los catorce años.

Con esto está ya justificado el estudio del Inglés a partir del quinto curso, dejando siempre ratos perdidos, por ejemplo con "tebeos" o revistas sencillas, para repaso del Francés.

Así como no alabo el que se suprimiese en primero y segundo de Bachiller el Francés, ha sido un acierto dar en los dos exámenes de Grado a los idiomas una importancia desconocida hasta ahora. Incluso se podría discutir si no es excesiva. En el escrito de Grado Superior tiene doble coeficiente que el Latín y tanto como las Matemáticas y Física juntas. Esto supone, lo que no existe, que el número de horas sea proporcional a su importancia en las pruebas, así como sería lógico que en ellas se exigiese un poco más que unas líneas de traducción *con diccionario*. Ese elevado coeficiente no responde, pues, ni a la importancia que en el horario les da la ley, ni a la estima de alumnos y profesores, ni siquiera a la dificultad real de la prueba. Hay que mejorar todo esto. Sin embargo, por mucho que se haga, siempre será insuficiente lo que en dos años, ya cargados de asignaturas, se puede lograr.

## LOS IDIOMAS EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Pero, por fortuna, tenemos ahora un año que, si se orienta bien, podría suplir, en esta como en otras disciplinas, las inevitables deficiencias de la Enseñanza Media.

Se quejan los alumnos del Curso Preuniversitario de que pierden el tiempo. Y lo peor es que esta impresión ha cundido entre todo el elemento estudiantil, se han contagiado de ella los padres de familia y, de rechazo, repercute también en parte del profesorado.

Si el Curso Preuniversitario se llevase como es debido, no debía causar esa impresión ni en los alumnos ni en sus familias. Pero hay algo en su organización que exige reforma, si no queremos ir al fracaso: los exámenes. Es poco lo que añaden a las pruebas escritas del Grado Superior. Un alumno listo, pronto se da cuenta de que le basta con adiestrarse en los problemas. Pasado el ejercicio de Matemáticas, poco tiene que esforzarse para puntuar algo; y así, al menos por compensación, aprobar. Esto se agrava con el hecho de no admitir más discriminación que "apto" y "no apto" (3).

(3) Los comentarios oídos a los alumnos que sufrieron el pasado junio el Examen de Madurez en distintas Universidades, confirman, por desgracia, lo que afirmamos en el texto.

Dice un pedagogo francés (y se lo he oído repetir a otro español) que los planes de enseñanza pueden ser mejores o peores en el terreno teórico. Pero en la práctica serán lo que sean las pruebas finales. Esta es una gran verdad, sobre todo en nuestra España.

Es conocido de los lectores el cursillo que se celebró el verano de 1954 en Santander sobre el Preuniversitario. Se trabajó admirablemente y se bosquejó un proyecto de decreto, detallando al máximo el provisional de diciembre de 1953 (4). En este proyecto se mejoró mucho el modo de las pruebas, en orden a asegurar la imparcialidad y justicia del fallo. Pero en la forma de realizarlas y en lo que se ha de exigir en ellas queda muy por debajo de las ambiciones del curso. Se debió sin duda esto a que la Comisión encargada de redactar los exámenes estuvo algo desconectada de las demás. Examinemos un poco el proyecto en el tema que ahora nos ocupa de los idiomas modernos.

La discrepancia entre las normas pedagógicas para el curso y las pocas exigencias del examen son patentes. Quizá en ninguna otra cosa se especificó tanto, con el fin de conseguir un conocimiento perfecto de la lengua y de la cultura (5).

La parte pedagógica del aprendizaje de la lengua tiene cuatro apartados bastante extensos: a) Comprensión del idioma hablado. b) Idem del escrito. c) Ejercicios de expresión oral. d) Idem escrita.

De la ambientación cultural se dice: "Tendrá a dar al alumno una idea somera de la Historia, Geografía y de las características sociales del país en cuestión, así como de sus principales aportaciones al campo de la literatura, la ciencia, la música y el arte." Y sigue exponiendo el modo de realizar estos propósitos.

Pues bien: las pruebas finales de idioma moderno, después de tanto trabajo en el curso, se reducen a traducir un trozo no muy largo de una de las lenguas aprendidas en el Bachillerato *con diccionario* y en tres horas (6). Más práctico es en esto el Bachillerato francés. No se preocupa de dar muchas normas

Con razón o sin ella, pulula entre la masa estudiantil la idea de que el problema y sólo el problema da la pauta para el "apto" o "no apto". Y, claro está, desean burlar la ley y pasar el Preuniversitario preparándose en Academias de Ingenieros. Piensan que así adelantan un año y que, además, a la hora de la verdad están mejor dispuestos para soportar la prueba que sus demás compañeros. Los anuncios que hemos visto en la Prensa afirmando la mayor eficiencia de esa preparación mixta, son una tentación más para esos niños inquietos. Por el momento, el buen sentido de los padres, que prefieren ver a sus hijos un año más en el colegio, podrá evitar una diáspora. Pero, a la larga, sólo una reglamentación más concreta y un examen más orientador serán capaces de salvar el Preuniversitario.

(4) Este proyecto se envió multicopiado a todos los asistentes, y vino después publicado en el número 24 de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Es de todos conocido el número extraordinario de la misma revista (enero-febrero, 1955) dedicado todo él a ejemplificar el Curso Preuniversitario.

(5) Se debe esta parte del proyecto a don José Luis González Simancas, de Bilbao. El número extraordinario de la revista se limitó, en esta ocasión, a reproducirlo íntegro. No juzgó necesario comentarlo.

(6) "Se realizará por un plazo máximo de dos a tres horas... Carecerá de especiales dificultades idiomáticas, y no será, en ningún caso, de carácter técnico. Tendrá una extensión máxima de tres cuartos de folio a máquina, con dos espacios de separación."

para el curso, pero todas quedan incluidas en lo mucho que exige en las *épreuves finales* (7).

Ya se comprende que, después de los dos exámenes de Grado, es muy poca ambición en el Preuniversitario el traducir francés con diccionario. Y como en el Bachillerato se puede (y en muchos casos se debe) prescindir del Inglés, nos encontramos con que la mayoría de los universitarios entran en el Alma Mater con un nivel lingüístico indecoroso.

\*\*\*

Para un muchacho que, como hemos expuesto, haya comenzado el Francés desde la Enseñanza Primaria y estudiado en el Bachillerato el Inglés o Alemán, ya se ve que el Curso Preuniversitario, libre de asignaturas, es una magnífica ocasión de, sin olvidar la primera lengua, dar en la segunda un avance como el que preconiza la parte teórica del Proyecto de Santander. Y aun la generalidad de los estudiantes debían ponerse como meta en este curso salir de él con un dominio discreto de ambas lenguas. Dos horas diarias dedicadas a su estudio serían un magnífico entretenimiento para dar cierto cuerpo informativo a esas otras tareas de formación con las que el muchacho cree falsamente que pierde el tiempo.

Pero, si hemos de ser consecuentes, ha de haber unas pruebas duras de ambos idiomas, con traducción directa e inversa, parte con diccionario y parte sin él,

(7) Véase el grueso folieto: *Programme des examens du Baccalauréat*, Librairie Vuipert, París, 1954, págs. 68 y sigs., así como las normas particulares dadas por la Universidad de Tolosa para el año 1954. En éstas se dice expresamente: "Aucun dictionnaire n'est autorisé en langue vivante". Imprimerie E. Privat, Toulouse.

y, si es posible, incluso con ejercicios orales. No olvidemos que el examen de lenguas del Preuniversitario exime del correspondiente en las Facultades y preparatorias de Escuelas Especiales. Se les hace un favor a los alumnos. Pero hay que exigirles lo que ese favor supone.

Lo mismo que en los idiomas, es mucho lo que se puede hacer en el Preuniversitario en las demás cosas. Pero con tal que se excogite el modo de hacer en las pruebas una verdadera discriminación entre el que ha cumplido las normas de la ley y el que las ha burlado.

Y, desde luego, todo el esfuerzo que pongamos por que los jóvenes estudien a conciencia los idiomas modernos lo recordarán de por vida, agradecidos. Insistamos en que es lo único que por su cuenta desean de sus hijos los padres, independientemente de los aprobados o suspensos, imponiéndose penosos sacrificios. Y si hacemos todos un examen de conciencia sincero, tendremos que confesar que, de las muchas cosas aprendidas en el Bachillerato y en las carreras, hay algunas que nos han servido en nuestras profesiones, pero la mayor parte no nos ha importado olvidarlas. Sólo los idiomas hemos hecho esfuerzos por conservarlos (y quizá aprenderlos), en edades en que nuestra adaptación se hace ya reacia y en que el tiempo es para nosotros más precioso que a los dieciséis años.

¿Por qué la Enseñanza Primaria, Media y aun Superior, organizadas por el Estado, no han de dar de una manera más eficaz una disciplina tan estimada por todos que no dudamos en mendigarla fuera de ellas?

Pamplona, agosto 1955.

## Sobre la enseñanza activa

FRANCISCO SECADAS

No hace falta sondear mucho en la filosofía para advertir que el concepto de actividad es primordial en su desarrollo. Cuando Leibniz hacía consistir en la actividad el ser mismo de las cosas, no hacía más que dar una nueva modalidad a una tendencia heraclítica, que, a través del tiempo, se extiende por toda la historia del pensamiento, en contraposición a una concepción estática, quiescente del ser. Otras modalidades similares imprimen a su pensamiento filósofos como Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Spencer, Bergson, O. Gasset, Heidegger, etc., en todos los cuales es interesante ver una dirección explicativa, centrífuga, perfecta, ejecutiva de un ser implícito.

Sin embargo, no es precisa una visión radicalmente

activista para explicar la actividad. Y menos en el ser racional, al cual se refieren estas consideraciones. Una concepción dinámica de la forma no implica una visión dinamista del ser. Basta con entender, como Aristóteles, la forma a modo de entelequia o realización del ser con una finalidad ínsita (ἐν-τελ-εσία) que la dirige; basta admitir que la misma esencia o forma, según interpreta Santo Tomás, es por lo que primeramente obra el ser, y en cuanto tal se llama naturaleza; y que la posición de cualquier forma o naturaleza comporta una inclinación, que es el apetito en la cosa o ser informado por ella. O, lo que es lo mismo, que no se puede ser sin tender u operar en algún sentido; sentido que, por otra parte, no es arbitrario, sino que

está parcial o totalmente determinado por la esencia o forma misma. El operar esencial es también teleológico.

(Que la actividad es principio fundamental de lo psíquico, acaso ninguna psicología actual lo discuta o descuide.) El asociacionismo está en decadencia por esa misma razón. El asociacionismo, en efecto, supone que a partir de fenómenos elementales se estructuran en nuestra mente los estados y fenómenos psíquicos más complejos, como por superposición y combinación. Es ésta una de las secuencias del empirismo inglés, sobre todo a partir de Locke, que distinguía solamente dos tipos de ideas, unas elementales o simples y otras resultantes de la combinación de éstas. El asociacionismo sostiene una dinámica de las representaciones mismas, pero concibe el alma, si la concibe de alguna manera, como algo meramente pasivo frente al juego de las asociaciones. Que encierra cierta contradicción en sí mismo, se desprende del mismo hecho de que el adalid del asociacionismo, Locke, que le dió el nombre en un capítulo agregado a la cuarta edición de su famoso *Ensayo*, tuvo que admitir, junto a las cualidades primarias y secundarias, las potencias o poderes de las cosas, los cuales, sin embargo, nada tendrían que ver en nuestra adquisición de las ideas acerca de esas mismas cosas. Es decir, que, al negar como algo fundamental en las cosas la actividad, ha de admitir en ellas el principio de actividad como algo fundamental e irreducible a otras cualidades. Sobre la idea fundamental de que la actividad es esencial a lo psíquico se alzan la psicología del pensamiento y de la voluntad (Würzburg), el voluntarismo de Wundt, el psicoanálisis y toda la teoría de psicologías dinámicas cuyo punto nuclear estriba en que la psique opera primariamente de modo intrínseco y teleológico.)

En psicología animal ya no se hace estima de la concepción automática cartesiana de que los animales operan por reacción puramente mecánica al estímulo, sino que se admite en ellos una situación o estado interior (*Sinnung*) en dependencia recíproca de ambiente e interioridad, que procura al animal una orientación teleológica de las respuestas instintivas. De aquí resultaría que, ya en la más elemental psicología, sería característica de lo anímico, de lo propiamente psíquico, la acomodación activa del sujeto al entorno.

\* La actividad sería para muchos la quinta esencia de lo psíquico. La *percepción* (ya casi por nadie concebida como pura combinación de elementos simples en otros más complejos, desde los tiempos de Brentano, Meinong, Ehrenfels y otros representativos de la escuela austríaca, pasando por la psicología estructural, etcétera) sería pasiva en cuanto que es estimulada desde fuera; pero cómo lo sea dependería de la disposición interior, necesidades, intereses, etc., del individuo. Cada cual ve lo que le interesa. Igual se podría decir de las *representaciones e imágenes*, motivadas no sólo por una simple asociación mecánica, sino por cierta predisposición activa del sujeto. Y también del *pensamiento*, no contrapuesto a la voluntad, por lo menos por cuanto que dirige la atención, encauza los actos de relación y mantiene la tensión, concentración y síntesis, sin las cuales sería imposible la solución de cualquier problema. En la teoría neoescolástica del conocimiento se suele admitir que, por lo

menos en casos otros que los de evidencia inmediata, el auxilio de la voluntad no es injerencia, sino complemento natural. Que viene a ser lo que afirmaba San Agustín de que la voluntad tiene la primacía sobre el entendimiento y las demás potencias no sólo porque es determinante de todas ellas, sino porque el conocimiento de la verdad es una virtud y requiere y supone la buena voluntad.

X Según todo lo anterior, no parece disparatada la concepción antropológica del sujeto libre como activo o actuativo, ejecutor, que en su quehacer pone su acto existencial. Ni, por ende, tampoco la pedagógica que busca en la iniciativa personal del alumno, en su espontánea actividad más que en la pasiva aceptación de enseñanzas dictadas ex cátedra, su provecho e instrucción. Actividad motivada, primeramente, en las capas instintivas, anímicas, y luego en las propiamente espirituales y culturales. El concepto de la actividad pedagógica (1) implica fomento de la propia iniciativa del alumno en el quehacer escolar, vivencia del yo en la operación, y subordinación de la misma en todo momento a un fin. Lo contrario es la pasividad, la receptividad, la postura rutinaria de escuchar y obrar porque "lo han mandado de ejercicio". La enseñanza activa es, como dice Hergert, "trabajo espiritual autónomo y, siempre que se pueda, manual también".

\* \* \*

X No es necesario ni oportuno emparentar el postulado de la actividad en la escuela con la tendencia, una de tantas de La Escuela Nueva, llamada "Escuela ac-

(1) Algunos la llaman autoactividad. Me parece una violenta y poco afortunada adaptación de uno de los términos, no el más frecuente, de la pedagogía alemana para designar este concepto. Empleados con este fin son, además del de *aktivität*, que es el más corriente, los de *Eigentätigkeit*, *Selbsttätigkeit*, *Spontaneität*, etc. El de *autoactividad* solamente correspondería a *Selbsttätigkeit*, traduciendo, elemento a elemento, los componentes *selbst*, por *autó*, y *Tätigkeit*, por *actividad*. Mas *selbst* tiene dos sentidos: el falso reflexivo o subjetivo y el verdaderamente reflexivo u objetivo. *Selbsttätigkeit* podría estrictamente significar "hacer uno mismo" lo que sea, o "hacerse uno mismo". De hecho se le destina para la primera de estas dos acepciones y no para la segunda. En cambio, el reflexivo griego *αὐτόν* o *εαυτόν* es objetivo, lo cual hace menos propia su aplicación al caso. Podría entenderse compuesto del subjetivo *αὐτός*, que, a veces, aduce los sentidos de "por sí mismo, espontáneamente"; pero, sin embargo, no siempre resulta de la composición la significación esperada por la acepción del componente *αὐτός*, como al derivar de *αυτομαίξω* (hago espontáneamente) *αυτομαξία* que quiere decir "suceso fortuito", y no propiamente "acción espontánea".

Además, el término *autoactividad* adolece de un hibridismo grecolatino innecesario en el caso. Y como remate, la terminación abstracta interrumpe la corriente de acción en la que sería aplicable una significación no reflexiva. Es decir, que si en la voz *autoactivo* fuera fácil y viable la significación de "activo con espontaneidad", esa misma significación se entrecorta y hace violenta en el término abstracto. No es la lengua castellana muy propicia a estas composiciones. Aun en la griega, a la cual pertenece el primer miembro del término, sería difícil encontrar un segundo elemento que en composición con *αὐτός* tuviera el significado que se quiere obtener del compuesto. Acaso pudiera aceptarse el de *autopragia* o *autopraxia*, actuación libre, *autourgia* o pericia en el hacer por sí mismo, *autopoética* o creación propia, etc. Pero, bien pensado, ¿para qué? ¿Es que no basta el nombre de *actividad*, o *propia actividad*, o el de *iniciativa*, que implica originalidad en la acción? Lo que no debemos esperar es que, tomando un término del lenguaje usual, quede definido el concepto *ipso facto*, además de expresado. Pero tampoco quedará, por mucho que lo compongamos, con elementos extraños.

tiva". No sólo interesa en la escuela—como sostiene dicha tendencia—dar expansión móvil a las tendencias, ni satisfacción a las necesidades que impelen a actuar. La iniciativa y ocupación no tienen por qué ser anárquicas y sacudir cualquier uncimiento a disciplina. Ni lógicamente llevan implicado ningún prurito antiintelectualista. Tampoco es preciso adoptar el axioma de Kerschensteiner de que la escuela futura será la "Escuela del Trabajo": ni como él la entendía ni como la han entendido Blonskij, Oestreich o cualquiera de los pragmatistas de la enseñanza. Pero no hay por qué disculpar los defectos de la escuela "tradicional": atender más a la materia de enseñanza que al niño que la aprende, más a la escuela que a la vida, más al curso de la enseñanza que a las conveniencias del aprendizaje.

Las razones de estas taras de la escuela que he llamado, como muchos, "tradicional", pueden reducirse a cuatro, según Stöcker:

### 1.<sup>a</sup> RACIONALISMO

Para Herbart, los buenos conocimientos promueven las rectas acciones en el orden religioso, moral, práctico, etc. Sin embargo, la "instrucción educativa" no se compadece bien con el dicho profano y escriturístico de que aun viendo lo mejor obramos lo peor. Sin conocer el bien no se puede practicar; pero no todo moralista es un hombre honesto. Aparte de que, con frecuencia, el bien más se siente o presiente que se conoce. Tal vez quepa aquí mejor el concepto suareciano de conocimiento por connaturalidad que el puramente intelectual. Por otra parte, el llevar a un extremo no comprobado el axioma de la motoricidad de imágenes e ideas conduciría a un puro determinismo. Si toda representación, pongamos por caso la del suicidio, se realizaría de no estar inhibida por otras concomitantes, resultará que somos libres accidentalmente, debido al hecho extrínseco de que tenemos cuatro representaciones en vez de una.

### 2.<sup>a</sup> ASOCIACIONISMO

El alma es una entidad pasiva, receptiva, un martraz en donde se verifican independientemente las acciones y reacciones entre los elementos psíquicos. La misión de la escuela es llenarla de representaciones, las cuales, ellas solas, irán realizando toda la labor educativa e instructiva apetecible. La labor pedagógica consistirá en buscar y refinar el método hasta la sutileza, mediante un escalonamiento de grados formales: preparar el terreno mediante una introducción que llame a la puerta de la percepción a las representaciones ya almacenadas que más cortésmente acojan a las advenedizas; afinar y refinar los procedimientos conforme al proceso de asimilación; dar masculladas y condimentadas en evidencia las conclusiones y aplicaciones. Método; sobre todo, método: cuanto mejor sea el método, mayor es el éxito; a un método perfecto corresponde un éxito total.

### 3.<sup>a</sup> GENERALIZACIÓN

Descuido y postergación de la personalidad individual, apelación al alumno "normal", atención al nivel medio, al tipo medio, desatendiendo las diferencias individuales del mismo, tiempo, capacidad... Y con ello, la búsqueda del gran "dorado" de la Pedagogía: el método universal. Si la naturaleza humana es una, no cabe más que un método perfecto, el único; y una vez hallado, el éxito es infalible. Este fué el sueño de Pestalozzi.

### 4.<sup>a</sup> VERBALISMO

Descuido de la propia actividad del alumno y de la iniciativa en el trabajo, y olvido de que la mejor manera de aprender es estar ocupado e interesado en lo que se hace.

\* \* \*

La que llamaríamos escuela renovadora se alimenta de otros principios contrapuestos a los anteriores. Ya hemos hecho alusión al de la

### SUBJETIVIDAD

El alma es un principio activo. Ello fuerza a considerar, más bien que modelar, el desarrollo del sujeto de la educación. La evolución del niño y de sus intereses es punto cardinal de consideración por el educador. Por lo que respecta al ambiente, tanto se ha de considerar en razón de su influencia sobre el niño como en función de la acomodación de éste. La relación es mutua, por lo menos en el sentido de que el niño selecciona del medio exterior aquello que le interesa, en la medida en que tal selección sea permitida y posible a su capacidad e iniciativa. No es problema ya de absorción por el medio, sino de inserción en él, pues se supone que el sujeto tiene más participación personal en el proceso.

### AUTOFORMACIÓN

Ya no se le considera al alumno como un mero recipiente de formas prefiguradas e impuestas, no es "como la cera al sello" o "como el mármol al escople", sino un ser vital que transforma lo que recibe, es decir, que le da otra forma para asimilárselo. Sería él quien propiamente informara las enseñanzas y no al revés. Por tanto, enseñar, sí, pero entendiendo la enseñanza según un "nuevo concepto"; desde luego, menos cómodo para el maestro, pero más educativo para el alumno.

### NUEVOS POSTULADOS

Contra la verbosidad, o por lo menos verbalismo, la *intuición en la enseñanza*. Contra el método exagerado y la programación rigurosamente lógica, una *reducción de las materias* de enseñanza, a cambio de

una mayor alegría y participación en el trabajo, de la regulación del aprendizaje de acuerdo con las fases evolutivas del escolar, de una mayor vivencia del mismo vivir, del autodomínio y regulación propia a través de la obra, y en ella una acomodación y atemperación del capricho infantil al imperio de las leyes de la realidad. Contra el rigor metódico de los grados formales, los que llamaríamos *grados materiales del trabajo mismo*: fijación del plan, disposición de los medios e instrumentos, planteamiento del proceso de ejecución de la obra, distribución y ejecución de las partes, recopilación de los resultados prácticos y teóricos del trabajo, fijación y utilización de los mismos, planteamiento de nuevos y sucesivos asuntos y tareas, discusión de problemas, etc. En toda esta nueva trayectoria metódica impera, en primer lugar, la iniciativa y necesidad del muchacho, la cual determina las tareas en virtud del interés sentido por una y no por otra. Llegado el momento de la ejecución, el individuo se convierte en alumno de la materia misma, auxiliado por el maestro, cuyo arte pedagógico consistirá en saber ayudar al alumno a ayudarse a sí mismo, en vez de empeñarse en desescombrar completamente su camino. Porque ni en las matemáticas, como decía Pitágoras, ni en la vida hay caminos reales. Y contra las formas exteriores de disciplina rigurosamente llevadas a la práctica, vacías de principios informadores, una nueva postura frente al trabajo y la clase: obligación de participar en la conversación, de preguntar, de objetar, sin menoscabo de la obligación de callar cuando sea necesario o conveniente o simplemente ordenado, pero principalmente cuando lo que se iba a decir era vano, lo cual equivale a "obligación de pensar antes de hablar", en la medida en que la capacidad del alumno lo permita; obligación

de enfrentarse activamente con las explicaciones que oye, mediante una crítica constructiva, positiva, que traiga como fruto la responsabilidad, la necesidad de principios, la consideración hacia las razones de los demás, el respeto, las formas y la formalidad; y, en todo momento, un cuidado constante, asiduo, esmerado de todos los medios y recursos de expresión del individuo: de los gestos, la mímica, el tono, la postura y, sobre todo, el lenguaje hablado: la pronunciación, la fluidez, la propiedad, la corrección morfológica y sintáctica, la belleza artística. Al decir *expresión* no hay que confinarla en la exteriorización o comunicación de ideas: toda la vida es expresión; y mucho más, el trabajo, la obra: cuadernos, dibujos, juegos, deportes, tipos de aficiones, peculiaridades de toda clase. Lo cual quiere decir que tampoco hay que desatender, para una completa educación, la conducta del educando en los ratos de ocio, y que se deben aprovechar cuidadosamente, sin agostar su espontaneidad, antes fomentándolas, esos mismos como recurso o complemento: fiestas, juegos, vacaciones, círculos recreativos, cines, representaciones artísticas, coros musicales, rondallas, competiciones, etc. En una palabra: toda exteriorización del sujeto, ya que precisamente por proceder de su interior, de su principio natural, es algo en que se plasma y se vuelve a recoger, formando o transformando su personalidad.

Si en una frase hubiera de compendiar el contraste establecido entre los dos tipos de enseñanza, el verbalista y el activo, emplearía la fórmula de que "contra el predominio de la escuela de enseñanza, la escuela de aprendizaje". Lo cual, dicho queda, no significa que las enseñanzas queden postergadas, sino que se inculquen por medios más adecuados. Insistamos: más activos.

## La enseñanza por correspondencia como problema didáctico

JOSE FERNANDEZ HUERTA

Cualquiera de nosotros, como lector de diarios y revistas, tropieza insistentemente con ofertas de enseñanza rápida y segura por medio de correspondencia sistemática. ¿Cómo reaccionamos ante tales promesas? Las respuestas a dichos estímulos dependen de nuestras concepciones de la vida. Nuestra personalidad se halla inmersa en el concepto del universo y debe aflorar rotundamente. Los rasgos predominantes de cada persona serán decisivos en la actitud ante los ofrecimientos leídos. También la circunstancia vital, con sus tensiones y presiones, coparticipará en dicha actitud. Unas veces seremos impelidos por el anhelo de ampliar el área de nuestras actividades, que se nos aparecen anodinas, raquílicas, rutinarias. Otras

buscaremos el triunfo en el estrechamiento de nuestro dominio por medio de cierta especialización. Las más de las veces renunciaremos a aceptar las sugerencias por falta de vigor, escasez de tiempo o desconfianza en la seguridad de dicho método de aprendizaje.

Quizá alguno se extrañe, pero la enseñanza por correspondencia ocupa hoy un alto lugar entre los sistemas didácticos. ¿Acaso los historiadores de la Pedagogía no aceptan cartas particulares o epístolas de amplio sentido como fuente de estudio en el desenvolvimiento de las ideas pedagógicas? La epístola didáctica no es más que la muestra espontánea de algo que se podría sistematizar. Representa normalmente el aspecto magistral y da por supuesto que el alumno

reaccione conforme se prevé en la carta. En la enseñanza por correspondencia existe el primer envío magistral, seguido de respuesta del alumno y decisión del docente, conocida por el estudiante. El proceso asistemático se ha completado y perfeccionado.

Se explica de este modo no sólo el auge de la misma en el campo de las instituciones privadas, sino que el Ministerio de Educación Nacional, por su nuevo organismo de Extensión Cultural, haya creado el Centro Nacional de Enseñanza por correspondencia. Este espaldarazo del Ministerio de Educación Nacional representará un gran avance en la seguridad del éxito.

¿Puede convertirse esta forma de enseñanza en problema nacional?, cabría preguntarse antes de la ordenación ministerial. ¿Podremos admitir la existencia de superioridad en la enseñanza por correspondencia respecto de la enseñanza escolar habitual? ¿Cabe hablar de eficiencia en dicho sistema? Podríamos formular una amplia serie de preguntas elaborables en estas directrices, pero preferimos simplificar. Los problemas en torno a esta enseñanza son tan variados como complejos. Nosotros queremos destacar ahora tan sólo la perspectiva a que nos obliga nuestra dedicación y la titulación... como problema didáctico.

En el campo de las ciencias pedagógicas se separan con claridad dos aspectos: educación e instrucción. Aunque pudiera hablarse de indiferenciación, lo cierto es que la mayoría de los tratadistas distinguen los problemas educativos de los instructivos, bien por distinción rigurosa, bien por considerar estos últimos como planteos intermedios en el interrogante de los primeros. Nosotros los consideramos como formal y materialmente distintos. Gracias a esta diferenciación podemos formular la siguiente tesis: educación por correspondencia y enseñanza por correspondencia son cuestiones completamente diferentes. Desde ahora adoptamos la postura dogmática al negar la eficacia de la educación por correspondencia y admitir la eficiencia de la enseñanza. No es lo mismo transmitir un saber que participar una forma de vida. La Pedagogía aplicada aspira a conseguir una forma de vida, una concepción del universo. La Didáctica aplicada sólo busca dar un saber funcional, subordinado jerárquicamente a la forma de vida, pero separable.

La enseñanza por correspondencia es, pues, un problema didáctico. Es, además, uno de los problemas que exige mayor complejidad en cuanto a su organización para asegurar la eficacia. Didáctica y organización han de conjuntarse para el logro de la eficiencia apetecible. Cuando las técnicas anejas a ambos conjuntos científicos se compenetren, esta forma didáctica aparecerá como una más incluso en los tratados más elementales.

#### URGENCIA DE SU EXTENSIÓN

Aunque la existencia de instituciones privadas dependientes en sus ingresos únicamente de los beneficios obtenidos mediante este sistema de enseñanza es una clara muestra de su seguridad, no sería argumento suficiente en su favor. Pudiera ser que los sistemas bien dirigidos de propaganda pedagógica

fueran los causantes del éxito. En este caso deberíamos defender la propaganda de tales centros, pero no su valía didáctica. Hay muchas razones en pro. Partamos desde atrás y veamos los principios que los avalan.

a) *El maestro como sabidor.*—En cuanto sobrepasamos el área de la Enseñanza Primaria, y a veces dentro de ella, se advierte la impotencia de la mente humana normal o sólo algo superior a la normal para dominar todas las materias escribibles. Si nos remontamos algo más, hemos de reconocer incluso la extraordinaria dificultad que encierra el dominio íntimo de los problemas y complejidades de una sola ciencia o conjunto científico. Dificultad que se centuplica cuando, además de dominio científico, se habla de maestría didáctica.

Todas estas dificultades pesan sobre el maestro que debe actuar ante los alumnos. El profesor universitario dominará con más rigor unos aspectos de su disciplina que otros. En unos habrá indagado, revelado, descubierto. En otros tendrá que utilizar materiales de personas competentes, en cuya autoridad habrá de descansar. En aquéllos conocerá con precisión la vía idónea para el aprendizaje de sus alumnos. En éstos actuará por analogía o simple aplicación de principios generales.

Incluso en materias secundarias se advierten tales competencias e incompetencias. Aunque se reduzca la trascendencia, el problema se mantiene. El profesor o maestro se ve obligado a enseñar cuestiones para las cuales no está muy preparado junto a temas para los cuales ignora el mejor método didáctico. Tampoco se resuelve este problema mediante renuncia a la docencia de los aspectos que son menos dominados. La existencia de cuestionarios y programas debidamente sancionados como convenientes obliga moralmente al profesor.

En la enseñanza por correspondencia no se necesita un profesor para toda una materia, sino que cabe coordinar el sistema de profesores de modo que cada uno se encargue del aspecto o aspectos suficientemente dominados científica y didácticamente. El problema esencial consistirá en el hallazgo de dichos expertos y en la coordinación de sus actividades en pro del aprendizaje eficiente.

b) *El maestro como preparador de su actividad docente.*—En todos los tratados de Didáctica y organización escolar se recomienda o se exige a todo profesor la preparación de las clases para el siguiente día escolar. La urgencia de esta demanda queda plenamente justificada. Pero otras urgencias pudieran, con su dura presión, reducir al mínimo el tiempo dedicado a la preparación diurna.

Estas inconveniencias de sentido realista pueden aparecer como resueltas en el profesorado por correspondencia. La organización sistemática de toda la tarea docente permite formular una serie de actividades y respuestas previas al contacto epistolar.

A pesar de ello, también pueden pesar las circunstancias adversas sobre dicha organización. No es corriente que se establezcan de modo preempírico el conjunto de cuestiones y respuestas a las posibles demandas, dado que el número de las variantes es prácticamente indefinido. La superioridad se manifestará contundentemente en la ordenación y prepa-

ración de cuestiones, pero no en la predeterminación de las respuestas.

c) *El maestro, en actividad docente.*—Uno de los problemas dentro de la organización escolar es el del trabajo de todos los escolares de modo continuado y eficiente. Cuando el alumno crece en número, y por tanto aumenta en diversidad aptitudinal, llega a convertirse en problema irresoluble, con rigor el de la actividad discente eficaz. El dominio de la situación momentánea y el buen reparto de la actividad magistral reducen dichos inconvenientes, pero es bastante fácil la presencia de un agotamiento súbito de la aptitud magistral para tal organización. La consecuencia de nuestra depresión se traduce en pérdida de eficacia didáctica. Por otra parte, muchos grandes maestros con pequeño número de alumnos no lo son cuando aumenta la matrícula en extensión. La aptitud para concentrarse sobre un pequeño grupo de escolares a los que se les proyecta dicha concentración no es la misma que la de distribuir la atención sobre grupos diversos para conseguir que todos los grupos se concentren.

Este problema se reduce en la enseñanza por correspondencia. El profesor actúa cada vez ante un solo alumno: la respuesta escrita al envío original. No necesita distribuir su atención, sino que debe concentrarla precisamente sobre cada una de las respuestas. En cada momento actúa con dominio sobre el alumno. Por otra parte, desaparece la necesidad de resolución inmediata a las preguntas espontáneas de los escolares. La ciencia no debe estar tan a flor de los labios. Cabe sin desdoro la revisión y reestudio de las cuestiones presentadas. El profesor se parece más al investigador que al docente habitual.

También como se comprende surge en este tipo de profesor el problema del número de alumnos. Ya no aparece ahora la distribución de la atención, pero es más duro el aspecto del tiempo dedicado a la enseñanza. Por muy rápido que sea el maestro, necesita tiempo para la lectura de las respuestas y para la calificación. Cuando crece el número de alumnos puede convertirse en carga penosa la simple corrección de las respuestas. Sin embargo, la solución práctica, aumento del número de profesores, tiene una mayor factibilidad. El incremento numérico de profesores en la enseñanza colectiva arrastra consigo construcción de edificios adecuados, material, etc.; el incremento numérico del profesorado por correspondencia supone tan sólo un ligero aumento en personal auxiliar que clasifique la correspondencia recibida y la remita a cada profesor para su estudio y respuesta. El profesor enviará las respuestas directamente a la dirección y no a los discípulos. Tampoco supondría una gran carga económica el incremento de profesorado porque la retribución monetaria de dicho profesor no sería fija, sino que estaría en conexión con la cuantía del trabajo realizado. Esta forma remuneratoria estimularía al docente y sería más justa.

#### VENTAJAS DIDÁCTICAS DE LA CLASE POR CORRESPONDENCIA

Es indudable que la clase que suponga contacto directo es de gran eficacia formativa por el influjo paradigmático del profesor. Pero esta ventaja pudiera

convertirse en inconveniente cuando el profesor no reúna las condiciones de extroversión intelectual y social necesarias para el éxito como director de la enseñanza. La facilidad o fluencia expresiva se convierte en fondo básico. Por esta razón hemos de estudiar las ventajas no desde la perspectiva docente, sino desde el punto de vista discente. ¿Se aprenderá más en la enseñanza por correspondencia?

Puesto que este artículo es de índole general no nos detendremos en especificar las ventajas respecto de cada una de las materias, sino que marcharemos de acuerdo con principios básicos en la enseñanza.

En primer lugar, hemos de recordar el modo de solicitar la enseñanza por correspondencia. El alumno "pide" al centro docente información respecto de alguna actividad que sabe es dirigida por dicho centro. La información explica con cierto sentido orientador las ventajas del método, su éxito y los requisitos mínimos exigibles para llevar los estudios con eficacia. El alumno decide finalmente realizar dichos estudios.

Ante esta situación aparecen pronto las ventajas:

1.<sup>a</sup> El alumno manifiesta una actitud claramente favorable hacia la materia en cuestión. Esta inclinación espiritual, manifestación incipiente de una vocación hacia tales materias, nos muestra la intención o propósito del escolar de aprender aquello para lo que se le puede dirigir. Es de sobra conocido que no existe correlación perfecta entre actitud para una materia y aptitud para la misma, pero en aquellas cuestiones que no exijan una carga excesiva de aptitud especial el elemento actitud ante la materia se convierte en el factor principal. Esta inclinación positiva anticipa cierto éxito.

Ahora bien: la motivación inicial se incrementa con el sistema por correspondencia. Los motivos intelectuales, de gran raigambre e interés en el fomento de una sana motivación, adquieren en este sistema una fácil concreción. Los estudiantes son corregidos en cada uno de sus ejercicios. No sólo se les señala la nota conseguida, sino que se les indican los puntos débiles que han de ser revisados en ejercicios posteriores. El escolar advierte con claridad su progreso en la materia y cada vez crece más en su aptitud personal y en la posibilidad de superar las dificultades siguientes. Este sentimiento es radicalmente favorable para el éxito discente. Además, no es contrarrestado por la comparación con la mayor velocidad o éxito de otros condiscípulos. Al advertir su progreso de modo individual desaparecen algunos de los delicados problemas psicológicos que pueden bloquear la aptitud discente en la clase conjunta.

2.<sup>a</sup> Otro de los grandes principios del aprendizaje, la maduración discente, suele ser de fácil viabilidad en este sistema. Aunque no exista acuerdo entre actitud y maduración, es casi general el hecho de que toda persona que sienta inclinación hacia una materia o especialidad posea la madurez necesaria para captar en su conjunto los problemas más generales de la misma. Así, pues, aunque no posea en pleno desenvolvimiento la constelación de aptitudes específicas para el éxito en cierta materia, puede haber logrado desenvolver el cúmulo de aptitudes conexas con las mismas. Por otra parte, la inmadurez del escolar y,

por tanto, su inconveniencia para continuar los estudios por correo se advierte en los primeros ejercicios propuestos y corregidos por el especialista. No es tan fácil el estudio a fondo de cada escolar en el procedimiento de enseñanza en clase. El profesor debería someterlos a prueba y estudiar los resultados al comienzo del curso.

3.<sup>a</sup> Si ahora nos ceñimos a la práctica necesaria para desenvolver una aptitud al grado de máxima eficiencia, hemos de recordar que en la enseñanza dirigida por correspondencia esta práctica se centra precisamente en el estado actual de dicha actitud. Los ejercicios pueden ser tan numerosos como se exija para el pleno desenvolvimiento y centrados precisamente en el objetivo didáctico. El profesor conoce la actitud por la resolución de los ejercicios anteriores, de los cuales debe guardarse copia por el departamento correspondiente hasta que se concluya todo el período de enseñanza. La variedad podrá ser elevada, aunque inferior a la posible en el aula.

Ahora bien: así como en clase ordinaria la práctica está sometida a los honorarios más o menos flexibles de la institución docente, en la enseñanza por correspondencia desaparece esta barrera. El escolar puede realizar los ejercicios en los momentos que considere más oportunos. Cuando dispone de toda la jornada será necesario que en la dirección por correspondencia se le proponga un plan de estudio para lograr la máxima eficiencia.

4.<sup>a</sup> Finalmente, cuando el profesor dirige bien el aprendizaje de los escolares, puede incitar al alumno para que organice su aprender de modo que se integre con su sistema vital. Aunque en este aspecto no se puede hallar superioridad sobre la enseñanza escolar, queremos señalar la posibilidad de que sea verificado con la misma eficiencia que en el sistema escolar ordinario.

Quizá algún autor postule la superioridad integradora de la enseñanza por correspondencia. Puede apoyarse para su argumentación en algo que se ha probado experimentalmente: la superioridad en cuanto a la originalidad de las composiciones escritas en casa respecto de las escritas en clase. El escolar se siente más en sí mismo cuando actúa en su domicilio o lugar habitual de vida que en el recinto algo extraño que es la escuela. Por este motivo, dado que la originalidad hace mayor referencia que otra aptitud a la personalidad de los escolares y, por tanto, a su fondo integrador, se puede admitir cierta superioridad organizadora del saber e integradora en la enseñanza por correspondencia. Algo más podrá justificar este optimismo: la reducción de actividades en torno a las materias elegidas tiende a mayor integración que la dispersión propia del quehacer escolar, en el que la organización e integración dominantes son las del docente y no la de los escolares.

Ahora bien: estos argumentos optimistas no pueden considerarse como definitivos respecto de la organización e integración de lo aprendido.

#### LIMITACIONES O INCONVENIENTES

Así como la enseñanza por correspondencia aumenta la eficacia del aprendizaje en actividades que pueden realizarse fuera del aula escolar sin vigilancia

ni dirección especial del maestro, no acontece igual cuando son básicas la presencia del profesor y su actuación ejemplar en aquello que se aprende.

Este gran obstáculo se hace patente en algunas materias, que, por tener una predominante implección técnica, no pueden ser dominadas si el estudiante no ha captado mediante observación directa los mejores métodos a realizar.

La primera limitación viene, pues, constituida por el hecho de que la enseñanza por correspondencia no es adecuada para todas las materias escolares. Aquellas asignaturas o cuestiones que requieren la actuación paradigmática del profesor o bien el contacto profesor-alumno no pueden ser objeto de adecuada enseñanza por correo. En las primeras cabe pensar en la eliminación del maestro mediante técnicas de enseñanza audiovisual. En realidad, dichas técnicas, no obstante su mayor encarecimiento, pueden suplir la actuación modelar del profesor. Incluso pudiera advertirse superioridad en la enseñanza por correspondencia en colaboración con técnicas audiovisuales por eliminar la actuación errónea. Pero en otras materias, como algunas de índole muy espiritual es imposible sustituir al docente por la epístola, ya que el contacto maestro-discípulo forma parte de su mismo ser didáctico. El maestro no puede ser sustituido en ellas por un conjunto de anotaciones ni por un conjunto de impresiones y grabaciones. Tampoco puede serlo en enseñanzas mecánicas que requieren la revisión de posiciones y ajustes al instrumento.

La segunda limitación hace referencia a la primera. No puede olvidarse que mientras no se generalizase el uso de los medios audiovisuales, que encarecerían excesivamente el costo del aprender, la totalidad del aprendizaje debería realizarse por medio de lectura del alumno y respuestas a las preguntas que habría leído. Este medio es, en general, de menor eficiencia didáctica que el consistente en explicación del profesor y captación de las ideas explicadas. Para la inmensa mayoría de los escolares, la asociación entre palabra oída y significado suele ser más segura que la existente entre palabra leída y comprensión. La atención a los signos lingüísticos oídos es diferente a la atención a los signos gráficos, y aunque la velocidad de lectura pudiera ser mayor, el conjunto de ideas captadas y la retención de las mismas suele ser más elevada en las clases explicadas. Esto, que es valioso incluso en el campo universitario en que los escolares están más habituados a la lectura y la realizan con mayor eficiencia, se convierte en limitación básica cuando se piensa en discípulos que no han llegado a dominar las técnicas lectoras. Su vocabulario lector será deficiente, y el grado de comprensión alcanzado en los ejercicios será menor al que realmente podrían alcanzar en clase. De este modo se produciría un aprendizaje más lento que con el sistema de enseñanza habitual. Sólo en caso de reducir esta deficiencia mediante ejercicios de perfeccionamiento lector podría admitirse una casi equivalencia de las situaciones, aunque la correspondiente a la enseñanza por correspondencia fuese inferior.

Una tercera dificultad se halla en su generalización. Dadas las características de dirección a distancia, exenta de la vigilancia suficiente, no pueden ser aplicadas con éxito a los escolares que carecen de motivación

interna. Estos no dedicarían el tiempo necesario para la realización de los ejercicios y desenvolvimiento de las aptitudes propias. Todos los sistemas de motivación extrínseca, como origen o estímulo de la intrínseca, desaparecerían del aprendizaje, ya que los escolares necesitan del maestro o persona en su contacto para lograr tales resultados. Por ello, la enseñanza por correspondencia no puede proponerse como único medio docente. En tanto en cuanto la Enseñanza Primaria y la Media pudieran ser obligatorias y, por tanto, exigidas a todo escolar, que, en general, carece de fuertes motivos internos para el logro de los resultados esperados mediante dirección epistolar, el sistema de la correspondencia manifiesta sus debilidades. Ahora bien: para los escolares plenamente entregados al aprender desaparecería este gran obstáculo de la generalización a todo escolar y a todas las edades. De este modo venimos a afirmar que la enseñanza por correspondencia puede ser un método general de la Didáctica diferencial.

A esta limitación de no generalización debemos añadir otras. Si continuamos con los motivos, advertimos la reducción de algunos de los que incitan a los escolares al aprendizaje: la emulación. Es innegable que, no obstante reconocer el despropósito de convertir la emulación en eje de la enseñanza, es cierto que los mejores resultados se obtienen por una noble emulación. El niño, el adolescente y el adulto se superan muchas veces a sí mismos por superar a los demás. Cuando uno se compara consigo mismo es difícil saber si se progresa a un "tempo" adecuado o no. Mas el contraste con el resultado ajeno y la observación de la eficiencia del método extraño para conseguir el éxito contribuyen en el perfeccionamiento propio. En esto es inferior el aprendizaje por correspondencia al aprendizaje escolar. Ni que decir tiene que esta deficiencia puede verse compensada por una mejor salud mental. A veces la emulación mal dirigida puede dar lugar a trastornos del equilibrio mental o del emotivo.

Así como hemos advertido limitaciones en el campo de los motivos podremos encontrarlas en el terreno de la práctica. Conforme dijimos, el estudiante por correspondencia puede verificar el aprendizaje en el momento que mejor le acomode de acuerdo con su tiempo disponible. Pero hay algo que ha comprobado la ciencia experimental: cuando los escolares actúan en un ejercicio de aprendizaje y su situación mental es la de corrección inmediata del fracaso o sanción positiva del éxito, se reafirma más lo aprendido, tanto en el orden de los conocimientos como en el de los métodos de actuar. Estas últimas conclusiones exigen que recordemos la actuación por correspondencia: el escolar lee lo que se le envía, realiza unas actividades sugeridas y contesta. Posteriormente envía su respuesta, la cual ha de ser leída y contestada por el profesor. El plazo mínimo entre la primera situación y la segunda vamos a establecerlo en dos días. La situación discente inicial desapareció. El estudiante por correspondencia deberá volver al estado psicológico de dos días antes, lo que le será radicalmente imposible.

La tensión habría cedido el paso a una distensión, y la respuesta y corrección se apreciarían como algo

foráneo, algo que se nos aparece episódicamente y con cierta pérdida en el tiempo. Se pierde de este modo eficiencia respecto de la enseñanza escolar que ahora suponemos realiza con facilidad este sistema de corrección inmediata sin períodos de relajación.

La última limitación la encontramos en la posibilidad de formular una gran variedad de ejercicios adaptados a la situación momentánea de cada escolar. Es cierto que por correspondencia pueden proponerse ejercicios muy variados, pero dado que las aptitudes de los escolares se desenvuelven por el concurso de la madurez y el ejercicio, y dado también que, si el ejercicio está lo más adaptado posible al estado momentáneo de las aptitudes actuales, este desenvolvimiento es más eficiente, hemos de señalar la inferioridad respecto de la actuación docente con escaso número de alumnos. Cuando el número de escolares es demasiado, queda compensada la limitación, ya que el maestro o profesor deberá generalizar excesivamente los ejercicios, con lo que perderá las ventajas de adaptación actual y momentánea.

#### ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

No queremos detenernos en este problema porque sobrepasa el margen de lo meramente didáctico a lo que en principio nos hemos obligado. Pero sí hemos de tocar de pasada tal cuestión, debido a que la eficiencia de la enseñanza por correspondencia depende directamente de su modo de organización.

Muchas son las facetas que deben considerarse en dicha organización. Así como en el aula los problemas se centran solamente en torno a maestro y discípulos, y un maestro de grandes dotes personales puede resolver en cada instante las cuestiones que se presentan sin ayuda externa, en la enseñanza por correspondencia intervienen más personas. Estas personas intermedias entre la actuación docente y la discente son las que en principio darán ritmo exacto al conjunto organizador. El profesor inicia su misión al recibir el encargo de enviar el material inicial a los escolares de acuerdo con lo que los mismos escolares han dicho de sí. El alumno comienza su labor cuando participa su deseo de tomar parte en los cursos y señala sus características especiales. Ahora bien: en el maestro está el hecho de recibir respuestas del escolar, corregir y proponer nuevas actividades. En el alumno está el polo opuesto.

Pero la enseñanza se resentiría y sería poco eficiente si los plazos de aprendizaje fuesen excesivamente largos, excepto cuando algo lo justificase. El control llevado por los organismos centrales impedirá una retención excesiva de las lecciones por parte del alumno y estimulará al profesor para evitar que se alargue excesivamente el tiempo de las respuestas. Por otra parte, el profesor podría descargar su actividad de responder cuando algunos de los alumnos siguiesen una marcha normal en cuanto a la comprensión y realización. Estos escolares captarían normalmente bien lo expuesto y lo resolverían sin dificultades. En este caso se podría disponer de una serie de ejercicios que serían remitidos a continuación por el organismo cen-

tral, previa la indicación del profesor, que en ningún caso debería renunciar al estudio de cada respuesta.

A la complejidad propia de la existencia de personal intermedio, con servicios de inspección y control junto a los meramente mecánicos se unen los obstáculos de la extensión del sistema. Esta extensión habría de tener en cuenta tanto el número y clase de alumnos como el de profesores por alumno, tanto el número y clase de materias como el de partes esenciales en dichas materias, tanto el sistema de propaganda como el de eficiencia.

Finalmente, el problema de la iniciación paulatina. Para asegurar el mantenimiento es conveniente comenzar con escolares de los cuales nos sean conocidas su vocación y sus aptitudes. Todo sistema nuevo requiere más cautela que los consagrados.

#### CONTRASTES EXPERIMENTALES

Quizá pudiera suponerse que todo nuestro trabajo se apoya solamente en argumento de analogía o en un exagerado optimismo en torno a este nuevo modo de enseñar, que por sus caracteres se constituye en enseñanza inspeccionada y radicalmente dirigida. Esto sería ilógico en nuestra época. Es cierto que no existe gran cantidad de material bibliográfico respecto del tema. En general, la preocupación inicial se ha centrado en los aspectos organizadores. Ciertamente, sin una buena organización fracasaría todo el sistema y las ventajas que anteriormente apuntamos caerían en groseras desventajas. Hoy día se conocen estudios aplicados a la Enseñanza Media. No debemos olvidar su mayor dificultad en Primaria, debido a la probable falta de intencionalidad en los escolares. Lo único que sentimos es el desconocimiento de la edad de los alumnos considerados en estos estudios, aunque la comparación se hiciese teniendo en cuenta las equivalencias en cociente intelectual primero y edad después.

Los estudios experimentales permitieron unas conclusiones que señalaremos, aunque nos sintamos obligados a indicar las deficiencias en que se podría incurrir si se generalizase por la sola consideración de los números. Los peligros principales están en la cuantía del tiempo dedicado al estudio en cada uno

de los casos. Pudiera ocurrir una superioridad de un procedimiento sobre otro, pero para admitirla como firme sería necesario reducir a la misma unidad los elementos circunstanciales que rodean a cada forma de aprendizaje: estado económicosocial, ayuda familiar, tiempo de estudio, identidad de corrección e individualización de la enseñanza, aptitudes y actitudes.

Si damos por supuesta la identidad de todos los factores que pudieran enturbiar la claridad de los hallazgos, hemos de señalar el hecho de que, en general, las medias, según Childs, de los alumnos por correspondencia superaron a las medias de los alumnos en el aula. Así como muchas de las diferencias son significativas cuando es superior la media de correspondencia, en el caso de corresponder la superioridad a la enseñanza en clase no aparece la significación de las diferencias, es decir, son científicamente iguales.

Esta superioridad aparece en materias de contenido tan dispares como: Historia, Algebra, Latín y Mecanografía. También se encontró clara diferencia significativa en pro de la correspondencia en Geometría plana y en el aprendizaje del español. Es decir, en el terreno de la matemática existe superioridad para enseñanza por correspondencia, de acuerdo con Childs, al igual que en lenguas vivas y muertas. También se manifiesta en el campo de las ciencias sociales y en el de artes, como la mecanografía.

Estas conclusiones permiten pronosticar un continuado éxito al Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia. También sirven de apoyo a dicho Centro para prometer a los escolares la posibilidad de un logro eficiente en su aprendizaje.

No obstante, debemos recordar que en algunas materias de mayor complejidad mental, como la Trigonometría, la enseñanza por correspondencia se mostró inferior, en nivel próximo al significativo. Esta aclaración la hacemos para evitar la caída en un optimismo facilón, origen de gran número de fracasos.

De acuerdo con las ventajas y limitaciones que hemos indicado, reafirmamos nuestra aseveración previa de que la enseñanza por correspondencia se constituye en uno de los métodos generales de la Didáctica diferencial. El nuevo Centro Nacional se transformará con el tiempo en una serie de Centros nacionales y provinciales para dar lugar al pleno desarrollo de este modo de dirigir la enseñanza.

## La ayuda escolar de las grandes empresas de negocios en los EE. UU. (\*)

Si el pasado puede servirnos de punto de referencia, nos encontramos con que uno de cada tres nuevos alumnos que en el presente otoño se han matriculado en un *College* privado precisará ayuda económica de este Centro. Pero, por otra parte, nos hallamos también con que, por desgracia, al *College* le sucederá otro tanto, pues necesitará asimismo, probable y desesperadamente, ayuda financiera.

Las Universidades y los *Colleges* privados de Norteamérica están abocados hoy a una grave y continuada crisis. Sufren la escasez de fondos; sus subvenciones más o menos fijas son pequeñas; escasean los mecenas y encuentran infinitas dificultades para allegar nuevos fondos.

¿Cuál ha de ser el camino que han de emprender estos *Colleges* y Universidades de carácter privado? La contestación más afortunada parece ser la que resumió el profesor de la United Steel Benjamín Fairless en un reciente discurso: "El último recurso que les espera es el de las Compañías de negocios. En resumidas cuentas, parece que la supervivencia de los colegios privados dependerá en gran medida de la disposición de las Compañías norteamericanas de negocios y de su capacidad para acudir al rescate financiero de nuestro sistema de enseñanza privada."

Esta llamada a los hombres de negocios representa una oportunidad para el servicio público como pocas

(\*) El continuado reflejo que los temas educativos tienen en la Prensa no especializada de Norteamérica expresa elocuentemente la vigencia social de la educación en aquel país. Los grandes diarios, las más famosas ediciones semanales, dedican amplio espacio a tratar estas cuestiones, siempre con un liberal sentido de colaboración y de ayuda. *The Saturday Review* (Nueva York, 30-VII-55) ha publicado recientemente una serie de artículos glosando el interés siempre creciente del mundo de los negocios norteamericano por la educación. Por su positivo interés, reproducimos a continuación un trabajo del presidente de Educación John W. Hill y del director de Educación Albert L. Ayars, titulado "Más dinero para nuestros *Colleges*... y su procedencia". "La gran inflación norteamericana que se inició hacia 1940—escriben Hill y Ayars en un editorial—ha influido gravemente, tanto sobre la economía de nuestros *Colleges* privados como sobre las subvenciones, ingresos fijos y rentas. Después de las escuelas públicas, nada tiene importancia mayor para el futuro de un país que sus colegios. Políticos, ingenieros, directores de empresa, teorizantes científicos y sociales, artistas: que modelarán el mañana..., tienen que forjar su propia personalidad en el Colegio de hoy." Los autores del presente trabajo subrayan el interés que está cobrando, en el plano problemático de la enseñanza superior, uno de los más eficaces grupos de la sociedad actual: el mundo de los negocios. "La progresiva ayuda prestada por la comunidad de negociantes es un primer aspecto del creciente sentido de responsabilidad corporativa, que ha provocado una especie de revolución del interés público en el ideario y en la práctica del mundo norteamericano de los negocios."

veces se ha presentado hasta la fecha. Basta con revisar la prensa de los últimos meses para caer en la cuenta de que los hombres de negocios están respondiendo afirmativamente. Las noticias de nuevas fundaciones y subvenciones de Sociedades, la creación de becas, de pensiones y otros donativos están afluendo rápidamente y en cantidad. La Standard Oil de Nueva Jersey y la General Electric, por ejemplo, están incrementando sus programas de ayuda a la educación, rebasando la marca de un millón de dólares a partir del presente otoño. La General Motors anunció la creación de 750 nuevas becas en el pasado mes de enero, aparte de una ayuda financiera no pequeña a cierto número de instituciones docentes. La Compañía Dupont, por su parte, ha aumentado su ya amplio programa de subvenciones. Por lo general, casi la mitad de los grandes industriales de la nación están prestando ayuda a los Centros escolares. La contribución total, calculada para 1953 en 70 millones de dólares, es de esperar que alcance más alto nivel en 1955. Esta nueva transfusión económica ha sido muy bien acogida, y en especial porque ha de mantener el equilibrio entre la enseñanza oficial y la privada. En su informe de 1954, la Carnegie Corporation aseguraba que "hay problemas que dependen en mucho de la aportación de las Compañías, de igual forma que existen otros problemas que dependen primordialmente de la ayuda federal". En una era ya viciada por los juramentos de lealtad, por la presión sobre las facultades humanas y por otros intentos de cercenar la libre opinión, la crítica y hasta el pensamiento, existe una justificada preocupación por que las grandes Compañías financieras contribuyentes puedan caer en la tentación de hacer sentir su peso sobre el campo académico y en los programas de estudios. Nuestras grandes Universidades han demostrado cumplidamente que pueden valerse por sí mismas en situaciones difíciles; pero esta independencia de movimientos no ha sido siempre válida para otras instituciones menos dotadas, incluso para aquellas que cuentan con el sostén de las tarifas académicas.

Afortunadamente, los programas de ayuda de las Compañías financieras apuntan en otra dirección. La industria no se muestra propicia a inmiscuirse en el campo de las prerrogativas universitarias. Al menos, en cuanto puede apreciarse, ni tampoco a menoscabar la libertad académica. La ayuda "sin restricciones" que aportan los grandes donantes es la característica general de casi todos ellos, entre los que destacan la ya citada Standard Oil, la General Foods, el

Bethlehem Steel, la Procter and Gamble, el U. S. Steel, el Columbia Broadcasting System, la General Electric y la General Motors. Y ello significa, por regla general, que las grandes Compañías se contentan con delegar en los *Colleges* y Universidades para la administración libre de sus fondos. La procura de estos fondos sin restricciones constituye en esencia la expresión del respeto industrial por la libertad académica. De este modo, estos fondos permiten a los *Colleges* y a las Universidades de carácter privado la prestación de ayuda eficaz a sus departamentos de artes liberales, especialidades que, con harta frecuencia, quedan marginadas de los donativos de aplicación específica, ya que, como es natural, la industria, con sus progresivas necesidades de personal dirigente, muestra proclividad a favorecer los departamentos de enseñanzas técnicas y científicas.

¿Por qué el mundo de los negocios se ha animado hasta las fundaciones? He aquí la cuestión primordial. Porque ha de existir un móvil muy poderoso que haya provocado esta respuesta positiva en la voluntad de los tenaces dirigentes de la industria norteamericana. Varias son las respuestas a este interrogante; pero, en su conjunto, pueden formarse tres grupos:

- a) Formación de una nueva conciencia de necesidades materiales;
- b) Un renovado sentido de la responsabilidad ciudadana; y
- c) El deseo de perpetuar la economía de las Empresas libres y de fomentar los intereses de las Compañías de negocios.

Durante los años siguientes a la segunda guerra mundial, la crisis económica de la educación se hizo patente, hasta con violencia, a la atención de los hombres de negocios, e incluso del público en general, gracias a las repetidas llamadas de socorro de quienes solicitaban votos para empréstitos y para la exención de impuestos para fines escolares. Simultáneamente, la jerarquía educacional, en sus diferentes planos, se esforzaba en dar a conocer públicamente su incómoda situación financiera. La matrícula escolar en masa, las repetidas demandas de ampliación de servicios, la necesidad de nuevos edificios escolares más grandes y más modernos y la escasez de personal docente idóneo han unido sus fuerzas a la inflación económica para convertir el problema educacional en asunto de primera magnitud en el interés nacional.

Las dificultades financieras han sido especialmente graves para las Universidades y *Colleges* privados sostenidos por donaciones. Estos Centros docentes, por otra parte, han absorbido en los diez últimos años casi la mitad de los estudiantes norteamericanos en los correspondientes grados de educación. Sus dotaciones se han visto seriamente afectadas por el hecho de que el recaudador de impuestos se queda hoy en día con una gran parte de las rentas y bienes de la clase adinerada y porque la inflación de precios ha socavado el poder adquisitivo de las rentas de las dotaciones ya existentes. La afluencia masiva de estudiantes no hace sino agravar el problema (el 30 por 100 de los alumnos de dieciocho años se matricula actualmente en los *Colleges*; en 1930 no llegaban al 12 por 100), porque las tarifas escolares cu-

bren solamente el 50-70 por 100 de los gastos funcionales de los *Colleges*. Los gastos medios por alumno de jornada completa han sufrido un aumento del 50 por 100 con relación a los de 1941. Por otra parte, los ingresos totales de enseñanza han sufrido una evidente disminución, mientras las matrículas ascendían en menos del 25 por 100 con relación a igual año.

Los *Colleges* privados que gozan de alto nivel académico y cuyo alumnado se nutre de grupos estudiantiles de primer orden, se han visto en la obligación de prepararse para aportar ayuda económica al 35-40 por 100 de sus estudiantes, creando así una urgente necesidad de allegar fondos para becas.

La dirección del Council for Financial Aid to Education, Inc., constituida por destacados hombres de negocios, capitanes de la industria y eminentes educadores, se ha convertido en voz autorizada para despertar la conciencia pública en relación con las necesidades de la enseñanza superior norteamericana, tanto privada como pública. De las investigaciones practicadas resulta que para hacer frente a las actuales deficiencias y al continuo aumento de matrícula previsible en los próximos diez años, los 753 *Colleges* sometidos a investigación necesitarían más de 3.000 millones de dólares para dotación. Además, estos mismos *Colleges* precisarían unos 2.500 millones de dólares de nuevos fondos para edificios escolares, equipos técnicos y sostenimiento de material durante dicho período. Otro informe de la Commission on Financing Higher Education, realizado en 1952, afirma que las instituciones privadas necesitan un suplemento anual de 250 millones de dólares durante los próximos cinco años.

La comprobación de las dificultades financieras por las que atraviesa la enseñanza superior norteamericana ha sido y es hoy en día una de las razones básicas de la actitud constructiva adoptada por las grandes Compañías de negocios. A esta razón es preciso añadir la convicción creciente entre los dirigentes de sus obligaciones como buenos ciudadanos de la comunidad. En otros términos, tanto las Empresas como los individuos deben colaborar en la prestación de ayuda a los proyectos de interés general, y tanto más porque, con la desaparición paulatina de las grandes fortunas individuales, las Compañías o Sociedades son probablemente la única fuente, si se exceptúan los impuestos, del dinero necesario para contribuir en la escala requerida a la función de *Colleges* y Universidades de carácter privado.

Dos factores han contribuido a facilitar las circunstancias de la nueva ayuda financiera: a) la declaración por parte de los Tribunales de que la contribución de las Compañías a los Centros docentes se convierte en materia de beneficio para estas Compañías y un derecho ante la ley, y b) el hecho de que tales contribuciones, debidamente administradas, están exentas de impuestos sobre la renta, de acuerdo con las leyes federales y con las de los Estados de la Unión. Existe además un tercer motivo que favorece las relaciones del campo de los negocios. Según el doctor Wilson Gompton, presidente del Council for Financial Aid to Education, son muchos los ciudadanos dotados de espíritu público que expresan la opinión

de que los *Colleges* y las Universidades sostenidos por donaciones constituyen "un medio para fortalecer la libertad de la enseñanza y, con ello, la libertad de empresa y otras muchas libertades que consideramos como la promesa de la vida en Norteamérica".

La creencia de que la educación superior es esencial para la conservación del modo de vivir norteamericano ha sido reafirmada en numerosos informes, incluso en uno amplísimo de la United States Chamber of Commerce, contenido en el folleto *Educación: una inversión en hombres*. Pero lo cierto es que, además de estas motivaciones de índole positiva, existen simultáneamente otras que pueden calificarse de interesadas. Por ejemplo, la creencia de que, sosteniendo Universidades y *Colleges* privados, los negocios podrían librarse de la carga que resultaría si las instituciones estatales tuvieran que hacerse cargo de la labor docente que hoy desempeñan las escuelas de carácter privado. Otra razón consiste en la dependencia voluntaria de la industria para obtener de los Colegios un personal adiestrado y con ideas renovadas. También es noción bastante generalizada la que entiende que la gente culta, considerada en su conjunto, exige y ayuda a crear un nivel de vida más elevado y, por tanto, un mejor mercado para los productos de la industria y del comercio. Finalmente, existe la convicción de que tales donaciones tienden a fomentar la buena voluntad. Porque, para prosperar, las Empresas privadas necesitan el privilegio de una opinión pública que les sea favorable.

Cualquiera que sea el motivo del prodigioso crecimiento de la ayuda a las Compañías, desde seis millones de dólares en 1936 hasta 40 en 1948 y más de 70 en 1953, es evidente que el bienestar del país, de su comercio y de su industria depende del incesante aflujo de jóvenes con conocimiento y práctica en artes, ciencias y técnica. Los directivos de la educación y de la industria están de acuerdo sobre este punto.

La mejor expresión del entusiasmo por la educación es, probablemente, la medida tomada por los educadores de aconsejar a las Sociedades en la formación de sus programas de ayuda.

Por ejemplo, la Rutgers University ofrece al comercio y a la industria los servicios de una Comisión de planificación de becas. La Brown University brinda al comercio y a la industria un lote de becas para su subvención. Muchos *Colleges* de menor categoría han fundado asociaciones estatales o regionales o han federado sus capitales, con el fin de obtener fondos conjuntamente. Otras asociaciones de *Colleges* están basadas en fines comunes o en características estudiantiles más que en relaciones geográficas. Dentro de esta categoría se halla la United Negro College Fund y la National Fund for Medical Education.

Estas medidas han sido tomadas fundamentalmente para hacer más fácil y atractivo a las Compañías el fomento de los donativos en la forma que más pueda convenir a los *Colleges*. Con estas medidas se disminuye el costo de administración de las becas y programas estatuidos y queda disponible un mayor porcentaje de fondos para su empleo efectivo. También tienden a eliminar restricciones de varias clases que

anteriormente reducían la cuantía de las becas, pues incluso hacían difícil o imposible encontrar a quiénes adjudicárselas.

Los directivos de las Sociedades, cuando proporcionan fondos para la educación, deben tener en cuenta la manera de aportar el mayor beneficio social, sirviendo al mismo tiempo y del mejor modo posible los intereses de sus Empresas. La mayoría de los planes anunciados recientemente proporcionan ayuda en una o más de estas tres formas: 1) dólares para ser empleados del mejor modo posible donde puedan fomentar el progreso del conjunto de la institución (donativos sin restricciones); 2) subvenciones para hacer frente a una parte sustancial del coste anual de la educación en un colegio de estudiantes capacitados pero económicamente débiles (becas), y 3) donativos para servicios especiales, salarios, edificios u otros fines determinados.

Aunque los planes de ayuda de las Sociedades a la educación varían mucho, las estipulaciones de la mayoría de los nuevos planes reflejan un conocimiento perfecto de las necesidades críticas de los colegios.

El programa de ayuda a la educación de la General Motors Corporation contiene el mayor plan de becas adoptado hasta ahora por una Compañía. Concederá anualmente 350 becas de cuatro años, hasta 2.000 dólares por año cada una, para estudiantes que se hagan acreedores a ellas; de 306 Colegios y Universidades, los beneficiarios recibirán subsidios para los gastos de educación, de 500 a 800 dólares por año, por cada beca de estudiante matriculado. La mayoría de los beneficiarios son fundaciones privadas. La General Motors concede además subvenciones sin restricciones a numerosos Centros culturales. Con todo esto, la ayuda económica total de la Sociedad a la educación asciende anualmente a 4.500.000 dólares.

Uno de los nuevos programas más interesantes es el Corporate Alumnus Program, de la General Electric Educational Charitable Fund. Según las estipulaciones de este plan, la Fundación se une con los empleados de la General Electric para ayudar a los Colegios y Universidades en los que reciben educación superior esos empleados. Las aportaciones personales de los empleados han sido fijadas en un máximo de 1.000 dólares para cada uno. Los fondos son utilizados discrecionalmente por la correspondiente institución, de acuerdo con su propio programa de funcionamiento y desarrollo. Los patronos de la Fundación han manifestado la esperanza de que el plan estimulará a las Universidades para seguir laborando por la obtención del apoyo de sus propios alumnos. Esta innovación de la General Electric es una adición a un amplio programa de donativos, subvenciones, auxilios, becas y pensiones.

La Compañía Proctor and Gamble y la Fundación Proctor and Gamble han anunciado asimismo una importante ampliación de su cuantioso programa de ayuda escolar. La Compañía pondrá a la disposición de cada uno de los 25 a 30 Colegios situados en distintos lugares del país dos becas de cuatro años de enseñanza completa, con asignación para libros y material. A cada beca acompaña una subvención sin restricciones de 500 dólares al año, más una asignación especial para reembolsar a las instituciones los gastos

de los consejeros que han de hacer la admisión de candidatos.

Los Colegios han de seleccionar los becarios según sus méritos y necesidades, sin limitación respecto a sexo o finalidad de los estudios. Cuarenta de las becas de cada año son para Colegios femeninos, modalidad digna de mención, que bien puede marcar la pauta para otros donantes. No hay restricciones en la amplitud del campo de estudios y sí sólo en la elección de colegio. La ayuda escolar de Proctor y Gamble, incluyendo becas, pensiones y contribución a fondos especiales, ascenderá a más de 650.000 dólares por año.

El programa de donativos de la Compañía Lehigh Portland Cement es muy diferente. La Compañía ha dotado una Fundación para la Universidad de Princeton, además de la Fundación para becas ya existente, para compensar la diferencia entre lo que la Universidad recibe para enseñanza y lo que gasta en la educación de estudiantes. En Princeton, la enseñanza cubre aproximadamente la mitad del coste efectivo.

Como el número de donantes va subiendo a millares, hay, pues, docenas de excelentes programas. En los últimos meses han sido anunciados otros programas por Armstrong Cork Compañía, Walter Kidde and Co., Westinghouse Electric, Inland Steel, Socony-Mobil Oil Compañía, Scott Paper Co. Time, Inc. y Union Carbide. Algunos de ellos son revisiones de programas ya existentes. Otros grandes donantes con limitación temporal son Sears Roebuck, International Harvester, Armco Steel, Standard Oil of Indiana, American Can y United Aircraft. El reciente donativo de 50 millones de dólares de la Fundación Ford para contribuir a la elevación de sueldos en los Colegios y Universidades privadas, aunque no sea técnicamente un plan corporativo, constituye una de las mayores subvenciones no estatales hecha hasta ahora a la educación superior. La Carnegie Corporation ha demostrado también su interés por la educación superior.

El análisis de los planes recientemente creados o revisados revela claras tendencias en pleno acuerdo con los deseos expresados por las autoridades académicas. La siguiente lista de condiciones o estipulaciones puede constituir una buena guía para aquellas Compañías que tengan intención de adoptar programas de ayuda.

1. Los beneficiarios de las becas son elegidos según su necesidad y competencia, con las recompensas que exigen a la vez mérito y necesidad de fondos.
2. Los programas de becas estipulan ayuda al Colegio y ayuda al estudiante. Una beca "de estudios" sin suplemento de "gastos de educación" es, con frecuencia, una carga económica para el Colegio.
3. Las becas permiten una gran amplitud en la elección de Colegio, campo de estudios y elección de los individuos que han de disfrutarlas.
4. Los planes de becas permiten la selección de candidatos por un Tribunal imparcial competente.
5. Las becas proporcionan la ayuda merecida y

necesaria hasta la terminación del curso en el Colegio o la obtención del diploma.

6. Las pensiones están suplementadas por donativos sin restricciones a los Colegios y conceden libertad a éstos para la selección y administración.
7. Las subvenciones para estudios de investigación cuentan suplementariamente con donativos a los Colegios y no contienen restricciones para la publicación del resultado de éstas.
8. Las Compañías son partidarias de los planes que las eximan de la carga de tener que seleccionar los candidatos, y un buen número de ellas se inclinan a estar también exentas de tener que elegir los Centros docentes favorecidas por la ayuda.
9. Cada vez se hace más popular la subvención sin restricciones, que es la mejor ayuda para los Colegios y Universidades. También se están haciendo muy populares las subvenciones específicas sólo para fines normales.
10. Los programas de ayuda se establecen primordialmente para hacer frente a la necesidad de fondos no restringidos que tienen los Colegios y a la necesidad de ayuda económica que tienen los jóvenes. El donante se abstiene de entrar en decisiones puramente académicas, de invadir el campo de acción de los Colegios y de interferir con la investigación y divulgación de la verdad.
11. Con el fin de hacer concesión ordenada de subvenciones y para conseguir la continuidad y seguridad de los programas de ayuda, las Compañías establecen Comités de subvenciones.
12. Las fundaciones y subvenciones de las Compañías se establecen como mecanismos administrativos apropiados y eficaces.

Además de las propias instituciones educativas, existen otras organizaciones que están prestando valiosos servicios, ayudando a las Compañías a encauzar sus dólares a donde las necesidades sean mayores. El Educational Testing Service, organización filantrópica de Princeton, Nueva Jersey, informa a quienes lo soliciten sobre redacción de programas de ayuda. Esta organización administra los programas nacionales de pruebas, haciendo posible incluir en una sola convocatoria de becas a candidatos tan dispersos como pueden serlo las fábricas o las actividades de cualquier sociedad. El Educational Testing Service exime a los donantes de gran parte de la tarea de administrar unos noventa programas de becas, organizando las pruebas, revisando los grados y actividades de las escuelas superiores y reuniendo opiniones de miembros de las Facultades de aquéllas sobre la adaptabilidad potencial del candidato a una plaza en el Colegio. El College Entrance Examination Board, con el fin de fomentar la distribución económica de fondos para becas, ha organizado el College Scholarship Service, regido también por el Educational Testing Service. El College Scholarship Service constituye un medio de intercambio de informaciones.

El Council for Financial Aid to Education también aconseja a las Sociedades que quieren saber la mejor manera de llevar a cabo lo que consideran ser su debida aportación a los gastos de la educación supe-

rior. El presidente, Wilson Compton, ha fomentado con todo entusiasmo una amplia diversidad de modalidades de ayuda por parte de las Compañías, que están resumidas en la publicación más reciente del Council: *Aids to Corporate Support of Higher Education*. Algunas de las personas más en contacto con los problemas de obtención de fondos para becas ha fomentado la creación de un Plan Nacional de Becas (u organismo), en el que pueden participar todas las Compañías del país, ahorrando gastos de administración y los quebraderos de cabeza que ocasiona un plan que funcione individualmente. Tal plan, dicen sus partidarios, podría eliminar gastos de administración en los fondos destinados a becas y permitir que las pequeñas Compañías pudieran contribuir, pues haciéndolo individualmente no pueden llevar a cabo un plan eficaz de becas.

En adición a otros expedientes para regular y facilitar los donativos de las Compañías, algunas Sociedades han acordado agregar a sus directivos educadores profesionales como consejeros para la ejecución de sus planes de ayuda. También algunas firmas asesoras en cuestiones de relaciones sociales ofrecen los servicios de administradores experimentados en asuntos de educación para ayudar a la canalización de los donativos, de manera que sean de la mayor eficacia para la enseñanza, con un gasto administrativo mínimo y un máximo de satisfacción para el donante.

Para todo el que asista a instituciones oficiales o privadas, la educación superior está subvencionada, puesto que las tasas académicas sólo cubren una parte de los gastos de funcionamiento de los Colegios, pero todavía es preciso que las subvenciones sean mayores. Muchos de los jóvenes de uno y otro sexo mejor do-

tados de la nación no tienen oportunidad de recibir una educación de acuerdo con sus dotes. Al mismo tiempo, el número de alumnos que asisten a los Colegios va aumentando. Estamos tratando de investigar más a fondo la distribución de capacidad, lo que hará subir el porcentaje probable de fracasos y, como indica en su informe para 1954 la Carnegie, eso añade a las inversiones un elemento de especulación. La cuestión del límite hasta dónde se pretende llegar en la escala de condiciones para ser admitido en un Colegio va subiendo continuamente. El argumento que se esgrime es que, siendo tan crítico el problema de la financiación de la educación, no podemos aventurarnos con jóvenes cuyas probabilidades de éxito sean pequeñas, en tanto quedan sin educación destacados jóvenes de uno y otro sexo. Hasta ahora, parece que la mayoría de los donantes están de acuerdo en que no debe romperse la tradición de dar a todo el mundo oportunidades educativas. Los norteamericanos se han apartado de las reglas artificiales y arbitrarias.

Entre los muchos planes para prestar ayuda económica a los 1.200 Colegios y Universidades privados existentes en la nación, la mayor parte de ellos han conseguido resultados satisfactorios. Verdaderamente hay motivos de esperanza debido al hecho de que muchas Sociedades americanas se han unido a la cruzada con un inteligente respeto por la libertad académica y por la capacidad de los educadores en la realización de su propia labor.

JOHN W. HILL Y ALBERT AYARDS

Presidente y director de Educación  
Hill and Knowlton, Inc.

## La Enseñanza Profesional y Técnica en Bélgica

### ENFOQUE GENERAL

Consecuentemente con las circunstancias de que la ley actualmente vigente lo es sólo desde julio de 1953, ley de Bases, que en la actualidad desarrolla su contenido con enorme profusión de decretos y órdenes ministeriales, hay muchos aspectos de dicho grado de la enseñanza que aún no tienen una configuración definitiva, encontrándose en un estadio de tránsito entre dicha ley y la primitiva de 1933, por la que se establecía y organizaban estas enseñanzas, agrupándolas por primera vez en la Dirección General del Ministerio de Instrucción Pública, especialmente creada a estos fines.

En general, la característica más destacada de la formación técnica y profesional es el grado de extensión y ámbito de la misma. En efecto, según establece el primer artículo de la vigente ley, dicho grado de la enseñanza tiene por objeto fundamental "preparar para el ejercicio de diversos oficios y profesiones relacio-

nados con la industria, el comercio, las artes aplicadas, los transportes, la administración, la economía doméstica y agrícola, la agricultura y la horticultura".

Hasta fines del pasado siglo estas enseñanzas estaban establecidas bajo la forma de las llamadas "Escuelas Industriales", con cursos de noche y de domingos destinados al perfeccionamiento de los trabajadores de la industria, del comercio, de la agricultura..., etc., ya agrupados en una jornada laboral normal. Pero a medida que la necesidad de una mano de obra más calificada se imponía por el constante progreso de la industria belga, dichas Escuelas Industriales, de noche, se transformaron en Escuelas Profesionales de día, Escuelas de pleno ejercicio de la docencia perfectamente equipadas, que tenían por objeto no ya sólo el perfeccionamiento de los trabajadores en ejercicio, sino también la Formación Profesional integral de los futuros técnicos y cuadros de mando de las empresas industriales.

Esta enseñanza técnica, nacida así al azar de circunstancias locales, en un momento en que el Poder Central parecía ignorar este orden de responsabilidades, fué fundamentalmente organizada por las Provincias y los Ayuntamientos, así como también por la enseñanza libre. Este proceso de aparición explica que el conjunto de este grado docente presente aún un aspecto no totalmente unificado, y con muy pocas analogías con los demás grados de la enseñanza.

Un estado tal de cosas no dejaba de ser perjudicial a la vez a la enseñanza misma, a los alumnos y al personal. Para remediarlo se emprendió una normalización general de toda la enseñanza técnica, simultáneamente, sobre un plan geográfico y pedagógico.

En el primer orden de ideas, una Comisión Ministerial de Racionalización acometió el estudio de si la repartición de las instituciones entre las diversas regiones estaba bien concebida y si era necesario aportar alguna mejora creando nuevos establecimientos, modificando la orientación de otros y, eventualmente, proponiendo la supresión de los que se consideraran inútiles. Como consecuencia de esta revisión general del sistema, el Poder Central se vió obligado a crear un cierto número de Escuelas Técnicas del Estado para responder a las necesidades que los otros poderes organizadores no habían afrontado.

La Enseñanza Técnica, en fin, ha llegado a adquirir una importancia tal para Bélgica, que el Poder Central está siempre dispuesto, con inversión de sumas ingentes, como veremos en los datos estadísticos que expondremos al final, a favorecer su desarrollo en su doble aspecto de creación de establecimientos propios del Estado y a subvencionar largamente a las autoridades locales (Provincias y Municipios), así como a las personas de cualquier naturaleza que se ocupan en tal grado de la enseñanza. En este estado de cosas la misión fundamental de la Administración Central es salvaguardar que el interés general se aplique a coordinar los esfuerzos sobre un mismo fin común: el progreso económico y social del país.

Al lado de la Administración Central que coordina sobre el plan nacional las actividades propias de estas enseñanzas, funcionan Consejos Consultivos encargados de ilustrar al Gobierno sobre la orientación de los estudios en función de las necesidades en el orden económico y social. A este respecto el Consejo Superior de la Enseñanza Técnica, cuyo funcionamiento y organización describiremos posteriormente, tiene una competencia que alcanza ciertas especiales materias.

Existen igualmente otros Consejos de competencia limitada, como son el Consejo Superior de Protección Familiar del Ministerio de Salud Pública, el Consejo de las Escuelas del Servicio Especial del Ministerio de Justicia y otros análogos.

Estas Instituciones se dedican fundamentalmente a promover el desarrollo racional y metódico de la Enseñanza Técnica, dejando, no obstante, la suficiente elasticidad para permitir adaptarse no ya sólo a las peculiaridades regionales, sino también a las exigencias, siempre nuevas, resultantes del progreso.

En líneas generales, independientemente de los distintos matices o secciones que luego expondremos, la Enseñanza Técnica comprende los siguientes grados: Cursos elementales y preparatorios en las Escuelas de

Grado Medio Inferior, donde los alumnos son admitidos a los doce años, a la salida de la Enseñanza Primaria. Escuelas de Grado Medio Superior, que reclutan sus alumnos entre los diplomados de la Enseñanza Media Inferior y, por último, establecimientos del Grado Superior, que exigen para la admisión conocimientos de un nivel correspondiente a la Enseñanza Media del Grado Superior.

En cuanto a la naturaleza de los Centros, éstos pueden ser de distintas características. Instituciones del Estado, creadas y directamente administradas por el Poder Central. Instituciones fundadas por los Gobiernos provinciales, Municipios o particulares que han obtenido el reconocimiento de Estado para someterse sin reservas a su absoluto control. Existen, por último, Escuelas que organizan su enseñanza de manera absolutamente autónoma.

Sólo los diplomas, certificados y títulos expedidos por Instituciones creadas o reconocidas por el Estado se benefician de la garantía de aquél. Aparte de esto, muchos títulos de Enseñanza Técnica son especialmente protegidos por la ley, y deben ser conferidos en condiciones muy estrictas fijadas por el rey.

La estructura fundamental de la organización de la Enseñanza Técnica y Profesional la constituyen los tres siguientes estamentos: Institución, Escuela y Sección.

*Institución.*—Establecimiento de la Enseñanza Técnica considerado como unidad administrativa. Está regida por la autoridad de un director y está dotada por el Estado de un número de matrícula, si es del Estado o reconocida por él, y de un número de expediente si la Institución está pendiente del reconocimiento oficial. La Institución comprende una o varias Escuelas.

*Escuela.*—Establecimiento de Enseñanza Técnica considerado como una unidad pedagógica y pertenece a un género o especie de enseñanza, según la estructura del programa, la finalidad y el nivel del curso.

A este respecto las Escuelas se clasifican en las siguientes categorías: Escuela Técnica, Escuela Profesional, Escuela Normal Técnica, Escuela Especial y Escuela Temporal, existiendo, asimismo, los denominados Cursos de categorías paralelas a las Escuelas mencionadas.

El Estado posee también Escuelas de Economía Agrícola Ambulantes, que visitan las zonas rurales a las cuales la red escolar de Enseñanza Técnica no puede alcanzar; estos cursos se dirigen fundamentalmente a mujeres y chicas jóvenes, llegando a reunir a veces hasta 600 alumnas.

Las Escuelas Técnicas organizan una enseñanza regular sobre una formación fundamentalmente técnica-teórica y se desarrolla en los tres grados—Inferior, Medio y Superior—ya mencionados, de una manera perfectamente gradual.

Las Escuelas Profesionales organizan la Enseñanza regular fundada sobre una formación fundamentalmente técnica-práctica, desarrollada a través de los tres ciclos o grados ya mencionados.

Las Escuelas Normales Técnicas tienen por objeto proporcionar una formación técnica y pedagógica para los que se dediquen a las enseñanzas de Cursos Técnicos y Especiales. Esta Enseñanza se desarrolla, asi-

mismo, en tres grados—Primario, Medio y Superior—, y los certificados o diplomas expedidos en cada uno de ellos habilitan a sus poseedores al ejercicio de la Docencia Técnica en Grados de nivel análogos.

Las Escuelas Especiales organizan una Enseñanza regular destinada a los alumnos socialmente inadaptados o que presenten deficiencias físicas o mentales.

Por último, las Escuelas Temporales organizan una Enseñanza experimental, temporal u ocasional, que a veces tiene también el carácter de ambulante.

Se denomina *Sección* a una parte de la Escuela donde la Enseñanza desarrolla un programa completo conforme a una especialidad técnica determinada; la Sección tiene un título específico que representa el sector de la vida económica y social adonde los alumnos que la cursan están llamados a dirigirse. La Sección puede estar dividida en ciclos diferentes, al fin de los cuales se expiden títulos o certificados de fin de estudios, más o menos calificados.

En cuanto a su "género", las Escuelas pueden ser de "pleno ejercicio" (de día) o "complementarias" (de noche), según que los cursos se desarrollen durante toda la jornada, la semana y el año escolar, o durante una parte solamente de la jornada o de la semana (Escuelas y Cursos de domingo).

Como no cabía menos de esperar, en consonancia siempre con la amplitud que caracteriza la Enseñanza Profesional Técnica belga, ésta está organizada y extendida igualmente para la población escolar femenina, bien sea en régimen de coeducación o con separación de sexos, en aquellos grupos o secciones más afines al carácter femenino (enseñanzas comerciales, economía doméstica y agrícola, óptica aplicada, corte y confección, enseñanzas del hogar, servicio social, etc., entre otras muchas más).

Nos parece muy interesante destacar las llamadas "Escuelas o Secciones preparatorias" que, con carácter casi general, tienen establecidas casi todas las Instituciones de Enseñanza Técnica y Profesional. Como el propio nombre indica, el carácter de estas Escuelas o Secciones es el de proporcionar a los futuros alumnos la preparación mínima necesaria, a veces durante dos cursos formales, para superar las pruebas de Examen de Ingreso a aquellos alumnos que, aspirando a cursar los Grados Superiores de la Enseñanza (muy concretamente, para el Grado de Ingeniero Técnico), no poseen las condiciones de titulaciones mínimas de la Enseñanza Media que exige la ley para la admisión, sin examen de ingreso previo, en las mencionadas Enseñanzas Técnicas Superiores.

Salvo muy contadas excepciones, como son las Escuelas de Náutica y las llamadas Enseñanzas Postescolares Agrícolas, puede decirse evidentemente (y entendemos que ello es un acertadísimo criterio en el enfoque de la Enseñanza) que es el Ministerio de Instrucción Pública el que, con un carácter integral, patrocina, administra, tutela y rige la Enseñanza Técnica y Profesional del país belga.

Para terminar este punto sobre categorías o clases de Escuelas, entendemos que puede ser muy útil, para la mejor interpretación del verdadero alcance de dichas Escuelas y sus respectivos titulados, decir que las llamadas "Escuelas Técnicas" son totalmente análogas a las nuestras de Peritos Industriales, y las llamadas

"Escuelas Profesionales" del país belga son asimismo análogas a nuestras Escuelas de Trabajo, salvando en ambos casos las enormes diferencias a favor de aquéllas en orden a instalaciones, medios pedagógicos y dotaciones económicas.

#### LA ENSEÑANZA TÉCNICA DEL ESTADO Y PRIVADA (PROVINCIAL, MUNICIPAL Y LIBRE)

Es común a todas las Instituciones del Estado estar regidas por un Estatuto o Reglamento que es propio en cada caso y que siempre tiene que ser su aprobación objeto de una ley o decreto real. Su organización depende, pues, directamente del Estado, que, ocasionalmente, se hace Consejero para cada una de ellas a través de un Consejo Académico o una Comisión Administrativa. Los programas son aprobados por el Gobierno, y el personal docente nombrado por el rey en las condiciones y circunstancias que ya mencionaremos.

La Comisión Administrativa, bajo cuya supervisión funciona la Institución, tiene una misión de naturaleza consultiva y se ocupa de todo lo relativo a la mejor marcha y progreso de la Escuela. Igualmente ella da cuenta al Poder Central de las medidas que han de tomarse en interés de la Escuela y da su consejo sobre los programas y proyectos de presupuestos que en todos los casos son propios de cada Escuela. Por último, dicha Comisión Administrativa tiene también por misión presentar los candidatos para las funciones de director y de profesor.

En orden a la composición, dicha Comisión está integrada por cinco miembros efectivos al menos; el Estado nombra un delegado en el seno de esta Comisión, cuyas atribuciones son objeto de especial disposición ministerial, y en todos los casos el Poder nombra la mitad más uno, por lo menos, de los miembros de la Comisión.

Está previsto, con las disposiciones ministeriales pertinentes, que en ciertas trascendentales circunstancias, especialmente cuando se estudian los programas y cuando la Comisión debe pronunciarse sobre la orientación de la Enseñanza, aquélla solicite consejo de la Comisión de Aprendizaje o de los Consejos Especiales de Competencia, compuestos exclusivamente de profesionales.

Respecto de las Instituciones o Escuelas no estatales, éstas se clasifican en dos clases o categorías, según su vinculación a la Administración Central. Estas dos categorías son: Escuelas reconocidas y provisionalmente reconocidas y aceptadas para percibir subvenciones.

Las del primer grado o reconocidas tienen que serlo por disposición o decreto especialmente dictado por el rey a propuesta del Ministerio de Instrucción Pública, y en todos los casos ha de tener el asesoramiento del Consejo Superior de la Enseñanza Técnica. El reconocimiento permite obtener la ayuda económica del Estado, en diferente cuantía, según los casos o circunstancias, y lleva consigo un sometimiento absoluto a las obligaciones y normas dictadas por el Poder Central en cualquiera de los aspectos (inspección, programas, nombramientos del personal, etc.)

Para el reconocimiento de una Institución o Escuela

Esta enseñanza técnica, nacida así al azar de circunstancias locales, en un momento en que el Poder Central parecía ignorar este orden de responsabilidades, fué fundamentalmente organizada por las Provincias y los Ayuntamientos, así como también por la enseñanza libre. Este proceso de aparición explica que el conjunto de este grado docente presente aún un aspecto no totalmente unificado, y con muy pocas analogías con los demás grados de la enseñanza.

Un estado tal de cosas no dejaba de ser perjudicial a la vez a la enseñanza misma, a los alumnos y al personal. Para remediarlo se emprendió una normalización general de toda la enseñanza técnica, simultáneamente, sobre un plan geográfico y pedagógico.

En el primer orden de ideas, una Comisión Ministerial de Racionalización acometió el estudio de si la repartición de las instituciones entre las diversas regiones estaba bien concebida y si era necesario aportar alguna mejora creando nuevos establecimientos, modificando la orientación de otros y, eventualmente, proponiendo la supresión de los que se consideraran inútiles. Como consecuencia de esta revisión general del sistema, el Poder Central se vió obligado a crear un cierto número de Escuelas Técnicas del Estado para responder a las necesidades que los otros poderes organizadores no habían afrontado.

La Enseñanza Técnica, en fin, ha llegado a adquirir una importancia tal para Bélgica, que el Poder Central está siempre dispuesto, con inversión de sumas ingentes, como veremos en los datos estadísticos que expondremos al final, a favorecer su desarrollo en su doble aspecto de creación de establecimientos propios del Estado y a subvencionar largamente a las autoridades locales (Provincias y Municipios), así como a las personas de cualquier naturaleza que se ocupan en tal grado de la enseñanza. En este estado de cosas la misión fundamental de la Administración Central es salvaguardar que el interés general se aplique a coordinar los esfuerzos sobre un mismo fin común: el progreso económico y social del país.

Al lado de la Administración Central que coordina sobre el plan nacional las actividades propias de estas enseñanzas, funcionan Consejos Consultivos encargados de ilustrar al Gobierno sobre la orientación de los estudios en función de las necesidades en el orden económico y social. A este respecto el Consejo Superior de la Enseñanza Técnica, cuyo funcionamiento y organización describiremos posteriormente, tiene una competencia que alcanza ciertas especiales materias.

Existen igualmente otros Consejos de competencia limitada, como son el Consejo Superior de Protección Familiar del Ministerio de Salud Pública, el Consejo de las Escuelas del Servicio Especial del Ministerio de Justicia y otros análogos.

Estas Instituciones se dedican fundamentalmente a promover el desarrollo racional y metódico de la Enseñanza Técnica, dejando, no obstante, la suficiente elasticidad para permitir adaptarse no ya sólo a las peculiaridades regionales, sino también a las exigencias, siempre nuevas, resultantes del progreso.

En líneas generales, independientemente de los distintos matices o secciones que luego expondremos, la Enseñanza Técnica comprende los siguientes grados: Cursos elementales y preparatorios en las Escuelas de

Grado Medio Inferior, donde los alumnos son admitidos a los doce años, a la salida de la Enseñanza Primaria. Escuelas de Grado Medio Superior, que reclutan sus alumnos entre los diplomados de la Enseñanza Media Inferior y, por último, establecimientos del Grado Superior, que exigen para la admisión conocimientos de un nivel correspondiente a la Enseñanza Media del Grado Superior.

En cuanto a la naturaleza de los Centros, éstos pueden ser de distintas características. Instituciones del Estado, creadas y directamente administradas por el Poder Central. Instituciones fundadas por los Gobiernos provinciales, Municipios o particulares que han obtenido el reconocimiento de Estado para someterse sin reservas a su absoluto control. Existen, por último, Escuelas que organizan su enseñanza de manera absolutamente autónoma.

Sólo los diplomas, certificados y títulos expedidos por Instituciones creadas o reconocidas por el Estado se benefician de la garantía de aquél. Aparte de esto, muchos títulos de Enseñanza Técnica son especialmente protegidos por la ley, y deben ser conferidos en condiciones muy estrictas fijadas por el rey.

La estructura fundamental de la organización de la Enseñanza Técnica y Profesional la constituyen los tres siguientes estamentos: Institución, Escuela y Sección.

*Institución.*—Establecimiento de la Enseñanza Técnica considerado como unidad administrativa. Está regida por la autoridad de un director y está dotada por el Estado de un número de matrícula, si es del Estado o reconocida por él, y de un número de expediente si la Institución está pendiente del reconocimiento oficial. La Institución comprende una o varias Escuelas.

*Escuela.*—Establecimiento de Enseñanza Técnica considerado como una unidad pedagógica y pertenece a un género o especie de enseñanza, según la estructura del programa, la finalidad y el nivel del curso.

A este respecto las Escuelas se clasifican en las siguientes categorías: Escuela Técnica, Escuela Profesional, Escuela Normal Técnica, Escuela Especial y Escuela Temporal, existiendo, asimismo, los denominados Cursos de categorías paralelas a las Escuelas mencionadas.

El Estado posee también Escuelas de Economía Agrícola Ambulantes, que visitan las zonas rurales a las cuales la red escolar de Enseñanza Técnica no puede alcanzar; estos cursos se dirigen fundamentalmente a mujeres y chicas jóvenes, llegando a reunir a veces hasta 600 alumnas.

Las Escuelas Técnicas organizan una enseñanza regular sobre una formación fundamentalmente técnica-teórica y se desarrolla en los tres grados—Inferior, Medio y Superior—ya mencionados, de una manera perfectamente gradual.

Las Escuelas Profesionales organizan la Enseñanza regular fundada sobre una formación fundamentalmente técnica-práctica, desarrollada a través de los tres ciclos o grados ya mencionados.

Las Escuelas Normales Técnicas tienen por objeto proporcionar una formación técnica y pedagógica para los que se dediquen a las enseñanzas de Cursos Técnicos y Especiales. Esta Enseñanza se desarrolla, así-

mismo, en tres grados—Primario, Medio y Superior—, y los certificados o diplomas expedidos en cada uno de ellos habilitan a sus poseedores al ejercicio de la Docencia Técnica en Grados de nivel análogos.

Las Escuelas Especiales organizan una Enseñanza regular destinada a los alumnos socialmente inadaptados o que presenten deficiencias físicas o mentales.

Por último, las Escuelas Temporales organizan una Enseñanza experimental, temporal u ocasional, que a veces tiene también el carácter de ambulante.

Se denomina *Sección* a una parte de la Escuela donde la Enseñanza desarrolla un programa completo conforme a una especialidad técnica determinada; la Sección tiene un título específico que representa el sector de la vida económica y social adonde los alumnos que la cursan están llamados a dirigirse. La Sección puede estar dividida en ciclos diferentes, al fin de los cuales se expiden títulos o certificados de fin de estudios, más o menos calificados.

En cuanto a su "género", las Escuelas pueden ser de "pleno ejercicio" (de día) o "complementarias" (de noche), según que los cursos se desarrollen durante toda la jornada, la semana y el año escolar, o durante una parte solamente de la jornada o de la semana (Escuelas y Cursos de domingo).

Como no cabía menos de esperar, en consonancia siempre con la amplitud que caracteriza la Enseñanza Profesional Técnica belga, ésta está organizada y extendida igualmente para la población escolar femenina, bien sea en régimen de coeducación o con separación de sexos, en aquellos grupos o secciones más afines al carácter femenino (enseñanzas comerciales, economía doméstica y agrícola, óptica aplicada, corte y confección, enseñanzas del hogar, servicio social, etc., entre otras muchas más).

Nos parece muy interesante destacar las llamadas "Escuelas o Secciones preparatorias" que, con carácter casi general, tienen establecidas casi todas las Instituciones de Enseñanza Técnica y Profesional. Como el propio nombre indica, el carácter de estas Escuelas o Secciones es el de proporcionar a los futuros alumnos la preparación mínima necesaria, a veces durante dos cursos formales, para superar las pruebas de Examen de Ingreso a aquellos alumnos que, aspirando a cursar los Grados Superiores de la Enseñanza (muy concretamente, para el Grado de Ingeniero Técnico), no poseen las condiciones de titulaciones mínimas de la Enseñanza Media que exige la ley para la admisión, sin examen de ingreso previo, en las mencionadas Enseñanzas Técnicas Superiores.

Salvo muy contadas excepciones, como son las Escuelas de Náutica y las llamadas Enseñanzas Postescolares Agrícolas, puede decirse evidentemente (y entendemos que ello es un acertadísimo criterio en el enfoque de la Enseñanza) que es el Ministerio de Instrucción Pública el que, con un carácter integral, patrocina, administra, tutela y rige la Enseñanza Técnica y Profesional del país belga.

Para terminar este punto sobre categorías o clases de Escuelas, entendemos que puede ser muy útil, para la mejor interpretación del verdadero alcance de dichas Escuelas y sus respectivos titulados, decir que las llamadas "Escuelas Técnicas" son totalmente análogas a las nuestras de Peritos Industriales, y las llamadas

"Escuelas Profesionales" del país belga son asimismo análogas a nuestras Escuelas de Trabajo, salvando en ambos casos las enormes diferencias a favor de aquellas en orden a instalaciones, medios pedagógicos y dotaciones económicas.

#### LA ENSEÑANZA TÉCNICA DEL ESTADO Y PRIVADA (PROVINCIAL, MUNICIPAL Y LIBRE)

Es común a todas las Instituciones del Estado estar regidas por un Estatuto o Reglamento que es propio en cada caso y que siempre tiene que ser su aprobación objeto de una ley o decreto real. Su organización depende, pues, directamente del Estado, que, ocasionalmente, se hace Consejero para cada una de ellas a través de un Consejo Académico o una Comisión Administrativa. Los programas son aprobados por el Gobierno, y el personal docente nombrado por el rey en las condiciones y circunstancias que ya mencionaremos.

La Comisión Administrativa, bajo cuya supervisión funciona la Institución, tiene una misión de naturaleza consultiva y se ocupa de todo lo relativo a la mejor marcha y progreso de la Escuela. Igualmente ella da cuenta al Poder Central de las medidas que han de tomarse en interés de la Escuela y da su consejo sobre los programas y proyectos de presupuestos que en todos los casos son propios de cada Escuela. Por último, dicha Comisión Administrativa tiene también por misión presentar los candidatos para las funciones de director y de profesor.

En orden a la composición, dicha Comisión está integrada por cinco miembros efectivos al menos; el Estado nombra un delegado en el seno de esta Comisión, cuyas atribuciones son objeto de especial disposición ministerial, y en todos los casos el Poder nombra la mitad más uno, por lo menos, de los miembros de la Comisión.

Está previsto, con las disposiciones ministeriales pertinentes, que en ciertas trascendentales circunstancias, especialmente cuando se estudian los programas y cuando la Comisión debe pronunciarse sobre la orientación de la Enseñanza, aquélla solicite consejo de la Comisión de Aprendizaje o de los Consejos Especiales de Competencia, compuestos exclusivamente de profesionales.

Respecto de las Instituciones o Escuelas no estatales, éstas se clasifican en dos clases o categorías, según su vinculación a la Administración Central. Estas dos categorías son: Escuelas reconocidas y provisionalmente reconocidas y aceptadas para percibir subvenciones.

Las del primer grado o reconocidas tienen que serlo por disposición o decreto especialmente dictado por el rey a propuesta del Ministerio de Instrucción Pública, y en todos los casos ha de tener el asesoramiento del Consejo Superior de la Enseñanza Técnica. El reconocimiento permite obtener la ayuda económica del Estado, en diferente cuantía, según los casos o circunstancias, y lleva consigo un sometimiento absoluto a las obligaciones y normas dictadas por el Poder Central en cualquiera de los aspectos (inspección, programas, nombramientos del personal, etc.)

Para el reconocimiento de una Institución o Escuela

se requiere como condición fundamental el estar establecida en un centro económico y geográfico cuya importancia sea suficiente para justificar su creación según el plan que ella se propone, habiendo de disponer de locales que reúnan las condiciones de higiene y disponibilidad de utillaje mínimo para las necesidades de la enseñanza que trata de organizar. El personal directivo, profesorado y administrativo de dichas Escuelas reconocidas, habrá de nombrarse de acuerdo exactamente con las disposiciones ministeriales para los Centros del Estado, y en todos los casos tiene que someterse igualmente no sólo a la inspección técnica, sino también al control administrativo del Estado, debiendo cada año ser aprobados sus presupuestos por el Ministerio de Instrucción Pública.

Es igualmente muy singular, en orden a materia de reconocimiento, que éste puede serlo sólo y exclusivamente para una sección determinada de una Institución cualquiera. La protección del Estado y las obligaciones del Centro hacia el Estado alcanzan sólo a todo lo relacionado con dicha sección (profesorado, dotaciones de material, protección del título expedido, etcétera).

El segundo grado o "Instituciones provisionalmente reconocidas" son, como su nombre indica, aquellas que, habiendo justificado previamente que su creación responde a una necesidad económica o social de la región donde están enclavadas, no tienen aún el grado de madurez suficiente para ser definitivamente reconocidas, y en su virtud el Estado les concede unos reconocimientos provisionales que tienen que ser renovados cada año, hasta que, a juicio del Ministerio de Instrucción Pública, dicho Centro ha cumplido todos los requisitos que se exigen para el reconocimiento definitivo. En cuanto al régimen de protección económica del Estado hacia esta clase de Centros, es en líneas generales del mismo orden y en las mismas condiciones que para los Centros definitivamente reconocidos.

Una de las condiciones que han de cumplirse del modo más estricto por parte de las Escuelas no estatales, reconocidas o provisionalmente reconocidas, es el carácter de absoluta gratuidad para las enseñanzas del ciclo secundario inferior y el de reducciones parciales en las tarifas académicas para las del ciclo secundario superior en determinados casos, establecidos por decreto, de acuerdo con la condición económica de los alumnos.

Una circunstancia que estimamos del máximo interés y singularidad, y al mismo tiempo altamente expresiva no ya sólo del celo del Estado por estas Enseñanzas y el buen funcionamiento de los Centros o Instituciones que a ellas se dedican, sino también el rigor, ya mencionado, que el Estado impone para el reconocimiento, es la exigencia de un número mínimo de alumnos para los diferentes grados, secciones o escuelas, especialmente decretado por el rey, insatisfecho el cual se pierde automáticamente la condición y ventajas del reconocimiento, siendo de destacar que el control de alumnos matriculados se sigue escrupulosamente por un servicio de estadística, especialmente creado en la Dirección General de Enseñanza Técnica. Hemos de añadir, finalmente, que a veces puede llegarse incluso a la suspensión del Centro o Institución

cuyo alumnado está por bajo de los mínimos establecidos.

Respecto a las subvenciones del Estado a los Centros no estatales, éstas pueden ser de tres clases: subvenciones para el pago del personal, subvenciones de funcionamiento y subvenciones de material y utillaje.

La primera de las mencionadas se establece, en líneas generales, en cuantía análoga para los Centros estatales y no estatales reconocidos, y la ley determina ciertas condiciones bajo las cuales pueden ser mejoradas, así como también reducidas en el caso, este último, de Instituciones religiosas, cuando el personal vive en comunidad.

Las subvenciones de funcionamiento están rigurosamente y tasativamente determinadas por cabeza de alumno en cuantía diferente, según el grado o nivel de las Enseñanzas, pudiendo llegar hasta 875 francos por alumno.

El régimen de subvenciones de funcionamiento es tan generoso y amplio, que incluso alcanza a los cursos temporales.

Las subvenciones de material y utillaje están calculadas de acuerdo con el valor de las maquinarias, aparatos e instrumentos adquiridos, y en casos excepcionales puede concederse para un establecimiento reconocido una subvención extraordinaria contratada, o de pagos a plazos, con la Institución beneficiada. En todos los casos, las subvenciones de equipo para los Centros reconocidos se pagan a las personas o autoridades que han creado el establecimiento o que lo tienen bajo su patrocinio o dirección.

Para cualquiera de las tres clases de subvenciones anteriormente enumeradas se establece siempre, como condición más estricta para el percibo de las mismas, el carácter de gratuidad de las enseñanzas para los alumnos de grado inferior, y de semigratuidad para los del ciclo medio.

En orden a la eficacia de la enseñanza se establece, de una manera rigurosa, que en ningún caso el número de alumnos de una clase puede pasar de cincuenta. Consecuentemente, si el número lo exige, las clases se desdoblán en los grupos que sean necesarios, nombrándose el profesorado que necesite para ello.

Mencionemos, por último, respecto a la organización interna de las Escuelas, que cada una tiene su reglamento orgánico propio, que constituye su estatuto fundamental. Este reglamento fija las bases que determina el objeto de la Escuela, los programas de los cursos, su administración, las atribuciones generales del personal, las condiciones de admisión y selección de los alumnos, así como las disposiciones relativas al presupuesto y cuentas.

Aparte de esto, cada Escuela tiene su reglamento de personal, que establece los deberes y derechos del personal frente a la autoridad del director y en sus relaciones con los alumnos. Este reglamento constituye el estatuto del personal y va anejo con el contrato de empleo, puesto que comprende, entre otras cosas, la escala de sueldos del personal, con expresión de los aumentos periódicos.

Además, cada Escuela tiene su reglamento de orden interior propiamente dicho. Todos estos reglamentos

tienen que ser aprobados por el Ministerio de Instrucción Pública, previo asesoramiento del Consejo Superior de la Enseñanza Técnica.

#### EL PERSONAL DOCENTE

La selección del personal de este grado de la Enseñanza, profesores o maestros de taller, está muy reciente y estrictamente reglamentada por un real decreto, que fija unas condiciones que han de cumplirse en igual manera exactamente para los Establecimientos del Estado y para los no estatales reconocidos.

Dentro de la gran variedad del profesorado, por su condición y naturaleza, existe una clasificación general en dos grandes grupos: los "profesores de cursos generales", reclutados generalmente entre los profesores diplomados para la Enseñanza General correspondiente, y los "profesores especialistas", que se seleccionan entre los técnicos de la actividad correspondiente y son, preferentemente, poseedores de un diploma de las llamadas "Escuelas Normales Técnicas".

En todos los casos, los aspirantes a una plaza de profesor, previamente anunciada por el *Diario Oficial Belga*, deberán superar una prueba de aptitud y competencia para la Enseñanza y ser, entonces, propuestos por el director y la Comisión Administrativa del Centro, así como también por la Inspección. Aceptado por la Administración Central, se otorga un nombramiento provisional cuya situación de interinidad ha de ser, al menos, de tres años antes de aspirar al nombramiento definitivo, el cual se otorga ya por simple propuesta conjunta del director del Centro de la Comisión Administrativa y de la Inspección.

Destaquemos que la situación de interinidad no puede prolongarse por más de tres años. En cuanto a las titulaciones mínimas posibles para aspirar al profesorado, han sido objeto de una reglamentación y clasificación especial en cinco categorías, según los niveles o ciclos de la Enseñanza, y en última instancia es el Consejo de Perfeccionamiento Técnico el que orienta al Ministerio de Instrucción Pública sobre las calificaciones del diploma exigido para el desempeño de la Enseñanza de determinadas materias.

Las pruebas de aptitud mencionadas son juzgadas por un Tribunal que funciona bajo el control de uno o varios delegados del Ministerio de Instrucción Pública, designados expresamente a estos fines.

El nombramiento para los cargos directivos, administrativos y subalternos se rige por las normas generales de la Administración para los funcionarios de los Ministerios. La función directora de los Centros está revestida de la máxima categoría y responsabilidad, y en su virtud, el titular que la desempeña está absolutamente exento de cualquier otra función. Sin embargo, una excepción se establece cuando el número de alumnos de la Escuela es el mínimo que determina la ley, en cuyo caso el director puede tomar a su cargo algún curso o enseñanza, devengando entonces, además, la retribución propia de profesor.

Por su parte, el Ministerio de Instrucción Pública establece el carácter de rigurosa incompatibilidad del ejercicio de la docencia en la Enseñanza Profe-

sional y Técnica con otras funciones, sea cual fuere su naturaleza (ejercicio de profesión liberal, empleo en empresas o actividades privadas, cargos públicos..., etc.).

Resultará obvio decir que dicha rigurosa incompatibilidad lo es sólo por la razón esencial de que el profesorado y personal de la Enseñanza Técnica está económicamente asistido en cuantía más que suficiente para llevar con todo decoro, familiar y socialmente, su dignísima profesión.

Puede decirse que Bélgica es uno de los poquísimos países en donde no se ha registrado la deserción de la docencia, fenómeno tan extendido en otros países, especialmente en la posguerra.

Completan el cuadro general de reglamentación del profesorado unas normas disciplinarias muy estrictas, que van desde la amonestación verbal a la destitución definitiva. Las penas más graves de la escala establecida sólo pueden ser impuestas por un Tribunal o Consejo de disciplina especialmente constituido a estos fines, con la siguiente composición:

Un presidente, nombrado libremente por el ministro de Instrucción Pública.

Un funcionario de la Dirección General de la Enseñanza Técnica.

El presidente de la Comisión Administrativa del Centro.

Un delegado de la Dirección Técnica, competente.

Un miembro del personal docente del mismo grado del juzgado.

Un secretario, sin voto, designado libremente por el ministro de Instrucción Pública.

#### LA INSPECCIÓN

Ya se ha dicho que una de las condiciones exigidas a los Establecimientos o Centros que aspiran a la condición de "reconocido" es la de someterse sin reserva alguna a la inspección Técnica y Administrativa del Estado.

La inspección Técnica está encargada del control técnico, científico y pedagógico de la enseñanza y siempre está representada por uno de sus miembros en las pruebas de aptitud y en los exámenes finales de los alumnos. Igualmente está capacitada para formular apreciaciones sobre la capacidad del profesorado.

Participa en los expedientes instruidos para la solitud de reconocimiento de los Centros y contribuye a los estudios de la Administración, principalmente en lo relativo a la organización general de la Enseñanza Técnica, la definición y clasificación de las Escuelas, el estudio de los programas y el examen de los expedientes de petición de créditos extraordinarios para la adquisición de material.

Tiene, asimismo, un cuerpo de interventores, cuya específica misión es el control de la aplicación por las Escuelas de todas las disposiciones de orden administrativo dictadas por la superioridad, y especialmente en lo que concierne a la gestión contable y a las faltas de asistencia escolares.

Como consideramos innecesario hacer una exposición exhaustiva de las atribuciones de la Inspección, que creemos suficientemente perfilada con lo expuesto,

terminaremos diciendo que la característica más destacada de la misma es no ya sólo lo dilatado y amplio de su papel, sino también, y esto es lo más importante, la inflexibilidad y el rigor de la misma, llegando en algunos aspectos casi a lo policiaco.

Pensamos, como ya se ha dicho en otro momento, que esto representa por parte del Estado la compensación recíproca de su absoluto patrocinio económico, extraordinariamente generoso, hacia la Enseñanza Profesional y Técnica.

En cuanto al Cuerpo de la Inspección propiamente dicho, está constituido por un inspector general y un gran número de inspectores principales, seleccionados por sus títulos académicos, debiendo en todos los casos tener un mínimo de quince años de servicios en la Enseñanza o en ésta y en alguna empresa industrial, agrícola o comercial. El desempeño del cargo de inspector se declara absolutamente incompatible con el ejercicio de la docencia.

#### LA PROTECCIÓN LEGAL DE LOS TÍTULOS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Para centrar esta cuestión desde el principio conviene definir los matices diferenciales que existen entre las diversas titulaciones que pueden otorgar los Establecimientos de Enseñanza Técnica, los cuales son: certificados, diplomas y títulos que se obtienen, respectivamente, al término de los estudios de las Escuelas en sus tres grados generales, inferior, medio y superior.

Los titulados de los dos primeros grupos o denominaciones mencionadas constituyen el "personal obrero calificado" y los "cuadros de mandos de empresas", respectivamente. Por consiguiente, el ámbito de actividad profesional es puramente laboral, y consecuentemente, el Ministerio de Instrucción Pública queda al margen de la definición de sus atribuciones, derechos y obligaciones.

Son los estudios superiores de la Enseñanza Técnica los que se cursan en las llamadas "Escuelas Técnicas Superiores", "Institutos Superiores de Comercio" e "Institutos Agronómicos", los que permiten obtener los llamados títulos en las tres especialidades mencionadas—Industrial, Comercial y Agrícola—, si bien con denominaciones diferentes.

En cualquiera de los tres casos es el Ministerio de Instrucción Pública el que, mediante las disposiciones pertinentes, define la profesionalidad de dichos titulados y los ampara en el ejercicio de sus respectivas profesiones, fijando las atribuciones que les compete en cada caso, y las circunstancias o actividades en que son específicamente exigidos esos títulos profesionales.

Bien es cierto que, de acuerdo con el carácter de "superior" que dichos estudios y títulos tienen, el acceso a dicho grado está condicionado siempre a la posesión de los certificados de estudios medios del "grado superior", lo que acredita una formación de carácter general mínima, y la superación de una prueba de ingreso especialmente establecida a estos fines. Pueden ser igualmente candidatos los que, sin poseer estudios de Enseñanza Media, son poseedores del diploma de una Escuela Técnica media y, en fin, todos los que posean algún otro diploma o certificado, dándose

el caso de que, según la naturaleza de dichos estudios, es posible la convalidación de parte de las pruebas que constituyen el examen de ingreso. Nos permitimos señalar, una vez más, la tónica de amplitud y flexibilidad que, en todos sus aspectos, caracteriza a la organización de la Enseñanza Técnica en Bélgica.

La duración de los cursos para este grado superior de la Enseñanza Técnica oscila de tres a cinco años, y la formación está encauzada hacia una preparación más próxima a las realidades industriales y de producción que la de las Escuelas Especiales pertenecientes a la Enseñanza Universitaria.

Singular importancia tiene la prueba final, que consiste, en líneas generales, en la presentación y discusión de un proyecto de realización relativo a la especialidad, así como una serie de cuestiones, planteadas por el Tribunal, sobre las ciencias aplicadas respecto de la especialidad escogida. La constitución de los Tribunales examinadores para estas pruebas finales es objeto de disposiciones ministeriales, y en su constitución interviene, preceptivamente, un miembro del Consejo Superior de la Enseñanza Técnica o de la Inspección, como delegado expreso del Ministerio de Instrucción Pública de Educación Nacional. Digamos, por último, que este régimen de examen, así como todo lo que concierne a la Enseñanza Técnica, es idéntico con todos sus detalles para los Centros no estatales reconocidos.

Los títulos obtenidos tienen, finalmente, las denominaciones de ingenieros técnicos, licenciado o ingeniero comercial.

#### EL CONSEJO SUPERIOR DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Dicho Organismo, constituido en el año 1951, en el seno del Ministerio de Instrucción Pública, tiene encomendada por la ley que lo constituyó la más alta misión técnica y de asesoramiento cerca del Ministerio en cualquier aspecto de la Enseñanza Técnica y Profesional, en su expresión más amplia.

La consulta a dicho Consejo por el ministro es obligatoria en las siguientes materias fundamentales: estructura, programas, racionalización y reglamentos del personal de la Enseñanza Técnica, condiciones para la creación de Escuelas por el Estado, y de reconocimiento o suspensión de él para las Escuelas no estatales. En estas materias el ministro de Instrucción Pública no puede proponer al rey la resolución de disposiciones reglamentarias que difieran del informe emitido por el Consejo Superior de Enseñanza Técnica, más que después de haber pedido la opinión de un Comité interministerial compuesto por los ministros de Instrucción Pública, de Asuntos Económicos, de Agricultura, de Justicia, de Salud Pública, de Trabajo y de Previsión Social.

El Consejo Superior de la Enseñanza Técnica está constituido por un presidente y veintiocho miembros efectivos, existiendo, además, veintiocho miembros suplentes en categoría de asesores.

Los miembros efectivos del mencionado Consejo son repartidos como sigue: siete personas pertenecientes a las organizaciones más representativas de la In-

dustria, del Comercio, de la Agricultura y del Artesanado; siete personas pertenecientes a las organizaciones más representativas de los trabajadores; catorce personas representando a la Enseñanza Técnica, de las cuales, ocho, al menos, deben ejercer o haber ejercido las funciones de director de un establecimiento de Enseñanza Técnica. Estos miembros son escogidos a razón de siete por la Enseñanza Estatal, Provincial o Municipal, y siete por la Enseñanza privada.

El Consejo Superior está dividido en cuatro secciones, que comprenden las siguientes categorías de enseñanza; Enseñanza Técnica y Profesional para alumnos varones; Enseñanza Comercial; Enseñanza Agrícola y Hortícola y Enseñanza Técnica Profesional y Económica para alumnos.

Juntamente con el Consejo Superior de Enseñanza Técnica funciona el Consejo de Perfeccionamiento de la Enseñanza Técnica, cuya composición es la misma que la del Consejo Superior, pero descartando de ella los miembros que no proceden específicamente de la Enseñanza Técnica. Los directores generales son miembros natos de ambos altos organismos.

Ninguna de las funciones de los miembros de estos organismos son retribuidas y sólo gozan de una gratificación por asistencia a las sesiones, del orden de 240 francos para el presidente y 200 francos para los demás miembros.

#### PROTECCIÓN ESCOLAR

Consecuente con la perfecta organización de la Enseñanza Técnica en Bélgica, es el extenso y vario régimen de protección escolar que el Estado ejerce bajo las formas más diversas: tutela sanitaria, becas, seguros de accidentes, bolsas de viaje, comedores, internados, etc.

La tutela sanitaria, establecida desde el año 1920 para los alumnos de menos de dieciocho años de los cursos nocturnos, con condición de obrero, por consiguiente, ha sido posteriormente extendida con los mismos caracteres de generalidad a todos los alumnos de la Enseñanza Técnica.

En líneas generales, esta asistencia médica consiste en un reconocimiento médico al tiempo de la inscripción en la Escuela, una revisión anual y tantas revisiones complementarias, con periodicidad variable, como aconseje el estado de salud del alumno, y siempre de acuerdo con el consejo del inspector médico correspondiente.

Estos servicios son rigurosamente gratuitos y tienen el carácter de obligatorios para los alumnos, hasta el punto de que constituyen parte importante de su expediente escolar, sin cuyo requisito el alumno pierde los derechos académicos.

Independientemente de la protección, bajo la forma de matrícula gratuita, establecida con carácter muy amplio para los alumnos de condición económica modesta y de familia numerosa, existe en la Enseñanza Técnica belga un régimen de becas para los mejor dotados, que se aplica con evidente magnanimidad (existen muchas becas de fundaciones privadas que alcanzan la cuantía de 15.000 francos por curso), pero bajo condiciones muy estrictas, por lo que se refiere a

la selección de los alumnos que han de gozar de dichas becas.

Hasta el año 1948 no se ha reglamentado por el Estado de una manera terminante sobre el origen de los recursos económicos para dichas becas, siendo así que anteriormente a esa fecha éstas tenían unas dotaciones arbitrariamente determinadas por los fondos provinciales, municipales y del Estado.

En la mencionada fecha se dicta una "ley Orgánica de los fondos de becas", en la que se establece que los recursos normales de dicho fondo son los siguientes: una cotización municipal de 60 céntimos por habitante; una subvención provincial de 20 céntimos por habitante y, por último, una subvención del Estado cuya cuantía no podrá ser inferior al importe total de las cotizaciones municipales y provinciales mencionadas anteriormente. Como recursos no fijos y reglamentados están los de aportaciones y fundaciones privadas, que, ciertamente, son de consideración.

Las becas tienen por objeto fundamental procurar a los alumnos especialmente dotados y de condición económica más limitada los medios necesarios para proseguir sus estudios, considerándose como económicamente débiles aquellos que bien por ellos mismos, ya por sus padres o por los que tienen la carga de sustentarlos, entran dentro de una de las categorías siguientes: obreros, jornaleros o trabajadores de servicio doméstico.

En segundo término, pueden considerarse como circunstancias favorables para la obtención de una beca las de aquellos alumnos en los cuales concurre la circunstancia de que sus padres o tutores tienen la condición de empleados de rango subalterno inferior, ya sea en Instituciones del Estado o de la Administración Pública, o de empleados particulares, sea cual fuere su naturaleza. En última instancia, puede considerarse también como condición propicia para aspirar a una beca cuando los impuestos sobre las rentas de trabajo no pasan de un máximo establecido por el Gobierno.

En cuanto a la condición de los alumnos, son considerados como especialmente dotados no sólo los que tienen una ejecutoria escolar brillante, sino también cuantos sobresalen en virtud de su espíritu de observación y de iniciativa, de sus facultades, invención y de imaginación, de su carácter y de su voluntad y, por último, de su conducta.

Resultará obvio decir que las anteriores calificaciones son objeto de exámenes y pruebas de naturaleza muy diversa, en las que presentan un servicio de especial importancia las oficinas y laboratorios de Psicotecnia, que de una manera formal funcionan en todos los Centros de Enseñanza Técnica.

Es muy de destacar que el alumno disfruta de la condición de becario mientras concurren en él las calificaciones, de todo orden, que le hicieron acreedor a ello, entendiéndose que por su parte adquiere el compromiso moral de renunciar a la beca cuando sus circunstancias económicas han mejorado, si bien la propia ley establece que "el deber de restitución no constituye una obligación civil".

Para todo lo concerniente a la concesión de becas existe un Consejo especialmente nombrado a estos fines con una representación equilibrada de la enseñanza

estatal y no estatal, cuyo Consejo se renueva cada tres años.

Las bolsas de viaje, otra modalidad de protección escolar, difieren de las becas por su carácter esporádico y circunstancial, que concédense teniendo sólo vigencia por cursos académicos, y que sólo en casos excepcionales merecen la renovación. En los años recientes se ha producido una extensa reglamentación en orden a bolsas de estudios para los casos especiales que determinaron las circunstancias de la guerra, prisioneros, mutilados, combatientes, etc.

Una modalidad de protección escolar de extraordinario interés es el seguro de accidentes ocurridos en los talleres y laboratorios de las Escuelas. Dicha previsión está exhaustivamente reglamentada por un decreto del año 1934, que, en líneas generales, podría resumirse así: las Escuelas contratarán, con una Compañía de seguros, una póliza para cubrir los accidentes de trabajo, salvando así la responsabilidad civil de la dirección del Centro y garantizando en todos los casos a los alumnos una reparación equivalente a la que resultaría de aplicar la ley general de Accidentes de Trabajo. Por otra parte, este seguro comprende también indemnizaciones en caso de incapacidad para el trabajo, asistencia médica, farmacéutica, etc.

Finalmente, la póliza de seguro cubre también los accidentes ocurridos durante las excursiones escolares organizadas, ya sean en ferrocarril, tranvías o cualquier otro medio de locomoción.

Por último, mencionemos que la protección escolar, bajo la modalidad de comedores e internados, está igualmente establecida con gran amplitud, si bien es de señalar que esto constituye parte sustancial del reglamento y régimen interno de las Escuelas hasta el punto de que nada hay legislado sobre ello. Sin embargo, un gran porcentaje de Escuelas privadas tienen perfectamente establecidos estos servicios, con cargo a fondos provinciales y municipales especialmente dotados para estos fines, teniendo por objeto final poder suministrar pensionados y comidas en cocinas y comedores propios de la escuela, a muy bajos costes e incluso a gratuidad absoluta. Hay establecimientos en los que, para los alumnos de enseñanzas diurnas, no se les permite salir de la escuela en la hora de la comida, siendo así que la escuela proporciona gratuitamente la comida a los que no pueden pagar su importe.

Para terminar este capítulo, dedicado especialmente a los alumnos, queremos mencionar una circunstancia muy particular, si bien ajena al régimen de protección escolar de que nos venimos ocupando.

Un decreto del año 1945 define la condición de "estudiante incívico", y por él se obliga a que todos los estudiantes, en el momento de la inscripción en la Escuela, y en el momento de los exámenes finales para la obtención del certificado, diploma o título, tienen que presentar un "certificado de civismo", expedido por la autoridad municipal de la localidad donde residen.

ESTADÍSTICA

Los datos estadísticos que a continuación exponemos están resumidos de una voluminosa publicación del Ministerio de Instrucción Pública, dedicada, exclusivamente, a la estadística de la Enseñanza Técnica, siendo la publicación consultada la correspondiente al año 1953:

Instituciones, 1.381 .....	}	110 estatales
		57 provinciales
		350 municipales
		864 libres
Escuelas, 2.437 .....	}	271 estatales
		135 provinciales
		640 municipales
		1.391 libres
Secciones, 3.992 .....	}	1.935 diurnas
		2.057 nocturnas
Alumnos, 263.305 .....	}	116.554 (N), 114.942 (H),
		146.751 (D), 148.363 (V).

NOTA.—(D), enseñanzas diurnas; (N), enseñanzas nocturnas; (V), alumnos varones, y (H), alumnos hembras.

En orden a lo económico, los datos estadísticos muestran que el presupuesto del año 1950 para la Enseñanza Profesional y Técnica, exclusivamente, fué de francos 720.281.000, y de esta cantidad, 547.920.000 francos fueron invertidos para las subvenciones de los Centros reconocidos no estatales.

JOSÉ LUIS LEÓN FERNÁNDEZ

## La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona concede sus primeros diplomas

En el número 20 de esta revista, correspondiente al mes de abril de 1954, dábamos cuenta de la creación de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona. Hoy, concluido el primer ciclo de sus enseñanzas, vamos a exponer los resultados obtenidos y las perspectivas que se abren a su labor.

Al inaugurarse la Escuela, en octubre de 1953, se establecieron solamente dos secciones: Alemán e Inglés. Al iniciarse el curso 1954-55 se crearon otras dos: Francés e Italiano. Con estas secciones se atiende a las lenguas fundamentales de la cultura moderna, pero quedan fuera todavía otros dos idiomas principales: el ruso y el árabe. El primero pertenece a un área humana muy vasta e importante, independientemente de su significación política. Las estadísticas de la Escuela de Intérpretes de Ginebra, correspondientes al curso 1953-54, dan un porcentaje de alumnos de esta lengua que se aproxima al tercio de los que estudian alemán y español, y alcanza casi el mismo número de los que cursan italiano. El árabe, por otro lado, es la lengua de unos pueblos cuyo pasado histórico y cuya realidad presente nos afectan.

Como decíamos en la aludida crónica, las clases de la Escuela se desarrollan con arreglo a un criterio absolutamente práctico, atendido al estado actual de las lenguas estudiadas, sin más referencias históricas o filológicas que las coadyuvantes a un conocimiento instrumental y directo de las mismas.

El estudio de cada lengua comprende tres cursos: Elemental, Medio y Superior. No obstante, atendiendo al hecho de que muchos de sus alumnos han estudiado precedentemente estas lenguas, todos los años, al iniciarse el curso, hay unos exámenes cuya aprobación supone la exención del Curso elemental. Es decir, que para tales alumnos el plan previsto queda limitado a dos años. En octubre de 1954 aprobó este examen de aptitud el siguiente número de alumnos:

Inglés .....	69
Francés .....	51
Alemán .....	22
Italiano .....	4
<b>TOTAL .....</b>	<b>146</b>

Además de los tres cursos citados, y tras el éxito de la prueba llevada a efecto en la sección de alemán, a partir del período escolar 1955-56 habrá en todas

las secciones un Curso de ampliación. Este curso no supone prolongar un año más el plan establecido, sino que se dará, simultáneamente, con el Curso superior y como una intensificación de éste. Podrán acudir a él, aunque con carácter voluntario, los alumnos del Curso superior, que de este modo podrán ampliar a seis sus tres horas semanales de clase.

### CLASES, ALUMNOS Y PROFESORADO

A cada uno de los cursos se asignan tres horas de clase por semana, divididos en los grupos necesarios para que en cada uno de ellos no haya más de veinte alumnos. Excepcionalmente, alguno de estos grupos ha llegado al límite máximo de veinticinco alumnos cuando lo han hecho inevitable las clases prácticas de las distintas Facultades. Sin embargo, son muchos los grupos en que el número de alumnos no llega a veinte.

Los horarios no siempre coinciden con el criterio rector de la Escuela y están inevitablemente determinados por la necesidad de subordinarse a los horarios de las Facultades—fundamentales para los alumnos—y al problema no menor de las aulas disponibles. En consecuencia, las clases de la Escuela se dan de las trece a las catorce horas y de las dieciocho a las veintiuna. No obstante, este horario es sumamente favorable para los alumnos titulados a que luego nos referiremos.

No existen alumnos libres, y la asistencia a clase es objeto de cuidadosa atención por parte de los profesores. En cada uno de los tres trimestres del curso hay un período de observación de un mes, al final del cual los profesores emiten un informe en que constan las faltas de asistencia, el número de trabajos escritos realizados y la nota general obtenida en el período.

Para cada uno de los cursos de las lenguas estudiadas se establece un libro de texto, libro que no absorbe más que una parte de la labor de clase. Las hojas sueltas con temas de traducción y versión y las antologías preparadas por la Escuela, junto con la labor personal de los profesores, de acuerdo con las instrucciones que periódicamente reciben, permiten dar al trabajo la flexibilidad y dinamismo propios de la enseñanza de una lengua.

Se ha iniciado la formación de una biblioteca con colecciones de libros en número suficiente para su utilización individual en el trabajo de las clases.

En el curso 1953-54, primero de la vida de la Escuela, se inscribieron los siguientes alumnos:

Facultad de Ciencias .....	104
Facultad de Filosofía .....	85
Facultad de Derecho .....	81
Facultad de Medicina .....	65
Facultad de Farmacia .....	35
Escuela de Arquitectura .....	25
Escuela de Ingenieros .....	16
Alumnos titulados .....	46
TOTAL .....	457

Proporción de alumnos titulados: 10,1 por 100.

De los alumnos citados, 85 se inscribieron a las dos lenguas estudiadas en aquel curso, distribuyéndose las inscripciones de la siguiente manera:

Inglés .....	356
Alemán .....	186
TOTAL .....	542

La inscripción registrada en el curso 1954-55 fué como sigue:

Facultad de Ciencias .....	136
Facultad de Filosofía .....	129
Facultad de Derecho .....	76
Facultad de Medicina .....	65
Facultad de Farmacia .....	56
Facultad de Ciencias Políticas .....	4
Escuela de Ingenieros .....	18
Escuela de Arquitectura .....	11
Alumnos titulados .....	174
TOTAL .....	669

Proporción de alumnos matriculados: 26,2 por 100.

Por haberse inscrito estos 669 alumnos a más de una lengua, el total de inscripciones se distribuye así:

Inglés .....	425
Alemán .....	206
Francés .....	193
Italiano .....	18
TOTAL .....	842

*Aumento en las inscripciones respecto del curso precedente: 55,4 por 100.*

En el anterior resumen de alumnos se advertirá el elevado porcentaje de titulados (26,2), así como el aumento considerable de los mismos en relación con el número registrado en el período 1953-54. Comprendemos bajo la denominación de titulados a los alumnos que, sin serlo de ninguna de las Facultades y Escuelas Especiales mencionadas, se hallan en posesión de un título académico del Estado. Algunos de ellos son titulados universitarios, pero la admisión a los cursos de aquellos que, no hallándose en este caso, poseen otro título académico constituye un notable ensanchamiento de las bases sociales de nuestra Universidad.

Otro aspecto de interés en el desarrollo de la institución de que nos venimos ocupando lo constituye la continuidad del alumnado. La Escuela concede la

posibilidad de abonar en dos plazos el importe de los derechos de inscripción. El segundo de ellos ha de abonarse a la conclusión del primer trimestre. Pues bien: las bajas registradas en diciembre de 1954 ascendieron a un 10 por 100, cifra muy inferior a la usual en este tipo de enseñanzas en tal época, en la que suele llegarse a un 20 por 100. Una acreditada institución oficial extranjera, radicada en España, nos da el 15 por 100 como cifra de descenso en el mismo período. Ha de advertirse, además, que, de las 84 bajas registradas, gran parte de ellas se refieren a alumnos que después de inscribirse en dos o tres de las secciones de la Escuela comprobaron la imposibilidad de seguir el ritmo impuesto y renunciaron a una o dos de ellas, continuando en las demás.

Al reanudarse, pues, en enero de 1955 las clases de la Escuela, las inscripciones activas eran 758. En el curso de la etapa subsiguiente, otros 22 alumnos desistieron por diversas causas, con lo cual se llegó al final del curso con las siguientes inscripciones en las listas de clase:

Inglés .....	371
Alemán .....	183
Francés .....	167
Italiano .....	15
TOTAL .....	736

La Escuela cuenta en la actualidad con doce profesores: cinco de Inglés, tres de Alemán, tres de Francés y uno de Italiano. Con excepción de uno de ellos, que es español, los restantes son titulados universitarios de los países cuya lengua explican. Los Estados correspondientes a ellas contribuyen a la vida de la Escuela, con lectores o subvenciones, en la siguiente proporción: Alemania, Francia, Inglaterra e Italia, con dos grupos cada uno; Estados Unidos, con un grupo.

#### NIVEL EXIGIDO

La aprobación de cada uno de los cursos supone:

#### CURSO ELEMENTAL

Seguir una clase enteramente explicada en la lengua objeto de estudio. Mantener un diálogo sencillo en la lengua estudiada. Traducción directa e inversa de dos textos sencillos. Conocimiento de los aspectos gramaticales básicos de la lengua de que se trate. Manejo de los verbos regulares, así como de los irregulares de más frecuente uso. Posesión del vocabulario correspondiente al texto seguido en el curso y a los ejercicios y prácticas realizadas durante él.

#### CURSO MEDIO

Conversar con soltura sobre un tema general. Traducir un texto de carácter general de la lengua española a la estudiada y de ésta a aquélla. Conocer en grado eficiente la teoría gramatical. Conocimiento completo de la conjugación irregular. Posesión del vocabulario expuesto durante el curso.

## CURSO SUPERIOR

Conversar sin dificultades sobre un tema general. Traducir de modo correcto un texto de tipo general, de la lengua estudiada al español y de éste a aquélla. Conocimiento completo de toda la teoría gramatical. Posesión de un vocabulario extenso y suficiente para una aplicación no rigurosamente especializada.

## EXÁMENES

Los exámenes constan de dos sesiones, una escrita y otra oral. En lo que se refiere al Curso elemental, los profesores examinan por separado uno de los grupos que tienen a su cargo. Los alumnos de los grupos medios son examinados conjuntamente ante un tribunal compuesto por todos los profesores de la sección correspondiente. Igual procedimiento se sigue con los alumnos del Curso superior.

En ningún caso, aun tratándose del Curso elemental, se permite la utilización de gramática ni diccionario.

Transcribimos a continuación los exámenes de un grupo elemental tomado al azar y los fijados para el Curso medio y para el Curso superior en la convocatoria de mayo último. Aun cuando ello suponga alargar demasiado este artículo, creemos que nada podrá expresar más concretamente el nivel establecido por la Escuela de Idiomas. Elegimos como ejemplo los de la Sección de Inglés, por ser la más numerosa.

## CURSO ELEMENTAL

Una hora y media.

1. Poner las frases siguientes: a) En forma interrogativa. b) En forma negativa.

Napoleon ate some bananas for breakfast.  
Somebody saw him do it.

2. Traducir las frases siguientes y contestarlas en inglés.

- 1.<sup>a</sup> ¿Qué fecha es hoy?
- 2.<sup>a</sup> ¿Cuál es la estación del año que le gusta más.
- 3.<sup>a</sup> ¿Le gusta leer? ¿Quién es su autor favorito?

3. Dar el pretérito y participio pasado de los verbos siguientes: to think: to speak: to sell: to wear: to write: to listen.

4. Traducir al inglés:

En esta casa vive una familia inglesa. Hace un mes que vinieron de Inglaterra y dicen que les gusta mucho nuestro país porque aquí hay más sol que en el suyo. Se bañan todos los días en la playa y, a veces, hacen excursiones a la montaña. No hablan mucho español todavía, pero entienden casi todo. Todo el mundo dice que son muy simpáticos. Tienen coche, pero muchas veces lo dejan bajo los árboles de su jardín y dan

largos paseos. Mi hermana es amiga de la hija, que se llama Juana. Es una chica rubia con ojos azules y tiene dieciocho años. Creo que el padre es médico.

5. Escribir una composición de aproximadamente 150 palabras sobre uno de estos temas:

Your holidays.  
Life in the city.  
Spain.

## CURSO MEDIO

Dos horas y media.

1. Translate into English:

El viejo me acompañó hasta la parada del autobús para llevarme la maleta. Bueno—me dijo mientras subía al autobús—, no te preocupes. Puede que la visita no sea tan terrible como te imaginas. Nos despedimos y vi que, a pesar de sus palabras, él también estaba triste.

Era muy temprano y casi no había pasajeros. Pedí al cobrador que me avisara cuando llegásemos a la casa. Me pareció un viaje interminable, aunque quizá no hubiera durado más de media hora. Por fin, el cobrador me dijo: Aquí está. Aquella casa alta, enfrente.

Bajé y atravesé la calle. Era una casa oscura, rodeada de grandes árboles que daban extrañas sombras. En aquel momento hubiera dado cualquier cosa por no tener que seguir adelante. Sin embargo, empujé la puerta del jardín y subí hacia la casa. Llamé. Nadie contestó, pero tuve la sensación de que alguien me estaba mirando por detrás de las espesas cortinas de las ventanas de arriba. Llamé de nuevo y después de un rato oí pasos bajando la escalera.

\* \* \*

2. (a) Translate into Spanish:

The ghost that got into our house that night raised such a lot of misunderstandings that I am sorry that I did not just go to bed and take no notice of it. Its coming caused my mother to throw a shoe through the window of the neighbour's house and ended up with, my grandfather shooting a policeman. I am sorry, therefore, that I ever paid any attention to the footsteps.

The others were already in bed and I had just stepped out of the bathtub and was busily rubbing myself with a towel when I heard someone walking round the dining-room; a board creaked walking round the dinin-room; a board creaked now and then when it was trodden on. I suspected that it was a burglar. It did not enter my mind till later that it might be a ghost. I tiptoed to Herman's room. —Psst. I whispered. There's something downstairs! He got up and followed me out on to the landing. There was no sound. He looked at me in some alarm. I had only the towel round my waist. Then he rushed back to his room and slammed the door in my face.

(b) Write a short version of the *second paragraph* of the above passage. Your answer should be in the *third person* and should not exceed 60 words.

\* \* \*

3. Write a composition of approximately 200 words on one of the following:

A Meal in a Restaurant.

A Journey.

Your favourite animals.

#### CURSO SUPERIOR

Tres horas.

1. The editorial policy of a popular daily is controlled by two chief factors. The first is the interest of the advertisers from whom it gets the money which enables it to keep up its large circulation. No widely circulated newspaper dare support a national policy, however much in the public interest, that might conflict with the vested interests of its advertisers. Thus, any proposal to control the marketing of certain goods will be stubbornly opposed by the papers that carry their advertising. On the other hand, any product that refuses to pay the high advertising rates of a powerful national organ will be denounced, smashed and driven off the market. All this is understandable, since a big circulation spells bankruptcy if the paper has to depend on its sales for its revenue. Every newspaper lives in perpetual precarious balance: it must increase its sales to justify its advertising rates, and to increase its sales, it must sell itself far below the cost of production; but if it sells more copies than its advertising will pay for, it faces financial disaster. Consequently the more widespread and powerful the organ, the more closely it has to subvert vested interests.

The second chief source of a newspaper's revenue is the wealth of the man or company that owns it; accordingly, its policy is largely determined by the personal spite and political ambitions of its proprietor. The failure, for example, of a great newspaper magnate to secure a government appointment may be the signal for unleashing a virulent campaign against minister or party that has disappointed his ambitions. The public, knowing nothing of the personal bias behind the attack nor of the network of London and Provincial papers that this man controls, sees only that a great number of apparently independent papers are united in their attack. Unless the reader is exceptionally shrewd and resolute, he can scarcely help being influenced and having his vote influenced by what he reads, without ever realising the reasons that lie behind it all.

1. Translate the *first paragraph* of this passage into Spanish.

2. Read through the whole passage and then answer the questions below. Your answers must be based entirely on the text but should be given, as far as possible, in your own words. They should be brief.

a) What are the two chief factors influencing the policy of a popular daily paper?

b) What is one of the financial problems facing a newspaper?

c) What is a possible danger for a newspaper reader?

2. Translate into English:

La tienda era amplísima y estaba muy limpia, caliente e iluminada. Los largos mostradores corrían paralelos, enormes y encerrados, a lo largo del local. Tras ellos varios dependientes charlaban en voz baja y volvieron la cara hacia él al oír el ruido de la puerta. Todo evidenciaba un lujo y un orden a los que Sebastián no estaba habituado. Las piezas de tela de distintas clases y colores reposaban en los estantes que se alzaban hasta una altura inconcebible. Al fondo se veían varias puertas, que, en este instante, permanecían cerradas. Sebastián se aturdió. Del hombre que le precediera y que él, neciamente, tomara por un viajante, no se veía rastro, de modo que todas las miradas convergían en él. Notó que dos dependientes se hacían señas con el codo y que otro se tapaba la boca para que no le vieran reír. Hubiera querido, en ese instante, haberse transformado en un gusano y desaparecer de allí por la rendija de la puerta. Pero uno de los hombres, esbelto y repeinado, salía ya de detrás del mostrador y se le acercó. ¿Qué desea usted?

\* \* \*

3. Write a composition of between 250 and 350 words on ONE of the following subjects:

Food.

Town Planning.

From your reading or your personal experience what impression have you formed of the English character and way of living?

Este ejercicio escrito va precedido—en los tres cursos—de un dictado cuyas dificultades se atemperan a su grado.

El examen oral, en el que se realiza la prueba de lectura, pronunciación, conversación y cuantas preguntas quieran formular los componentes del tribunal—todos los de la Sección—, está presidido por uno de los tres directivos de la Escuela.

**Resultados de los exámenes finales del curso 1954-55.****SECCIÓN DE INGLÉS**

Alumnos inscritos .....	371
Alumnos presentados a examen .....	193
Alumnos calificados con APROBADO .....	79
Alumnos calificados con NOTABLE .....	42
Alumnos calificados con SOBRESALIENTE ....	22
Alumnos suspendidos .....	50

Proporción de alumnos suspendidos: 26,4 por 100.

**SECCIÓN DE ALEMÁN**

Alumnos inscritos .....	183
Alumnos presentados a examen .....	95
Alumnos calificados con APROBADO .....	35
Alumnos calificados con NOTABLE .....	26
Alumnos calificados con SOBRESALIENTE ....	12
Alumnos suspendidos .....	22

Proporción de alumnos suspendidos: 23,2 por 100.

**SECCIÓN DE FRANCÉS**

Alumnos inscritos .....	167
Alumnos presentados a examen .....	105
Alumnos calificados con APROBADO .....	49
Alumnos calificados con NOTABLE .....	22
Alumnos calificados con SOBRESALIENTE ....	10
Alumnos suspendidos .....	24

Proporción de alumnos suspendidos: 22,9 por 100.

**SECCIÓN DE ITALIANO**

Alumnos inscritos .....	15
Alumnos presentados a examen .....	8
Alumnos calificados con APROBADO .....	7
Alumnos calificados con NOTABLE .....	1

**RESUMEN GENERAL DE LAS CUATRO SECCIONES**

Alumnos inscritos .....	736
Alumnos presentados a examen .....	401
Alumnos calificados con APROBADO .....	170
Alumnos calificados con NOTABLE .....	91
Alumnos calificados con SOBRESALIENTE ....	44
Alumnos suspendidos .....	96

Proporción de alumnos presentados: 54,5 por 100.

Proporción de alumnos suspendidos: 23,9 por 100.

Los datos estadísticos del curso 1953-54 dan un 2,8 por 100 de alumnos presentados en la convocatoria de septiembre (sin incluir en ellos los suspendidos en mayo). Es de esperar que en septiembre de 1955 la concurrencia será mayor, con lo cual se alcanzará casi un 60 por 100 de alumnos presentados.

El elevado porcentaje de suspensos pone de manifiesto el rigor exigente de la Escuela y el decidido propósito de acomodar el ritmo de las clases al nivel de los alumnos más laboriosos y mejor dotados. No parece aconsejable otro criterio cuando se trata de formar profesionales y no meros aficionados a la cultura.

Queremos llamar especialmente la atención sobre los resultados del Curso superior, examen verificado por primera vez al final del período 1954-55 y cuya apro-

bación implica la obtención del Diploma que cierra los estudios de la escuela. Recapitulamos sus cifras, reveladoras de aquel criterio exigente:

**SECCIÓN DE INGLÉS**

Inscritos .....	32
Presentados .....	17
Aprobados .....	3
Notables .....	3
Sobresalientes .....	2
Suspensos .....	9

**SECCIÓN DE ALEMÁN**

Inscritos .....	20
Presentados .....	18
Aprobados .....	5
Sobresalientes .....	1
Suspensos .....	8

Para expresar de una manera comparativa el nivel impuesto al Curso superior, diremos que los alumnos que obtuvieron notable o sobresaliente en la Sección de Inglés, pueden equipararse, en lo que toca a conocimiento de la lengua, con los que obtienen el *Certificate of Proficiency in English*, de la Universidad de Cambridge. Los que sólo obtuvieron aprobado, se hallan a un nivel inferior, a una distancia media entre el citado *Proficiency* y el *Lower Certificate in English* expedido por la misma Universidad inglesa.

Tal realidad evita prolijas ponderaciones acerca de la eficacia y logros de la institución de que nos ocupamos. En un plano similar se hallan los diplomas de la Sección de Lengua Alemana.

**INTERCAMBIOS Y BECAS**

La Escuela de Idiomas ha gestionado y estimulado el intercambio de sus estudiantes con los de los países de las lenguas estudiadas.

Ha concedido además, para su disfrute en el verano de 1955, cuatro becas a la Sección de Inglés y tres a la Sección de Alemán. La concesión de estas becas se resolvió mediante examen, al que sólo pudieron concurrir los alumnos que obtuvieron notable o sobresaliente en los Cursos medio y superior, separados éstos. Los becarios están obligados a la asistencia a un curso en Alemania o Inglaterra y a una permanencia mínima de cuarenta y cinco días en los citados países. La cuantía de cada una de estas becas se fijó en 6.000 pesetas, y al término de la misma los alumnos deberán presentar un trabajo monográfico sobre un tema previamente aprobado por la Escuela.

El Estado francés, a través de su Instituto en Barcelona, ha concedido también una beca al estudiante más destacado de la Sección de Lengua Francesa.

**CONCLUSIONES**

Al término de la primera etapa de su vida, la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona ha cumplido con creces sus propósitos fundacionales, expuestos en la crónica primeramente aludida.

Constituye una base sólida en que poder asentar—si procede—una Sección de Intérpretes y Traductores, estudios oficialmente inéditos en nuestro país y de día en día más necesarios. A la vez, tendrá una importancia incalculable en la formación lingüística de los estudiantes que acudan a la Sección de Filología Moderna, recientemente concedida a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona.

Sabemos que en el momento actual otra Universidad

española proyecta la creación de una Escuela de Idiomas sobre el esquema de la de Barcelona. Si la iniciativa se generaliza y el nivel y exigencia se acomodan a lo que hemos venido exponiendo, el problema de las lenguas como instrumento vivo de comunicación e investigación habrá dejado de serlo para convertirse en una realidad activa al servicio de la ciencia y de la cultura.

RAMÓN CARNICER

## La XVIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra

Desde hace largo tiempo, y en la ciudad de Ginebra, sede de la Oficina Internacional de Educación, vienen celebrándose, organizadas por ésta—y ahora por ella y la Unesco—unas Conferencias Internacionales de Educación que congregan a los representantes de todos los países del mundo civilizado.

La Conferencia de este año—XVIII de las celebradas—tuvo lugar del 4 al 12 de julio. Hay que señalar que aceptado hace dos años el español como lengua de trabajo de la Conferencia, el año pasado ya se pudo intervenir en nuestra lengua, traduciéndose al inglés y francés estas intervenciones; y este año, en fin, se han traducido también al español los discursos pronunciados en otros idiomas; lo mismo se ha hecho con el ruso, quedando, por tanto, las cuatro lenguas en absoluto pie de igualdad.

Como en años anteriores, la Unesco y la Oficina Internacional de Educación convocaron conjuntamente en Ginebra, del 4 al 12 de julio, una Conferencia de Instrucción Pública, que hace el número XVIII de las celebradas.

Cada año se discuten tres temas: uno, permanente, "El Movimiento educativo en los países miembros durante el pasado curso"; los otros dos, variables de año en año, en el actual eran: "La financiación de la educación" y "La enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias".

I. Por orden ministerial de 20 de mayo del corriente año, se había nombrado para representar a España en dicha Conferencia al excelentísimo señor don Jesús Rubio y García-Mina, vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, como presidente de la Comisión; excelentísimo señor don Luis García de Llera, cónsul general de España en Ginebra y delegado permanente de nuestro país ante los Organismos Internacionales con sede en dicha ciudad; excelentísimo señor don Enrique Lafuente Ferrari, académico de la Real de San Fernando, y al ilustrísimo señor don José María Lozano Irueste, jefe de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, quien actuaría como secretario de la misma.

II. El día 4 de julio, fecha de inauguración de la Conferencia, se encontraban ya en Ginebra los delegados españoles.

La sesión inaugural tuvo lugar el día 4 de julio a las once de la mañana, y fué presidida por el primer delegado suizo, M. Borel. Después de unas palabras de bienvenida de éste, se procedió a la elección de la Mesa de la Conferencia: el presidente solicitó sugerencias a este respecto, y de acuerdo con los usos vigentes en esta clase de Conferencias, M. Paye, presidente de la Delegación—la francesa—que había ostentado la presidencia el año pasado, propuso la lista, que se aceptó por aclamación: presidente, el embajador G. A. Raadi, jefe de la Delegación del Irán y miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco; vicepresidentes, los señores F. T. Doudnik, ministro adjunto de Instrucción Pública de Ucrania; don José Martínez Cobo, presidente de la Delegación del Ecuador; don Jesús Rubio, jefe de la Delegación de España; Mr. Henry I. Willett, inspector escolar de los Estados Unidos, y el señor Poshio Tanaka, ministro adjunto de Educación del Japón.

Después de unas palabras de gratitud del presidente, pronunció un discurso el director general de la Unesco, Mr. Evans, quien dijo que, felizmente, la coordinación entre la Unesco y la Oficina Internacional de Educación se mostraba cada vez más fácil. Se refirió a los puntos del orden del día y dijo que, en cuanto al de financiación de la educación, es cuestión que han de resolver los propios Gobiernos, pero que ambas Organizaciones les proporcionarán información e intercambios de puntos de vista a este respecto. Por otra parte, la Unesco ha previsto un fondo especial consagrado al desarrollo de la educación.

Respecto a la enseñanza de las artes plásticas, afirmó que la Unesco mostró desde hace muchos años un vivo interés en este punto: "Estamos convencidos—dijo—de que el arte es un elemento de expresión prestar la mayor atención desde los primeros grados de la enseñanza." En efecto, la Unesco ha publicado toda una serie de documentos consagrados a esta

cuestión y ha acogido favorablemente buen número de asociaciones especializadas en este campo de la enseñanza.

Hizo también una observación de carácter general: la Unesco se ha dedicado hasta ahora a la redacción de programas de estudios de diferentes disciplinas, y las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública han aprobado, en los últimos años, recomendaciones destinadas a enriquecer algunos aspectos de esos programas. La suma de estas mejoras aportadas a los programas de estudios ofrecen el riesgo de recargarlos con exceso. "Por ello—dijo— yo propuse en la última sesión de la Conferencia General de Montevideo un estudio de los programas escolares considerados en su conjunto no ya en una escala mundial, sino dentro del cuadro de cada país, a fin de formular recomendaciones de carácter general que puedan adaptarse a la situación particular de cada uno de los países interesados. Desde el próximo año, un Comité Consultivo sobre esta materia va a comenzar a trabajar para someter un primer informe a la Conferencia General de la Unesco de 1956.

"El Secretariado de la Unesco—insistió—os tendrá al corriente de las recomendaciones que formula ste Comité, y espero en su día poner a punto un sistema que permita dar útiles consejos a los países interesados en las reformas globales de sus programas de estudio."

Terminó Mr. Evans congratulándose de haber encontrado en esta Conferencia muchas caras conocidas: las de delegados que lo han sido también en Conferencias organizadas exclusivamente por la Unesco. "Es reconfortable—dijo—comprobar esto, que demuestra que la coordinación entre la Unesco y la Oficina Internacional de Educación existe no solamente en el nivel de los secretariados de estas dos grandes Organizaciones Internacionales, sino también en el de los Estados miembros y sus delegados."

A continuación, pronunció su discurso el director de la Oficina Internacional de Educación, señor Piaget, quien dió las gracias a los Gobiernos por las numerosas Delegaciones que envían y, como los anteriores, expresó su dolor por la muerte del que fué presidente de la pasada Conferencia, señor Abraham.

Recordó, después, las grandes tradiciones de esta Conferencia: 1.<sup>a</sup>, la información mutua y leal y la investigación en común de las mejores soluciones, por cuanto estamos convencidos de que el progreso nació de un intercambio sincero de información y de opinión; 2.<sup>a</sup>, la comprensión recíproca de los puntos de vista, buscando no reglas universales sobre problemas variados, sino la unidad dentro de la reciprocidad; 3.<sup>a</sup>, el predominio de la técnica sobre la política: evidentemente, la instrucción pública se solidariza con todos los problemas políticos, pero nosotros nos esforzamos por hacer abstracción de las diferencias o de las oposiciones doctrinales para encontrar el común denominador entre todas las cuestiones; 4.<sup>a</sup>, resaltar los éxitos ante los fracasos.

Se refirió, a continuación, a los puntos del orden del día. Respecto a la financiación de la educación, dijo no ser un experto en la materia, pero añadió: "Si no soy un administrador así, soy un administrador y conozco las dificultades de financiación en mi calidad de profesor y de director de laboratorio. He

creído percibir una regla general...: *la de que los Ministerios de Instrucción Pública están bien dispuestos, y los Ministerios de Hacienda están un poco menos bien dispuestos.* Por tanto, no hemos invitado aquí a los representantes de la Hacienda pública, pensando que los representantes de Educación Nacional se pondrían mejor de acuerdo en cuanto a encontrar las medidas generales que impresionarán a los Ministerios de Hacienda."

En cuanto a la enseñanza de las artes plásticas, dijo que los niños, a menudo, expresan mejor su personalidad por el modelo y el dibujo no sólo la personalidad afectiva, sino también la personalidad intelectual. El dibujo es, en muchos casos, el mejor de los instrumentos de observación. Por ello, ha sido utilizado por los psicólogos para los más diversos fines: *tests* de personalidad e inteligencia, etc.

Terminó dando la bienvenida a los delegados y deseándoles el mayor éxito en su trabajo.

Al terminar de hablar el señor Piaget se planteó, como en la Conferencia anterior de Instrucción Pública y en la de la Unesco, de Montevideo, el eterno problema de la *admisión de China*. La Delegación de Hungría dice que no considera al delegado de Formosa como representante de dicha potencia, y le apoya inmediatamente los delegados soviéticos, polacos y checoslovacos. El representante de Colombia, señor González Barros, grande e invariable amigo de España, preguntó si esta cuestión es de competencia de la Conferencia o de la Unesco y Oficina Internacional de Educación que han convocado aquélla. El director de la Oficina Internacional de Educación dice que, en efecto, las invitaciones se cursan por la Comisión mixta Unesco-O. I. E., y que él mismo ha sugerido a dicha Comisión, conforme al compromiso que asumió el año pasado, el interés que habría en invitar a un representante de la China popular. Proposición que no ha obtenido la aprobación de dicha Comisión porque las invitaciones deben ser aprobadas por los Consejos de la Oficina Internacional de Educación y de la Unesco; ahora bien: esta última debe amoldarse a las decisiones que en este campo tiene la O. N. U. y, por tanto, no ha admitido su punto de vista. Si bien está dispuesto a renovar su proposición en la próxima reunión de la Comisión mixta Unesco-O. I. E.

En vista de ello, el presidente de la Conferencia propone que conste en acta la declaración del director de la Oficina Internacional de Educación, que ha aclarado la cuestión, y se pase a los otros puntos del orden del día. Anunció que las sesiones de la mañana se consagrarán a las discusiones generales sobre los dos primeros: "Financiación de la Educación" y "Enseñanza de las artes plásticas", y las de la tarde a la presentación de informes sobre el "Movimiento educativo 1954-55". Paralelamente a las sesiones plenarias trabajarán dos Comités en la redacción de las recomendaciones concernientes a los dos primeros puntos, componiéndose cada Comité de seis miembros.

III. Durante los días siguientes, y en las sesiones de la tarde, fueron leyéndose por orden alfabético inverso los *informes de los Estados miembros*.

El mismo día, 4 de julio, presentó el suyo la U. R. S. S.; informe largo y detallado en el que se trató de mostrar la perfección del sistema soviético en

materia de educación. Al final se le hicieron preguntas por seis delegaciones; preguntas más o menos adulatoras, con excepción de la del delegado de Cuba, señor Pentón, que deseaba saber a qué se refería la presidenta de la delegación soviética al hablar de educación moral. Contestó ésta que en su país la educación moral se basa en el espíritu materialista. Después de la gran Revolución de octubre, tuvo lugar la separación de la Iglesia del Estado. La escuela es laica y está fundada sobre el principio del materialismo antirreligioso.

Al día siguiente, y entre otros informes con menos importancia, tuvo interés el del Reino Unido. Interés, más que por lo que dijo, por la manera de decirlo: una experiencia parlamentaria que llega hasta los famosos debates de las Uniones de Estudiantes de las grandes universidades, permite a los ingleses moverse con inimitable soltura en estos terrenos. El tono de la intervención fué el justo para encantar a la Conferencia: suelto, ameno, haciéndose perdonar las enumeraciones de cifras con alguna frase de humor, siempre oportuna y adecuada al momento. Tuvo notable éxito y contestó a las preguntas de nueve delegaciones distintas.

La sesión de la tarde del día 6 fué presidida por el señor Rubio y en ella se leyeron seis informes más, de los que el único de algún interés fué el de Noruega. En este país se ha llegado a una especie de convenio con los padres en los medios rurales, a fin de evitar el absentismo escolar; los niños asisten a la Escuela un día sí y otro no, y el día que no van a ella se dedican a ayudar a los suyos en los trabajos agrícolas. La enseñanza de las lenguas extranjeras es objeto de especial atención: se enseña el Inglés en la Escuela primaria y éste y el Alemán en la enseñanza media. La señorita Pedersen, que leyó este informe, contestó a las preguntas formuladas por dos de las delegaciones.

El día 7 se leyeron seis informes más, destacando, sobre todos, el de Francia, amplio y preciso. Es de señalar la importancia que en el vecino país se da a la llamada "Educación popular", de la que dijo el presidente de la delegación francesa: "Se dirige a todas las edades, pero más particularmente a los adultos y a todas las clases sociales; esta enseñanza es muy diversa y utiliza todos los recursos actuales de la enseñanza, sin excluir la posibilidad de que los que han seguido estos cursos puedan continuar después sus estudios y obtener títulos." Se ha restablecido la Dirección de Higiene Escolar Universitaria, a fin de coordinar las medidas adoptadas para la protección de la salud de los alumnos. Y se ha elaborado un "vocabulario francés elemental"—análogo al famoso *Basic English*—, estudiando en las obras literarias y en las conversaciones corrientes la frecuencia de la utilización de las palabras.

El orador fué objeto de preguntas aclaratorias formuladas por doce delegaciones, algunas de ellas de clara intención adulatoria.

El día 8 hubo ocho intervenciones más. La de los Estados Unidos, de tono análogo a la inglesa, sin grandes novedades, pero bien hecha y mejor dicha. Fué objeto de seis preguntas.

La intervención de España corrió a cargo del presidente de nuestra Delegación, don Jesús Rubio y

García-Mina. Perfectamente meditada y preparada, tuvo, con respecto a las demás, la superioridad de responder a un esquema lógico desarrollado con la mayor precisión y claridad. Dijo el señor Rubio que el esfuerzo actual del Ministerio de Educación Nacional se orienta en dos direcciones, principalmente: 1.<sup>a</sup>, racionalización: ejemplos de ello son la creación reciente de la Secretaría General Técnica y la del Centro de Orientación Didáctica; 2.<sup>a</sup>, coordinación plasmada en el Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Técnicas y Proyectos de Ley de Formación Profesional e Industrial. En la segunda parte de su informe, nuestro presidente—que ya había dicho que no iba a repetir el informe escrito que todos los delegados poseían—destacó hábilmente los puntos esenciales del mismo.

El día 9 se leyeron otros seis informes, de los que sólo vale la pena recordar el de la República Federal Alemana. El Gobierno de este país trata de obligar a los patronos que empleen aprendices que no han pasado de la primera parte de la enseñanza media a dejar a éstos un día libre por semana para que puedan completar sus estudios, lo que, por supuesto, tropieza con una decidida oposición en los medios patronales. El orador, señor Reimers, contestó a las preguntas formuladas por cinco delegaciones.

IV.—La discusión general sobre *financiación de la educación* tuvo lugar los días 5 y 6 de julio, sobre la base de una ponencia de la que era autor el delegado de los Estados Unidos, señor Hutchins. Intervinieron los delegados de Alemania, Unión Soviética, Egipto, Francia, Suiza, Estados Unidos, Checoslovaquia, España, Ucrania, Italia, Paquistán, Haití, Tailandia, Yugoslavia, India, Liberia, Corea, Irlanda, Rumania, Bulgaria, China, Hungría, Israel, Polonia, Canadá, Reino Unido, Costa Rica, Ecuador y el Líbano, y los representantes de la Oficina Internacional de Educación (señor Roselló), Unesco (señores Elvin y Akrawi) y O. N. U.

Se comenzó por establecer comparaciones, y Rusia tuvo buen cuidado de subrayar que, desde el comienzo de su Revolución hasta nuestros días, la cantidad por habitante destinada a la educación ha pasado de 27 a 360 rublos (alegación ficticia, por cuanto olvidó mencionar la tremenda inflación de la posguerra). Gran parte de países insistieron en las dificultades que los Ministerios de Instrucción Pública encontraban por parte de los respectivos Departamentos de Hacienda para incrementar las sumas destinadas a la educación.

El presidente intentó poner fin a esta clase de intervenciones, diciendo que el objeto de la Conferencia era formular recomendaciones más bien que comparar las respectivas cuestiones de financiación. El señor Rubio tuvo en la primera sesión una acertada intervención al sugerir que en vez de cuestiones de orden general—para las que es difícil dar respuestas precisas—se estudiaran los puntos concretos del orden del día detallado, respondiendo a éstos con afirmaciones precisas.

El señor Elvin, de la Unesco, intervino brillantemente al resumir parte de lo dicho, diciendo que es habitual pensar que el *Ministerio de Educación y el de Hacienda son enemigos naturales*: una solución ideal sería la que proponía Platón al decir que el ministro de Educación debería ser también primer minis-

tro, y de ese modo tener plena autoridad sobre el de Finanzas. Cuando éste impone un límite a los gastos de la educación, fijando un porcentaje que no debe ser sobrepasado, caben dos tipos de respuestas: a) Argüir que no se puede elevar el nivel de vida sin aumentar inmediatamente los gastos de carácter educativo, o sea, hacer resaltar la importancia de dar a la gente la capacidad de leer y escribir, acompañada de una formación profesional. b) Hacer valer la importancia de formar una clase de semiintelectuales y de desarrollar la enseñanza superior paralelamente al desarrollo industrial y técnico del país.

En la segunda sesión dedicada a este problema, tuvo una segunda intervención—enormemente esclarecedora y precisa—el señor Rubio y García-Mina, quien dijo que el informe analítico del Departamento de Ciencias Sociales de la Unesco debe acogerse con reservas y no dársele valor absoluto, ya que influyen en estas estadísticas no sólo la cotización oficial y real de cada moneda y su valor adquisitivo en cada país, sino infinidad de elementos económicos sociales, financieros y de organización administrativa. Lo que ya reconoce, especialmente en el apartado 1.º, es la introducción preliminar; cree que un examen de conjunto, con buena voluntad y aplicando las correcciones necesarias, haría que estas aportaciones preliminares fueran realmente útiles y cree que por eso no se debe regatear la gratitud a los servicios de la Unesco y la B. I. E., y singularmente a la Dirección de Estadística de la primera.

En cuanto al punto primero del apartado a) que se refiere a la conveniencia de que figure el porcentaje de los gastos de educación en un texto constitucional, dice que debe distinguirse entre constituciones propiamente dichas; es decir, las llamadas rígidas, que necesitan un *quorum* especialísimo para su modificación y flexibles; deben reconocerse las observaciones que hizo el delegado de Alemania sobre que aquello supone un grave impedimento—incluso aumentar los gastos—y que, en definitiva, originaría un sistema un poco embarazoso. Por eso se inclina por prescindir de él en este tipo de constitución e incluir el precepto en leyes ordinarias, lo que, a su juicio, puede tener valor como propósito y como estímulo, pero en el fondo es ineficaz, porque la ley de Presupuestos tiene rango de ley y, por tanto, puede dejarse sin observar el precepto relativo al porcentaje, como ya ha ocurrido en algunos países.

Respecto al apartado b), sostiene que no puede mantenerse un criterio rígido. Ciertamente, en principio, puede sostenerse tanto por la proximidad al personal del grupo que debe recibir la educación, como porque es frecuente en muchos países que la Administración local debe ocuparse principalmente de la enseñanza obligatoria primaria y de los servicios auxiliares; la Administración regional, de la enseñanza media y profesional; y la Administración central o federal, de la enseñanza superior. Pero otras razones pueden aconsejar un sistema distinto y, sobre todo, un sistema de colaboración. Recuerda el caso de España en materia de enseñanza primaria. Sobre todo, subraya que lo que importa no es tanto un deslinde, constante y tajante, como una coordinación. Sobre ello, indica, se permitirá insistir cuando presente el informe de España y

señale los esfuerzos perseguidos en nuestro país en esta materia.

Sobre los apartados 2.º y 3.º, que se refieren a la procedencia de los fondos, cree que es también, en lo esencial, un problema de coordinación, porque parece no puede haber duda que todos los procedimientos recaudatorios destinados a educación, y cualquiera que sea su origen, deben estimularse, incluso la vanidad de los particulares adinerados y la codicia de las empresas, si se llega a convencerles de que podrían ser gastos remuneratorios.

Se refiere concretamente a dos modalidades de las previstas en el punto del orden del día; respecto a los planes de largo plazo, se inclina por un criterio afirmativo. Parece justo que las generaciones venideras contribuyan a los gastos de instalación y de largo rendimiento, que han de beneficiarla. En cambio, en materia de tasas escolares, y a pesar de que es cierto que puede justificarse cambiando con un buen sistema de becas, es lo cierto que en España el sistema de gratuidad está muy arraigado popularmente.

Sobre el apartado 4.º, cree que valen las mismas consideraciones relativas a planificación y coordinación. Sólo quiere insistir en dos consideraciones: una, sobre el apartado a), y otra, sobre el subapartado b). En cuanto a la primera, relativa a la educación preescolar, señala que, si bien las exigencias crecientes y apremiantes en el trabajo de la mujer hacen necesario ocuparse hoy por los Organismos públicos de la educación preescolar, debe afirmarse que aquélla es derecho y obligación de la familia. Y en cuanto al subapartado d), insistiendo y precisando en lo dicho ya por alguna otra delegación, debe sostenerse que la financiación por empresas y organizaciones privadas no debe poner los métodos y fines pedagógicos al servicio particular de estas organizaciones, sino siempre al de aquellos que reciben la enseñanza y los adelantos de la técnica.

Las ideas expuestas por el señor Rubio contribuyeron grandemente a encauzar la discusión, hasta entonces bastante confusa.

De todas las intervenciones habidas en esta discusión se desprenden, en resumen, las siguientes consecuencias: 1.ª, el mencionado antagonismo entre los Ministerios de Educación y los de Hacienda en los diferentes países; 2.ª, la existencia en muchos de ellos de un porcentaje mínimo del presupuesto destinado a la educación. China estima ese mínimo en 15 por 100 del total presupuestario, y Francia llega a estimar el 20 por 100 como insuficiente en algunos países; 3.ª, el aumento más que proporcional de los gastos de carácter educativo en la mayor parte de las naciones; es decir, que este tipo de gastos aumenta el presupuesto general del Estado.

V. La discusión general sobre el tema "la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias", comenzó por una intervención del ponente, señor Machard (Francia), e inmediatamente intervino el delegado español, señor Lafuente Ferrari, quien distinguió entre dos concepciones estéticas: la tradicional, la estética de imitación, la moderna o estética de la expresión; los pedagogos se basan en una u otra concepción. La enseñanza artística en la Escuela primaria está basada en general en la estética de la

expresión, a fin de desarrollar en el niño el sentido creador y la sensibilidad.

En la enseñanza secundaria la técnica del dibujo sirve ya al alumno, para permitirle reproducir la forma de los objetos; aquí ya se tiende a una aplicación práctica. El criterio general para los dos niveles de enseñanza debe ser la libertad de expresión del niño. Los fines activos de la educación artística son la expresión del mundo interior del niño y la presentación del mundo exterior. Los fines pasivos: hacer al niño sensible al mensaje emocional del mundo y desarrollar su sensibilidad, a fin de que tenga una vida más intensa y más espiritual.

Desde ese momento puede decirse que la discusión (en la que intervinieron treinta y tres oradores) se centró en torno a la clarísima exposición del delegado español, que tan acertadamente había expuesto dos estéticas posibles en materia de educación y los fines de toda la educación artística. Claro está que esta referencia casi unánime a ideas expuestas por el señor Lafuente, se hizo en general sin citarle (no suele haber generosidad hacia nuestro país en este tipo de Conferencias); hubo, no obstante, alguna honrosa excepción.

Se opusieron, pues, las dos concepciones estéticas: la de la libertad de expresión y la tradicional, aprovechando la ocasión cada delegado para hacer una cierta propaganda de los métodos empleados en su país. El señor Lafuente Ferrari intervino por segunda vez para subrayar la importancia de las exposiciones ambulantes, organizadas por la Unesco, y para proponer la creación de Comités Nacionales encargados de ofrecer a aquella las representaciones que le sean necesarias.

VI. *La votación del Proyecto de Recomendación sobre la financiación de la Educación*, tuvo lugar el día 11, después de haberse dado un plazo prudente para la presentación de enmiendas.

España presentó tres enmiendas: La primera, al artículo 10, relativa a los problemas educativos que presentan carácter más urgente, se proponía añadir al final "el estudio de aquellos tipos o aspectos de la educación que urgentemente necesitan aumentar su base financiera".

La enmienda española fué aprobada por treinta y ocho votos a favor y ocho abstenciones y ningún voto en contra.

Nuestra segunda enmienda—que parecía presentar menores posibilidades de éxito—, consistía en la supresión pura y simple del artículo 15, en el que, en cierto modo, se condenaba la coexistencia en una misma región de escuelas de diversas clases, dependientes del Municipio, la Provincia o el Estado. La razón de esta enmienda es que el artículo que se consiguió suprimir apuntaba quizá indirectamente contra las escuelas privadas confesionales, singularmente contra las católicas, a las que se relegaría a un papel supletorio con respecto de la enseñanza estatal; es decir, más o menos se seguía la línea iniciada recientemente por Bélgica. Lo que nuestro país, que mantiene la posición contraria, trataba a toda costa de evitar. Como en la anterior enmienda, el señor Rubio defendió breve y atinadamente la razón de ésta, y, contra todos los pronósticos, se triunfó por treinta y un votos a favor, quince en contra y ninguna abstención.

Asimismo, nuestro presidente defendió nuestra tercera enmienda, que añadía al artículo 18 (referente a las necesidades de la educación preescolar) la frase "sin olvidar los derechos y deberes de la familia". Dando una prueba de flexibilidad, que sin duda agradó, la delegación española prescindió de una parte de su enmienda, que realmente era reiterativa.

VII. *La votación del Proyecto de Recomendación sobre la Enseñanza de las artes plásticas*, tuvo lugar el último día de la Conferencia. Es de señalar que una enmienda rusa, diciendo que dicha enseñanza debería inspirarse en las mejoras tradicionales del "arte realista popular", fué rechazada por aplastante mayoría. Una enmienda de Francia, referente a la organización de cursos suplementarios de dibujo sin programa preciso, fué adoptada por unanimidad.

VIII. *La recomendación núm. 40, sobre financiación de la Educación*, comienza por unos considerandos entre los que interesa, especialmente, el que afirma que los créditos exigidos para la educación no pueden sino aumentar en razón del desarrollo de la enseñanza en todos los grados, como consecuencia del aumento de los nacimientos, de la introducción o de la prolongación de la escolaridad obligatoria, así como de la extensión de la educación de los adultos y a causa de las cargas crecientes que impone la provisión de material a los establecimientos escolares, la retribución del personal y las obligaciones sociales de la escuela.

En las *generalidades* se afirma la prioridad de la educación dentro de los presupuestos nacionales. Más adelante se recomendó la creación en cada país de *organismos de estudios* sobre financiación de la educación, compuesta por representantes de ésta y de la Hacienda pública, a fin de mejorar el rendimiento de los sistemas de financiación, organismos que deberán también orientarse hacia el futuro y tener en cuenta los factores de orden económico, administrativo, demográfico y pedagógico.

Se refiere después la recomendación a las *responsabilidades financieras de los poderes públicos en los diferentes niveles administrativos*, que se tiende a evitar todo doble empleo y a simplificar el reparto de dicha responsabilidad; en cuanto a la financiación de los *diversos grados de enseñanza*, se dice que la importancia de los gastos destinados a la enseñanza técnica y profesional tiene por fuerza que aumentar y se habló de una coordinación de este tipo de enseñanza con las demás. El desarrollo de la enseñanza superior exige créditos cada vez más importantes, y los poderes públicos deben participar más generosamente en su financiación. Cierta categoría de gastos (los destinados a asegurar al personal docente un nivel de vida digno y aumentar los efectivos materiales y la ayuda escolar) muestra también tendencia ascendente: "todo aplazamiento en el esfuerzo financiero en favor del regulamiento y de los sueldos del personal de los cuerpos docentes no hace más que retrasar la solución del problema y hacerlo difícil".

Hay también *modalidades especiales de financiación* de la educación: la elaboración de planes financieros, de duración superior a la del presupuesto, parece imponerse en lo que concierne a los programas de planificación; como también una estricta coordinación

cuando en un país se financian establecimientos de enseñanza por distintos departamentos ministeriales.

En cuanto a las *fuentes de donde provienen estos fondos*, se indica que ciertos países han recurrido a impuestos especiales (sobre la propiedad, sobre las ventas, sobre el tabaco, sobre los licores, etc), sobre todo en el nivel de la administración local y que, dentro de los esfuerzos para extender la gratuidad de la enseñanza, deben intentarse la supresión de los derechos de inscripción de exámenes, de expedición de títulos, etc.

Se habló luego de asociar la iniciativa privada a la financiación de la educación; las empresas y la enseñanza profesional, la prensa y las grandes editoriales y campañas de alfabetización, etc.

Por último, se habló de la ayuda mutua internacional e incluso de la posible creación de un fondo internacional de educación.

IX. *La recomendación núm. 41 sobre "Enseñanza de las artes plásticas"*, comienza por unos considerandos en que se dice que aquéllas constituyen un factor educativo e indispensable, pueden contribuir al entendimiento y la comprensión entre los hombres, etc., etcétera, y luego, a lo largo de sus treinta y seis artículos, se refiere a la obligatoriedad de esta enseñanza en la escuela primaria y secundaria de la equiparación de la misma a las otras disciplinas, y de la necesidad de concederle un suficiente número de horas; a los fines educativos, prácticos, de orientación y de comprensión unánime de esta enseñanza; al sentido práctico que es preciso darle y a la necesidad de adaptar la metodología a las tradiciones nacionales y locales y a los gustos y necesidades de cada alumno. Se dice, también, que la escuela debe ofrecer un marco de buen gusto y una atmósfera estética, asociando a los alumnos a los trabajos de embellecimiento de la escuela y a la preparación de las fiestas escolares. Las autoridades competentes deben poner a la disposición de los maestros la documentación necesaria para la enseñanza de las artes plásticas (grabados, reproducciones, films, etc.). Se "estudiará el medio de dotar a las escuelas de aparatos de televisión, gracias a los cuales la enseñanza del dibujo y de las artes plásticas tendrán, hasta en las localidades más menesterosas, excelentes medios de acción". Se hará conocer a los alumnos los recursos de arte local, se estimularán las exposiciones de trabajo de las mismas, etc., y se dará gran importancia a la formación artística del futuro maestro. Se prevén, también, conferencias y cursos de perfeccionamiento, tanto en el país como en el extranjero, y la existencia de inspectores especializados y consejeros artísticos.

X. El sábado, 9 de julio, se reunió el Consejo de la Oficina Internacional de Educación, asistiendo por España los señores Villegas de Urzáiz y Canto Rancáño. En los días anteriores, se había llegado a un acuerdo en cuanto a renovar íntegramente las vicepresidencias del Consejo, estableciendo una rotación anual entre los diversos países. Fallecido durante el curso pasado el presidente del Consejo, señor Abraham, el director de la Oficina propuso, para reemplazarle a otro francés, al señor Paye. El número de vicepresidentes se aumentó a cinco, y se eligieron a los representantes de Alemania, Argentina, Egipto, Portugal y la U. R. S. S.

Con ello, España perdió una vicepresidencia un poco a cambio de la que se le dió en la Conferencia General, pero con todos los honores; es decir, al mismo tiempo que los demás países.

XI. *Exposición permanente de instrucción pública.* La Unión Soviética ha instalado su pabellón, no excesivamente interesante, con predominio de instrumentos técnicos contruídos por los alumnos: motores funcionando, etc., y una parte dedicada a trabajos artísticos. Los trabajos de mecánica no son superiores a los de cualquier buena escuela de trabajo española y los dibujos de los alumnos responden a una concepción realista—casi fotográfica—en desuso en los países de nuestra cultura.

La República Federal Alemana, Austria, Francia, Italia, Suiza y Yugoslavia introdujeron modificaciones en sus *stands*, de acuerdo con el temario de la Conferencia, lo que aprovecharon para hacer una pequeña inauguración con discursos y, en algún caso, con un modesto vino de honor. Italia ha regalado a la Oficina Internacional de Educación una colección de escayolas, reproducciones de obras maestras de arte italiano, que representan cabezas de niños.

XII. En resumen, las consecuencias que se deducen de esta experiencia nuestra en materia internacional son las siguientes:

1.<sup>a</sup> La existencia en todos los países de un enorme incremento de los gastos de Educación.

2.<sup>a</sup> La necesidad de aumentar aún más dichos gastos, al objeto de mejorar el nivel cultural y la formación profesional.

3.<sup>a</sup> La dificultad con que se encuentran los Ministerios de Instrucción Pública de todas las naciones: el Ministerio de Hacienda "enemigo natural de aquél", como se llegó a decir en la Conferencia.

4.<sup>a</sup> El establecimiento de oficina y servicios destinados a la racionalización de los gastos de educación y la coordinación de los que se realicen por los distintos departamentos ministeriales.

## Sobre las condiciones que ha de reunir un educador de ciegos

Al tratar aquí de la formación exigible a un educador de ciegos, preciso será ir exponiendo las condiciones en que esta educación debe desarrollarse, a fin de poder deducir, de un tipo de educación impuesto por una realidad dada, las cualidades que el educador debe reunir.

En primer lugar, digamos que entre los treinta millones de españoles no hay más de mil individuos que no ven en edad escolar; esta cifra da clara idea de la diseminación de la población escolar no vidente por los ámbitos de nuestra Patria. Como consecuencia, el establecimiento de centros docentes no puede prodigarse debido al escaso número de alumnos y se impone el establecimiento de unos pocos situados estratégicamente, a fin de que cada uno de ellos pueda recoger la población escolar más próxima. Por tanto, dicho se está que estos centros han de desenvolverse necesariamente en régimen de internado, ya que la mayor parte de sus alumnos no son de la localidad en que se halla enclavado el centro docente.

Otras razones abonarían mi creencia de que la educación de ciegos debe realizarse en régimen de internado, pero la razón anteriormente expuesta justifica plenamente esta postura.

Con lo que llevo apuntado pretendo sugerir que, si la educación de ciegos ha de realizarse en régimen de internado, la primera cualidad que debe exigirsele a un educador de ciegos es la de que esté preparado para tratar con alumnos internos, en cuyo caso habrá que afinar mucho en la selección de profesores, pues el internado y el profesor deben sustituir lo más eficientemente a la familia, ya que sobre el maestro recae en este caso una delegación casi absoluta.

En primer lugar, por tratar con niños separados de sus padres. En segundo, porque la radical incapacidad en que generalmente se halla el padre de un educando no vidente para juzgar los problemas de su hijo le hace al maestro asumir esta grave preocupación. En tercer lugar, porque el colegio es el centro indicado para relacionarse con entidades u organismos que puedan resolver la situación económica y social de estos futuros ciudadanos no videntes, y aquí el maestro tiene el papel fundamental, en la vida del educando, de encauzar sus actividades según sus aptitudes y según los medios de que se disponga, que el educador está obligado a conocer y que el padre, generalmente, no conoce.

Concretando, pues, nuestro pensamiento, diremos que el alumno ciego ha de esperar del colegio lo que normalmente un alumno espera de éste y de su familia; por otra parte, al educador de ciegos, no por educar a ciegos precisamente, sino por su labor delicada de tener que educar a niños internos, ha de

pedírsele una estrecha vinculación con sus alumnos, una identificación con sus intereses, una participación en sus problemas; en suma, casi una paternidad, porque necesita que el alumno vuelque en él todo su contenido espiritual, a fin de que su orientación o su consejo puedan ser más certeros.

"El conocimiento del alumno no puede obtenerse por analogía en vista de los contenidos psíquicos del maestro; es precisa una entrada en la intimidad del alumno, un ponerse en su situación, y este hecho, cuya naturaleza es bastante difícil de explicar conceptualmente, sólo puede realizarse en virtud de una peculiar inclinación amorosa, que en su misma naturaleza tiende a unir a maestro y discípulo" (1).

Por eso insisto, para concluir este primer punto de mi trabajo, en que en el educador de ciegos debe darse una entrega total en el desempeño de su labor, porque de él depende preponderantemente la formación del niño que tiene en sus manos y ha de ser totalmente consciente de la responsabilidad que asume, y consecuentemente debe exigírsele que esté preparado en el sentido más amplio de la expresión para el trato de alumnos internos, cuya preparación le vendrá dada por un conocimiento íntimo de los problemas del internado y que deberá haber adquirido inexcusablemente antes de hallarse en condiciones para poder optar a una plaza de educador de ciegos.

Sólo de esta manera, conviviendo íntimamente con los alumnos internos, el futuro maestro podrá valorar justamente la capacidad y la posibilidad de los alumnos ciegos en su vida de relación y de trabajo, y así comprender las inquietudes y los afanes de estos muchachos, que habrán de sufrir el cambio brusco de tenerlo todo resuelto a tener que preocuparse de las necesidades más elementales a su salida del internado, cuando preparados profesionalmente los alumnos terminen su período escolar, que ha de zambullirlos, de súbito, en la preocupación por resolver su situación social y económica. Es también de señalar que, como en los centros docentes para ciegos, se ha de procurar una educación integral; el período escolar suele terminar a los dieciocho o diecinueve años, o más tarde si el alumno ha de terminar una carrera, y en este momento crítico los educandos pasan de ser gobernados a la independencia peligrosa de tener que gobernarse, pues suele ser frecuente el caso de que los alumnos se hallen desprovistos de la función mentora paterna, por proceder la mayoría de ellos de medios rurales, en donde la actividad de los ciegos es realmente nula o casi nula.

A este respecto, me hubiera gustado apuntar algu-

(1) García Hoz, sobre *El maestro y la educación*.

nas ideas, pero por apartarse éstas del tema que nos ocupa, y por el temor de hacer estas líneas demasiado extensas, las paso por alto y continúo refiriéndome al educador.

Pasemos ahora a examinar la conveniencia de que el educador de ciegos tenga vista o no tenga vista. Aunque reducida a ámbitos muy estrechos, larga y enconada ha sido la discusión de este tema que en contadísimas ocasiones se ha tratado de una manera científica y, por tanto, con visos de objetividad.

*In medio virtus*, reza el adagio horaciano, y yo creo que en este término suele hallarse normalmente la posición más acertada; quiero decir que en la educación de ciegos debe haber una estrecha colaboración entre profesores ciegos y profesores con vista. En la educación de ciegos el profesor que ve es imprescindible, por ejemplo, cuando de la educación física se trate, pues ha de corregir a un grupo de gimnastas actitudes, movimientos, etc., y es claro que la vista aquí desempeña un papel primario; es conveniente asimismo el profesor vidente en la clase de párvulos, porque los niños ciegos, dado su escaso poder de imitación, pueden adoptar actitudes poco correctas o pueden tener necesidad de aprender otras que el maestro que ve puede enseñar más fácilmente. Aunque, desde otro punto de vista, podría juzgarse más conveniente el profesor ciego en esta enseñanza de párvulos, porque el niño que ha de empezar a conocer como ciego entenderá mejor las enseñanzas de un profesor ciego, cuya percepción es semejante a la suya; mas se me ocurre que la solución a este problema viene dada por el empleo de un maestro ambliope, que, por ser educado como ciego, reúne las ventajas de uno y de otro profesor, ya que por ser las aulas de dimensiones reducidas y corto el número de alumnos no le sería necesario un grado elevado de visión para ejercer el control debido; también estimo conveniente el profesor que ve o que semi ve para la enseñanza de algunas disciplinas complementarias, como dibujo, modelado, mecanografía... En todas las disciplinas fundamentales juzgo más conveniente al profesor que no ve que al que ve, por la condición más arriba expuesta de la semejanza de la percepción con respecto a sus alumnos, pues el profesor que ve difícilmente puede prescindir de las imágenes ópticas, que acaparan un tanto por ciento muy elevado de sus percepciones.

En la historia de la educación de los ciegos se halla reforzada esta afirmación mía, pues casi la totalidad de los métodos y procedimientos que han demostrado ser más útiles y eficaces han sido ideados por los propios ciegos: el sistema de lectura y escritura Braille, el sistema de lectura y escritura Ballu, la musicografía Abreu, etc., etc.

Por otra parte, en el reglamento fundacional de la Institución de Jóvenes Ciegos, de París, dado en 1815, se expone la conveniencia de que profesores y repetidores sean ciegos (2). Abona también esta afirmación el hecho de que entre el profesor que no ve y sus alumnos existe una mayor vinculación debido a la comunidad de intereses que los relaciona: no obstante, en la enseñanza de algunas de estas disciplinas fundamentales, como gramática, literatura, filosofía,

juzgo la vista o la carencia de ella como factor indiferente, salvando, naturalmente, esta comunidad de intereses a que me refiero, aunque justo es decir que el profesor vidente que lleva muchos años en contacto con los ciegos, bien antes de ejercer o muchos años en ejercicio de su funciones, suele identificarse con la mayor parte de nuestros problemas. De todo lo dicho se deduce mi convicción de que debe existir una interacción íntima entre profesores videntes y ciegos aun en la enseñanza de estas disciplinas fundamentales, ya que el educador vidente es muy útil en ocasiones de excursiones de tipo artístico, visitas a museos, etc.

Estas ideas expuestas aquí acerca del empleo y de la eficiencia docente de los profesores que ven y que no ven se hallan avaladas por bastantes años de experiencia, pues la O. N. C. E. las ha llevado a la práctica en sus colegios.

Como puede verse en lo que antecede, he señalado como cualidad primordial en el educador de ciegos la de hallarse capacitado al máximo para educar a alumnos que, por exigencias accidentales, han de formarse en régimen de internado; cualidad no exclusiva del maestro de ciegos, sino común a todo maestro que ejerza su función en un internado, de tal modo que todo buen educador será siempre un buen educador de ciegos.

Ahora bien: dada la actual corriente de especialización en todos los campos de la enseñanza, en beneficio de la especificación de los cometidos, pienso que a un educador que vaya a dedicarse a la enseñanza de ciegos debe dotársele de ciertos conocimientos, que, sin serle totalmente necesarios, sirvan para que su labor sea más eficaz.

Dada por supuesta una sólida preparación general, la exigible a todo educador, es mi opinión que al educador de ciegos debería exigírsele un año de régimen de internado en los colegios de ciegos, a fin de poder ejercer sobre él el debido control y tener la seguridad de conocer sus cualidades morales y profesionales, con lo cual, al final de este período, que pudiéramos llamar de observación, podría hacerse una selección con bastantes garantías de acierto, y, además, se aprovecharía este año de internado para que el futuro maestro de ciegos adquiriera el conocimiento de algunas materias, que le serían sumamente útiles en el ejercicio de su vida profesional, tales como: 1.º Educación de ciegos y su historia o Tiflopedagogía (3), materia de cuya conveniencia no puede dudarse cuando de la educación de niños ciegos se trata. 2.º El conocimiento del sistema Braille, indispensable para la enseñanza de ciegos y de algunas peculiaridades didácticas y metodológicas, que harían la labor del

(3) Doña Rafaela Rodríguez Placer, que ejerció sus funciones de educadora de ciegos durante cincuenta años en el Colegio Nacional de Ciegos, teniendo a su cargo la clase de Métodos y procedimientos especiales para la enseñanza de ciegos, en su libro *Apuntes sobre pedagogía especial para ciegos* define *tiflopedagogía*: "Entendemos por pedagogía, en general, el conjunto de principios, leyes, reglas y medios para educar e instruir a los niños y al hombre. Agreguemos la palabra *ciegos*, y tendremos el objeto de nuestro estudio.

"Con frecuencia hablamos de los métodos y procedimientos que se emplean en la enseñanza de ciegos, y, generalmente, se exagera, creyendo que hay una gran diferencia entre videntes y ciegos."

(2) Según refiere Paul Henri en su *Vida de Luis Braille*.

maestro más eficiente. 3.º El dominio más extenso posible de la Historia de la Música y de la teoría de formas musicales, dada la tendencia acusada de los alumnos no videntes a simultanear con cualquier tipo de estudios el de un instrumento musical y la atención que se dispensa en nuestros internados a que los alumnos asistan a conciertos y se hallen al tanto de la actualidad musical.

Sabemos que de alguna manera esta tendencia a la cultura musical tiene su sitio en los planes vigentes, pero entiendo que para los educadores de ciegos esta materia ha de ser objeto de una mayor preocupación.

## El empleo de aparatos y métodos fonoauditivos para la enseñanza en el Instituto de Enseñanza Media "Juan del Enzina", de León

### PRIMEROS TANTEOS

Nuestros primeros ensayos de utilización de aparatos radiofónicos para la enseñanza de lenguas vivas datan de antiguo. Ya hace casi diez años que instalamos en el aula de Idiomas un receptor de radio que, provisto de antena y restante equipo de recepción, nos permitió recoger programas extranjeros—aún no los había nacionales—dedicados a lecciones de Inglés y Francés. También recogimos y escribimos en el encerado del aula correspondiente noticias en inglés radiadas a velocidad de dictado. No obstante, los resultados no eran satisfactorios; quedaba insoluble la dificultad originada por una recepción defectuosa y la no menos grande de ajustar el horario de clase a los programas transmitidos.

No pudiendo contar con emisiones de radio de modo permanente, utilizamos otro dispositivo y procedimos a una nueva experiencia. Consistió en adaptar al receptor un tocadiscos, conectado por el procedimiento conocido con el nombre de *pick-up*. La mayor dificultad consistía en la adquisición de discos, ya que el presupuesto del Instituto, único apoyo económico con el que hemos contado, no permitía grandes dispendios periódicos, a pesar de las facilidades y cariño con que fueron acogidos nuestros proyectos por la Dirección. Otro inconveniente no menos considerable era la escasa cantidad de discos de buena impresión que se podían hallar en el mercado nacional—los que nos ofrecían valían poco, se oían mal y se rayaban fácilmente—. No obstante, perseveramos en nuestros propósitos e iniciamos el núcleo de una futura discoteca a base de discos buenos, aunque caros, y que hubo que adquirir en varias ocasiones en el extranjero. Los resultados conseguidos fueron excelentes y nos animaron a proseguir, si bien el trabajo de

De intento omito aquí la necesidad de que el educador de ciegos deba adquirir el conocimiento sistemático de una psicología para ciegos, porque creo que más que el conjunto de doctrinas rotulada con el nombre de una ciencia, el mejor estudio psicológico que un aspirante puede realizar vendría dado por la convivencia íntima con los alumnos en el año de internado a que arriba hemos aludido y con los consejos y orientaciones de los profesores del centro.

ANTONIO AGUADO CENTENERA

clase imponía un uso grande de los discos y su rápido deterioro.

En vista de los resultados obtenidos, y deseando superarlos, emprendimos un nuevo camino: la utilización de cinta magnetofónica. El catedrático de Física del Instituto, profesor Antonio Valenciano, nos prestó su ayuda y su experiencia. Con un magnetofono de hilo de que disponía para sus trabajos de cátedra, hicimos las primeras grabaciones en la clase de Francés. Los resultados fueron ampliamente satisfactorios; la reproducción de las grabaciones hechas en clase, tales como lecturas, conversaciones y canciones de las alumnas en la lengua mencionada, así como las tomadas de discos, podían ser oídas directamente desde el magnetofono, o, mejor aún, amplificadas mediante el dispositivo de altavoces de la instalación de cine sonoro del Centro. Asimismo fueron transmitidas por radio, en prueba, desde la emisora E. A. I F. A., que ha instalado en la casa el señor Valenciano, y recogidas con el receptor del aula. Quizá el único inconveniente para un empleo sistemático lo oponía el uso del hilo en vez de la cinta magnetofónica y el elevado coste que por entonces suponía la adquisición de los aparatos.

En el verano del año 1951 permanecí durante ocho semanas en la Universidad de Estrasburgo, y allí tuve ocasión de apreciar la utilización de aparatos y métodos fonoauditivos para efectos muy semejantes a los que buscábamos nosotros. A mi regreso expuse el resultado de mis experiencias al director del Instituto, que me prometió tener en cuenta mis planes, dentro de las posibilidades presupuestarias. A principios del curso 1953-54 ya contaba con un magnetofono y el equipo correspondiente.

La experiencia recogida durante los cursos 1953-54

y 1954-55 nos ha permitido llegar a ciertas conclusiones metodológicas, que quiero reseñar a continuación.

EQUIPO FONOAUDITIVO CON EL QUE CUENTA  
EL INSTITUTO "JUAN DEL ENZINA" PARA LA  
ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS MODERNAS

Disponemos en el Instituto de los siguientes aparatos, todos ellos adquiridos con los fondos propios del Centro, sin que hasta el momento actual se nos haya facilitado la adquisición de alguno por ninguna otra entidad cultural o administrativa:

1. Una instalación de receptor de radio en el aula de Francés.

2. Un receptor de radio Philips, de ocho lámparas, bastante bueno.

3. Un aparato tocadiscos, conectado al receptor por el sistema *pick-up*.

4. Un equipo magnetofónico, compuesto de un pequeño magnetófono portable, marca Ingra, de un solo motor de avance, verificándose el retroceso a mano, mediante una pequeña manivela; un micrófono, una serie de rollos de cinta magnetizada y las conexiones correspondientes.

5. Una pequeña discoteca, compuesta de un curso *standard* de Francés, impreso en Londres por la Casa Linguaphone; un curso *standard* de Inglés, de la misma Casa e impresión, así como un curso avanzado de Inglés, denominado Travel Course. Cada curso consta de 15 discos, grabados por ambas caras. Contamos asimismo con un disco fonético de pronunciación de las vocales inglesas y una serie de trozos literarios franceses, compuesta de 10 discos impresos por La Pléiade y recitados por actores de la Comédie Française y otros; son fragmentos de las obras de Molière (*Le Malade Imaginaire*), Racine (*Britannicus*), La Fontaine (*La Jeune Veuve*), Molière de Sévigné, Pascal, Saint-Simon, Musset, Balzac, Stendhal, etcétera; en total, unas veinte selecciones literarias. Hay también algún disco de canciones francesas y varias cintas impresionadas de los que hablaremos oportunamente.

Aunque estemos orgullosos de nuestro equipo, ya que ha sido tan pacientemente conseguido, no desconocemos sus limitaciones. Nos facilitaría mucho la labor poder disponer de otro magnetófono con motor de retroceso, pues el retroceso a mano ocupa mucho tiempo en clase, como lo hemos comprobado con el magnetófono de dos motores del que disponemos para nuestros cursos de Inglés en la Escuela de Comercio de León; un tocadiscos sistema microsurco nos permitiría igualmente adquirir discos de esta característica, que son de mucha mayor duración y consiguiente economía; el receptor de radio está anticuado, y la palabra discoteca es hiperbólica.

MÉTODOS DE UTILIZACIÓN DEL EQUIPO  
FONOAUDITIVO

La grabación la hemos hecho de tres fuentes principales: pasando los discos a la cinta magnetofónica, grabando directamente por micrófono y recogiendo de la radio ciertos programas y emisiones.

Para la conservación del disco y para su repetida utilización en la enseñanza hemos pasado a cinta los discos que nos interesaban para un curso escolar o un período del mismo. Se tiene así la ventaja de poder repetir múltiples veces lo impresionado, sin deterioro alguno, y más tarde se puede borrar la cinta, utilizándola para nuevos trabajos. Tres procedimientos hemos utilizado a este fin: el primero consistía en amplificar el disco hacia un altavoz y recogerlo por micrófono; este procedimiento, si bien tiene la ventaja de reforzar la audición, tiene el inconveniente de que la deforma algo, y el micrófono recoge además otros sonidos exteriores. El segundo procedimiento de grabación consiste en pasar el disco al altavoz de la radio por *pick-up* y recogerlo por conexión directa entre el receptor y el magnetófono; este método tiene el inconveniente de que se ha de contar con un aparato receptor que tenga un buen altavoz, y ha de regularse adecuadamente el volumen para evitar la deformación (el Philips de que disponemos está algo anticuado y el altavoz no es muy bueno); mas, si se cuenta con un buen altavoz en el receptor y se ajusta pacientemente el volumen, se pueden mejorar algunos discos de mediana sonoridad. El tercer procedimiento, que es bastante fiel en la consignación, consiste en conectar directamente del tocadiscos el magnetófono, sin intervención de ningún otro aparato; tiene el inconveniente de que el disco que se está grabando no suena y el grabador no lo oye, y ha de estar atento al final para no desperdiciar cinta.

La grabación directa por micrófono la venimos empleando con visitantes extranjeros; también nos servimos del micrófono para las prácticas de las alumnas. No ofrece dificultades, siguiendo las instrucciones del aparato, y con un poco de práctica se logra hacerla bastante bien. Las grabaciones en clase no suelen ser buenas, por las resonancias de las aulas; pero las hechas en una pequeña sala biblioteca, en la que los libros absorben el sonido, suelen ser excelentes.

La recogida en cinta de una emisión de radio suele ser excelente; depende, lógicamente, de las condiciones atmosféricas de receptividad. El mejor procedimiento, aunque se puede hacer colocando el micrófono delante del receptor, es recoger por conexión directa del aparato de radio al magnetófono, con lo que se eliminan todos los ruidos locales. Nosotros la hemos utilizado para aquellos programas que nos interesaba estudiar.

EMPLEO EN CLASE DEL MATERIAL GRABADO

Hemos venido utilizando el material consignado en cinta en dos niveles de conocimientos, aparte de las clases prácticas.

Nos servimos regularmente de un curso completo cuando las alumnas han estudiado ya dos años de francés; una vez que han resuelto, siquiera sea elementalmente, las dificultades articulatorias y tienen una noción sucinta de la gramática, utilizamos sistemáticamente el magnetófono. Empleamos el curso *standard* de Linguaphone del siguiente modo: comenzamos la clase con un dictado de la lección, que es de corta duración (la mitad de una cara de un disco,

al principio; las últimas se extienden por la cara entera); una alumna escribe en el encerado y las demás en sus cuadernos, cuidando que, en lo posible, no usen del encerado más que como referencia, para efectuar un ejercicio de dictado; cuando alguna alumna ha alcanzado cierto nivel, es ella la que dicta, bajo la vigilancia nuestra. A continuación procedemos a la corrección colectiva del dictado sobre la transcripción en la pizarra y nos aseguramos de que todas las alumnas dispongan del texto en sus cuadernos, así como de la inteligencia del mismo por toda la clase. En la misma sesión, pues el trabajo meditado no suele pasar de veinte minutos, se escucha la lección, repitiéndola una o más veces, lo que supone unos diez minutos más. Tras ello se pasa a la conversación que sigue a cada lección, y las alumnas contestan a las preguntas formuladas en el disco. Este es el aspecto más interesante del empleo de la cinta magnetofónica en clase, pues se puede detener a voluntad, repetir sin deterioro del material cuanto se desee, escuchar la pregunta, aclararla y oír la respuesta del disco para ver si coincide o no con la dada por el alumno. Las lecciones las solemos agrupar en series de siete u ocho, pues hemos podido apreciar que la repetición de las audiciones de las lecciones escuchadas ya es utilísimas, puesto que las alumnas las siguen sin papel y aprenden sin esfuerzo las frases, pero no se deben oír más de siete lecciones cada vez, a causa del esfuerzo de atención que supone y la inversión de tiempo. Comenzando con este método en el primer mes del curso, se puede lograr que se estudien auditivamente unas 20 lecciones, sin abandono de las otras tareas del programa.

Durante el curso siguiente se puede concluir con las restantes lecciones y practicar nuevas audiciones de la índole que paso a reseñar.

#### COMENTARIO DE TEXTOS CON AYUDA DEL INSTRUMENTAL FONOAUDITIVO

En el último curso del Bachillerato y en el Pre-universitario llevamos a cabo varios comentarios de textos por el procedimiento siguiente: escogemos uno de los discos literarios de que disponemos. El texto es copiado por las alumnas; generalmente, una se encarga de hacer varias copias a máquina, que reproducen las demás; todo se efectúa, naturalmente, fuera de clase; el objetivo es que cada alumna disponga de un ejemplar del texto a comentar. Como la copia individual amontona los errores, he optado, siempre que las circunstancias me lo permiten, por una copia hecha con multcopista, y corregir los errores en clase. Una vez que las alumnas tienen el texto elegido, se procede a su traducción al español, traducción seguida de un amplio comentario por mi parte, y en ciertos casos por las alumnas, sobre el autor, época, particularidades gramaticales y estilísticas del texto; todo ello nos suele ocupar dos clases. Posteriormente, en una tercera clase, según la extensión del texto, se procede a la audición, que es repetida varias veces y, en ocasiones, amplificada en los altavoces del cine sonoro para ser oída por varios cursos. Seguidamente se procede a un comentario fonético igualmente amplio, que abarca desde la articulación a la

entonación y elocución, así como el valor semántico y estilístico de ciertos paisajes, la división en grupos fónicos de cada período, etc. La cinta magnetofónica nos permite retroceder en el comentario y evidenciar lo señalado, así como medir la velocidad elocutiva por el procedimiento que se indicará después. Seguidamente, las alumnas, que han de tomar numerosas notas de lo explicado sobre sus textos particulares, y en especial curvas de entonación, intentan la reproducción de ciertos pasajes del texto estudiado, o de todo él entre varias alumnas, llevándose a cabo una grabación en otra cinta por las mismas alumnas, que será escuchada y comparada con el texto grabado que sirve de modelo.

Hemos conseguido grabaciones muy aceptables, que nos han elogiado algunos visitantes nativos, tal como una hecha con la fábula de La Fontaine *La Jeune Veuve*.

#### EMPLEO DEL INSTRUMENTAL EN LAS CLASES PRÁCTICAS

También nos hemos servido de este equipo para las clases prácticas de los cursos elementales, en la reproducción y grabación de oraciones, recitaciones y cantos colectivos. Detallo a continuación el procedimiento aplicado: fué escogida para la recitación alguna fábula que se prestase a ser dramatizada, por intervenir varios personajes; hemos repartido los papeles entre varias alumnas que han aprendido a recitar con entonación adecuada, y cuando lo hacían bien, grabábamos. Una fábula así impresionada era reproducida en la misma clase o en otras; en algún caso hemos conseguido grabaciones muy aceptables. Para las canciones, seleccionamos algunas de las más sencillas musicalmente, tales como *Malborough s'en va-t'en guerre*, *Sur le Pont d'Avignon* o *Le Chevalier du guet*, entre las contenidas en el libro de texto que, afortunadamente, contenía la notación musical (el *Curso complementario de Francés*, de don Gonzalo Suárez). Una alumna que sabía música se encargaba de estudiar la tonada, que luego cantaba en el aula durante una lección práctica, hasta que las demás la aprendían; cuando la podía cantar la clase entera, se grababa, reproduciéndose por los procedimientos descritos. También hemos grabado algunas oraciones, tales como el Padrenuestro y el Ave María; una alumna decía la primera parte y otra u otras la segunda. Así se ha hecho con otros fragmentos de prosa leídos por las alumnas.

#### TRABAJOS DE LABORATORIO

En el curso preuniversitario 1954-55 hemos llevado a cabo algunas experiencias, que no queremos dejar de consignar. Algunos de los discos ingleses del curso de viajes de Linguaphone fueron comentados por procedimiento análogo a los textos franceses que hemos indicado antes. Aquí, el análisis, más que sobre el aspecto literario, incidió sobre el fonético. El texto que cada alumna poseía fué traducido y comentado lingüísticamente en clase. Después procedimos al estudio siguiente: fué repetida la audición de cada pe-

río para que cada alumna tuviera tiempo de separar en su texto los grupos fónicos, demostrando que la unidad enunciativa no es la palabra, sino el grupo fónico o chorro de aire con voz entre dos pausas; las alumnas utilizaron una rayita para indicar la pequeña pausa y una mayor para las pausas más largas, y después comprobaron conmigo el número de pausas y la naturaleza de las mismas, coincidiendo casi siempre nuestras apreciaciones. Una vez determinados los grupos fónicos, procedíamos a observar si la voz subía, bajaba o se mantenía en el mismo tono en el interior de cada grupo fónico, y se trazaban las curvas correspondientes, con determinación de la sílaba más intensa; cotejamos las curvas conseguidas, con iguales coincidencias. De este modo se fraccionaba la audición y se analizaban cuidadosamente las particularidades fónicas y de entonación de una lengua tan rica en inflexiones como la inglesa, y se lograba el diagrama tonético de cada período.

Para el francés hemos practicado otras experiencias. Hemos preparado, a efectos semejantes, ciertos ejercicios con vocablos y sonidos particularmente difíciles o confusos para españoles y después hemos transcrito algunos pasajes en los que abundaban los sonidos estudiados. Tal ha sido el caso de los cuatro sonidos vocálicos nasales franceses, el de los sonidos *oui* y *ui*, en "Louis" y "lui", y el de las sibilantes francesas *s*, *z*, *ch* y *j*. Los pasajes utilizados fueron los que monsieur Maurice Grammont consigna para dichos sonidos en su *Traité Pratique de Prononciation Française*. Invitamos a leer nuestros papeles a tres visitantes franceses que se prestaron amablemente a hacerlo delante del micrófono: una joven estudiante de Lille, un estudiante de París y otra estudiante de Hendaya. Además, tuvieron la bondad de darnos algunas de las lecturas que traducimos en clase de la obra *Páginas francesas*, de don Gonzalo Suárez: *Le Vent*, de Maupassant; *Les Sabotiers*, de Henri Pourrat, y *Les Modes*, de *Nouvelles Littéraires*. Asimismo, sostuvieron conversaciones conmigo y dirigieron algunas palabras para nuestras estudiantes. Todo quedó bien grabado, mediante micrófono, en cinta magnetofónica. Con esta interesante cinta pudimos realizar diversos trabajos de reproducción en la clase, en la que las alumnas no sólo siguieron el texto exacto repetido por multicopista y escucharon la lectura del fragmento de sus propios libros, sino que analizaron la articulación de los sonidos reputados oscuros o difíciles y escucharon las frases que les eran destinadas, repitiendo ellas mismas ante el micrófono algunos pasajes.

Este trabajo es muy remunerativo, porque permite a uno mismo criticar su propia elocución y compararla con la de los nativos, ya que puede leerse previamente aquello que grabarán los visitantes. De igual modo, se pueden estudiar en laboratorio las tendencias fonéticas actuales, como he tenido ocasión de apreciar analizando dicho material con algunos colegas: pudimos comprobar la tendencia más acusada en el francés del Norte a reducir a dos los cuatro sonidos nasales del francés moderno, por ejemplo. La cinta magnetofónica abre, por tanto, interesantes caminos para la investigación fonética y para la experimentación didáctica y de laboratorio.

#### MEDICIÓN DE LA VELOCIDAD DE LA PALABRA

Hemos hecho, asimismo, otras experiencias de laboratorio sobre medición de velocidades. Es una observación generalmente hecha que los franceses hablan muy de prisa; lo mismo puede decirse de los ingleses. Pocos no iniciados han pensado que pudiera afirmarse lo mismo de los españoles cuando hablan español. ¿Cómo medir la velocidad a que se habla un idioma? Para ello hemos partido de la sílaba como unidad articuladora y del grupo fónico como unidad enunciativa. Aunque algunas sílabas son más largas que otras, prácticamente, a la larga, se compensan. Podemos contar un cierto número de sílabas en un escrito y leerlas lo más despacio posible, mientras otra persona comprueba, reloj en mano, reloj provisto de segundero, el número de segundos que tardamos en leerlas. De este modo sabremos el número de sílabas, por minuto, que se leen en nuestra lengua, como mínimo. Si durante el mismo número de segundos de la experiencia anterior leemos, lo más de prisa posible, otro párrafo, y contamos sus sílabas, sabremos cuál es la máxima velocidad a que se habla una lengua, la propia. Se advertirá que la mayor o menor velocidad de articulación depende de la longitud del grupo fónico; es decir, del número y duración de las pausas. Repitiendo esta experiencia varias veces, se obtiene la velocidad media a que se habla el idioma vernáculo, que hemos fijado entre 300 y 500 sílabas por minuto para el nuestro.

Es interesante comprobar cuál es la velocidad máxima o velocidad límite a que se habla un idioma. Nosotros hemos llevado a cabo la siguiente experimentación con el francés, gracias a la ayuda del magnetófono, en conexión con la radio. Entre las varias emisiones radiofónicas que hemos recogido en cinta figuran algunas de anuncios y diálogos dramáticos. Es sabido que la mayor velocidad de palabra se consigue entonces, ya que los anunciantes disponen de un tiempo limitado, que aprovechan hasta el máximo, y en el diálogo dramático acalorado también se consigue gran rapidez articuladora; cualquiera que se detenga un poco a escuchar la radio podrá comprobarlo, en particular con las emisoras francesas. Recogido el anuncio y diálogo radiado, lo hemos transcrito pacientemente, ya que el magnetófono se presta a ello, pues se detiene y retrocede a voluntad. De este modo fijamos el límite máximo de velocidad, contando los segundos que invierten en el enunciado de un texto, que está muy próximo al expresado más arriba.

Estas experiencias permiten disipar la opinión vulgar de que un extranjero habla su propio idioma a una velocidad de palabra superior a la del español. Más importante aún que esta experiencia es señalar tres hitos para la enseñanza de la fonética: 1.º, articulación correcta; 2.º, enunciación por grupo fónico; 3.º, velocidad suficiente de palabra.

#### RESULTADOS

Estamos satisfechos de los resultados obtenidos; las alumnas conocen el modo de comprender la lengua hablada y están en condiciones de continuar por su cuenta; saben asimismo cómo hay que hacer para pro-

nunciar bien. Estimables beneficios, ya que en el aula, por mucho que se aprenda, se aprende poco, y lo poco que se aprende se olvida fácilmente; pero cuando se ha aprendido a aprender, es decir, a plantearse problemas y se conoce el camino a seguir para resolverlos, se ha llenado uno de los objetivos mayores de la enseñanza.

La aplicación de los aparatos descritos a la enseñanza de las lenguas vivas permite un mayor acercamiento a las condiciones en que se aprendió la lengua materna, y por ello es un valioso auxiliar. El niño ha oído constantemente su idioma, ha aprendido a descifrarlo, y cuando balbuce las primeras frases, la comprensión de su lengua es casi definitiva. No sucede así con el estudiante, que cuando puede balbucir una frase, apenas la reconoce, si es pronunciada por un locutor nativo. La explicación radica en que la audición del idioma extranjero está muy desfavorecida con los métodos tradicionales. La aplicación de medios fonoauditivos multiplica el uso que en clase se hace del material sonoro; los alumnos oirán a velocidad normal diversos modelos de enunciación correcta y recibirán una experiencia provechosa.

Mas salgamos al paso de extremismos desilusionadores. No se ha inventado un aparato capaz de evitar el esfuerzo que supone aprender una lengua extranjera. Es tan ingenuo pretender que escuchando

un magnetófono se romperá a hablar en inglés un día, como creer—y esto es muy frecuente—que con sólo ir a Inglaterra y permanecer allí se hablará inglés; nuestra experiencia está llena de extranjeros que habitaron nuestro país durante décadas y no lograron hablar medianamente nuestro idioma. Las ocasiones de practicar facilitan el adiestramiento, pero no lo crean por sí solas. El conocimiento de la estructura gramatical, la formación del vocabulario, la progresiva perfección elocutiva, siguen reclamando un esfuerzo y una atención notables. Es tan poco aconsejable recurrir a los medios fonoauditivos prematuramente, como ir a un país a aprender la lengua sin previa preparación. Se consigue, a lo sumo, gastar tiempo y dinero en conocer lo que se podría adquirir de igual o mejor modo en casa y en un libro.

Hemos podido servirnos de estos métodos gracias a la comprensión del director del Instituto "Juan del Enzina", el catedrático de Latín don Gerardo R. Sacedo, que ha atendido siempre generosamente nuestras peticiones. Igualmente, el calor que hemos encontrado entre los demás compañeros de claustro (algunos de los cuales están efectuando interesantes aplicaciones a otras lenguas y de laboratorio) ha hecho posible y grata nuestra labor. Quiero expresarles aquí mi agradecimiento.

WALDO MERINO

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Señalemos ante todo un artículo de A. Lago Carballo sobre el agudo problema de la colocación de los profesionales intelectuales. Su importancia actual le viene dada por la normalización alcanzada en los escalafones y puestos profesionales después de los años de posguerra y por el aumento de los efectivos de la enseñanza y del número de los universitarios, lo cual ha traído una mayor concurrencia. "La clave del problema, más que en el hallazgo de nuevas posibilidades de empleo, está en una mejor orientación vocacional y profesional, no fácil de lograr, pero absolutamente imprescindible. De este modo, una buena parte de los jóvenes que hoy comienzan carreras universitarias irá hacia otros estudios de carácter medio o laboral especializado, para los cuales quizá estén mejor dotados y en los que encontrarán oportunidades de todo orden que les serían negadas en las Facultades clásicas." "No creo causar ofensa grave a nadie si afirmo que asunto tan decisivo en una vida humana como es la elección de su carrera, suele ser dejado con frecuencia, entre nosotros, al azar, a la decisión circunstancial o a la moda pasajera, sin recurrir a procedimientos más lógicos, que van desde el consejo de los profesores anteriores hasta el examen psicotécnico, pasando por el informe médico. Y—naturalmente—la inclinación vocacional del muchacho, tantas veces ignorada a la hora de emprender tan trascendental camino." Es urgente que la sociedad tome conciencia de estas cuestiones, tanto por lo que atañe al destino individual de cada universitario, como porque de ello depende la suerte colectiva del país (1).

Una crónica se plantea el tema de la disyuntiva planteada a las Universidades: si conviene que permanezcan en ciudades pequeñas, o si habrán de instalarse en las grandes ciudades. Después de discutirse las ventajas e inconvenientes de ambos tipos de ciudades, se concluye: "Habrá de llegarse a un acuerdo. Tal vez, Facultades como las de Ingeniería, Ciencias Químicas, Ciencias Jurídicoeconómicas, etc., exijan hoy emplazamientos en grandes centros urbanos, en grandes conglomerados comerciales o industriales. Por el contrario, los estudiosos de la Filosofía, Letras, etc., seguirán encontrando un ambiente propicio en ciudades cargadas de historia, arte y tradición..." (2).

Señalaré finalmente un editorial de síntesis de la historia de las Universidades, por lo demás lleno de inexactitudes (3).

### ORGANIZACIÓN

Señalemos un editorial de *A B C*, que se plantea el tema, de carácter universal, del crecimiento extraordinario del número de estudiantes. "La formación cultural, que en otros tiempos fué patrimonio exclusivo de unos pocos, se ha convertido hoy en una necesidad primaria." Tras comparar los índices estadísticos, concluye: "...sólo los estudios técnicos muestran una acusada estabilidad. Ello puede ser consecuencia del retraso con que en España se ha iniciado el proceso de industrialización. Pero plantea, al mismo tiempo, el problema de si no habrá sido precisamente esta invariabilidad una de las causas del retraso industrial y económico..." "La cuestión presenta un signo contrario al referirnos a los titulados universitarios. En determinados sectores, la abundancia de graduados ha originado un paro inicial, que puede convertirse en endémico, con grave perjuicio para la estabilidad del sistema so-

cial." Ello lleva a que muchos universitarios, al ver ocupados todos los puestos para los que se han preparado, deban dedicarse a otros distintos, lo que provoca una grave desorganización. "El título universitario se convierte así en papel mojado." Por otra parte, la distribución de los graduados no está de acuerdo con las necesidades del país o las exigencias geográficas o demográficas, lo que ejemplifica con la distribución de los médicos por provincias. "La conclusión es que hoy no existe, en general, exceso de licenciados. Hay que pensar, sin embargo, en el futuro" (4).

Un articulista señala que, de hecho, en Madrid ha disminuido el número de alumnos de Derecho; la matrícula del primer curso ha disminuido en una tercera parte, de unos mil ochocientos en el año pasado a mil doscientos en el actual (se trata del 1954-55). Luego señala varias causas posibles sin opción personal (5).

Dos artículos informan con todo detalle sobre la marcha de las obras de la Ciudad Universitaria de Barcelona (6). Un editorial expresa la satisfacción de Valencia por la reciente creación, en su Facultad de Filosofía y Letras, de una nueva Sección de Filosofía, y continúa expresando la necesidad de la misma ciudad de contar en su Universidad con una Facultad de Farmacia, una de Veterinaria, completar las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras e implantar determinados cursos de peritos y ayudantes (7). Una extensa crónica de las actividades y organización del Instituto de Estudios Portugueses, en la Universidad de Santiago, detalla los cursillos, clases, conferencias, viajes, etc., organizados (8). Finalmente, con motivo de la creación en la Universidad de Madrid de la cátedra "Rosalia de Castro", en un artículo se hace su elogio y la semblanza de la poetisa (9).

Un extenso artículo parte del estudio del actual régimen de becas español, para poner de relieve: su total insuficiencia, su casi general escasez en su cuantía, la irregularidad en el pago de muchas de ellas. Todo ello se traduce, generalmente, en una postura incómoda e incierta del becario, aumentada por el problema de la prórroga, que muchas veces repercute en la psicología del becario humillantemente. Se necesita mayor número de becas, de cuantía razonable para la vida actual, y acordadas con un nuevo espíritu (10).

### UNIVERSIDAD DEL NORTE

El diario *A B C* publicó un editorial en que señalaba la situación chocante de las provincias del Norte cantábrico, de gran densidad de población, del mayor nivel cultural, con abundantes vocaciones profesionales universitarias, que, sin embargo, la más próxima Universidad la tienen a varios cientos de kilómetros: "Por el Norte, con un poco de mala fe, podríamos decir que la Universidad más próxima es la de Oxford." Esta ausencia de Universidad en estas provincias es más

(4) Ed.: "El problema de los titulados universitarios", en *A B C* (Madrid, 30-VI-55). Reproducido: Ed. de Andalucía (1-VII-55).

(5) J. López Midel: "Rinconada universitaria", en *Diario de Burgos* (26-VI-55).

(6) A. de la Fuente: "La futura Ciudad Universitaria", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 30-VII-55).—Navigator: "Está naciendo la Ciudad Universitaria", en *Diario de Barcelona* (2-VIII-55).

(7) E. Taulat: "Valencia y su Universidad", en *Levante* (Valencia, 5-VII-55).

(8) Quintela Ferrairo: "El Instituto de Estudios Portugueses...", en *La Noche* (30-VI-55).

(9) J. López Conde: "La cátedra Rosalía de Castro", en *Diario de Barcelona* (27-VII-55).

(10) D. Sueiro: "Las becas, como posibilidades todavía no ofrecidas", en *Juventud* (Madrid, VII-55).

(1) A. Lago Carballo: "La orientación profesional y vocacional es imprescindible", en *Arriba* (Madrid, 31-VII-55).

(2) R. V. González Pastoriza y Sanjurjo: "Las grandes metrópolis...", en *Levante* (Valencia, 18-VI-55).

(3) S. f.: "Las Universidades", en *Faro de Vigo* (25-VI-55).

extraña aún si se piensa en que una de ellas, Santander, ha creado Centros de cultura superior "por la fuerza irresistible de su propia vocación". "Una fuerza cultural muy vital acucia desde el Norte cantábrico: las provincias vascas y las del norte de Castilla forman un espacio demasiado amplio y demasiado denso culturalmente como para seguir privándolas de una Universidad." "Tal vez haya un emplazamiento mejor que Santander. Tal vez se pudieran dispersar las Facultades con arreglo a las características de esta gran región" (11). Este editorial fué reproducido por el diario santanderino *Alerta* (12). Y resumido por *El Diario Montañés* (13).

En Valladolid se publicaron, que hayamos visto, dos artículos, haciéndose eco del anterior editorial, desde un punto de vista vallisoletano. El primero reacciona contra la posible interpretación de que la "Universidad del Norte" pudiera ser entendida como la de Valladolid trasladada de ciudad. La misión de la Universidad de Valladolid como Universidad del Norte es defendida, señalando que cumple debidamente este cometido, a pesar de que "torpemente, está lanzándose una campaña que no puede prosperar" (14). El segundo señala que no le parece mal que ciertas ciudades norteñas aspiren a tener su Universidad propia, aunque la misma aspiración podría encontrarse en otras ciudades sureñas, dado el intenso ritmo de la vida española. Señala finalmente la conveniencia de Centros universitarios en la región, pero que lleven la norma y el control de la Universidad. "Recientemente se nos acaba de dar una prueba, al establecer en la Universidad de Valladolid la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, con sede esta última sección en Bilbao" (15).

#### PROFESORADO

En la clausura del curso del Colegio Mayor Guadalupe, el rector de la Universidad de Madrid pronunció la lección magistral, estudiando la actitud de indiferencia de la colectividad nacional ante los problemas universitarios, salvo reducidas minorías sociales que los viven y buscan fórmulas para resolverlos. Esta indiferencia crea problemas económicos, intelectuales y morales. Así, la Universidad tropieza con escasez de recursos para cumplir sus altos fines, una gran parte de los profesores y catedráticos están aquejados de la falta de una formación plena, y, sobre todo, esta pobreza universitaria se manifiesta en el campo moral, en los pequeños actos cotidianos, en la tarea de preparar las sesiones diarias, de convivir con los alumnos, de educarlos verdaderamente. Muchos profesores viven preocupados o llamados por inquietudes económicas, sociales o profesionales, y para ellos la cátedra no viene a significar más que un nuevo y muy modesto ingreso. La misión del profesor es darse por entero a su cátedra, dedicar toda su vida a una de las funciones más bellas y más altas que puede elegir un hombre. Porque hubo un grupo que supo así entenderlo entre los años 1880 y 1920, un Cajal, un Menéndez y Pelayo, un Menéndez Pidal, un Palacios, la Universidad española estuvo en aquella época por encima del nivel de una sociedad y un pueblo que no sabían encontrarse consigo mismos (16).

#### COLEGIOS MAYORES

Un artículo hace la teoría del Colegio Mayor, insistiendo en que es "un alma colegial", un poso de comunidad por el cual todos tengan vela en los problemas de todos, como un sello y una manera de vida; primaria y fundamentalmente, debe significar una convivencia (17).

Otro articulista sostiene: "Ante todo, un Colegio Mayor es una agrupación de universitarios, en donde la integración y la solidaridad en la convivencia están armonizadas por la ne-

cesaria dialéctica que dentro de él existe." "En un Colegio Mayor debe existir esta dialéctica (diálogo), esta comunicación de los colegiales, que, integrados en una situación vital crítica, poseen puntos de vista distintos y, a veces, hasta se reúnen mentalidades dispares. La dialéctica, al implicar un cambio de impresiones, determina una visión amplia y tolerante de las cosas." "Esta dialéctica... lleva consigo una acción revolucionaria." "Un supuesto necesario que, al mismo tiempo, constituye uno de los fines del Colegio Mayor es la formación política y profesional del estudiante." El Colegio Mayor, prosigue, debe educar profesionalmente, pero como esto hoy lo hace la Universidad, al Colegio Mayor le queda la misión de educar políticamente. Frente a la Historia, acepta la actual falta de autonomía. Por ello, frente al individualismo y al estatismo, señala el hecho de la desvinculación del colegial, a causa de la abundancia del "régimen personal" como forma de gobierno; hay que contar con el estudiante; es el medio de poder desechar una visión pesimista: "En la medida en que el colegial se halle desplazado del gobierno del Colegio, no existirá una verdadera integración. Defendemos, por tanto, una nueva integración de los Colegios Mayores" (18).

Otro artículo enfoca el tema de los Colegios Mayores en función de la familia: al acercarse las vacaciones, gran parte de los colegiales sienten nostalgia de tener que abandonarlo: "El Colegio Mayor es mejor que un hogar en muchas cosas"; claro es que mejor que los hogares montados sobre la rutina, confiados exclusivamente a los vínculos de sangre. Tres notas caracterizan el buen Colegio Mayor: la autarquía, la independencia y la amistad. "El Colegio es el gran crisol de libertad y de amistad. Las comodidades que brinda son muchas. Un balance es fácilmente favorable al Colegio, en muchos aspectos. Ante todo esto, tan lógico, queremos dar un toque de atención a las familias. El Colegio crea hábitos, muchos de ellos desconocidos en casa, lo que casi equivale a decir que contrarios. El Colegio debe ser valorado en todo lo que representa. La verdadera juventud de un colegial transcurre en él. Muchos, muchos años. Porvenir, amistades ya inolvidables y definitivas por tanto, primeros amores..., todo se va incubando en su marco, se va realizando." Por ello, hay que hacer más pequeño ese posible abismo entre los dos hogares (19).

Una crónica sobre el "Santa Teresa de Jesús" califica a éste de "admirable institución". Hace su historia desde su fundación y exalta la labor de María de Maeztu. Actualmente acoge a doscientas colegiales de todas las provincias; se prefiere a las muchachas que empiecen y terminen su carrera en el Colegio. La mayoría de ellas estudia Farmacia; también, muchas, Letras; luego, Medicina, Derecho, Ciencias Políticas, Físicas, Químicas y Naturales y Música. Un pabellón especial acoge a las antiguas colegiales que preparan oposiciones. El régimen de vida es severo, con su horario fijo de comidas y retirada. Por la noche sólo salen las que tienen autorización paterna escrita, y tan sólo dos veces al mes, y ninguna en épocas de exámenes. Al menos han de matricularse en una clase de Idiomas (20).

Un diario de Salamanca publica un llamamiento, firmado por el director del Colegio Mayor de San Bartolomé, dirigiéndose a las instituciones, al comercio, a la industria, a la Banca y al público del Distrito universitario, solicitando la fundación de becas de estudios (21).

Y un artículo comenta la necesidad de un Colegio Mayor en Madrid para graduados que proceden de los Colegios de provincias (21 bis).

#### CURSOS DE VERANO

Un artículo sobre el fin de curso señala cómo éste, en realidad, no representa un cesar completo de lo universitario, que se prolonga en otras muchas esferas (22).

Crónicas puramente informativas sobre los cursos de verano

(11) Ed.: "La Universidad del Norte", en *A B C* (Madrid, 22-VII-55).

(12) *Alerta* (Santander, 24-VII-55).

(13) Ed.: "La Universidad del Norte", en *El Diario Montañés* (Santander, 24-VII-55).

(14) Comentario: "Defensa de los intereses universitarios de Valladolid", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 11-VIII-1955).

(15) Ed.: "Universidad nuestra", en *Libertad* (Valladolid, 12-VIII-55).

(16) *Ya* (Madrid, 29-VI-55); *A B C* (Madrid, 30-VI-55, ed. Andalucía).

(17) J. F. Duchemín: "Teoría del Colegio Mayor", en *El Día* (Canarias, 17-VII-55).

(18) R. Morodo: "Sobre Colegios Mayores: su estructura funcional", en *Alcalá*, 75 (Madrid, VIII-55).

(19) R. G.: "Última impresión", en *Alcalá*, 74 (Madrid, VII-55).

(20) F. Kiménez de Sandoval: "El Colegio Mayor Universitario Femenino Santa Teresa de Jesús", en *Las Provincias* (5-VII-55).—Idem, *El Diario Vasco* (San Sebastián, 6-VII-55); *Heraldo de Aragón* (Zaragoza, 7-VII-55).

(21) *El Adelanto* (Salamanca, 13-VII-55).

(21 bis) Idem, nota 5.

(22) J. Córdoba Trujillano: "Fin de curso", en *A B C* (Madrid, 22-VII-55).

se han publicado incesantemente. Señalaremos solamente las que no se limiten a la noticia escueta.

El rector de la Universidad de Madrid, como director del curso de Humanidades de la Universidad de Santander, expresó lo que éste debe ser: cumplir una misión de convivencia, fundamental en nuestro tiempo; buscar vínculos de amistad entre maestros y discípulos, entre compañeros entre sí; suscitar una suerte de intercomunicación viva (23).

En la inauguración del Curso de Jaca, el rector de la Universidad de Zaragoza se expresó en estos términos, entre otros puntos: "Los veinticuatro cursos anteriores han ido elevando el prestigio de aquellos primeros organizados, y hoy es para mí una seria preocupación el mantenerlo y, si fuese posible, incrementarlo. Estimo que la labor de la Universidad es fundamentalmente espiritual, y a ella debemos todos cuantos en ella profesamos dedicar nuestra inteligencia y nuestro esfuerzo. Por ello, en esta época de verano en que las Universidades cierran sus puertas, nosotros abrimos éstas de la Residencia de Jaca para extender al exterior la acción cultural hasta donde nos es permitido. Toda creación requiere un esfuerzo inicial, pero continuar una obra de tan brillante tradición entraña no pequeñas dificultades. Sin embargo, soy optimista y auguro el éxito para quien hoy la dirige. A su labor y a la del profesorado no han de faltar mi aliento y apoyo" (24).

Semejantes palabras de estímulo pronunció en la inauguración de los cursos de Pamplona: no es este curso una cosa aislada, pues a éste seguirán otros en años sucesivos, esperando lograr grandes éxitos científicos con su realización (25). Un artículo destaca la importancia de estos cursos universitarios para la vida intelectual navarra (26).

Un artículo sale al paso de un rumor de que los cursos de verano de Oviedo serían trasladados a otra ciudad de la provincia (27). Otro artículo, tras señalar que este verano se dedicaría una semana a la obra de Feijoo y otra a América, aparte de los estudios habituales, felicita a la Universidad por aquella labor (28).

Un diario de Vigo sostiene la falsedad de la frecuente inculparción a esta ciudad de un carácter exclusivamente materializado; como contrapueba, señala los cursos de verano, uno auspiciado por la Alianza Francesa y otro por la Universidad (29).

#### MILICIA UNIVERSITARIA

Sobre la Milicia Universitaria se han publicado varios reportajes. Recojamos de uno la observación de que los estudiantes que han llevado consigo libros de texto pensando preparar algo para los exámenes de septiembre, pronto pierden esta idea (30). Otro señala las dificultades de las pruebas físicas (31).

#### UNIVERSITARIOS

Un articulista considera maravillosa la supervivencia del auténtico "sopista", pues tal considera a la gran cantidad de universitarios que sobrevive con 600 pesetas mensuales, lo que manifiesta la vitalidad, el sacrificio y la esperanza que les hacen superar las dificultades (32).

(23) R. Moreno de la Torre: "El curso en... Santander", en *Levante* (Valencia, 14-VIII-55).

(24) S. f.: "Inauguración solemne", en *Hoja del Lunes* (Zaragoza, 11-VII-55).

(25) S. f.: "Con caracteres...", en *El Noticiero* (Zaragoza, 28-VII-55).

(26) J. Cabezedo Astráin: "Atención a la Universidad de Verano", en *El Pensamiento Navarro* (Pamplona, 24-VII-55).

(27) R. Suárez: "Curso universitario", en *La Voz de Asturias* (22-VII-55).

(28) Ed.: "Curso de verano en la Universidad", en *Región* (Oviedo, 22-VII-55).

(29) Vicus: "Curso de verano en Vigo", en *El Pueblo Gallego* (13-VIII-55).

(30) J. Aguirre Bellver: "Primeras jornadas de las Milicias Universitarias", en *Madrid* (25-VI-55).

(31) J. Aguirre Bellver: "Exámenes finales", en *Madrid* (31-VIII-55).

(32) J. M. Rodríguez Méndez: "Vida del estudiante español", en *El Noticiero Universal* (Barcelona, 12-VIII-55).

Otro articulista insiste en que el universitario ha de ser una verdadera aristocracia espiritual; ha de llevar una vida llena de naturalidad, que hoy no vive. Por encima de los factores de pura finalidad humana, materialista, utilitaria, hay que buscar el fundamento que dan la Verdad y el Bien a los pueblos (33). Otro artículo, cara al verano, considera necesaria una mayor orientación del universitario durante éste: en el terreno del cine, de la lectura, del deporte, su utilidad sería indudable: "Piénsese que desembrutecer el verano de los universitarios (a lo que equivale el incitarle y dotarle de medios para ello) es otro paso hacia el desembrutecimiento y elevación del pueblo español" (34).

#### SINDICATO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

Un artículo presenta el conjunto de realizaciones del S. E. U. en la provincia de Córdoba: actividades políticas, intercambio cultural, albergues y campos de trabajo nacionales, competiciones deportivas, actos académicos, ayuda juvenil y seguro escolar, ejercicios espirituales y otros actos religiosos. La nueva Organización política del Sindicato "Primera Línea" celebró diferentes reuniones. Se reorganizó la Regiduría Provincial de la Sección Femenina, por haberse llegado a la cifra de doscientas afiliadas. Cincuenta y tres estudiantes disfrutaron de los beneficios de la Bolsa del Libro, y cinco obtuvieron becas "Alejandro Salazar". La Jefatura Provincial concedió becas de comedor, subvenciones para el pago de matrículas, viajes de estudio y ayuda para casos sociales, todo ello por un total de diez mil pesetas. Se tramitaron numerosos viajes de estudio al extranjero y el envío de dos al Congreso Internacional de Estudiantes de Veterinaria, de París. Doce asistieron a distintos albergues nacionales, y ochenta tomaron parte en los Campos de Trabajo. Unos trescientos afiliados asistieron a ejercicios espirituales. La tuna realizó un recorrido por quince provincias. El T. E. U. organizó dos representaciones, y el Cine-Club dió algunas sesiones privadas. Una exposición de pintura y otra de fotografía, un curso de Francés y otro de Arte Árabe, completan esta panorámica (35).

Una entrevista informa de la organización por el S. E. U. de Santiago de una Reunión de Estudios Políticos (36).

Con detalle de calificaciones obtenidas, un artículo señala el triunfo logrado por las Academias santanderinas del S. E. U. en la preparación de universitarios de la ciudad, que luego se examinaron en Valladolid (37). Breves entrevistas con algunos de los alumnos ponen de relieve el mismo ambiente de satisfacción por el triunfo de los exámenes (38).

Cuatro crónicas ponen de relieve el incremento de los Campos de Trabajo, cómo se ha desarrollado la participación en campos del extranjero, la cordialidad lograda en el trabajo en compañía de los obreros y el general sentimiento de satisfacción por haber participado en los campos (39).

#### PROBLEMAS POSTUNIVERSITARIOS

Debemos destacar la serie de artículos publicados en *Ya* por don Isidro Martín en torno al tema de las oposiciones. La tesis general sustentada es doble: primero, el régimen de oposiciones es perjudicial, pues ni permite seleccionar los mejores ni lleva a los estudiantes a lograr una buena preparación profesional; segundo, propugna la organización de escuelas profesionales, que realicen la selección de los candidatos en forma más racional. Esta serie de artículos tuvo amplia

(33) S. f.: "En derredor del estudiante", en *El Diario Vasco* (San Sebastián, 11-IX-55).

(34) J. A. Gómez Meana: "El universitario y el verano", en *Alcalá*, 75 (Madrid, VIII-55).

(35) F. Navarro Calabuig: "Cada vez...", en *Córdoba* (17-VII-55).

(36) Mercurio: "El S. E. U....", en *La Noche* (16-VI-55).

(37) R. Piquio: "Las Academias santanderinas del S. E. U.", en *El Diario Montañés* (Santander, 8-VII-55).

(38) S. f.: "Los resultados de las Academias...", en *Alerta* (Santander, 8-VII-55).

(39) *Información* (Alicante, 31-VII-55); *Ideal* (Granada, 11-VIII-55); *Diario de Barcelona* (23-VII-55); *El Comercio* (Gijón, 7-VII-55).

repercusión, generalmente, favorable (40). Uno de los comentarios destaca la trascendencia de la necesidad de reforma: "En su marcha normal, las oposiciones son una carrera de obstáculos angustiosa y sin garantías absolutas de elección útil y justa. Pero hay una especie de patología de ellas que las

(40) I. Martín: "Unánime clamor contra el mito de las oposiciones", en *Ya* (Madrid, 1-IX-55).

aproxima más al absurdo total. Es cuando, para contener el alud de muchachos que busca su porvenir en esa lotería, se acumulan materias completamente ajenas a la práctica del oficio que va a desempeñarse" (41).

C. L. C.

(41) Comentarios. "El porvenir profesional", en *La Verdad* (Murcia, 28-VII-55).

## ENSEÑANZA MEDIA

### FORMACIÓN Y ENSEÑANZA

Con este título publica un artículo el *Faro de Vigo* (1), en el que se sienta la tesis de la necesaria diferenciación entre dos términos de significación tan distinta como los de formación y enseñanza. El autor se pregunta si, a fuerza de someter a los niños a jornadas agotadoras, de hacerles aprender relaciones de conocimientos y de embotar su memoria con datos que nada o casi nada les dicen, no se estará incurriendo en el grave defecto de dejar desatendida y abandonada la tarea principal de la formación, de la educación, en una palabra, que debe ser la misión fundamental y básica de toda pedagogía y de todo sistema de enseñanza.

Pero el autor, además, da cuenta de una segunda cuestión, en la que su opinión se manifiesta en el sentido de sostener que la educación es más completa en los colegios de religiosos que en los Institutos oficiales, por no darse en éstos una verdadera preparación para los actos fundamentales de la vida y no saber educar al muchacho para las realidades que han de conducir a un dominio acusado de la propia voluntad. En los colegios de religiosos existen orden y conocimiento de las posibilidades del alumno, se sabe luchar con su psicología, y esto, en cambio, no sucede en los Centros oficiales, en los que basta "contemplar los graves rostros de aquellos señores, erigidos en implacables jueces de niños y niñas de diez años". La misma conducta de los profesores civiles, dice el autor de este artículo, atenta contra su propia función o equivale a una especie de auto-suicidio. A lo cual se suman otros defectos, como es el de la falta de orden en la celebración de los exámenes, puro ejemplo de caos, que se traduce en imposición de sacrificios económicos y graves molestias a los padres de los alumnos. Frente a los que atacan la interferencia de la enseñanza no oficial en las tareas oficiales, el autor se muestra, volviendo de viejas ideas, totalmente opuesto a ello y defensor de la libre competencia en materia educativa, sistema que permita a los padres entregar a sus hijos a los mejores educadores. Concluye afirmando que el tema no se agota en lo expuesto, sino que podría enfocarse, además, desde el punto de vista de la jornada de trabajo de los escolares, respecto de la cual expone su criterio al decir que considera mucho más importante, para el individuo y para la sociedad, las horas de juego del niño que las de estudio. Por consiguiente, termina, el sistema pedagógico que olvide los inalienables derechos de la juventud a jugar y criarse alegre y sana, no merece el nombre de tal, y es, por el contrario, un sistema condenable y reprochable.

### PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

En una entrevista con el director nacional de la F. A. E., padre Luis Fernández, S. J., éste da cuenta de los objetivos de la mencionada Asociación (2). Alude a su fundación en el año 1929, a sus verdaderos artífices de entonces, y refiere sus funciones de hoy, consistentes en adoctrinar en el sector

(1) Luis Moure Mariño: "Formación y enseñanza", en *Faro de Vigo* (Vigo, 9-7-55).

(2) S. f.: "Los problemas de la Enseñanza", en *El Diario Palentino* (Palencia, 28-7-55).

pedagógico, informar en lo legislativo y resolver las consultas de todo orden de los Centros adheridos a la misma. Estudia, además, los problemas de la enseñanza media objetiva y serenamente, procurando siempre seguir el cauce reglamentario de la respetuosa colaboración con el Ministerio, a fin de que la obra de la enseñanza media constituya una efectiva tarea de cooperación. Respecto de la Ley actual, el entrevistado reconoce que admite una flexibilidad grande, ya que los planes de estudio pueden ser modificados sin necesidad de que la Ley lo sea. Además, prevé la posibilidad de un Bachillerato clásico y otro femenino, altamente convenientes. En cuanto a la inspección oficial, la organización y celebración de los últimos exámenes de Grado Elemental constituyen una prueba de lo que puede ser el día de su definitivo montaje, y por ello merece el sincero y profundo agradecimiento de todos.

Con el original título de "Los automóviles y la segunda enseñanza", se publica un artículo (3), en el cual su autor manifiesta que no es malo reformar los planes de enseñanza media, pues si hay defectos debe hacerse, y ello teniendo en cuenta, además, que a fuerza de perseguir un objetivo se acaba acertando con él, siempre, claro es, que se lleve a cabo no por simple corazonada, sino apoyándose en la serena reflexión y después de recogidas las experiencias ofrecidas por la práctica. A continuación expone que un buen contacto del bachiller con la Geografía, por ejemplo, ya que a éste no le es dado viajar siempre a los lugares cuya situación le ha sido enseñada, es aprenderse las matrículas de los coches extranjeros que circulan por nuestra patria, lo cual le haría recordar la existencia y situación de países como Transjordania, cuya ubicación no siempre se presenta fácil para el estudiante.

### LIBROS DE TEXTO

Un editorial del diario *Hoy* (4) alude a la disposición ministerial reguladora de los libros de texto como acertada solución de algunos de los aspectos que la mencionada cuestión planteaba. En el decreto regulador se ha conjugado el derecho indiscutible que asiste al profesor en cuanto a la libre elección del libro por el que ha de explicar la disciplina, y la condición fundamental de que el texto elegido contenga la necesaria doctrina en calidad y cantidad y sea pedagógicamente bueno. Aparecen también garantizados el precio, en el sentido de que éste no sea abusivo, y la duración mínima del libro de que se trate, asegurada por un plazo de cuatro años. Ello constituye un primer paso para cortar abusos, que, si bien eran las excepciones, desacreditaban por sí mismas la realidad de un sistema convenientemente seguido por algunos, pero vulnerado por otros a la sombra de una libertad mal entendida.

### EXÁMENES

Consideramos la enseñanza en nuestra patria como el problema fundamental. Esto dice el autor de un artículo (5), en

(3) M. Ciriachiain Gaiztarro: "Los automóviles y la segunda enseñanza", en *Nueva Rioja* (Logroño, 14-7-55).

(4) Editorial: "Libros de texto", en *Hoy* (Badajoz, 29-7-1955).

(5) Enrique Segura: "Exámenes de estudiantes", en *Hoy* (Badajoz, 2-7-55).

el cual se plantea el problema de la enseñanza desde el punto de vista de estimar ésta no como un aprendizaje memorístico, sino en el sentido de ejercitar la inteligencia y proceder, en consecuencia, a la formación de un sólido criterio que enseñe a discernir en cada caso qué es lo verdaderamente apropiado a las sollicitaciones de una responsabilidad que ha de hacerse efectiva en cada estudiante el día de mañana y siempre que se enfrente con la vida.

El padre Llanos, en su sección del semanario *Juventud* (6), pone en boca de uno de sus comunicantes las siguientes palabras, dirigidas a los examinadores: "Desde que hemos empezado nuestros estudios no hemos dejado de oír cosas y principios graves acerca de la vocación. Pero después hemos ido comprobando cómo únicamente lo examinado y atendido por ustedes se reduce al caudal memorístico de determinados conocimientos y, a lo más, a cierta destreza en el manejo de los mismos. Ello no equivale a desconocer la importancia que la técnica y la memoria tienen en la adquisición de los conocimientos y su influencia en la vocación. Y por ello no cabe desechar tales exámenes sin más. Pero sí echamos de menos la existencia de unas cualidades especialmente ligadas a determinadas personas encargadas de medir con todo rigor, y valorar, la trascendencia social que un examen tiene en la vida de cada cual."

En el diario *Pensamiento Alavés* (7) se reproduce un artículo del periódico madrileño *A B C*, en el cual se afirma que enseñar es la más alta tarea a que el hombre puede aspirar, afirmándose que, para el profesor, explicar la lección es lo que da a su profesión contenido, y que el examen constituye sólo un accidente, debiendo los planes de estudio orientarse hacia aquello que llena de contenido la misión del catedrático, y nunca exclusivamente hacia los fenómenos accidentales de la función examinadora. Los exámenes suplantaron a la auténtica enseñanza cuando aspiran a ser esa misma enseñanza. El autor previene, ahora que tanto se habla de la dedicación plena a la enseñanza, contra el progresivo abandono de las tareas docentes como consecuencia del aumento de las funciones inspectoras y fiscalizadoras, que cada día van aumentando.

#### CALIGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

El diario *A B C* (8) publica un editorial, en el cual llama la atención sobre el abandono progresivo de la exigencia de

(6) José María de Llanos, S. J.: "A sus examinadores", en *Juventud* (Madrid, 6-7-55).

(7) Antonio Gallego Morell: "Exámenes y docencia", en *El Pensamiento Alavés* (Vitoria, 19-9-55). (Tomado de *A B C*.)

(8) Editorial: "La caligrafía en la enseñanza media", en *A B C* (Madrid, 10-7-55).

una letra clara y bien hecha, en beneficio de una libertad imperante en la actualidad, libertad que raya en la verdadera anarquía. El editorial sugiere la conveniencia de crear plazas de Caligrafía en todos los Centros de Enseñanza Media, que eviten el fenómeno de que los estudiantes lleguen a la Universidad poseyendo una letra detestable, y siendo en verdad sintomático el hecho de que la redacción siga el mismo camino. El mal es grave y debe ponerse urgente remedio.

#### VACACIONES DEL ESTUDIANTE

Hernández Vista escribe un sugestivo artículo (9) sobre el problema de las vacaciones del estudiante, apuntando a la realidad de que éstas constituyen un medio evidente para olvidar todo cuanto fué estudiado durante el curso. Las vacaciones del estudiante español son de las más largas de Europa, salvo pequeña diferencia con las italianas. Esto, para el profesor, constituye un bien, ya que el período vacacional es la época en la cual él enriquece su caudal de lecturas, y asiste a cursos de especialización o de formación que incrementan el núcleo de sus conocimientos. En cambio, para el alumno, tres meses y medio de absoluto alejamiento de toda actividad cultural constituye un grave inconveniente y son, desde el punto de vista pedagógico y cultural, de resultados desastrosos. La propuesta del autor estriba, no en acortar las vacaciones, sino en regularlas, imponiendo a los alumnos la obligación de realizar determinado tipo de lecturas.

#### ESCUELAS PÍAS

Un suelto del diario *A B C* (10) se refiere a la festividad de San José de Calasanz, creador de las Escuelas Pías, quien se anticipó en métodos y sistemas educacionales a posteriores pedagogos, cuyas doctrinas están fundamentadas en la primitiva idea escolapia de redención intelectual, moral y aun material de los muchachos pertenecientes a familias pobres y de la clase media.

Las tres ideas fundamentales de la pedagogía calasanziana son: la actitud preventiva, reforzada con la preparación en las aulas; familiaridad con los escolares en las horas de trabajo y de recreo; y, finalmente, la gratuidad respecto a los alumnos necesitados.

MANUEL ALONSO GARCÍA

(9) V. P. Hernández-Vista: "Las vacaciones del estudiante", en *Madrid* (Madrid, 20-7-55).

(10) S. f.: "Las Escuelas Pías", en *A B C* (Madrid, 28-5-1955).

## ENSEÑANZAS TÉCNICAS

#### ESCUELAS DE COMERCIO

Siguiendo un esquemático estudio de los más importantes grupos de la enseñanza en España, *Arriba* (1), en su sección de información preuniversitaria, se ocupa de los estudios comerciales y destaca el extraordinario desarrollo que han experimentado, ya que de 13.000 estudiantes que había en 1935, han pasado en la actualidad a unos 55.000, permaneciendo constante la relación entre ambos sexos. Paralelamente, el Estado ha creado numerosas Escuelas (en estos momentos hay 36), y ha ampliado en otras las enseñanzas, estableciendo en ellas las de profesorado mercantil.

Se han vigorizado, además, dichos estudios comerciales con la ley de 17 de julio de 1953, que los ha dividido en dos

(1) Información preuniversitaria: "Las enseñanzas del Magisterio y del Comercio", en *Arriba* (Madrid, 11-IX-1955).

ciclos: técnico y universitario. El técnico, que se estudia en las Escuelas de Comercio, consta de peritaje y profesorado. El peritaje dura cinco cursos, con un examen de reválida que proporciona el título de perito mercantil, asimilable al de bachiller elemental o laboral, maestro primario, etc. El profesorado consta de tres cursos, tras los cuales y la correspondiente prueba de grado se obtiene el título de profesor mercantil, que para ciertas oposiciones tiene un valor análogo al de bachiller superior, y para otras, al de licenciado.

Esta nueva organización de los estudios comerciales trata de lograr un mayor perfeccionamiento en las enseñanzas técnicas y una formación general del estudiante que le capacite no sólo para el ejercicio de su específica profesión, sino para presentarse a varias oposiciones y carreras. Existiendo además facilidades de convalidación entre estudios comerciales y estudios de enseñanza media.

El grado profesional permite matricularse en la Facultad

de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, de acuerdo con tres especialidades distintas: Economía general, Economía de la empresa y Seguros, estudios estos últimos llamados también actuariales.

#### CREACIÓN DE UNA ESCUELA DE COMERCIO EN CÓRDOBA

Mediante un convenio firmado entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ayuntamiento y la Diputación de Córdoba, se va a establecer en esta ciudad una Escuela Pericial de Comercio, cuyos estudios tendrán la misma validez oficial que los de las Escuelas oficiales del Estado. Esta antigua aspiración de la ciudad de contar con una Escuela de Comercio se ha realizado gracias a las activas gestiones del alcalde, don Antonio Cruz Conde, secundado por el presidente de la Diputación, don Joaquín Gisbert Luna.

Esta Escuela funcionará en régimen de patronato, con arreglo a las normas del decreto de 6 de octubre de 1954 y a las contenidas en el convenio ahora firmado, y con las siguientes condiciones: "La Diputación Provincial y el Ayuntamiento habilitarán locales para que las enseñanzas puedan llevarse a cabo decorosamente. A tal efecto, se realizarán obras en el edificio en que haya de ser instalada la Escuela, para acondicionarlo debidamente. Asimismo, se facilitará el mobiliario y se sufragarán los gastos de instalación y material. También se comprometen a garantizar la retribución del personal que se nombre, con arreglo a la legislación vigente. Se cursarán en ella las enseñanzas que para el grado pericial de la carrera de Comercio se señalan en el vigente decreto de 23 de julio de 1953 y disposiciones complementarias, o con arreglo a la legislación que pueda dictarse en el futuro, con la misma validez que en las Escuelas oficiales del Estado" (2).

Un editorial de la *Hoja Oficial del Lunes* (3), comentando la noticia de la creación de la Escuela, destaca la labor de los organismos creadores, que, sabiendo que el Estado no aportaría cantidad alguna para el mantenimiento del nuevo Centro, pues el Estado no funda Escuelas de Comercio en la actualidad, quisieron y supieron marchar adelante en sus propósitos, cristalizados en el compromiso de instalar dignamente el nuevo Centro cultural y luego mantenerlo económicamente, con el profesorado debido y las exigencias necesarias para hacer activa y efectiva su misión.

Señala también la importancia que tiene para Córdoba la creación de esta Escuela de Comercio, no sólo por el rango que le confiere en el campo de la enseñanza profesional y técnica, sino por el gran beneficio que supone para su población docente, que, sin necesidad de desplazarse, podrá cursar la carrera de Comercio y así responder a la demanda cada vez mayor de personal eficiente para hacer frente a las necesidades de la industrialización, que se acentúa día a día, de acuerdo con el desarrollo económico de la provincia y las necesidades de un comercio que forzosamente ha de absorber su producción.

#### ESCUELAS ESPECIALES

El ingreso en las Escuelas Especiales de Ingenieros y superiores de Arquitectura es la meta de la mayor parte de los muchachos que terminan el Bachillerato; aproximadamente, unos 15.000 cada curso. Meta difícilísima de alcanzar, pero que sigue manteniendo su poder de atracción, por diversas razones. Una es la preferencia que por los conocimientos técnicos siente el hombre actual, y especialmente el joven, fenómeno universal que se observa en todos los países, y se traduce en un desplazamiento de los alumnos de los estudios literarios a los científicos. Otra de las razones, y ésta de gran fuerza en España, es la relativa seguridad de colocación que ofrecen las carreras técnicas desde que se entra en la Escuela, inexistente en las profesiones universitarias hasta después de terminar la carrera. Junto a esta cierta seguridad de obtener empleo—hasta hace un par de años era posible ingresar en los Cuerpos de Ingenieros y Arquitectos al servicio de la Admi-

nistración sin necesidad de hacer oposiciones—, la reducción que supone la prueba de ingreso en Escuelas especiales garantiza una demanda constante de ingenieros, que asegura la posibilidad de situarse sin demasiadas dificultades. Para evitar que esta reducción produzca en el futuro una escasez de técnicos, si no aumentan éstos paralelamente a las necesidades de nuestra economía, se ha dictado el decreto de 4 de julio de 1952, en el que se establece que en las Escuelas especiales de Ingenieros y superiores de Arquitectura habrán de ingresar, por lo menos, un mínimo de aspirantes fijado en el Consejo de Ministros, cualesquiera que sean los resultados de los exámenes. El decreto del 13 de mayo pasado ha establecido para el año actual los siguientes topes mínimos:

	Aprobados
Arquitectura (Barcelona) .....	30
— (Madrid) .....	30
Aeronáuticos .....	33
Agrónomos .....	70
Caminos .....	70
Industriales (Barcelona) .....	1.110
— (Bilbao) .....	60
— (Madrid) .....	110
Minas .....	65
Montes .....	45
Navales .....	33
Telecomunicación .....	33
Textiles .....	55

Aunque estas cifras señalan el mínimo, de hecho los que ingresan no son un número excesivamente mayor. Se puede calcular en qué porcentaje ingresarán los aspirantes matriculados en junio de este año en los primeros grupos de las eliminatorias de cada Escuela, en las convocatorias de junio y septiembre:

	Por ciento
Arquitectura (Barcelona) .....	20
— (Madrid) .....	7
Aeronáuticos .....	8
Agrónomos .....	11
Caminos .....	10
Industriales (Barcelona) .....	15
— (Bilbao) .....	9
— (Madrid) .....	8
Minas .....	17
Montes .....	23
Navales .....	20
Telecomunicación .....	12

Siendo el tanto por ciento de aprobados tan reducido, el aspirante que no ha logrado ingresar, prueba suerte en las demás Escuelas, ya que tienen el mismo tipo de ingreso sin tener en cuenta la diferencia entre cada una de ellas, y el hecho de tener que acabar estudiando unas materias totalmente distintas a las que constituían su vocación. El Ministro de Educación Nacional ha dicho en las Cortes del pasado 14 de julio que el número medio de años necesarios para ingresar en el conjunto de Escuelas de Ingeniería era el de 5,8 en 1951, lo que implica que la edad media de los ingresados fuera de casi veinticuatro años y que casi tengan veintinueve los que terminan, con lo cual la preparación acaba siendo más larga que los estudios dentro de la misma Escuela, y que cuando por fin los alumnos se matriculan en primer curso, sus compañeros que han estudiado en la Universidad son ya licenciados. Esto en lo que se refiere a la pequeña proporción que ingresa; los otros, la mayor parte, tienen que desistir con bastantes años de preparación. Unos van a carreras técnicas de grado medio (peritos, ayudantes), otros a la Universidad, preferentemente a Ciencias, Ciencias Económicas, y a veces a Derecho. "Por último, son bastantes los que, desanimados, después de haber gastado varios años en adquirir unos conocimientos que no vuelven a utilizar, abandonan los estudios, siguiendo, con distinto éxito, los caminos y profesiones más variadas." (4).

JOSÉ M.<sup>a</sup> LOZANO TRUESTE

(2) El ujier de guardia: "La creación en Córdoba de la Escuela Pericial de Comercio", en *Córdoba* (Córdoba, 18-VI-1955).

(3) "La Escuela Pericial de Comercio de Córdoba", en *Hoja Oficial del Lunes* (Córdoba, 20-VI-1955).

(4) Información preuniversitaria: "El ingreso en las Escuelas Especiales", en *Arriba* (Madrid, 28-VIII-1955).

## ENSEÑANZA LABORAL

## LAS ENSEÑANZAS LABORALES

Con el título de "La enseñanza profesional", el diario *Información* (1), de Alicante, publica un artículo de colaboración con motivo de la constitución del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional en dicha ciudad mediterránea. Tras unas consideraciones generales a modo de planteamiento del problema, el articulista señala cómo "los Institutos Laborales tienen la doble finalidad de llegar a la obligatoriedad de la enseñanza media como forma para elevar el nivel cultural que los jóvenes reciben en las escuelas con estudios que, al mismo tiempo, buscan una formación humana total..." "Los Centros de Enseñanza Media y Profesional han de conseguir reducir la distancia que media entre los universitarios y los obreros indiferenciados, haciendo posible a los trabajadores un más alto nivel de vida, con el aumento en la productividad que ha de producir su mayor capacitación, y el acceso al mando político y económico."

"Cultura y técnica a través de los Institutos Laborales", es el tema que se desarrolla en un interesante trabajo que publica *El Diario Montañés* (2). Su autor expone ambos conceptos, llegando a la conclusión del binomio cultura-técnica como camino más recto y hasta único para que el hombre conquiste sus metas. Y ésta es la tarea, dice, encomendada a los Institutos Laborales: "la de armonizar lo espiritual y lo físico del hombre como ser social; el buscar una perfección que le lleve a Dios a través del trabajo. Por su mediación se trata de solucionar el problema más grave que tiene planteado España: el de la elevación del nivel cultural".

En las páginas de hucograbado que para información pre-universitaria con tanto acierto viene publicando los domingos *Arriba* (3), en el número correspondiente al 18 de septiembre último trata de las enseñanzas laborales. De un trabajo aparecido en la REVISTA DE EDUCACIÓN ("Institutos Laborales. Datos sobre un nuevo tipo de enseñanza", núm. 23, julio-agosto de 1954) recoge las estadísticas más completas de las realizadas hasta ahora, exponiendo el proceso educativo que termina con la obtención del título de bachiller laboral. "Muchos son los que se contentarán con esta meta y ejercer su profesión aplicando a ella los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Media Profesional. Otros intentarán seguir estudios técnicos medios e incluso superiores. En el trabajo de investigación más arriba citado aparece que, en una encuesta hecha a los alumnos de los Institutos Laborales, el 44 por 100 contestó que al obtener el título tenían intención de ejercer un oficio especializado u ocupación similar; el 22 por 100 pensaba hacer luego una carrera técnica de grado medio, y el 17 por 100 había proyectado dirigirse hacia la enseñanza superior." En consecuencia, el legislador ha dejado abierto el camino de acceso a otras carreras, especialmente las de grado medio, ya que, por encima del valor sustantivo que por sí solo tiene el Bachillerato laboral, acertó a prever la superación de este título, y cuyo porcentaje, que dejamos transcrito, es la mejor conclusión.

## ACTIVIDAD DE LOS INSTITUTOS

El diario *Amanecer* (4) dedica una página al tema, destacando la labor llevada a cabo por los Centros instalados en la región. Dice que los de Tarazona y Ejea de los Caballeros van a la cabeza de todos los de España en cuanto a la asis-

tencia de alumnos. En Caspe funcionará próximamente el tercero de la provincia, de modalidad agrícola y ganadera, que recogerá alumnos de los pueblos de su comarca, como Escatrón, Fabara, Fayón, Maella, Mequinenza, Monospe y Sastaño, entre otros. También se pretende implantar el cuarto Centro laboral en Alagón, y otro en Tauste, donde ya se realizan las gestiones pertinentes por las autoridades.

En Jumilla (5) será inaugurado oficialmente, en ocasión de la apertura del nuevo curso académico, el edificio construido de nueva planta para Instituto Laboral. Su importe se valora en unos seis millones de pesetas, y cuenta con espléndidas aulas, talleres, laboratorios, gimnasio, campos de deportes y de experimentación agrícola, así como tractores, maquinaria y aparatos de precisión.

La provincia de Valencia cuenta con tres Institutos Laborales, que han merecido menciones de elogio y calificación de modelos por los organismos centrales del Ministerio. El periódico *Las Provincias* (6) habla en una información de la preocupación del Patronato Provincial por ampliar el ámbito de los Institutos, propugnando por que esta clase de enseñanza, que en Valencia es preferentemente de ambiente rural, llegue al mayor número posible de comarcas. Consecuencia de esta aspiración ha sido la designación de una Ponencia que, a través de diversos itinerarios, va conociendo e informando sobre la conveniencia y posibilidades de emplazamiento de nuevos Centros. Sueca, Buñol, Torrente y Sagunto son, entre otras, las poblaciones cerca de las cuales se han iniciado estudios y gestiones, a fin de ampliar la red de Institutos valencianos. Por lo que respecta a Onteniente, se acaba de formalizar la petición de creación de un Centro de modalidad industrial y minera.

En dieciséis Institutos Laborales se han clausurado los cursos de prácticas y perfeccionamiento para los bachilleres laborales, habiéndose celebrado en Centros dependientes de la Organización sindical, Escuela de Peritos Industriales de Gijón, Instituto de Investigaciones Pesqueras de Vigo y otros superiores especializados. Durante este curso, los alumnos redactaron un trabajo monográfico puntuable para la prueba final del Bachillerato laboral (7).

Por acuerdo de la Dirección General de Enseñanza Laboral se ha facultado a los Centros de Santoña, Daimiel, Alcira y Tarazona para establecer cursos especiales de perfeccionamiento en las modalidades marítimopesquera, en el primero; agropecuaria, en el segundo y tercero, e industrial, en el último. Los alumnos recibirán un subsidio de diez pesetas diarias, aparte viajes, alojamiento y manutención, y aquellos que terminen satisfactoriamente el ciclo de perfeccionamiento recibirán un diploma profesional, cuya validez será regulada por los organismos correspondientes del Estado (8).

## BECAS SINDICALES

Merece, ciertamente, no pasar inadvertida la obra que viene realizando la Delegación Nacional de Sindicatos, a fin de proporcionar medios de elevación, en la vida social española, para los trabajadores capacitados. Así comienza un editorial del diario *Línea* (9), de Murcia, sobre este tema tan de actualidad en el mundo obrero de nuestra nación. Han sido adjudicadas becas por valor de cuatro millones de pesetas, y se prepara

(1) Domingo Carratalá Figueras: "La enseñanza profesional", en *Información* (Alicante, 23-VII-55).

(2) Manuel Sainz Pardo-Foca: "Cultura y técnica...", en *El Diario Montañés* (Santander, 8-IX-55).

(3) S. f.: "Las enseñanzas laborales", en *Arriba* (Madrid, 18-IX-55).

(4) S. G. V. G.: "Los Centros Laborales...", en *Amanecer* (Zaragoza, 17-VII-55).

(5) Francisco Capote: "Los nuevos caminos de la cultura", en *La Verdad* (Murcia, 26-VII-55).

(6) R. D.: "Institutos Laborales en la provincia", en *Las Provincias* (Valencia, 25-VIII-55).

(7) S. f.: "Cursos de prácticas...", en *Arriba* (Madrid, 18-IX-55).

(8) Badiola: "Cursos de perfeccionamiento...", en *Alerta* (Santander, 17-IX-55).

(9) Ed.: "Becas sindicales", en *Línea* (Murcia, 5-VII-55).

un plan más ambicioso, que representará la inversión de otros treinta y cinco millones. "El principal matiz de la otorgación de becas—dice—consiste en la amplitud, no referida por modo exclusivo a la extensión y cuantía de las prestaciones, sino a la continuidad, que es garantía de eficacia. El productor, o el hijo del productor, que recibe el beneficio para comenzar, por ejemplo, la carrera de Medicina o de Derecho, disfruta de la beca hasta obtener la licenciatura y abandonar las aulas de su Facultad."

#### FORMACIÓN PROFESIONAL

El discurso del ministro de Educación ante el pleno de las Cortes que aprobó la ley de Formación Profesional Industrial continúa siendo motivo de vivos comentarios en la Prensa. De entre los periódicos de provincias y de la capital que se ocupan de la reforma, destacamos el editorial de *Ya* (10) sobre el punto concreto de la iniciativa docente privada, según el texto de la ley: "la financiación que con los recursos arbitrados se hace, tanto de la enseñanza estatal como de la privada. El artículo 20 de la ley está basado en los decretos de 8 de enero de 1954 y 17 de octubre de 1947, que asignaban porcentajes para esa finalidad formativa de técnicos: el 10 por 100 de las cantidades que las Cajas de ahorro y las Sociedades cooperativas de carácter industrial destinen a obras sociales, más la tasa que corresponde a todas las empresas privadas o del Estado.

"El artículo 20 tiene un párrafo que no dudamos en calificar de renovador. Es aquel en que se reserva que del fondo reunido con los citados porcentajes y tasa de contribución se destine un 25 por 100 a los Centros e instituciones de formación profesional industrial dependientes de la jerarquía eclesiástica que estuvieren oficialmente reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, y otra cantidad equivalente a los Centros igualmente clasificados que dependan de la iniciativa privada o de corporaciones provinciales o municipales.

"En la Comisión económica de la Junta Central de Formación Profesional estarán representados por sendos vocales los Centros eclesiásticos y privados de la especialidad. Además, la industria privada tendrá también su representante, que hará precisamente de censor de cuentas. De esta manera, el Estado incorpora las iniciativas libres y las aprovecha, cumpliendo su principal obligación. Nos complace recoger estas tendencias de la legislación española, porque vienen a dar testimonio de que nuestra sociedad va ganando sentido de responsabilidad, y el Estado se lo reconoce. Muchas veces, el Estado se desorbita porque la sociedad carece de fuerzas coherentes y creadoras que de modo natural le pongan límite."

"Ahora, la sociedad española va alumbrando de su seno aquellas fuerzas de creación que, de no existir, obligan al Estado a instaurarlas. El síntoma que nos revela la ley susodicha debe constituir un aliciente para que la sociedad desarrolle más y más sus iniciativas. Estamos convencidos de que ningún Estado cristiano, por la cuenta que le tiene, obraría a espaldas de la sociedad, si ésta actuase con plena conciencia de sus deberes y desarrollase todas sus posibilidades. Esto pedimos, porque entendemos que así España subirá de tono espiritual y de nivel técnico."

#### UNIVERSIDADES LABORALES

El ministro de Trabajo, en unas manifestaciones al semanario *Haz*, que reproduce el diario *Pueblo* (11), aclara algunos términos sobre este tema tan importante para los españoles que

(10) Ed.: "La iniciativa docente privada", en *Ya* (Madrid, 28-VII-55).

(11) S. f.: "La idea seuista...", en *Pueblo* (Madrid, 3-VIII-1955.)

es el de las Universidades Laborales. A preguntas del periodista, dice que la idea de Universidad obrera, propugnada por el S. E. U. de antes de la guerra, es la base más determinante de las actuales Universidades Laborales. Sobre los planes en orden a la titulación en otros grados de la enseñanza, dijo el señor Girón:

"Desco que se tranquilicen los camaradas estudiantes en este aspecto. Las Universidades Laborales son, básicamente, unas gigantescas escuelas técnicas de formación profesional de obreros, capataces y maestros que van a incorporarse a las técnicas más modernas mediante una preparación dotada con elementos avanzadísimos. Paralelamente, esos obreros irán adquiriendo una formación intelectual mínima, de carácter universal, que les permita participar en todas las preocupaciones y en todos los goces espirituales que la civilización ofrece al hombre cultivado. Nadie ha demostrado la necesidad de que un obrero no sea un buen lector o un "buen aficionado" de cualquier disciplina. Antes bien, parece ser que éste es un camino para la paz social. La Universidad Laboral expedirá unos certificados—llámales títulos—de obrero especialista, de maestro de taller, de oficial calificado, de técnico en la especialidad, etc. Todos los obreros admitidos tendrán las mismas oportunidades y a todos se les dará acceso a la cultura universal, a la universalidad de conocimientos (de ahí el nombre Universidad) a que he aludido. Y si en el curso de la formación profesional y universal el profesorado advierte la presencia del supercapacitado, de ingenio que pide por su propia fuerza un clima superior para desarrollarse, ese supercapacitado será enviado a la Universidad Nacional, a la Escuela Especial, a la Academia Militar o Naval, a la carrera eclesiástica, etc. En este caso, la Universidad Laboral actuará como verdadera *alma mater* y tendrá a gran honor costear la vida digna del estudiante hasta el comienzo de su vida profesional. Y aun después, si fuera necesario. Porque ni quiere abandonar a los que salen de su seno, ni mucho menos separarlos de sus compañeros trabajadores."

Sigue la entrevista ocupándose del sistema regulador de los Centros, contestando el ministro que las Universidades Laborales se rigen por un Consejo técnico formado por profesionales de la enseñanza superior, técnica, media y primaria, y por representantes de las Mutualidades Laborales que las financian. Los programas serán objeto de aprobación previa del Ministerio de Educación Nacional.

Sobre la entrega de su dirección, administración y conservación a instituciones determinadas, manifestó que la de Gijón será dirigida por jesuitas; probablemente, Córdoba, por otra Orden religiosa de raíz española, y Tarragona y Sevilla lo serán por seculares.

Finalmente, el ministro de Trabajo salió al paso de posibles malévolas interpretaciones sobre los peligros clasistas de la coexistencia de las Universidades Laborales y las Universidades del Estado con estas palabras:

"Creo que con lo anteriormente dicho no solamente se desvanecen los recelos de una posible lucha de Universidades y, por tanto, de un rebrote de querrelas clasistas, sino que en estas mismas palabras se encuentra la mejor dialéctica contra esas malévolas interpretaciones que dices. Ten en cuenta que la Universidad Laboral es una auténtica obra de paz y de justicia, y que será atacada por los sectarios de todos los polos y tratarán de corroerla todos los amargados o todos los agentes enemigos. Esta vez pierden el tiempo. Unos cuantos millones de trabajadores apasionados en esta ilusión, de la que esperan un nuevo linaje de trabajadores libres, cercan y guardan la Universidad Laboral. Y muy necio será quien intente atacarla con chinchorrerías, con pequeñas vilezas o con simples tonterías."

FRANCISCO T. AMARO

## ENSEÑANZA PRIMARIA

## II CONVERSACIONES SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA

Del 15 al 30 del pasado mes de julio se celebraron en Santander, organizadas por el S. E. M., y dentro de los cursos de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", las II Conversaciones sobre Educación Primaria. El tema de las Conversaciones fué el comprendido bajo el epígrafe general "La persona humana y la cultura".

Tanto la Prensa diaria como la especializada recogieron en sus páginas la reseña de los actos celebrados con motivo de las Conversaciones, y dedicaron a éstas sus comentarios. "Alguien pensó—escribía la revista *Servicio* al referirse al temario de las Conversaciones—que el tema era demasiado abstracto y filosófico; fácilmente se podía poner en duda la eficacia y los frutos. Pero el S. E. M. insistió en su tema. Porque, en vanguardia siempre de toda inquietud que se refiere al maestro o a la escuela, sabía que el tema escogido era el problema más acuciante y fundamental de nuestro tiempo. El *hombre* es el valor máximo de la Creación. Tan cierto como que no es fácil encontrar en toda la historia de la actividad humana un concepto, un valor, con más tesón ni con más unanimidad combatido por el propio hombre. No; nunca como hoy estuvo el hombre tan acosado y tan en riesgo. Y nunca, ni en la cárcel más sólida, se cerraron tan ahogadoramente los muros en su alrededor. Se ha logrado hacer de toda la Tierra una mazmorra. No hay ni un rincón en el mundo sin su aduana del odio. Y la escuela está llamada, en primer término, a revalorizar ese concepto *hombre*. Es su misión, su *única* misión: hacer *hombres*" (1).

Para el Boletín Informativo del S. E. M. de Asturias, *Naranco*, la labor realizada por la Jefatura Nacional al convocar las Conversaciones santanderinas "merece los mejores plácemes. Nada más beneficioso para el progreso de España—continuaba—que la preparación sólida de los ciudadanos a quienes se les encomienda la difícil tarea de educar, de moldear almas fuertes y libres con el sentido tradicional que es nuestra esencia, nuestro fundamento" (2).

*Escuela Española* señalaba que, con ocasión de estas Conversaciones, de nuevo el Magisterio había hecho acto de presencia en la Universidad, como meses antes lo hiciera en Barcelona, al celebrarse el Primer Congreso Nacional de Pedagogía (3).

## IV JORNADAS PEDAGÓGICAS, EN SANTANDER

También Santander, y en los días 1 al 10 de septiembre pasado, fué escenario de las IV Jornadas Pedagógicas, organizadas por la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. La revista *Mundo Escolar*, que en su número 17 daba una detallada reseña del programa desarrollado en las Jornadas, dedicaba también un comentario al hecho de la celebración de las mismas. "Si su convocatoria—decía—, en ansias de perfeccionamiento de un grupo profesional, es en sí elogiable, lo es mucho más por el tema de estudio elegido: "Programa profesional para un nuevo curso". Con mira a diez puntos concretos del quehacer escolar, se pretende deducir una serie de propósitos que sean norma y guía, con la aprobación del Ministerio, de todos los inspectores en la extensión geográfica de la Patria. Creemos que es la primera vez que un grupo

de profesionales se reúne, sin reivindicar derechos y aspiraciones, para exigirse, sin imperativo oficial, unos deberes en beneficio de la labor que les está encomendada. Y, precisamente, en vísperas del nuevo curso, para que la exigencia no sufra demoras ni dilaciones" (4).

El periódico *Ya* recogía los principales acuerdos de las Jornadas, que resumía de la siguiente forma: "Es de absoluta necesidad incorporar la familia a la obra educativa del Estado. El padre, que es el educador por naturaleza, debe ayudar al pedagogo en un fin común a ambos, cual es la enseñanza de los hijos. La familia, la casa, es el lugar en donde las enseñanzas que se reciben son más firmes y duraderas. Hay que establecer una sincronización perfecta entre los padres y los maestros. Conviene impulsar la creación de Asociaciones de Padres de Familia, para que los padres ayuden a la obra educativa del Estado" (5).

En el mismo artículo, y sin dejar de referirse a las conclusiones de las IV Jornadas santanderinas, se decía que en el presente curso va a ser intensificada la experimentación pedagógica en las escuelas por medio de cuestionarios adecuados, tests, pruebas psicológicas y estadísticas, que determinarán el rendimiento de los niños y de los procedimientos de enseñanza empleados. Todo ello ha de servir de base para las calificaciones en la cartilla de escolaridad, documento que ya fué establecido en el pasado curso. Esta cartilla será comprobada por los padres, a los que se remite trimestralmente, para que sepan las condiciones en que se encuentra su hijo. "Pero este control—terminaba el artículo—de nada servirá si los padres no colaboran con el maestro en el control y dirección de sus hijos. De ahí el hincapié que estas Jornadas Pedagógicas han hecho en el estudio de las Asociaciones de Padres de Familia, cuya generalización tanto bien puede traer a la enseñanza" (6).

## ANTE EL NUEVO CURSO

Hacia notar *Escuela Española* que el recién iniciado curso ha comenzado con características excepcionales respecto a la asistencia escolar. "En primer lugar—señalaba—, existe un censo de niños hecho por el Ayuntamiento a base del padrón municipal. Sobre este censo, por primera vez al comenzar el curso, la Junta Municipal de Enseñanza tiene la obligación concreta de cotejar cuáles son los niños que, estando comprendidos en las edades de seis a doce años, no están matriculados. Los padres de estos niños han de recibir la correspondiente sanción. Asimismo serán sancionadas las faltas de asistencia" (7).

Confesaba el articulista que no es que creyese que ya, en los primeros días de septiembre, iba a conseguirse una asistencia total a las escuelas. "Nos daríamos por satisfechos—decía—si en este comienzo del curso se tuviera en cada pueblo el censo de niños cotejado con las listas de matrícula, y seguidamente la lista de los que, estando en la edad escolar, no han llegado a matricularse. Estas listas habrán de servir para apercebimiento a los padres, aunque de momento no se impusiera la sanción; pero pronto se vería qué padres dejan de obedecer al apercebimiento, y sobre ellos, suavemente en la forma, pero con energía constante, se ejercerá una acción de total eficacia" (8).

Concluía el autor del artículo asegurando que esa eficacia se conseguiría si la Inspección de Enseñanza Primaria compro-

(1) A. Moreno Gilabert. Sch. P.: "El S. E. M. en la Universidad Internacional de Santander", en *Servicio*, 536 (Madrid, 21-IX-55).

(2) J. M. S.: "Presencia del Magisterio Primario en la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", de Santander", en *Naranco*, 21 (Oviedo, VIII-1955).

(3) Julio Herrera: "Las conversaciones sobre Educación Primaria en Santander", en *Escuela Esp.*, 754 (Madrid, 21-VII-1955).

(4) Editorial: "Acierto y oportunidad de unas Jornadas", en *Mundo Escolar*, 17 (Madrid, 1-IX-55).

(5) Sin firma: "Experimentación pedagógica en las escuelas", en *Ya* (Madrid, 14-IX-55).

(6) *Ibidem*.

(7) Editorial: "La asistencia escolar", en *Escuela Esp.*, 762 (Madrid, 15-IX-55).

(8) *Ibidem*.

base cuáles son los pueblos en que no se cumplen las disposiciones dictadas sobre la obligatoriedad escolar, para hacer caer el peso de la ley sobre las autoridades municipales que no sienten la debida preocupación por la cultura de los ciudadanos, a cuyo bien han de estar consagradas.

En otro editorial afirmaba la misma citada revista *Escuela Española* que, como es bien sabido, muchas Juntas Municipales de Enseñanza no funcionan, en la realidad. "Pero ahora —decía— ha de ser otra cosa, porque no tendrán más remedio que realizar, por lo menos, la función de control sobre la matrícula escolar y la asistencia escolar" (9).

Ante el temor de que, a pesar de todo, las Juntas Municipales no cumplieren debidamente el nuevo cometido que les ha sido asignado, indicaba el editorialista la urgente necesidad de un reglamento detallado para el funcionamiento de dichas Juntas. A juicio del articulista, en tal reglamento deberían estar previstos todos los casos y señalado el número de miembros de las Juntas, así como marcadas las responsabilidades personales de estos últimos. Por ahora, la misión primordial de estas Juntas debería ser el control indicado de la matrícula y asistencia escolares (10).

Después de su tradicional paréntesis del verano, en el que deja de publicarse, *Servicio*, "el cordial amigo de la Enseñanza Primaria y de sus servidores, vuelve a llevar a todos los Centros la abierta esperanza de sus preocupaciones y la alegría de las realidades conseguidas, que, paso a paso, van haciendo más cómoda y eficaz la tarea de nuestros camaradas" (11).

*Servicio* fijaba claramente las preocupaciones más graves que afectan hoy tanto a la escuela como al Magisterio primario. Y prometía su decidido empeño para ayudar a dilucidar los problemas más serios pendientes de solución. En primer lugar, el de la casa-habitación de los maestros. "Los problemas que se producen cuando la casa-habitación es alquilada por los Ayuntamientos—escribía—, cuando son construidas expresamente para maestros, cuando están unidas a la escuela, cuando la cantidad que se satisface es notoriamente insuficiente para atender al pago de la casa decente y capaz, trastornan y dificultan la vida de nuestros compañeros. Pero por encima de estos y otros muchísimos casos que la práctica ha puesto en descubierto, hay algo de mayor importancia, cuya consideración nos impone graves reflexiones. Se trata del ambiente que en los Ayuntamientos se ha creado de despreocupación por los problemas de la enseñanza primaria. Si los haberes del maestro, el material y ahora la casa dependen del Estado, el Ayuntamiento nada tiene que hacer en el gran problema de la educación del pueblo. Se favorece un divorcio que ha de perjudicar extraordinariamente a la escuela primaria, tan necesitada de ayudas externas, de colaboración y de calor del ambiente. No concuerda este criterio, que al amparo de la ley se está creando en los Municipios españoles, con el propósito cada vez más intenso y mejor expuesto de nuestras autoridades de buscar esta clase de colaboraciones sociales, plasmado en la ley de Construcciones Escolares y en sus órdenes de aplicación, en la de Escuelas de Cooperación Social y en las distintas medidas adoptadas para que la tutela de los Patronatos sea efectiva. El S. E. M. estima que, antes que los daños que esta medida de desvinculación sean irreparables, procede una nueva consideración del problema, aportando las medidas convenientes para evitarlos" (12).

En segundo lugar, según indicaba la revista que venimos citando, el S. E. M. aspira durante el presente curso a continuar "la brillante campaña sostenida durante muchos años, llevando a las provincias, por medio de sus Semanas Pedagógicas, esta inquietud y estos aires de perfeccionamiento, que nunca han de estimarse superfluos, aun contando con el entusiasmo y la capacitación del Magisterio español" (13).

Por último, hacía notar *Servicio* que existe en este curso un problema nuevo. "Hay —decía— la reciente consigna de acabar con el analfabetismo en un plazo breve, y para ello las autoridades del Ministerio están tomando las medidas convenientes. El S. E. M., al colaborar en esta campaña, por vocación y por disciplina consciente, quiere hacer presente que existe una palanca capaz de convertir en realidad en plazo

breve esta aspiración del jefe del Estado: *el maestro*. Así, sencillamente, "sin rebuscamientos de teorías complicadas". Aquel que pasa por la escuela no es analfabeto, y si aún tenemos la desgracia de contar con un considerable número de éstos, hay que atribuir su presencia, en primer término, a la falta de escuelas suficientes para toda la población escolar, y después, a la escasa atención que se ha prestado al maestro como factor esencial de esta campaña. Nosotros proponemos a nuestras autoridades la creación de todas las escuelas necesarias, sin asustarse por el importe de la empresa, y buscando medios coercitivos que impongan una colaboración social a estos efectos que anule el ambiente creado en los Municipios al librarles de la carga de casa-habitación. Al mismo tiempo, y aunque la medida supone un no despreciable esfuerzo económico, hay que consignar en los presupuestos del Estado para el próximo año la cantidad precisa para que funcionen las clases para adultos y adultas en todas las localidades de España y con mayor duración que la prevista en los ejercicios anteriores. Hay que confiar en la vocación y en la capacidad del maestro español. Si se le dota de los medios necesarios y se crean los convenientes, podemos tener la seguridad de que en un plazo muy breve el analfabetismo pasará a la historia y, como la viruela, dejará de ser actual" (14). Concluía el editorialista recordando que el S. E. M., consciente de su responsabilidad, continúa vigilante para todo cuanto se refiere a la enseñanza primaria.

#### PROBLEMA ECONÓMICO DEL MAGISTERIO

Según refería *El Magisterio Español*, a finales del pasado mes de agosto, han corrido insistentes rumores sobre una posible reforma económica a favor de los funcionarios del Estado en general, y, naturalmente, de los maestros, en su calidad de tales. Sin afirmar ni negar nada, la aludida publicación se limitaba a recoger las palabras pronunciadas por el ministro de Educación en el curso del homenaje que le rindieron los funcionarios del Departamento, el día 19 de julio último. "Las palabras del ministro—decía *El Magisterio Español*—son esperanzadoras. Nos aseguró que en el Ministerio de Educación, como en todos los departamentos ministeriales, se siente gran preocupación por el estado económico de todos los funcionarios del Estado, y que en el sentir de todos está el hacer una mejora económica que pueda redimir los precarios sueldos que los funcionarios disfrutaban, en general" (15).

Un articulista señalaba que, cuando se trata del Magisterio primario, se ha hablado mucho de sus deberes, pero sin apenas mencionar los derechos. Entre estos derechos, con frecuencia olvidados, figuran, naturalmente, los económicos. Por ello, el articulista escribía: "Ninguna reforma social, ninguna ventaja que otros pudieran tener en la vida laboral, ninguna facilidad en su misión y ningún descanso en su tarea, demasiado pesada por cierto, puede regatearse a quien se lanza voluntariamente, con una valentía sublime, a esa dificultosa y desagradecida tarea de formar a los demás, en beneficio de Dios y de la sociedad, que no en el propio. Intentar aumentar su trabajo con dificultades, incomodidades suplementarias o exigencias y tareas fuera de lugar, con el fácil pretexto de una pretendida santidad constante de su misión, es hurtar bonitamente a unos hombres honrados lo que de veras les corresponde con una disculpa retórica, que, si puede ser buena de dentro afuera, no lo será nunca de fuera adentro, ni tendrá siquiera la virtualidad de su propio valor" (16).

Refiriéndose a la vocación que debe tener el maestro para el desempeño de la docencia en el grado primario, había un articulista que opinaba que en la indicada profesión se requiere quizá más que en ninguna otra ese mínimo de vocación necesaria como para no sentir la ingratitud de la labor escolar. El grave problema, a juicio del autor del artículo que reseñamos, es que muy difícilmente puede calificarse *a priori* la vocación. Por ello, no son pocos los que abandonan la empresa una vez comenzada y ante la dificultad constante de cada día. "Pero lo que no podemos concebir—decía— es la actitud de estos maestros que, recién aprobada su oposición, cuando todavía no han pisado las aulas de su escuela, nos escriben preguntando cuándo podrán pedir la excedencia.

(9) Editorial: "Tendrán que funcionar todas las Juntas Municipales", en *Escuela Esp.*, 758 (Madrid, 18-VIII-55).

(10) *Ibidem*.

(11) Editorial: "Ante un nuevo curso", en *Servicio*, 536 (Madrid, 21-IX-55).

(12) *Ibidem*.

(13) *Ibidem*.

(14) *Ibidem*.

(15) Editorial: "Preocupación por lo económico", en *El Magisterio Esp.*, 8.382 (Madrid, 31-VIII-55).

(16) Francisco Altube: "Los derechos laborales del educador", en *Servicio*, 534 (Madrid, 13-VII-55).

Desgraciados ellos, y más desgraciados aún esos padres que nos dicen: "Yo, sabe usted, lo que no quiero es que mi hija vaya al pueblo que le han destinado, aunque tuviera que dar el sueldo a una sustituta." ¿Para qué habrán opositado? ¡Cuántos, posiblemente buenos maestros, se habrán quedado sin la plaza que les han birlado estos... que a ningún precio quieren ir a la escuela!" (17).

Para aquellos maestros que comienzan a desempeñar una escuela recién ganada su oposición, decía un articulista que deberían existir instrucciones y modelos oficiales impresos con todos los datos referentes a la toma de posesión, censo, material escolar, etc., a fin de que los nuevos docentes no tuvieran ninguna preocupación administrativa en el comienzo de su actuación (18).

Cogiendo las aguas bastante más arriba, y refiriéndose no ya a estas ayudas más externas que deben darse a los maestros, sino a los principios profundos que deben inculcarse a los futuros docentes primarios, Agustín Serrano de Haro pedía en *Escuela Española* que las escuelas del Magisterio no sólo se limitasen a dar una formación profesional a los alumnos, sino que también seleccionasen a los maestros después de unos años de convivencia y de observación, "eliminando definitivamente a los que no sirvieran y ofreciendo al Estado a aquellos que, por su vocación, por su formación, por su sentido de responsabilidad, por su cultura, por sus virtudes, merecieran recibir el gran tesoro del alma de los niños" (19).

#### ESCUELAS DE PATRONATO

El *Magisterio Español*, recogiendo informaciones y datos de aquí y de allá, aseguraba, en su número correspondiente al día 25 de agosto próximo pasado, que muy pronto iba a ser publicado el decreto correspondiente por el que se aprobaría el reglamento ordenador de las escuelas de Patronato, así como los nombramientos de maestros para dichas escuelas. Y se preguntaba la citada publicación sobre cuál sería la orientación que iba a darse a tal reglamento. A su juicio, y por indicios significativos, en el reglamento se tendrían en cuenta los extremos siguientes:

(17) Editorial "Pero ¿por qué opositan?", en *El Magisterio Esp.*, 8.385 (Madrid, 10-IX-55).

(18) Editorial: "Las dificultades de los nuevos maestros", en *Escuela Esp.*, 760 (Madrid, 1-IX-55).

(19) Agustín Serrano de Haro: "Doble función de las Escuelas del Magisterio", en *Escuela Esp.*, 759 (Madrid, 25-VIII-55).

Primero. Que para las escuelas que se creen, radicadas en poblaciones de censo superior a 10.000 habitantes, los maestros que proponga el Patronato tendrán que tener aprobadas las oposiciones a plazas de dicho censo, o que vengan desempeñando en propiedad definitiva escuelas nacionales de régimen general de provisión en localidad superior a los 10.000 habitantes. Nada más justo que esta condición, puesto que, fuera del concurso general de traslado, para la provisión de estas plazas se exige aprobar la oposición restringida correspondiente.

Segundo. Otra circunstancia que se exigirá es la de que el funcionamiento de estas escuelas de Patronato se acomode a lo dispuesto en la ley de 22 de diciembre de 1953 en cuanto al establecimiento de las "permanencias", que se rigen por la orden ministerial de 24 de junio de 1954. El citado artículo 5.º de la ley de 22 de diciembre de 1953 regula no sólo las gratificaciones complementarias para los maestros, sino también los emolumentos de casa-habitación o indemnización en su caso, y la gratificación de adultos, así como al abono del 50 por 100 de los gastos de conservación del edificio-escuela y del material de enseñanza, etc.

Tercero. Se dan también en la citada ley normas para el régimen docente y funcionamiento de las escuelas, sin perjuicio de que en la orden de creación de las escuelas podrán consignarse las peculiaridades que, a propuesta de los iniciadores, considere aceptables el Ministerio de Educación Nacional (20).

Efectivamente, y por lo que se refiere al primer punto señalado por *El Magisterio Español*, el Ministerio de Educación Nacional ordenaba últimamente que para la provisión de las escuelas de régimen especial, entre las que se incluyen las de Patronato, los maestros que hayan de ser propuestos para desempeñar escuelas en localidades de censo superior a los 10.000 habitantes habrán de tener aprobadas oposiciones restringidas a escuelas de este censo, o se comprometerán a aprobarlas en la primera convocatoria de oposición que se celebre. "Ya hemos aplaudido esta medida—escribía un articulista—y no hay por qué volver sobre ello. Es justa y está sobradamente justificada esta medida, que ha venido a cortar muchos abusos y, además, a garantizar aún más la capacitación de los maestros que sean propuestos para dichas escuelas" (21).

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO

(20) Editorial: "Reglamento de Patronatos", en *El Magisterio Esp.*, 8.380 y 8.381 (Madrid, 25-VIII-55).

(21) Editorial: "Maestros de Patronato", en *El Magisterio Esp.*, 8.384 (Madrid, 7-IX-55).

## BELLAS ARTES

#### PROBLEMAS DEL TEATRO Y DEL CINE EDUCATIVOS

La revista universitaria *Alcalá* publica un trabajo sobre problemas actuales del teatro en España (1), en ocasión de la reunión de críticos teatrales que, bajo la dirección del autor y crítico Alfonso Sastre, se celebró el pasado agosto en la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", de Santander. En el Palacio de la Magdalena se celebraron estas reuniones, en las que se trataron solamente las cuestiones imprescindibles de orden teórico y de estricta estética, entrando en temario en otros aspectos más graves de índole educativa, social, práctica y funcional de nuestro teatro. Con objeto de revitalizar este teatro, se abordaron las siguientes cuestiones: El teatro y el cine, el teatro y las masas, la organización de las Empresas, la ayuda del Estado, la censura, los teatros experimentales, la enseñanza del arte dramático, la sociología del público, la crítica

(1) Juan Emilio Aragonés: "Problemas actuales del teatro en España", en *Alcalá*, 76 (Madrid, septiembre 1955).

y el conflicto crítica-publicidad; y, por último, la propaganda exterior de nuestro teatro.

Por su índole específica, señalamos aquí los acuerdos de estas reuniones de Santander en cuanto a la enseñanza del teatro. Para los reunidos, esta enseñanza "prácticamente no existe". Los pequeños centros existentes padecen los viejos defectos de las secciones de declamación de los Conservatorios. La Escuela Superior de Arte Dramático, hasta el momento, no está en condiciones de resolver este problema. "Proponemos que la enseñanza del teatro en España pase de la Dirección General de Bellas Artes a la Dirección General de Cinematografía y Teatro, y que ésta se ocupe de dotarla de un plan de estudios a la altura de los tiempos, elementos modernos y profesorado idóneo

"Consideramos urgente la siguiente medida: que el diploma de la Escuela Superior de Arte Dramático sea válido para la consecución inmediata del carnet de autor. Es inaceptable que el estudiante que ha seguido estos cursos tengan que pasar por el mismo pintoresco periodo, llamado "meritoriaje", que

los que se incorporan inmediatamente y sin preparación alguna al teatro."

Entre los otros puntos tocados en la reunión son de señalar las causas de la actual crisis del teatro español. El público se enajena de las salas teatrales para acudir a las del cine, a) Porque el cine, como producto de la técnica, ofrece una gran comodidad imaginativa al espectador, y b) el cine está organizado adecuadamente como Empresa, y por tanto, ofrece ventajas en el orden económico. Por el contrario, el teatro como Empresa es hoy anacrónico e insuficiente (dos o más Empresas se reparten un único beneficio; desconocimiento de la eficacia de la publicidad; desprecio del puesto de director; deficiencias de programación, falta de dirección de actores, de montaje). En la actualidad, existe en el mundo el pequeño teatro de función diaria, constituido en Empresa única y bajo preparación y dirección de especialistas.

La ayuda del Estado al teatro no debe ser en España un mero "parche económico", sino un lanzamiento de Empresas a las que un día podrá serles retirada la ayuda sin poner en peligro su existencia. La reunión de Santander propone la sustitución del sistema actual de concesión de Premios Nacionales por una "ayuda anticipada en concepto de gastos de montaje a cualquier Empresa española que se comprometa al estreno de una obra de autor español vivo, según dictamen previo del Consejo Superior del Teatro".

Es preciso hacer un llamamiento a los críticos de teatro para que "consideren profundamente la importancia artística y social de su función", destacando la "gran responsabilidad" que asumen al emitir un juicio, y debe salirse al paso de la "corrupción de la crítica por la publicidad, la amistad o la política" y también de la "indiferencia culpable".

Por último, la Reunión de Santander señala al teatro español como "provincial, incomunicado con el mundo", y es necesario ponerlo en comunicación por medio de "aperturas de plataformas exteriores". Los organismos oficiales (Institutos españoles en el extranjero, secciones culturales en las Embajadas, etc.) y la Sociedad General de Autores deben ocuparse de esta propaganda. También es urgente la edición de un Boletín informativo, para su distribución entre los productores, traductores y directores del teatro extranjero.

En una entrevista publicada en *Mundo Escolar* (2), Alfredo Marquerie habla de las posibilidades y conveniencias de un teatro formativo para niños y adolescentes. "Si el teatro, al lado de su valor artístico, encierra otros de tipo formativo, pedagógico, didáctico, de educación literaria, cultural y social —dice Marquerie—, es evidente que para la infancia y para la juventud cobra excepcional importancia, influyendo beneficiosamente en la sensibilidad y el pensamiento, y enseñando a los niños a amar el bien, la verdad y la belleza, con inculcación de ideas cristianas y patrióticas."

El crítico teatral es partidario de que los niños practiquen como actores y de fomentar en el campo profesional el teatro infantil: "Jueves y domingos, los locales que presentan obras infantiles se ven muy concurridos." El Estado tiene la obligación de ayudar económicamente al teatro infantil, "de fomentarlo y subvencionarlo, porque cae dentro de sus deberes pedagógicos". Y en cuanto al fomento de la actividad teatral en el campo de la enseñanza, "los teatros universita-

rios podrían y deberían incluir en sus repertorios obras de carácter pedagógico-didáctico, para representarlas en los Grupos escolares, con pequeños tabladros portátiles". Por último, con relación a las condiciones especiales que ha de presentar el autor teatral para niños, Marquerie señala su carácter de moraleja, un lenguaje sencillo y directo, acción trepidante y la simpatía de los personajes.

Bajo el título general de "Adolescencia y teatro. Hacia un espectáculo de tendencias educativas", la misma revista *Mundo Escolar* (3) inicia una sección sobre este tema de gran actualidad. "Creemos—escribe—en un teatro formativo para la infancia y la adolescencia, de temas y formas específicos, que utilice la escena como fuente didáctica que abarque desde los temas de alta moral y de Historia hasta el humor y la risa, que son también manras clásicas de una superlativa enseñanza."

El crítico Castán Palomar concreta (4): "Si hay libros para niños y libros para adolescentes, debe haber también teatro para niños y teatro para adolescentes. No hay que creer en los multitudinarios como medios eficaces de enseñanza; no es lo mismo aleccionar al adolescente que al adulto." Y más lejos, hablando de la creación de teatros infantiles: "Esta es una labor pedagógica cuyas fórmulas corresponden a los expertos en el difícil arte de enseñar y educar."

En el mismo número aparece otra opinión, del autor dramático Víctor Ruiz Iriarte (5): "El teatro debería constituir una especie de asignatura desde la escuela." Pero no cree "que se pueda hacer un teatro para adolescentes". Un buen teatro tiene que tener su natural valor pedagógico. Pero no creo que sea esto lo que deba preocuparnos. Un teatro para niños tiene que ser alegre y poético. Si no enseña, no importa. Pero que divierta ante todo. Cualquiera no puede hacer teatro para niños. Es más: creo que será muy difícil encontrar verdaderos autores de teatro infantil.

Bajo el título de "Función instructiva y docente del cine", P. Rodrigo (6) señala las virtudes educativas del cine documental, de las que pone por ejemplo las contenidas en la película *El desierto viviente*, de Disney. Este tipo de cintas constituye "un medio de divulgación científica interesante y eficaz, y aprovecha los medios técnicos más modernos del cine para lograr efectos plásticos. Enseña así a apreciar en todo su valor capítulos enteros de la Zoología y de la Botánica, y presenta una amplitud de horizontes que constituyen un buen servicio educativo, que debe contar con el apoyo de la sociedad, del Estado y de la familia". Y termina: "Estas producciones son de verdadero interés nacional, cívico y docente, y brinda a la meditación de los pedagogos, de los maestros y profesores, uno de los caminos más seguros en la marcha hacia la formación del individuo."

ENRIQUE CASAMAYOR

(3) Ed.: "Adolescencia y teatro. Hacia un espectáculo de tendencias educativas", en *Mundo Escolar*, 18 (Madrid, 15-IX-55), 5.

(4) Fernando Castán Palomar: "Lo mismo que hay libros para niños y adolescentes, debe también haber teatros para niños y teatros para adolescentes". *Ibidem*, 5-6.

(5) Elías Gómez Picazo: "El teatro debería constituir una especie de asignatura desde la escuela, opina el autor Víctor Ruiz Iriarte". *Ibidem*, 6-7.

(6) P. Rodrigo: "Función instructiva y docente del cine", en *Mundo Escolar*, 19 (Madrid, 1-X-55).

(2) E. G. P.: "Adolescencia y teatro", en *Mundo Escolar*, 19 (Madrid, 1-X-55), 6.

## ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

### CASAS DE LA CULTURA

Un comentario aparecido en *El Norte de Castilla* (1) se centra en los problemas que plantea la educación popular y las soluciones que el Estado viene dando a la cultura del pueblo español en los últimos años. Para fomentar la capacidad cultural y técnica del pueblo se han creado últimamente las Universidades Laborales, los Institutos de Enseñanza Media y Profesional, la orientación de nuevos Centros de enseñanzas diversas y la modernización de otros ya existentes. A esta labor

(1) S. f.: "Casas de Cultura", en *El Norte de Castilla* (Valladolid, 6-IX-55).

hay que añadir la creación por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas de las Casas de la Cultura. Estas instituciones son, para el comentarista, "focos desde donde irradian el saber y desde donde se mantiene viva la inquietud por la ciencia y la cultura". Gracias a ellas, cabe alentar la esperanza de que "el nivel de los españoles vaya en aumento", ya que estos Centros están dispuestos para facilitar el estudio y la investigación. Están emplazados en aquellos lugares donde no existen Centros de enseñanza superior.

Un editorial de *Extremadura* (2) se refiere al mismo tema.

(2) S. f.: "Nuevos Centros inaugurados", en *Extremadura* (Cáceres, 7-IX-55).

En la actualidad existen 22 Casas de la Cultura en España, que trabajan por "ambientar al pueblo en caminos de educación y de ciencia, refinar el espíritu del cultivo en el estudio, en la curiosidad del saber, acercando al pueblo a fuentes de conocimiento que le haga más consciente de su dignidad humana y del papel que le toca en la marcha de la sociedad". Esta labor la realiza la Casa de la Cultura a través del libro y de la conferencia, del cursillo, del coloquio y, sobre todo, de la biblioteca. La labor de divulgación y de elevación de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas sigue yendo en aumento, y de ella es ejemplo la Biblioteca Provincial—"Casa de Cultura de altos vuelos"—de Cáceres.

Sobre las Casas de la Cultura publica una entrevista el diario malagueño *Sur* (3) con el bibliotecario don Hipólito Escolar. Para éste, las Casas de la Cultura "son, simplemente, nuestros viejos Archivos, Bibliotecas y Museos donde las enseñanzas de las generaciones pasadas han formado la solera que es esencia del pensamiento y civilización contemporáneos, pero concebidos con un espíritu nuevo que calificaríamos "de empresa", por un lado, y social, por otro, ya que se pretende sacar el máximo rendimiento a esos depósitos culturales, y simultáneamente se pretende que de él se beneficie directamente no una clase minoritaria, sino la totalidad del pueblo español". Pero la Casa de la Cultura no es un organismo demagógico para el pueblo y divorciado de la tradición cultural y aristocrática. Por lo contrario, "ocupa una posición de equilibrio, y junto al Museo, al Archivo, a la Biblioteca erudita y superior y al Centro de Estudios Locales, estarán las secciones infantil, popular, de préstamos y demás servicios de extensión bibliotecaria".

La Casa de la Cultura es una Universidad, en su sentido etimológico, a la que todos pueden acudir, sea cualquiera su formación y preparación, en la seguridad de que han de encontrar en ella lo que necesitan: lo mismo el dato erudito que la explicación técnica o el recreo espiritual. Para ello, este Centro de cultura ha sabido dotarse de nuevos servicios; porque no es simplemente el resultado de resumir en un solo local "Archivo, Biblioteca y Museo", sino que añade una nueva organización y unos nuevos servicios: extensión bibliotecaria, bibliotecas viajeras, bibliobús, exposiciones, conferencias, hora infantil, teatro leído, conciertos y otros actos culturales. Para ello ha sido preciso adecuar los conocimientos del bibliotecario a las nuevas finalidades. Para el señor Escolar, "el bibliotecario ha cambiado su manera de ser y ha pasado, de conservador del libro, función propia de una civilización de minorías, a gran animador de la lectura, llevando a cada persona los libros que necesita, tanto para su recreo espiritual y formación moral como para su formación técnica".

#### DIFUSIÓN DEL LIBRO

El *Pueblo Gallego* incluye un artículo (4) en el que se aborda el tema de la difusión de este vehículo cultural. Su autor denuncia esas bibliotecas que en la vivienda tienen una mera y única función decorativa, y alaba aquellas otras en las que los libros se estropean con el uso. Porque "el libro es para usarlo. Para que nos lo pidan y para que se pierda". Incluso, según el autor, es un motivo de satisfacción el hecho de que "desaparezcan muchos libros de una biblioteca". En España es necesario que el libro circule mucho, sobre todo entre las clases que no pueden adquirirlo. "Libros para los trabajadores del taller mecánico, con curiosidades técnicas, con ingeniosas creaciones que en principio parecen dibujos de cuento de niños y cuya lectura encierra grandes enseñanzas industriales, inventos y soluciones de problemas que plantea el trabajo." Hay que proporcionar libros a las gentes del campo, muy claros y comprensibles y con gran amenidad. Bien están las bibliotecas populares; pero es preciso hacerlas circulantes y diseminadoras. Bibliotecas que se dirijan al público medio de cada localidad, proporcionándole obras capitales en todas las disciplinas, tratados prácticos para cualquier actividad, obras de divulgación de cualquier clase de conocimientos, información y avance del mundo de las ideas y de la estética. Pero también a otro público más reducido, constituido por personas de gran vocación y de aficiones intelectuales de cada localidad, proporcionando a las mismas los instrumentos indispensables de trabajo. Esta doble función la está llenando de hecho la Casa de la Cultura.

(3) Z.: "Lo que es la Casa de la Cultura", en *Sur* (Málaga, 19-VIII-55).

(4) Ed.: "Sembrar libros a voleo", en *El Pueblo Gallego* (Vigo, 23-VIII-55).

El bibliobús es un instrumento muy eficaz para esta labor diseminadora del libro. El diario *Alerta* (5) comenta la campaña de divulgación realizada por un bibliobús de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas durante el pasado verano, en Santander. Esta experiencia viene a continuación de la conseguida en las calles y suburbios de Madrid, y se ha dedicado con preferencia al ámbito de obreros y empleados. Los resultados de esta primera labor provincial son más halagüeños que los recogidos en la capital de España; sobre todo, si se considera que muchas de las industrias madrileñas garantizaron al bibliobús el valor de los préstamos de libros a sus respectivos operarios, quienes pudieron disponer de libros sin hacer el depósito en metálico. En Santander, el bibliobús funcionó en las residencias universitarias, entre archiveros y bibliotecarios y entre cursillistas extranjeros, y a continuación, por las calles de la ciudad y en numerosos pueblos de la provincia. Sólo en la avenida de Alfonso XIII se llegaron a servir un millar de libros. Por otra parte, el Centro Coordinador de Bibliotecas inició un ensayo de cooperación con algunas grandes industrias montañosas. Las poblaciones obreras acogieron muy favorablemente al bibliobús, realidad que aconseja que la provincia pueda contar en el plazo más corto con unos cuantos bibliobuses que garanticen un servicio de lectura continuado e intensivo. En las industrias no han faltado los préstamos de fondos literarios, sobre todo para productores que llevan libros a sus familiares; pero ha sido muy grande el número de libros solicitados referentes a diversas materias industriales.

#### EXTENSIÓN BIBLIOTECARIA

El Centro Coordinador de Bibliotecas de Zaragoza ha creado una vasta red de Centros bibliotecarios, que abarca a toda la provincia, según comunica la *Hoja del Lunes* (6). La organización bibliotecaria de Zaragoza, tanto en la capital como en el sistema de bibliotecas comarcales y locales, es un modelo en su género, hasta tal punto, que la reglamentación que preside a estos Centros ha servido de base para redactar el Reglamento del Servicio Nacional de Lectura. Los fines del Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas se centran en hacer llegar el libro a todo el territorio provincial. Fueron elegidos distintos pueblos donde ya funcionaban hoy bibliotecas que atienden a la instrucción y a la cultura popular. De las 21 bibliotecas que componen el plan de creación de Centros, funcionan en la actualidad 15, y todas ellas pertenecen únicamente al sistema de bibliotecas comarcales. Existen bibliotecas municipales locales en Fuente de Ebro, Pedrola, Sádaba y Quinto, y se espera la próxima inauguración de 13 bibliotecas más en localidades superiores, todas ellas de los dos mil habitantes.

En el aspecto económico del Centro Coordinador, es de señalar la ayuda de la Diputación Provincial que asiste sin tasa a los gastos de instalación de los servicios bibliotecarios. Los Ayuntamientos, por su parte, colaboran con eficacia, y no sólo patrocinan la idea, atentos al mayor progreso del vecindario, sino que contribuyen a sufragar cuantiosos gastos de las bibliotecas. Hasta la fecha las obras servidas pasaron de 638.000 en los últimos cinco años. El núcleo de lectores más frecuente pertenece a las gentes "sin profesión determinada" al que sigue a continuación los productores y los agricultores. Las obras preferidas son de carácter general: revistas, periódicos, literatura recreativa, Geografía, Historia y Bellas Artes.

Con ocasión de ser inaugurada en Villaviciosa la biblioteca número 42 de la provincia de Oviedo, *La Nueva España* (7) subraya "la importancia que para lograr un mayor nivel cultural de los españoles tiene la política bibliotecaria del Gobierno", y pide apoyo a todos para el cuidado y mejoramiento de la biblioteca. "En toda política es misión esencial el cultivo de los espíritus, y por ello hay que transformar a España mejorando a sus habitantes en una labor de años. La cultura no es un fin, sino un medio para conseguir esa mejora, y hay que exortar a todos los españoles para que se deleiten en la lectura de los libros seleccionados en estas bibliotecas, para que no sean solamente un almacén de libros".

R. DE E.

(5) J. S. C.: "El bibliobús ha triunfado rotundamente en La Montaña", en *Alerta* (Santander, 3-IX-55).

(6) S. González Gómez: "Una vasta red de bibliotecas, creada por el Centro Coordinador, en la provincia", en *Hoja del Lunes* (Zaragoza, 29-VIII-55).

(7) S. f.: "... la biblioteca número 42", en *La Nueva España* (Oviedo, 17-IX-55).

ESPAÑA

DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

El ministro de Educación Nacional ha presidido, en el paraninfo de la Universidad, la apertura del curso académico 1955-56 de la Universidad de Barcelona. Durante el acto, el señor Ruiz-Giménez pronunció un discurso, que, por su importancia, reproducimos a continuación en sus partes esenciales:

METAS FUNDAMENTALES

"Cinco metas fundamentales nos propusimos cuando en los primeros meses de nuestra gestión ministerial, y en un acto similar a éste en la Universidad de Salamanca, señalábamos lo que pudieran ser nuestras aspiraciones, las etapas sucesivas en nuestro camino hacia una Universidad no ideal, porque esto no se realizará nunca, pero sí una Universidad digna del presente momento del desarrollo de España. Tres de aquellas exigencias se referían a la vida interior de la Universidad; dos de ellas, al contacto de la Universidad con su contorno. La primera era intensificar y acentuar la vida corporativa en la Universidad, hacer de la Universidad una institución viva, porque pensamos que la evolución inevitable, social y política de España en los decenios que nos esperan, será pacífica, constructiva y, en consecuencia, cuanto más vigorosa sea la vida corporativa universitaria, más eficaz será también su tarea, no sólo de forja de profesionales, sino de formación de hombres cabales. Por esto, agradezco la comprensión con que se acogieron algunas medidas que habían de terminar con ciertas situaciones administrativas anormales, en parte, del profesorado, empleado en otras tareas, muy nobles y necesarias, pero, a mi entender, nunca superiores a la dedicación de su capacidad a la enseñanza universitaria."

A continuación, el señor Ruiz-Giménez se refirió a las disposiciones que hicieron volver a la cátedra a muchos profesores, y puso de relieve que, para ello, el primer paso debía darlo el Estado, como así lo hizo, con el fin de que los profesionales de la enseñanza universitaria tuvieran el nivel de vida necesario, dentro de lo posible.

"Así, vinculado más el profesor a su Universidad, con una presencia más activa y operante, hemos querido entregar a las Universidades algunos principios de autogobierno, y en régimen de consulta se realizó la renovación de los decanatos. Así también hemos procurado recoger, para que la vida corporativa fuera ciertamente completa — ayuntamiento de

escolares y de maestros—, hasta el máximo que nos sea posible, las peticiones y deseos del Sindicato Español Universitario. Aún quedan también en este aspecto cosas por realizar, pero puede tener la seguridad el S. E. U. de que nosotros no le vamos a pedir cosas imposibles, y que, en cambio, vamos a procurar corresponder a todas sus actividades hasta el máximo."

MAYORES CONCESIONES A LA UNIVERSIDAD

"Aún estaríamos dispuestos a hacer mayores concesiones, como una cierta descentralización administrativa de la Universidad; nosotros estudiaríamos gustosamente el refuerzo de las fuentes de ingreso propias de la Universidad; una mayor autonomía en el empleo y administración de sus propios fondos; a dar posibilidades a las Universidades para contratar, en las condiciones que se determinan reglamentariamente, profesores de España o de fuera de España, para enriquecer el cúmulo de sus enseñanzas, repitiendo así la Universidad española lo que hizo en época de apogeo y esplendor, cuando figuras las más representativas del pensamiento europeo enseñaron en nuestras aulas, sin que nuestras Universidades tuvieran que rasgarse sus vestiduras, y bien recientemente hay una serie de hombres que han trabajado en la Universidad de Barcelona.

"Junto a esta primera exigencia, planteamos una segunda: la eficacia en el trabajo. Y para esto, comprendimos que el primer paso debía darlo también el Estado, suministrando a las Universidades edificios, bibliotecas, laboratorios, etc. Se ha avanzado mucho, pero aún hay que dar pasos más importantes."

Se refirió seguidamente Ruiz-Giménez a lo que considera colaboración necesaria de los distintos sectores sociales en torno a la Universidad.

Citó a continuación, como tercera petición dentro de las intrínsecas, la integración de las Universidades, de saberes nuevos, buscando la colaboración entre el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y las Universidades, y creando la nueva Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales, interpretando una necesidad similar a la que años atrás aconsejó la creación de la ciencia dedicada a la ganadería, como sector más importante de la economía patria.

LA PROYECCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

"Todo esto son metas que afectan a la actividad interior de la Universidad; pero había una cuarta y quinta que se

referían a la proyección de la Universidad sobre su contorno. En este punto creo que hemos llegado a un instante crítico y serio. El Gobierno tiene conciencia del problema que se le está planteando, problema que tienen ya planteado sucesivas promociones de licenciados y doctores, que encuentran dificultades crecientes para el ejercicio de su profesión. Este es un mal universal, pero al que—mal de muchos, consuelo de tontos—no impide que se procuren tomar medidas urgentes para su solución. Pensemos que si en 1935 era de unos veintitantos mil el número de estudiantes universitarios, estamos ya cerca de los sesenta mil en las mismas doce Universidades españolas, y en lo que presenta en falta de aulas, exceso de trabajo para los profesores y carencia de medios materiales. Los jóvenes médicos se quejan de las dificultades que encuentran para abrirse camino; pensamos en el número creciente de nuestros juristas que encuentran ya menos porcentaje en las distintas oposiciones. Para éstos, el Ministerio de Educación Nacional acaba de poner en marcha un servicio de orientación profesional, dedicado a la familia y a los alumnos, para ver de distribuir mejor las vocaciones. Pero esto obliga mucho a la Universidad a hacer un esfuerzo en la forja y preparación de los profesionales y a templar cada vez más el espíritu de las gentes que de la Universidad salgan.

Tenemos todos conciencia de que la Universidad puede y debe ejercer una función política insoslayable en la vida nacional; no una función de partido y mezuquina, sino más alta: la de enseñar a mandar. Pero, decía agudamente Ortega y Gasset, enseñar a mandar es también una de las tareas capitales de la Universidad; en definitiva, es la tarea suprema de la Universidad; enseñar a mandar en el ejercicio profesional, en la empresa, en la fábrica, en la corporación pública; enseñar a mandar en el Gobierno de la nación."—(Noticia propia.)

INFORMACION PREUNIVERSITARIA

El diario madrileño *Arriba* ha iniciado una sección de carácter semanal sobre información preuniversitaria, en colaboración con la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social. Esta sección consta, en primer término, de un trabajo informativo sobre un determinado aspecto de la educación española, completándose con un noticiario que funciona a modo de consultorio. Por su positivo interés, reproducimos aquí el texto de la primera información preuniversitaria sobre el tema "La orientación profesional y vocacional es imprescindible.", original de Antonio Lago Carballo. Dice así:

"Uno de los problemas que sin duda alguna se presenta con mayor agudeza e irá aumentándose en gravedad tanto en España como en otros países, es el de la colocación de sus profesionales intelectuales. La cuestión ha ido ganando en todas partes importancia de primer plano por razones análogas: por una parte, la normalización alcanzada en los escalafones y puestos profesionales después de los años de la posguerra, en los que, a consecuencia de los huecos producidos durante la última conflagración mundial (en nuestro caso, por la guerra interior), se había producido una situación de más fácil empleo. Por otro lado, el aumento de los efectivos de la enseñanza, y del número de los alumnos que siguen estudios universitarios y superiores ha traído como consecuencia que la concurrencia sea más grande y, por tanto, sea también mayor el número de los desocupados. Aunque el dato sea conocido, quizá no esté de más recordar que mientras en el curso 1941-42 seguían en España estudios universitarios 24.669 alumnos, en el curso 1952-53 esta cifra se elevaba a más de 58.000, y cabe suponer que en el último curso ha sobrepasado los sesenta mil.

"Mas la solución de un posible paro profesional no estaría sólo en aumentar el número de salidas a costa de los presupuestos del Estado o de la sociedad, sin que esto quiera decir que no sea precisa y urgente una revisión y mejor distribución de puestos profesionales y una más equitativa retribución de los mismos.

"La clave del problema, más que en el hallazgo de nuevas posibilidades de empleo, está en una mejor orientación vocacional y personal no fácil de lograr, pero absolutamente imprescindible. De este modo, una buena parte de los jóvenes que hoy comienzan carreras universitarias irá hacia otros estudios de carácter medio o laboral especializado para los cuales quizá estén mejor dotados y en los que encontrarán oportunidades de todo orden que les serían negadas en las Facultades clásicas.

"No creo causar ofensa grave a nadie si afirmo que asunto tan decisivo en su vida humana como es la elección de su carrera suele ser dejado con frecuencia, entre nosotros, al azar, a la decisión circunstancial o a la moda pasajera, sin recurrir a procedimientos más lógicos que van desde el consejo de los profesores anteriores hasta el examen psicotécnico, pasando por el informe médico. Y—¡naturalmente!—la inclinación vocacional del muchacho, tantas veces ignorada a la hora de emprender tan trascendental camino.

"Una buena muestra de la falta de seriedad y responsabilidad en la elección de carrera es que el simple hecho de haber sido abierto en septiembre de 1952 el plazo de matrícula en la Facultad de Derecho quince días antes que en las Facultades de Medicina, Ciencias y Farmacia, trajo como consecuencia un notable aumento de inscripciones en aquella Facultad o disminución proporcional en las otras.

"Por otra parte, nos encontramos con el elevado porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios universitarios al cabo de dos o tres años (y en el caso de los que aspiran a ingresar en Es-

cuelas Especiales, al cabo de seis, ocho, diez años), con la consiguiente pérdida de tiempo, perjuicio económico y, lo que es más grave, con una conciencia de cansancio y fracaso que en los más de los casos les impide emprender nuevos estudios. Estas deserciones, las más de las veces se deben a una falta de orientación o a una inadecuación entre las condiciones intelectuales del alumno y los estudios emprendidos. Son bien significativos, a estos efectos, los datos manejados por Tena Artigas en su artículo "Aspectos numéricos de la enseñanza universitaria", según los cuales, el 41 por 100 de los estudiantes que se inscriben en el primer año de Derecho abandonan sus estudios; en Ciencias lo hace el 22 por 100; en Medicina, el 53 por 100, y en Farmacia, el 33 por 100.

"Es urgente que nuestra sociedad tome conciencia de estas cuestiones. No sólo los destinos individuales, sino la suerte colectiva de nuestro país dependen muy mucho de la situación profesional de sus gentes jóvenes. Nuestra mayor riqueza no está en la explotación de nuestro subsuelo, ni en el cultivo de nuestros campos, ni en el aumento de nuestra producción industrial, sino en la inteligencia y en las voluntades de cada una de las promociones que entran en la vida y en el ejercicio profesional, en el que cada uno de sus componentes debe encontrar el puesto donde más rinda y más en armonía se sienta con su vocación verdadera.

"Por todo ello, esta iniciativa de dedicar una preferente atención a estas cuestiones merece general reconocimiento y gratitud. Es de esperar que su ejemplo sea seguido desde otros lugares y que de este modo se vaya creando un clima de preocupación hacia uno de los problemas que más necesitados están de tratamiento y resolución."—(Arriba, 7.086. Madrid, 31-VII-55.)

#### LA OFICINA-LABORATORIO DE ORIENTACION Y SELECCION PROFESIONAL DE SEVILLA

El Ministerio de Educación Nacional ha levantado este Centro docente en el barrio de los Remedios. En este edificio se encuentran la Escuela de Orientación Profesional y Preaprendizaje, la Escuela de Trabajo y la Escuela de Peritos Industriales. Todas ellas cuentan con amplios talleres y modernas instalaciones de aulas y laboratorios. Las dos primeras Escuelas citadas, junto con la oficina-laboratorio, dependen administrativamente del Patronato de Formación Profesional de Sevilla, organismo que subviene a sus necesidades, con aportaciones del Ayuntamiento y la Diputación de Sevilla, Ayuntamientos de la provincia, industrias sevillanas y consignaciones estatales.

La oficina-laboratorio de Sevilla es una de las más estatales de España por sus elementos de trabajo disponibles y por su funcionamiento; depende técnicamente del Instituto Nacional de Psicotecnia de Madrid.

Sus actividades se proyectan según investigaciones psicotécnicas y fisiológicas, para determinación de datos antropométricos, fisiológicos, reconocimientos, tipos

de inteligencia, escalas normales, percepción, atención, memoria, imaginación, habilidad, sensibilidad, aptitudes especiales, trabajo, tipos de reacción, formas caracteriológicas, genealógicas, actividades, personalidad, etc. El alumnado del Centro corresponde a distintas edades, según asistan a cursos de orientación o de capacitación para el ejercicio profesional.

El Centro está gobernado por una dirección con su correspondiente secretaría, y cuenta con un laboratorio de psicotecnia y otro de fisiología. El primero dispone de cinco secciones: Psicotecnia escolar, orientación profesional, selección profesional, psicopatología y personalidad, psicología industrial. El laboratorio de psicología consta de las secciones de Antropometría, Fisiología, Fisiología Industrial y Rayos X.

Las secciones de trabajo de la oficina-laboratorio cumplen las siguientes actividades: Fichas pedagógicas, psicotécnicas y fisiológicas profesionales; Metodología en las escuelas profesionales; Reeducación; Orientación profesional; Características psicotécnicas profesionales; Reorientación; Selección de superdotados; Orientación hacia estudios especiales y superiores; Revisiones; Selección profesional; Investigación de aptitudes específicas profesionales; Selección de conductores de vehículos; Fichas fisiológicas profesionales; Profesionales en general; Profesiones no calificadas; Errores profesionales; Economizadores, gastadores y equilibrados profesionales; Tipificación; Economía de energía humana; Reducción y eliminación de la fatiga; Racionalización; Rendimientos de trabajo; Mejoras de las condiciones de trabajo; Prevención y reducción de accidentes; Estadísticas de probabilidad; Correlaciones y densidades profesionales; Evolución progresiva de los sistemas industriales; Escolares anormales; Retrasados; Profesionales anormales; Frecuencia de errores profesionales; Límites de capacidad funcional. (*Mundo Escolar*, 18. Madrid, 15-IX-55).

#### EL CENTRO DE ORIENTACION PEDAGOGICA DE MADRID

Los niños de Madrid han comenzado a beneficiarse del Centro de Orientación Pedagógica y Extensión Cultural, creado recientemente. Este nuevo organismo cuenta con la colaboración de la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, así como también de otros organismos dedicados a la enseñanza, tanto oficiales como privados, que se proponen desarrollar en su conjunto una obra pedagógica circun y postescolar. Funcionan hasta la fecha los servicios siguientes: bibliotecas, ayuda audiovisual, acción social y cultural y pedagógica: su campo de acción, muy amplio, comprende diversas actividades, tales como teatro, cine, radio, difusión del libro y su lectura, protección escolar, orfanado, colonias, intercambio, sanidad preventiva, laboratorio psicológico, investigación, orientaciones didácticas y estadísticas. (*Pro Infancia y Juventud*, 40. Barcelona, julio-agosto, 1955.)

#### LA MUJER Y LA ENSEÑANZA

Hasta hace pocos años la educación de la mujer se orientaba exclusivamente en razón de su función en el hogar. Por

ello, en los grupos socialmente inferiores, muchas veces, ni siquiera recibía instrucción primaria—tradicionalmente el porcentaje de analfabetismo ha sido siempre mucho más elevado que entre los hombres—, y en las clases más elevadas su educación estaba basada en enseñanzas casi suntuarias, sin gran valor cultural ni, desde luego, práctico.

En poco tiempo el panorama ha cambiado, no siendo menor su asistencia a la escuela que la de los niños; habiendo adoptado los estudios de la mujer, en todos sus grados, un marcado carácter profesional, de acuerdo con la honda transformación que ha sufrido en lo que va de siglo la organización social. Dicha corriente, muy intensa hace veinticinco años, se va viendo frenada, y hoy el desarrollo de los estudiantes de ambos sexos es ya casi igual, con sólo una ligera aceleración en el femenino. Así, según el Instituto de Estadística, el 42 por 100 de los alumnos matriculados en los centros de enseñanza de cualquier clase—es decir, más de 1.500.000—son mujeres, sin que sus esfuerzos para vencer las dificultades de los estudios sean menos fecundos que los de sus compañeros. Por ejemplo, en la Universidad de Madrid, incluso, es ligeramente inferior el porcentaje de muchachas que repiten curso.

En todo tiempo ha sido el Magisterio la carrera preferida por la mujer, ya que es una de las más afines a sus inclinaciones y aptitudes, hecho recogido en la legislación de Enseñanza Primaria, que reserva a las maestras las escuelas maternales y de párvulos, mixtas y de niñas. Como indicábamos en un artículo anterior, el desarrollo en la matrícula de las escuelas del Magisterio es debido, en la actualidad, únicamente al aumento de las alumnas, que constituyen más del 70 por 100 del total.

También se ha incorporado la mujer, en cifras importantes en poco tiempo, a la Enseñanza Media, y así, mientras que en la no lejana fecha de 1930 sólo alcanzaba el 15 por 100 de la matrícula, hoy compone más de la tercera parte del alumnado, mostrando una mayor preferencia que los varones a seguir enseñanza no oficial, en especial en colegios de religiosas. Por otra parte, son cada día más las que acuden a la Escuelas de Comercio, donde actualmente cursan estudios por encima de diez mil. En tanto que, para los muchachos, estas enseñanzas medias suelen ser simple paso hacia otras superiores, entre ellas es frecuente conformarse con los títulos medios, con lo que, además de la cultura general recibida, encuentran—menos ambiciosas que los hombres—colocación con cierta facilidad.

Mientras que en las Escuelas Técnicas el número de alumnas es aún pequeño—especialmente en las Escuelas Especiales, donde excepcionalmente se las encuentran—, en las Facultades hay más de ocho mil universitarias, el 15 por 100 de la matrícula, muy desigualmente distribuidas entre los diferentes estudios. Predominan en Filosofía y Letras—son el 70 por ciento—, llegan a la mitad de los alumnos de Farmacia, al 21 por 100 de las de Ciencias; en cambio, en Derecho y Medicina hay una mujer por cada veinticinco varones, y en Veterinaria estudiaban sólo veintitrés en 1952. En la

elección no parece pesar la dificultad de las carreras—Farmacia es, por ejemplo, la Facultad en que existe mayor proporción de suspensos—, sino, probablemente, la mayor afinidad con las aptitudes propias del sexo y las posibilidades profesionales que les ofrecen. Es evidente que en Letras, Farmacia o Ciencias la colocación es más fácil para una muchacha que en Medicina—salvo contadas especialidades—, Veterinaria o Derecho.

Por lo mismo, sienten una marcada preferencia hacia ciertos centros, como las Escuelas de Auxiliares Sanitarios—hasta ahora de practicantes, matronas y enfermeras—, donde estudian más de diez mil muchachas; los Conservatorios de Música, donde alcanzan el 80 por 100 de la matrícula; las Escuelas de Bellas Artes, de Cerámica, de Artes Gráficas o de Idiomas, en las que constituyen una gran parte del censo escolar.

Existen numerosas instituciones del Estado, de la Iglesia, de la Sección Femenina, y de los Sindicatos, cada día más extendidas, donde las muchachas reciben enseñanzas del hogar y profesionales, en especial de índole artística. Entre los centros oficiales podemos destacar la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, las secciones femeninas de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos y de las Escuelas de Trabajo, donde cursan cultura general, enseñanzas manuales y artísticas y, recientemente, en algunos, preparación para auxiliares de oficina.

Las enseñanzas para la mujer, a pesar de conservar el carácter formativo con la mayor intensidad que las de los hombres, tienen un marcado valor profesional, en especial para ciertas carreras, como las docentes, sanitarias y artísticas, que se adaptan admirablemente a sus peculiares condiciones, y para las que existen centros de enseñanza adecuados, aunque necesiten, tal vez, cierta renovación y una mayor extensión. Por el contrario, no están suficientemente atendidas—en comparación con otros países—las preparaciones para el trabajo femenino administrativo y de oficina, puesto que la mayor parte de las muchachas ocupadas en secretarías llevan como formación básica unos estudios más o menos completos de Bachillerato o Comercio, a los que se superpone una anárquica preparación de secretariado, recibida ocasionalmente en los centros más diversos, en especial de carácter privado. (*Arriba*, 7.131. Madrid, 22-IX-55.)

#### NUEVOS EDIFICIOS PARA TRES ESCUELAS DE COMERCIO

Se va a construir un edificio para la Escuela de Comercio de Murcia, de cuatro plantas y dieciséis metros de altura, que ocupará una extensión de 3.500 metros cuadrados y estará situado en el camino de Churra, a unos trescientos metros del recinto universitario.

En la planta baja del edificio se dispondrán tres aulas, con capacidad para sesenta y ochenta alumnos; en otros pabellones se instalarán los vestuarios para alumnos, servicio de información, sala de visitas, oficinas, Secretaría y archivo. En esta planta estará también el aula magna, en pabellón completamente independiente, y también aparte, vivienda para

conserje, etc. En la primera planta habrá cinco aulas para ochenta y cien alumnos, y las salas de profesores, de visitas, de conferencias, y cabina de proyecciones. En la segunda, otras dos aulas de ochenta y cien alumnos, más el Museo Comercial y el Gabinete de Ciencias Naturales, y el salón de estar de los alumnos, biblioteca y seminario. En la tercera, un aula de ochenta alumnos, los laboratorios de Física y Química, y capilla, sacristía, despacho del capellán, cuarto de estar de las alumnas, Escuela-Hogar y despacho y seminario de la Sección Femenina. Y en la cuarta y última planta, un aula de ochenta alumnos y una oficina mercantil modelo, de gran importancia y utilidad, pues de ella saldrán los alumnos con una experiencia práctica de lo que es una oficina comercial. También tendrá la Escuela una biblioteca pública, que, sin duda, será la mejor de la región en materias relacionadas con el comercio y la economía. En cuanto al Museo comercial, constituirá una exposición permanente de todas las actividades industriales de la provincia, como por ejemplo muestras de la elaboración de esparto, pimentón, etc. Será una especie de Feria-Muestrario permanente.

El proyecto de este edificio es obra del director del Museo Nacional de Arte Contemporáneo, de Madrid, don José Luis Fernández del Amo, y ha merecido ya la aprobación del director general de Enseñanza Profesional y Técnica, don Armando Durán; del rector de la Universidad, señor Batlle, y del alcalde, señor Fernández Picón. Su aprobación definitiva por el Ministerio de Educación Nacional depende de que el Ayuntamiento ceda 1.700 metros cuadrados de solar, que, unidos a los 1.800 cedidos por el Ayuntamiento que presidió el señor Coy Cerezo, completarán la parcela necesaria para la edificación. Una vez que se disponga de esta parcela complementaria, se comenzará la construcción del edificio, a cargo del Ministerio y con un presupuesto de doce millones de pesetas. (*Línea*. Murcia, 18-VI-55.)

En el último Consejo de Ministros se ha decretado la construcción en esta capital de edificios destinados a Escuela de Comercio. La importancia de esta dotación estriba en la serie de mejoras que en el futuro podrán experimentar los estudios mercantiles, cuando se cuente con las instalaciones adecuadas; entre ellas, la posibilidad de que se faculte a la Escuela de Comercio de Lugo para los estudios de grado profesional, que hoy es absorbido por La Coruña, adonde tienen que desplazarse los estudiantes, con las consiguientes limitaciones para alcanzar este grado de la carrera de Comercio, en la que tanto porvenir se cifra.

Esta disposición del Ministerio de Educación Nacional señala un avance en la vida cultural de la ciudad y un enorme beneficio para su población docente. (*El Ideal Gallego*. La Coruña, 10-VII-55.)

El ministro de Educación Nacional ha aprobado el presupuesto para las obras de adaptación y reforma del edificio de

la Escuela de Comercio, por un importe de 1.100.000 pesetas. Las obras comenzarán tan pronto como se celebre la suhaba. (*Patria*. Granada, 25-VI-55.)

## INFORMACION SOBRE EL BACHILLERATO LABORAL.

La nueva sección de "Información Preuniversitaria", que publica el diario *Arriba* en colaboración con la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, incluye la presente nota sobre los Institutos Laborales:

"La moderna e imprescindible tendencia a orientar a la juventud hacia los estudios profesionales, tal como lo reclaman las necesidades de la sociedad actual, de acuerdo con el desarrollo económico y técnico, des congestionado, al mismo tiempo, de las carreras llamadas tradicionales, ha tenido en España una amplia resonancia que se refleja en la organización docente. En este sentido hemos de señalar hoy la Enseñanza Media Profesional y la recentísima legislación sobre Formación Profesional Industrial.

"El Bachillerato Laboral, que ha venido a llenar un vacío evidente, suministra a los muchachos españoles, principalmente campesinos y obreros, estudios de grado medio, que, al mismo tiempo que les ofrecen una educación humana, les capacitan profesionalmente, de acuerdo con tres modalidades: agrícola y ganadera, industrial y minera, marítima y pesquera. Estos Centros se encuentran establecidos en localidades en que se carece de Instituto de Enseñanza Media, perteneciendo a una u otra clase, según las características de la comarca. Naturalmente, predominan los de tipo agrícola, 56; frente a 27 industriales y ocho marítimos y pesqueros. En ellos estudian casi 7.000 muchachos, de los que la mayor parte—según un estudio estadístico sobre la materia, publicado en la REVISTA DE EDUCACIÓN—proceden de las clases sociales económicamente menos poderosas.

"El ingreso en los Institutos Laborales se efectúa a lo menos con diez años, y los estudios, que duran cinco cursos, están divididos en comunes y especiales. Los primeros: Religión, Lengua Española, Idiomas, Historia, Matemáticas, proporcionando una formación general; los segundos, orientados según cada una de las tres especialidades, están divididos a su vez en tres ciclos, donde las enseñanzas tienen carácter fundamentalmente utilitario: Ciencias de la Naturaleza, Ciclo especial y de Formación Manual; al final existe una reválida, tras de la cual se obtiene el título de Bachiller Laboral.

"Muchos son los que se contentarán con esta meta y ejercen su profesión aplicando a ella los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Media Profesional. Otros intentarán seguir estudios técnicos medios, e incluso superiores. En el trabajo de investigación más arriba citado, aparece que, en una encuesta hecha a los alumnos de los Institutos Laborales, el 44 por 100 contestó que, al obtener el título, tenía intención de ejercer un oficio especializado u ocupación similar; el 22 por 100 pensaba hacer luego una carrera técnica de grado medio, y el 17

por 100 había proyectado dirigirse hacia la Enseñanza Superior.

"Previendo esto, el legislador, aun afirmando el valor sustantivo que tiene por sí solo el Bachillerato Laboral, ha dejado abierto el camino para acceder a otras carreras. Así, por ejemplo, los poseedores de este título pueden estudiar en la Escuela de Topografía y en la de Auxiliares Sanitarios, en la de Náutica—si pertenecen a la modalidad marítima y pesquera—; están eximidos del examen de ingreso en las Escuelas del Magisterio o en las de Bellas Artes; pueden aspirar a las de Aparejadores, Peritos agrícolas o Industriales—sin tener que hacer el ingreso aquellos de la modalidad agrícola o industrial, en los casos respectivos, cuando hubieran alcanzado la nota media de conjunto de notable—y para muchas oposiciones, están equiparados a los bachilleres elementales. Pero además, por si quisieran acudir a la Universidad o a las Escuelas Especiales, pueden convalidar sus estudios con los correspondientes del Bachillerato.

"También a los maestros industriales, cuyos estudios han quedado regulados por la ley de Formación Profesional Industrial, aprobada en el último Pleno de las Cortes, se les ofrecen perspectivas interesantes. Habrá en cada provincia, por lo menos, una Escuela de Maestría—Escuela de Trabajo, hasta ahora—, en la que se podrán matricular los que están en posesión del certificado académico de aprendiz de una Escuela de Aprendizaje, los bachilleres laborales y aprendices titulados de las Empresas. Los dos primeros años se cursan los estudios de oficial y en los dos siguientes la maestría. Los maestros industriales podrán acudir, cuando se organice, al Instituto Politécnico Industrial, supremo órgano de perfeccionamiento profesional. Aquellos que hayan obtenido la nota media de notable en las Escuelas de Maestría están eximidos de la prueba de ingreso en las de Peritos Industriales." (*Arriba*, 7.128. Madrid, 18-IX-55.)

## VIAJE DE ESTUDIOS DE LOS INGENIEROS DE MINAS

Han salido para Holanda y Alemania 58 alumnos de la Escuela Especial de Ingenieros de Minas que han terminado este año su carrera. Les acompañan los profesores señores Aranguren y Miraved. Visitarán las poblaciones fabriles de Hilversum, Eindhoven y Heerlen (Holanda); Essen, Düsseldorf (Aquisgrán, Duisburg y Colonia (Alemania)), para lo cual han recibido todo género de facilidades de los Gobiernos respectivos para que este viaje de enseñanza y práctica pueda realizarse con las menores dificultades y gran aprovechamiento.

## EL SEGURO ESCOLAR

La sección "Información Preuniversitaria" de *Arriba*, que dirige Lago Carballo, con la colaboración directa de Alfredo Cerrolaza, aborda el interesante y novísimo tema del régimen de seguridad social de los estudiantes españoles, concre-

tado en la institución del Seguro Escolar, organizado en forma de Mutualidad, que tiene por objeto proteger al estudiante contra los riesgos que pueden afectar su vida profesional en dos distintos momentos: uno, durante el curso de sus estudios, y el otro, al comenzar a ejercer su profesión como titulado por un Centro de Enseñanza Superior. En el primer momento, los posibles riesgos se cubren con las prestaciones declaradas obligatorias, y que son: accidente escolar, infortunio familiar y enfermedad. En el segundo período, el Seguro establece prestaciones complementarias en ayuda del graduado.

Las normas generales que regulan todos estos supuestos son las siguientes:

I. AFILIACIÓN.—Es obligatoria para todos los estudiantes españoles de Universidad y Escuelas Técnicas Especiales, menores de veintiocho años. Están exentos, por tanto, los alumnos de Doctorado, de la Escuela Diplomática en la Facultad de Derecho, de la Escuela de Bromatología en la Facultad de Farmacia, y los de los demás Centros semejantes, e igualmente los estudiantes extranjeros, en tanto no se extienda a su favor por acuerdo del Gobierno o no exista reciprocidad expresamente reconocida. La afiliación se efectúa en las Secretarías de los propios Centros docentes, según modelo oficial, a cubrir por los mismos alumnos.

II. COTIZACIÓN.—La prima del Seguro se ha fijado, para el curso de 1955-1956, en 342 pesetas, a satisfacer por mitad entre el Ministerio de Educación Nacional y el estudiante. Este hará efectiva su parte, de una sola vez, al formalizar su matrícula.

III. PRESTACIONES.—El Seguro Escolar cubre en este momento los riesgos de accidente escolar e infortunio familiar.

a) *Accidente escolar*.—Se considera como tal toda lesión corporal de que sea víctima el estudiante con ocasión de actividades directa o indirectamente relacionadas con su condición de tal, incluso las deportivas, asambleas, viajes de estudios, de práctica o de fin de carrera y demás similares. Producido el accidente, el estudiante tendrá derecho a la asistencia médico-farmacéutica para la curación de la lesión producida, y si sobreviene alguna incapacidad permanente, a una indemnización económica. En cuanto a la asistencia, se distinguen aquellas lesiones que sólo ocasionen incapacidad temporal y puedan ser tratadas en cura ambulatoria de aquellas otras cuya mayor gravedad exija cuidados especiales (hospitalización, intervención quirúrgica, etcétera). En el primer caso, la asistencia corre a cargo de los servicios médicos organizados por el Sindicato Español Universitario contra los fondos del Seguro, en la cuantía y modo que se ha fijado en el oportuno convenio con la Mutualidad. En el segundo caso, la propia Mutualidad recabará los servicios de las Facultades de Medicina, clínicas, hospitales, sanatorios, etc., que se estimen necesarios. La indemnización económica, según la clase de incapacidad que se derive del accidente, varía entre 25.000 pe-

setas como mínimo y 100.000 pesetas como máximo. Se prevé el supuesto de gran invalidez, cuya indemnización se fija en una renta vitalicia de 12.000 pesetas anuales. Hay, por último, indemnización por muerte, para cubrir los gastos de sepelio.

b) *Infortunio familiar*.— Comprende dos supuestos: uno, fallecimiento del cabeza de familia, y otro, ruina o quiebra familiar. En ambos, la consecuencia ha de ser que se origine la absoluta imposibilidad de continuar los estudios por falta de medios económicos. Con cualquiera de ambas causas determinantes del Seguro, el beneficio consiste en una pensión anual de 6.000 pesetas, durante los años que le falten al beneficiario para acabar su carrera, incrementada por una cantidad de 2.000 pesetas por curso para pago de matrícula y material escolar.

La prestación por enfermedad, una vez constituidas las reservas económicas que la técnica actuarial, base de todo seguro social o mercantil, exige como garantía indispensable, proporcionará la asistencia médica completa en todas las especialidades y la farmacéutica en un 70 por 100 del importe de la misma, así como una indemnización por muerte y los gastos de la práctica de las funciones de Medicina preventiva. La ayuda al graduado, por su parte, consistirá en préstamos al honor hasta 50.000 pesetas y en bonificaciones sobre los mismos.

IV. SOLICITUD DE PRESTACIONES.—El Seguro ha empezado a conceder sus prestaciones a partir de 1 de enero de 1954, por especial generosidad de sus órganos rectores. Pero los riesgos que puede cubrir técnicamente son tan sólo los que se han producido o pueden producirse después de percibidas las primeras cuotas de los asegurados, momento

que había sido fijado en el día 1 de enero de 1955. El sistema de seguridad social del estudiante español al configurarse como Seguro, y no en régimen de beneficencia, no puede extenderse en ningún caso a situaciones de penuria cuya causa determinante sea anterior a la fecha de su implantación. Sobre esta base, las prestaciones se solicitan según instancia oficial, que reseña al dorso los documentos que han de acompañarse por el interesado. El único órgano encargado de recibir y tramitar tales documentaciones es el Instituto Nacional de Previsión, a través de sus Delegaciones Provinciales, que también satisfarán luego las prestaciones concedidas, y en todo momento servirán de centros de información. Para solicitar es necesario estar al corriente en el pago de primas, y para tener derecho a la prestación por infortunio familiar es preciso tener aprobado un año de los estudios que se cursen. Existen plazos de presentación de solicitudes: en caso de accidente, dentro de los ocho días de ocurrido el siniestro; por fallecimiento del cabeza de familia, dentro de los dos meses siguientes, y por quiebra o ruina familiar, la petición se hará con la urgencia que la situación aconseje.

Los estudiantes, dada la especial configuración del Seguro Escolar, constituyen la mejor garantía de su eficacia y funcionamiento, por la intervención y representación que tienen en los órganos de gobierno (Consejo de Administración y Comisión Permanente) y en las Comisiones asesoras de Distrito; pero, sobre todo, por el exacto cumplimiento de las normas sobre afiliación, cotización y solicitud de prestaciones. Es también de capital importancia la colaboración de los Centros docentes en la forma dispuesta por la ley. (*Arriba*, 7.134. Madrid, 25-IX-55.)

## EL TÍTULO DE MÉDICO ESPECIALISTA

El consultorio de la sección "Información Preuniversitaria", del diario *Arriba*, informa sobre las condiciones que ha de reunir el médico para ejercer una especialidad. "Sin perjuicio del libre ejercicio de la profesión médica en el conjunto de sus aplicaciones por los licenciados en Medicina, para titularse médico especialista y ocupar cargos de ese carácter es preciso estar en posesión del título de especialidad correspondiente. Para obtenerlo es necesario ser licenciado en Medicina, para titularse médico especialista y ocupar cargos de ese carácter es preciso estar en posesión del título de especialidad correspondiente. Para obtenerlo es necesario ser licenciado en Medicina, realizar los estudios y prácticas de especialización y aprobar las pruebas oportunas. Estas enseñanzas se pueden cursar en los servicios de las Cátedras de las Facultades de Medicina, en los Institutos y Escuelas de especialización médica, en los Centros clínicos regidos por catedráticos y en los que sean reconocidos como Institutos de especialización médica. Las pruebas se realizarán en la Universidad a que corresponda el Centro, dándose la calificación de apto o no apto. De momento, serán reconocidos como especialistas: los médicos que, tres años antes a la publicación de esta ley, hayan ejercido públicamente una especialidad y los que oficialmente ocupen cargos públicos con este carácter, y que lo soliciten a través de la Facultad de Medicina; los que por oposición desempeñen una plaza de especialidad; los que hayan cumplido en las Facultades de Medicina o Centros de especialización, reconocidos con anterioridad a la ley, una preparación de, por lo menos, dos años o hayan verificado pruebas de capacitación y aquellos que aprueben, en un plazo no superior a dos años desde la publicación a esta ley, las pruebas de examen correspondiente." (*Arriba*, 7.128. Madrid, 18-IX-55.)

## IBEROAMÉRICA

### REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

La Facultad de Ciencias Sociales y Derecho Público tomó el acuerdo de modificar el plan de estudios, quedando los dos años de Ciencias Sociales básicas, que darán derecho a matricularse para estudiar las especializaciones de doctor en Ciencias Políticas, de doctor en Derecho Público y de doctor en Ciencias Económicas.

Asimismo, fijó la Facultad el plan de estudios del Instituto de Administración Pública, la Escuela de Servicio Social, licenciatura en Derecho Administrativo y licenciatura en Derecho Diplomático y Consular.

*Plan de estudios*.— Los alumnos que no sean bachilleres e ingresen en la Escuela por el Instituto de Administración Pública, una vez graduados en la licen-

ciatura en Derecho Administrativo podrán cursar los estudios de la licenciatura en Derecho Diplomático y Consular y los estudios del doctorado en Derecho Público. Si posteriormente quisieran obtener el título superior de la Escuela, o sea el de doctor en Ciencias Sociales, deberán estudiar los dos cursos de asignaturas básicas y los otros dos doctorados, o sea los de Ciencias Económicas y de Ciencias Políticas.

Los alumnos que, siendo bachilleres o graduados de otra Escuela universitaria, realicen los estudios de cualquiera de las licenciaturas, podrán igualmente aprobar las asignaturas del doctorado Público y obtener el título correspondiente.

Los alumnos que sean bachilleres o graduados de otra Escuela universitaria podrán iniciar los estudios de cualquiera de los tres doctorados intermedios, comenzando por los dos cursos básicos, y

podrán obtener el título superior de la Escuela, o sea el de doctor en Ciencias Sociales, si completan los estudios de los dos cursos básicos y de los tres doctorados de Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Derecho Público.

En consecuencia, para obtener los títulos de doctor en Ciencias Económicas o Ciencias Políticas será requisito indispensable cursar los dos años de estudios básicos y las asignaturas que se encuentran agrupadas bajo el rubro del doctorado correspondiente, mientras que para obtener el título de doctor en Derecho Público podrán cursarse indistintamente los dos cursos básicos o cualquiera de las dos licenciaturas, y además las asignaturas que se encuentran agrupadas bajo el rubro del doctorado en Derecho Público.

*Los cursos básicos*.—El doctorado en Ciencias Sociales comprenderá dos años

de estudios de asignaturas comunes y básicas:

Primer año: Introducción al estudio de las ciencias sociales y del Derecho Público, Sociología, Geografía social, Historia antigua, Historia medieval, Historia de América e Historia de las doctrinas sociales.

El segundo año: Filosofía social, Historia moderna, Historia contemporánea, Historia de Cuba, Sociología cubana, Psicología social, Antropología social, Metodología estadística y Teoría económica.

Cursados estos dos años básicos, podrán estudiarse, como se ha indicado, las especializaciones que se detallan, que serán optativas: doctor en Ciencias Políticas, doctor en Ciencias Económicas y doctor en Derecho Público, que constan de tres años cada una.

El plan de estudios del Instituto de Administración Pública—por el que puede comenzarse hasta terminar en doctor en Ciencias Sociales—comprende tres años, e igual número la licenciatura en Derecho Diplomático y Consular.

Cuando los alumnos se encuentren en posesión del título de licenciado en Derecho Diplomático y Consular, podrán continuar sus estudios como aspirantes al título de doctor en Derecho Público, y asimismo podrán hacer su ingreso al estudio de los cursos básicos de Ciencias Sociales.

Los títulos de cualquiera de las licenciaturas se expedirán una vez aprobadas todas las asignaturas que comprenden sus planes de estudios. Para la obtención de los títulos de doctor en Ciencias Económicas, en Ciencias Políticas y en Derecho Público, después de aprobadas todas las asignaturas realizarán los alumnos un ejercicio de grado.

*Escuela de Servicio Social.*—La Escuela de Servicio Social comprende dos cursos, de dos períodos cada uno, que comprenden:

Estudios de casos; fundamentos psicológicos de la personalidad; problemas vitales de la conducta del niño; fundamentos de las ciencias médicas aplicadas a la Asistencia Social; historia del bienestar social; problemas económicos de la vida de familia; trabajos prácticos; los problemas vitales de la adolescencia; higiene mental; problemas médicosociales; el Derecho y sus relaciones con la Asistencia Social; organización social; características del medio social y económico cubano.

Estudios de casos médicosociales; principios de Psiquiatría; higiene general; asistencia social rural; trabajo social en grupos; las leyes del trabajo y su trascendencia en el servicio social. Organización de la comunidad; orientación profesional; maternología y puericultura; estadística social. Los fundamentos de la economía social. La Asistencia Pública. Trabajos prácticos. (*Vida Universitaria*, 57-58. La Habana, abril-mayo 1955.)

#### SOCIOLOGIA Y EDUCACION EN PUERTO RICO

El empleo de los métodos sociológicos en la tarea de suscitar la iniciativa personal y de la comunidad para que la población local intervenga con eficacia en la solución de los problemas in-

mediatos ha tenido una aplicación relevante en Puerto Rico. La Unesco ha publicado un documento titulado *La investigación sociológica en un programa de educación de la comunidad*, cuyo texto ha sido preparado por el Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico y el Centro de Investigación de la Universidad de Michigan. En pocas páginas pueden conocerse así los cuestionarios, documentos y métodos utilizados y que ofrecen gran interés para los educadores. Las encuestas y trabajos afectaron a una zona rural que comprende setecientos noventa y un barrios, con cerca de mil comunidades y una población total de un millón doscientas mil personas.

Los trabajos se efectuaron de acuerdo con las disposiciones de la Asamblea Legislativa de Puerto Rico y con el fin de proporcionar enseñanza básica sobre la naturaleza del hombre, su historia, su vida, forma de trabajar y de regirse. Esta enseñanza, dirigida a los ciudadanos adultos reunidos en grupos—dice la ley—, se comunicará por medio de películas, la radio, folletos, cartelones, libros, grabaciones fonográficas, conferencias y conversaciones en grupo. La extensión adquirida por esta acción de carácter social y educativo ha tratado de introducir en la comunidad rural el deseo para utilizar sus propios recursos en la resolución de las cuestiones higiénicas, educativas de cooperación y vida social.

Los trabajos comenzaron en 1949, y la descripción geográfica y del medio, de los transportes, la vida en familia y los recursos individuales constituyen una excelente exposición, que tendrá sus aplicaciones en otros puntos, siempre que se tengan en cuenta las diferencias psicológicas y demás factores que intervienen en estas actividades. (*Estudios y documentos de educación*, X. Unesco. París, 1954.)

#### CURSOS DE VERANO EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

La Universidad Católica de Santiago de Chile ha organizado sus habituales cursos de verano. Durante veinte jornadas consecutivas se han tratado los temas siguientes: Metodología y técnica de la enseñanza de la Religión en las Humanidades, Historia de la Iglesia, Teología dogmática, Elementos de Filosofía tomista, la Historia de la filosofía jurídica y social y el programa de sexto año de Humanidades, Filosofía de la educación (esencia y existencia del ente educativo), Psicología de la adolescencia, estética del drama, de la novela y de la poesía, Literatura española moderna, la novela en la Edad de Oro española, Metodología de la enseñanza del español, Literatura inglesa y francesa, la Física en las Humanidades, Tecnología y vida moderna, y otros cursos más, entre los que destacan el de Biblioteconomía y Metodología de diversas asignaturas. (*Finisterre*, 5. Santiago de Chile, 1955.)

#### PROBLEMAS DEL UNIVERSITARIO CATOLICO

La Comisión coordinadora de las Asociaciones universitarias católicas de Cuba,

con la colaboración de Pax Romana con sede en Méjico, ha organizado en la Habana la Segunda Reunión del Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos. Los temas tratados en las reuniones fueron los siguientes: presencia del estudiante católico en las estructuras universitarias; formación de dirigentes; sistemas; papel del dirigente. Formación de los grupos preuniversitarios: su función, medios de establecimiento y de trabajo. Problemas del graduado. Este último tema fué estudiado como preparación para el Congreso mundial de Pax Romana que acaba de celebrarse en Londres. Asistieron Delegaciones de Cuba, Panamá, San Salvador, Haití, Puerto Rico, Jamaica, República Dominicana, Honduras, Guatemala, Nicaragua y Méjico. (*Mirador de los Estudiantes*, 73.)

#### MUSICA Y EDUCACION EN IBERO-AMERICA

Tomadas del *Boletín de Música y Artes visuales*, órgano de la Organización de los Estados Americanos, damos a continuación una síntesis de las principales actividades musicales relacionadas con la educación durante los últimos meses en diversos Estados iberoamericanos.

*Argentina.*—La Dirección de Cultura ha puesto en marcha un Plan de Difusión Cultural para el presente año, compuesto por los ciclos siguientes:

I. "Valores musicales y recitales", sesenta conciertos en la Sala Argentina del Teatro Nacional de Cervantes.

II. "Pequeños recitales de música contemporánea", treinta audiciones en el salón de actos "Eva Perón".

III. "Panorama general de la música de cámara", cuatro series de seis audiciones, así: 1. Música coral de cámara. 2. Música clásica de cámara. 3. Música argentina de cámara; y 4. Música contemporánea de cámara.

IV. Conciertos de la Orquesta Sinfónica Nacional (antigua del Estado).

La editorial Ricordi Americana ha puesto en circulación un pequeño tratado de *Acústica musical y Organología*, por Tirso de Olazábal. Según el crítico Eduardo Jorge Novo, de *Buenos Aires Musical*, "el lector hallará en esta obra el material necesario que le permitirá informarse de todo lo concerniente a los problemas de la acústica musical; desde la breve reseña histórica y las bases para definir el sonido, hasta el estudio y clasificación de aquellos instrumentos capaces de emitir sonidos musicales; no pudiendo faltar en el desarrollo de este trabajo la referencia a un importante problema, aún no resuelto en nuestro medio musical, como es el de la acústica de las salas en las cuales se realizan los conciertos".

*Brasil.*—Con la colaboración de la Escola Livre de Música Pró Arte de Sao Paulo, la Universidad de Bahía ha organizado los Seminarios Internacionales de Música de 1955, celebrados en dicha ciudad del 24 de junio al 31 de julio. Los cursos correrán a cargo de Rolf Lieber-

mann (composición), H. J. Koellreutter (dirección de orquesta), Gabrielle Dumaine y Celina Sampaio (canto), Madeleine Bernheim, José Kliass y Karl Ulrich Schnabel (piano), Lola Benda (violín y música de cámara), Sebastián Benda (música de cámara), Damiano Cozzella y H. J. Koellreutter (armonía y contrapunto), Masimi Kuni (danza moderna) y María Rosa Salgado Góes (iniciación musical). Hubo, además, cursos extraordinarios de historia de la música, teoría y apreciación musical, historia y estética de la música contemporánea, análisis musical, acústica y ejecución de ornamentos musicales. El compositor Rolf Liebermann dictará una serie de conferencias sobre la música del siglo xx, ilustradas con discos grabados en las radiodifusoras de París, Londres, Berlín, Zurich, Roma y Viena.

**Cuba.**—La Universidad de Oriente ha solicitado los servicios del compositor cubano Edgardo Martín, quien explicará próximamente un curso sobre temas de la pedagogía musical.

**Haití.**—El Ministerio de Educación Nacional de Haití elaboró hace algún tiempo un proyecto de ley que dispone la creación del Conservatorio de Música de Port au Prince, que fué definitivamente aprobado por la Cámara de Diputados en julio de 1954. Mientras se construye un local adecuado, el Conservatorio funcionará en el Liceo del Tricentenario de Port au Prince. El personal docente lo integran el violinista belga Marcel van Thienne, que actúa como director, el violonchelista francés Jacques Doue, el violinista chileno J. Aureliano, el pianista holandés M. Trow, el flautista y clarinetista haitiano Dépestre Salnave, y la profesora Mlle. Michelin Laudun. En el acto de la inauguración oficial del Conservatorio, el 24 de enero, participaron los profesores titulares. El programa musical comprendió una Sonata para flauta y piano, de Haendel; una Sonata para violonchelo y piano, de Françoer; un Capricho para piano, de Brahms, y un Rondó para violín y piano, de Mozart.

**Méjico.**—La primera serie de conciertos de 1955 comprendió siete audiciones, en la sala "Manuel M. Ponce", del Palacio de Bellas Artes, organizadas bajo la dirección musical del compositor Rodolfo Halffter. Los propósitos principales de esta serie de conciertos son: 1.º Divulgar la obra de los compositores mejicanos. 2.º Mantener vivo el interés de los aficionados por la música de cámara. 3.º Dar a conocer obras representativas de las diversas tendencias de la música contemporánea; y 4.º Encomendar la ejecución de los programas a artistas de la más alta categoría profesional, mejicanos y extranjeros residentes en Méjico e incorporados a la vida musical del país.

En la Sala Molière de la ciudad de Méjico, el Instituto Francés de América Latina organizó recientemente los actos siguientes:

Conferencia por Sophie Cheiner sobre "La influencia francesa en la formación folklórica de las Pequeñas Antillas".

Cuatro conferencias a cargo de Felipe Orlando, agregado cultural de la Emba-

jada de Cuba, quien disertó, respectivamente, sobre la música folklórica de Puerto Rico, la música folklórica de las Antillas holandesas, los diversos aspectos del folklore musical en Cuba y la música folklórica de Haití.

**Uruguay.**—Próximo a celebrar sus bodas de plata, el Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica del Uruguay organizó, con el auspicio del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social y la Asociación Interamericana de Música, un Congreso Pro Intercambio Musical Americano, que se desarrolló en Montevideo. El Congreso tuvo por finalidad estudiar todas las posibilidades que se ofrecen en los países de América para llevar a la práctica el vasto plan de intercambio musical previsto por la Asociación Interamericana de Música, fundada en Caracas en diciembre último, en ocasión del Primer Festival de Música Latinoamericana, realizado en dicha ciudad por iniciativa de la Institución "José Angel Lamas".

El Instituto Musical Uruguayo hizo conocer los propósitos que indujeron a sus autoridades a realizar este Congreso, en los siguientes términos:

"La Primera Reunión Pro Intercambio Musical Americano, organizada por el Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica, tiene por finalidad estrechar vínculos de comprensión y conocimiento entre los compositores, investigadores, docentes y críticos musicales del Continente. A tales efectos surgieron estas jornadas, que tienden a realizar una obra efectiva de conocimiento e intercambio de todas las disciplinas relativas a la música con las representaciones más distinguidas de cuatro países—Argentina, Brasil, Chile y Uruguay—, que culminan en el presente concierto de la Orquesta Sinfónica del Instituto.

"América vive actualmente en la era de las grandes empresas personales en materia musical. Junto a ellas, las naciones del Continente han hecho también ponderables esfuerzos por desarrollar la cultura ambiente en el orden sonoro; Conservatorios, Institutos de investigación, la docencia de la música dentro de la enseñanza básica, han proliferado en Sudamérica. No obstante, la coordinación de estos intentos no ha sido establecida de una manera armónica y generalizada; prácticamente, estos esfuerzos padecen de un aislamiento intercontinental. Y la Primera Reunión viene justamente a establecer esos contactos, tan necesarios para conocer a los músicos de América y, por relación, para conocernos también nosotros mismos y observar y rectificar, a veces, el calado de nuestra cultura musical. Entre los propósitos que se plantean en estas jornadas se halla, en primer término, el conocimiento adecuado de estas realidades mediante la publicación de las partituras de los compositores; de los trabajos de investigación musicológica, tanto en lo que atañe a la música culta como a la folklórica; el auspicio y la edición de revistas y publicaciones que extiendan ese conocimiento; debates y soluciones sobre los problemas de la enseñanza musical profesional y dentro de la educación general; fórmulas para la inclusión de obras americanas dentro del repertorio

de las grandes orquestas y de los grandes intérpretes, etc.

"La primera obligación del hombre americano es conocerse y, luego, darse a conocer. Mientras ello no se produzca, estaremos entre estos dos extremos absurdos o nos subestimamos tristemente, en torpe actitud colonialista, o nos sobrestimamos presuntuosamente, en una aldeana visión del Universo. Buscar desveladamente el puesto que nos corresponde—modesto o brillante—y ubicarnos en él con sencilla dignidad, acaso sea lo más fecundo que pueda hacer nuestra generación." (*Boletín de Música y Artes visuales*, 63-64. Washington, mayo-junio 1955.)

#### ESCUELA DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

La Universidad de la Habana ha celebrado cursos de verano del 18 de julio al 26 de agosto, en su XV Sesión. El programa del presente año comprendía: cursos de Educación, cursos generales y de cultura universal y de ampliación de estudios para graduados y para profesores de Segunda Enseñanza; cursos de Ciencias y de ampliación de estudios para graduados y para profesores de Segunda Enseñanza; administración de empresas; educación física; curso especial de teneduría de libros; cursos para preparación de dietistas, y también cursos especiales de Medicina, Farmacia, Odontología, Ciencia bibliotecaria, Psicología aplicada y Técnica de propaganda; idioma inglés; idioma español; Servicio Social; cursos especiales en ciencias comerciales, y otros.

Los cursos de Educación abarcan: estudios pedagógicos; música; artes manuales y cursos generales; los cursos generales y de cultura universal se dividen en Literatura y Humanidades; Historia, Geografía, Sociología; cultura europea, cultura hispanoamericana y cubana; Arte y Música; Francés, Italiano y Alemán. Los cursos de Ciencias se descomponen en Física, Química, Mineralogía y ciencias biológicas y Conservación. (*Vida Universitaria*, 59-60. La Habana, 1955.)

Otro número de la revista *Vida Universitaria* publica una entrevista con el secretario de la Escuela de Verano. Según éste, por la Escuela han pasado unos 11,000 alumnos a partir de 1941, año en que fué creada la Escuela. Unos 2,000 extranjeros han tomado parte en los distintos cursos festivos. Para atender a las necesidades docentes de la Escuela fueron contratados 1,842 profesores cubanos y 160 extranjeros.

La Escuela fué creada para facilitar a los estudiantes nacionales y extranjeros la asistencia a cursos universitarios durante el período de vacaciones, de manera especial a aquellos estudiantes o maestros que, por sus ocupaciones habituales, no pueden asistir a la Universidad durante el año académico. Los cursos de verano brindan, además, aquellas enseñanzas universitarias no incluidas en los planes de estudios correspondientes. Para los graduados se ofrecen cursos especiales superiores con carácter de perfeccionamiento. La Escuela ofrece además al país cursos de extensión cultural, que contribuyen a conseguir un nivel social

más alto, y se esfuerza, por último, en estrechar las relaciones culturales entre Cuba y otros países, y entre la Universidad de la Habana y otros Centros superiores de enseñanza.

La Escuela organiza unos cursos generales, equivalentes en cierto modo a los cursos para extranjeros de las Universidades de Verano españolas. Estos cursos comprenden Idiomas (español, inglés, francés, italiano y alemán), Literatura, Cultura hispanoamericana, Arte, Música, Historia y Sociología. De los cursos particulares se ha hecho mención en la nota anterior. Año tras año se incorporan a los programas las más modernas enseñanzas: energía nuclear, ingeniería aplicada al aire acondicionado, televisión en todos sus aspectos, materias plásticas, etc. La enseñanza en la Escuela de Verano tiene carácter intensivo y permite realizar una labor positiva en las tres semanas que duran los cursos.

Como complemento de las actividades docentes, la Escuela organiza actividades escolares y sociales, conferencias a cargo de profesionales sobresalientes, excursiones, conciertos, sesiones de teatro y cine, etcétera. (*Vida Universitaria*, 56, La Habana, marzo 1955.)

#### LAS BIBLIOTECAS POPULARES EN LA ARGENTINA

Por tres etapas atravesó la Biblioteca argentina: la primera, durante las colonias, fué la biblioteca conventual, con la pequeña colección hogareña de libros, principalmente piadosos y escolásticos; la segunda, la de la revolución, biblioteca oficial dirigida a estudiosos y a eruditos, y la tercera, que es la actual, la de Sarmiento, biblioteca dirigida a la masa de la población. La ley de Bibliotecas Populares de 1870 no hizo que estos Centros dependieran del Estado, sino que acordó que se formaran según un aporte gubernamental de sumas iguales a las que los vecinos correspondientes renunciaran para comprar libros. De esta forma, la Biblioteca popular argentina funciona como una Sociedad para el fomento de la cultura, con plena autonomía, ya que el Estado sólo interviene como ayuda.

Las bibliotecas populares son, por tanto, distintas de las que se clasifican con igual nombre en España y países de Hispanoamérica. Las argentinas son bibliotecas de carácter general y no van dirigidas únicamente a la población obrera; por su fondo bibliográfico y por su clientela, son muy semejantes a las llamadas bibliotecas públicas de los Estados Unidos. Su organización depende de una Sociedad cuyos fines son la propagación de la cultura por diversos medios, siendo el principal el del libro. A veces, la Biblioteca es sólo parte de otra institución; por ejemplo, en pueblos de pequeño vecindario. Lo corriente es que la Sociedad se constituya con el propósito de sostener la Biblioteca pública, a cuyo alrededor irán las demás actividades. El cuadro directivo está compuesto, pues, por una Asamblea de vecinos, y son estos mismos quienes atienden a todos los trabajos de la Biblioteca. El servicio de préstamo de libros a domicilio alcanza únicamente a los socios, todos

los cuales han de abonar una cuota muy pequeña para el sostenimiento de la Biblioteca. La Biblioteca popular extiende sus actividades a otros campos de la cultura pública. Estos Centros son a veces auténticas Universidades populares, con cursos en los que se dictan clases de taquigrafía, mecanografía, trabajos manuales, dibujo, etc. Con mayor o menor frecuencia se organizan conferencias, ciclos cinematográficos culturales, conciertos y exposiciones de arte. Para asistir a los cursos, el alumno paga una modesta cuota mensual, según el mismo sistema del asociado para retirar libros en préstamo. El resto de los servicios de la Biblioteca se brindan libre y gratuitamente a todos. Así, pues, la Biblioteca popular se convierte en hogar de la cultura en muchas poblaciones, y sobre todo en las muy pequeñas.

En la Argentina existen hoy 1.626 bibliotecas populares, con 6.430.129 volúmenes en total. Sólo dos tienen más de 70.000 piezas bibliográficas; 14 tienen de 30.000 a 70.000; 95 poseen más de 10.000 volúmenes y menos de 30.000; 225 tienen de 5.000 a 10.000; 567 poseen de 2.000 a 5.000, y 723 no llegan a los 2.000 volúmenes. Es decir, que no alcanzan al 7 por 100 del total de las bibliotecas con más de 10.000 volúmenes. En 1952, todas estas bibliotecas registraron 5.786.420 lectores, incluyendo los que consultaron libros en el local y los que retiraron libros para leerlos en sus domicilios. En ese mismo año, el Gobierno nacional contribuyó al sostenimiento de las bibliotecas populares con 1.156.200 pesos. El subsidio mayor fué de 20.000 pesos, y el menor, de 300 pesos.

Las bibliotecas populares argentinas carecen, en realidad, de medios suficientes, y éste es el motivo por el cual no han alcanzado un suficiente grado de eficacia. En la actualidad son muy escasos los donativos particulares, y la contribución directa del vecindario es forzosamente pequeña. El Estado, por su parte, se muestra reacio a sostener totalmente las bibliotecas populares o subvencionarlas con cantidades más elevadas. (*Universidad de Antioquia*, 120, Medellín, Colombia, 1955.)

#### CONGRESO DE INTERCAMBIO MUSICAL IBEROAMERICANO, EN MONTEVIDEO

Según reseñábamos en una nota anterior, este Congreso, celebrado en Montevideo, nombró una Comisión ejecutiva, la cual ha elaborado el siguiente temario: 1. Información interamericana y Prensa musical. 2. Difusión de la música nacional en los países de América. 3. Coordinación práctica de las actividades musicales. 4. Estímulo a la creación musical. 5. Educación musical dentro de la enseñanza básica. 6. Enseñanza musical profesional. 7. Vinculación con los organismos musicales internacionales.

En las sucesivas reuniones de la Comisión se consideraron y debatieron importantes cuestiones, muchas de ellas de carácter práctico, a las que se dieron soluciones diversas, como las que resumimos seguidamente:

1. Que cada sección de la A. I. M.

edite un boletín quincenal informativo sobre la actividad musical de su respectivo país y lo haga llegar a las demás secciones nacionales y a todos los medios de difusión posibles.

2. Gestionar ante la Organización de los Estados Americanos la revisión del sistema informativo de que se sirve el *Boletín* que edita el Departamento de Música y Artes Visuales, a fin de que refleje en forma constante, responsable y oportuna las actividades musicales de los países del Continente, y ofrecer a este respecto al citado organismo las informaciones que recojan en sus boletines las secciones nacionales de la A. I. M.

3. Recomendar a las secciones nacionales de la A. I. M. el estudio de la posibilidad de crear un órgano informativo de la A. I. M. susceptible de llegar por correo aéreo a los diferentes países y a todos los medios de información.

4. Aceptar que tanto *Buenos Aires Musical* como la *Revista Musical Chilena* sirvan cada una, dentro de su especial carácter, como órganos de publicidad de la vida musical americana en los diferentes campos en que ésta se desenvuelve.

5. Interesar a todas las publicaciones musicales del Continente en el apoyo de los fines que persigue la Asociación Interamericana de Música.

6. Recomendar a las secciones nacionales de la A. I. M. propugnen iniciativas, en los países donde ellas no existan, tendientes a establecer la obligatoriedad de que en todas las manifestaciones musicales que en ellos se realicen se incluya, por lo menos, una obra de autor nacional.

7. Que las secciones nacionales de la A. I. M. compongan y provean a sus similares de catálogos y listas de música de su respectivo país, disponible para su ejecución en otros países del Continente.

8. Estudiar la posibilidad de que el Instituto de Extensión Musical de Chile amplíe su servicio de policopias en beneficio de los demás países de América.

9. Consultar a la Editorial Argentina de Música, de Buenos Aires, a Ediciones Mexicanas de Música y a la Organización de los Estados Americanos sobre las posibilidades de colaborar en la impresión de partituras de compositores americanos.

10. Estudiar la posibilidad de crear un depósito de un ejemplar de partituras en algunos de los países adheridos a la Asociación Interamericana de Música.

11. Que la A. I. M., sobre la base de la colaboración de las radiodifusoras oficiales de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay y el Instituto de Extensión Musical de Chile, organice un intercambio de discos y cintas magnéticas de obras de músicos nacionales, aclarándose que en todos los casos deberá privar un estricto criterio selectivo, de modo que las obras incluidas en el plan de intercambio respondan real y verdaderamente a las más serias expresiones del arte de cada país.

12. Que las secciones nacionales estudien el costo de la edición de discos en cada uno de los cuatro países presentes en la Reunión, como así también el costo de la producción, en lo que se refiere a la intervención de conjuntos de

cámara, sinfónicos y de instrumentistas.

13. Que el proyecto de grabación de discos de música americana que se formule en los países representados en la Reunión pase a formar parte del proyecto general que sobre el particular ha anunciado el Consejo Internacional de Música.

14. Estudiar la posibilidad de coordinar la actividad de conciertos entre los países representados en la Reunión y establecer un régimen de información oportuna sobre los programas de aquéllos.

15. Formular un voto por que las instituciones musicales oficiales y privadas de dichos países lleguen a acuerdos que permitan la contratación de artistas.

16. Expresar el deseo de que los intérpretes de los países representados en la Reunión tengan oportunidad de actuar y darse a conocer, tanto en la capital como en las provincias, dentro y fuera de su patria, y recomendar que los fondos culturales ya establecidos para intercambio apoyen este intercambio de personas, extendiéndolo también a profesores, estudiantes e investigadores.

17. Que las secciones nacionales de la A. I. M. propicien en cada país una política de estímulo y apoyo a la creación nacional, procurando al compositor los medios que conduzcan a que su actividad lo independice de tareas ajenas a su condición de tal.

18. Que las secciones nacionales de la A. I. M. organicen o promuevan, a partir de 1956, un concurso para premiar una obra sinfónica o de cámara, según se convenga, de jóvenes compositores nacionales. Las obras elegidas por los jurados de cada país serán ejecutadas no solamente en el que haya organizado el concurso, sino también en los demás países adheridos a la A. I. M., de acuerdo con el régimen a establecerse oportunamente.

19. Que las secciones nacionales de la A. I. M. estudien la posibilidad de organizar en cada país concursos de ejecución musical para distintos instrumentos, que pudieran servir de base a concursos interamericanos.

20. Realizar en el mes de noviembre de 1955, en la ciudad de Montevideo, un Congreso de Educadores Musicales de la enseñanza básica y especializada, y comunicar esta resolución a la Asociación Internacional de Educación Musical.

21. Articular todas las iniciativas tomadas con las que sobre la materia hayan promovido el Consejo Internacional de Música, la Sociedad Internacional de Música Contemporánea y la Sociedad Internacional de Educación Musical, y comunicar a estas entidades que las cuatro secciones nacionales reunidas en el Congreso de Montevideo han resuelto cooperar con ellas.

22. Recomendar a las secciones nacionales presentes en el Congreso, y de acuerdo con las finalidades de la A. I. M. (cap. primero, art. 2.º, ap. f. de los Estatutos), incorporen a su seno a los representantes de las Asociaciones internacionales de música, con el fin de promover acciones conjuntas.

23. Fijar la ciudad de Santiago de Chile como sede de la próxima reunión regional de la Asociación Interamericana

de Música. (*Boletín de Música y Artes visuales*, 63-64. Washington, mayo-junio 1955.)

#### UN INSTITUTO ETNICO EN SALTA

En mayo de 1954 comenzó a funcionar en la ciudad de Salta un Instituto Etnico del Norte, con dependencia directa de la Universidad de Tucumán (Argentina). El nuevo Centro cuenta, además de la Dirección, con un profesor, dos ayudantes de investigación, dos empleados administrativos y personal del Magisterio. La incorporación muy reciente del Centro de Higiene de Salta al Instituto Etnico ha resuelto tal vez más problemas técnicos que se consideraban todavía pendientes. El Instituto cuenta con locales cedidos por la Provincia.

La labor científica programada para 1955 abarca un vasto plan de trabajo, concretado en la realización de un censo de niveles mentales y tipificaciones caracteriológicas de la población escolar de Salta entre los cuatro y diez años de edad, con un total de 12.000 niños. En un principio hubo que luchar con la falta de personal suficientemente capacitado y numeroso, realizándose el plan según dos etapas: en la primera era necesario asegurar la cooperación de las autoridades escolares y formar un equipo capacitado para la administración de las pruebas y encuestas. El Gobierno de Salta oficializó el censo y recomendó a las autoridades administrativas y docentes incorporarse a la labor, recomendando asimismo a profesores y maestros la asistencia a cursos de capacitación organizados por el Instituto. Se realizaron dos cursillos teóricos y dos prácticos sobre el "test Goodenough" y sobre un "cuestionario de conducta y datos de nacionalidad y situación económica-social" de los padres de los alumnos sujetos a censo. A estos cursos asistieron 108 alumnos y un equipo seleccionado de 25 maestras y estudiantes de los últimos años de los profesados de Filosofía y Pedagogía del Instituto de Humanidades de Salta. A continuación se iniciaron las actividades de censo, dividiéndose el equipo en grupos de cinco personas, bajo el control directo del personal técnico del Instituto.

La segunda etapa se encuentra en pleno desarrollo. Era necesario capacitar un nuevo equipo para la elaboración del material. Hubo que proceder, en consecuencia, a una nueva labor selectiva y de formación. Se iniciaron importantes estudios de estadística aplicada a problemas humanos y se dió un cuarto cursillo de valoración de la "prueba Goodenough", formándose los correspondientes equipos. Esta segunda etapa en curso comprenderá, pues, los siguientes trabajos de investigación:

1.º Tipificación del "test Goodenough" para la ciudad de Salta y extensión progresiva al resto de la provincia y zonas de Jujuy.

2.º Determinación de los niveles mentales de la población escolar de la ciudad de Salta y su correlación con otros factores etnológicos y sociales.

3.º Estudio comparado de esta prueba en poblaciones indígenas del norte de la provincia, habiéndose iniciado ya la

recolección del material en las escuelas situadas sobre el río Bermejo.

4.º Estimación estadística de los rasgos fonéticos del dibujo infantil y su correlación con los rasgos de conducta.

5.º Ensayo de modificación de la tabla de valoración Goodenough para adecuarla a una apreciación cuantitativa más exacta de niveles mentales, caracterológicos y estructuración del esquema corporal.

El Instituto prevé la publicación de una revista en la que se recojan las actividades del Centro. (*Boletín de la Universidad de Tucumán*, 4. Tucumán, marzo 1955.)

#### LA CAMPAÑA MEJICANA CONTRA EL ANALFABETISMO

En todo tiempo se ha hablado de las razas indígenas de Hispanoamérica, y siempre que se llevan a cabo los resonados Congresos en pro del mejoramiento de aquellos que se califican *los indios* no se ha podido ver con agrado que se solucionen en una forma decisiva, no ya varios de sus problemas, sino ni siquiera el más importante, que es el de la educación.

En el año 1946 se habló en una Mesa redonda pro indigenista celebrada en el Distrito Federal sobre la posición del indio nuestro, o sea aquel labriego menos pulido y más conservador de sus tradiciones y de aquel que todo lo espera de lo alto; pero con mucho desatino fué tratada su situación; no se llegó a ningún acuerdo favorable. Sin embargo, los últimos Gobiernos han enfocado este problema con más certera dicha. Y se han dado a la tarea de la desanalfabetización, problema éste que hasta 1938 marcaba una curva del 48,75 por 100 al analfabetismo, según datos estadísticos; pero la campaña ha sido dura, tenaz; y se llegó a pedir a cada ciudadano su colaboración, que consiste en enseñar a leer y escribir a una de esas personas. Las escuelas rurales y suburbanas han aparecido por millares y se ha hecho desde entonces una propaganda bien dirigida, con fondo de toda índole pedagógica, tanto en la radio como en el teatro, el cine y las exposiciones del libro, que se han generalizado hasta los más retirados pueblitos. El analfabetismo está combatido, y desde hace más de nueve años vino disminuyendo aquel elevado porcentaje, hasta llegar a una cifra del 8,50 por 100, con tendencia aún a bajar.

Como se puede ver, la obra ha sido algo titánica; pero existe algo más tras esta fase.

Es cierto que hoy este pueblo no se deja explotar inicuamente, gracias a sus conocimientos adquiridos; pero su nivel cultural ha quedado limitado, y es lo que se trata de romper. En muchas ocasiones se ha dicho que el indio significa un poderoso obstáculo al avance de la civilización moderna, afirmación que es hasta indigna desde el punto de vista pedagógico. ¿Por qué? Simplemente, porque la incógnita se despeja en la clave de la instrucción. Hay que suministrarles a esos seres no solamente el arte de saber leer y escribir y quizá un poco de conocimientos numéricos, y bas-

ta. ¡No! Eso es peligroso. Hay que educar el espíritu e instruir su don de personas, quitarles ese complejo de inferioridad y hacerles notar con precisa claridad que ellos también pueden desempeñar cargos y ser tan caballeros como los demás; cultivarlos sanamente, saberlos conducir, y entonces llegará un día en que dejará de ser problema el indio.

En el norte de la República y en el Estado de Chihuahua existe una pequeña tribu de indios tarahumara, que se dedican a vender hierbas y algunos productos agrícolas de escasa importancia; éstos son los más indolentes, y, sin embargo, cuando se ha querido experimentar con ellos su grado de inteligencia, se ha sacado provecho, lo que significa que sólo hay que despojarse un poco del vulgar dicharacho del regionalismo o folklore mal entendido, atacar los centros de explotación que se denominan círculos típicos y acabar con esas rutinas de atraso, porque en ningún país del mundo se tiene a la ignorancia como arte típico.

El Gobierno actual de don Adolfo Ruiz Cortines ha llegado con grandes proyectos al respecto; y está poniendo en práctica su labor prometida; está construyendo escuelas en los lugares o zonas más remotas, y ha declarado una falta cívica y sancionada para toda aquella persona (indígena) que no asista a la escuela.

En esta forma, el indio mejicano se va incorporando poco a poco al mundo civilizado y no es objeto de admiración turística ni de esclavitud moderna; es decir, que se le explota como un vil "cargador" o se le engaña como venía sucediendo hasta hace tres años atrás.

La didáctica efectiva y la enseñanza a base de metodología moderna son los caminos a seguir; y es lo que hace la campaña reeducadora del indio mejicano, del que se espera sacar mucho provecho.

Una de las verdaderas causas de la explotación de braceros y "espaldas mojadas" en Estados Unidos de Norteamérica ha sido consecuencia inmediata de esa falta de instrucción y que siempre provocó inquietudes gubernamentales. Por eso hay que buscar la verdad por la verdad, hay que educar para pulir, e instruir para engrandecer.

#### LA POLITICA EDUCACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

La revista cubana *Vida Universitaria* publica un "Historial de la bicentenario Universidad de la Habana", refiriéndose en primer término a su historia docente, desde su fundación en 1728 hasta nuestros días, pasando por el año 1895, en que fué declarada Universidad Nacional; por 1900, en que se adopta el decreto de establecer el pensamiento cientísta, y la obligación acordada en

1940 de "subvencionar a la Universidad con el 2<sup>1</sup>/<sub>4</sub> por 100 de la suma total de gastos incluidos en el presupuesto nacional".

Se hace seguidamente una exposición de la alta política educacional universitaria llevada por el Rectorado, por el Consejo Universitario, que ha sido mantenida con regular constancia. Los términos de esta política pueden exponerse, en síntesis, en los siguientes puntos:

a) La Universidad de la Habana es organismo autónomo del Estado cubano, destinado al servicio de la enseñanza superior, de la investigación científica y de la extensión cultural.

b) No puede realizar actos ni pronunciarse en materia de política partidista. Sólo puede pronunciarse públicamente, como corporación, cuando sea atacada la soberanía nacional o vulnerada la esencia democrática de nuestras instituciones, o puesta en peligro o agredida la autonomía universitaria.

c) La enseñanza que en la misma se imparte ha de ser indispensablemente en un todo conforme con la naturaleza y el carácter del Estado, y con la filosofía política republicana y democrática.

d) Esta enseñanza ha de ser laica, pero ajustada a la moral cristiana, según se fija y delimita en la Constitución de la República.

e) Por estos motivos, no ha de pronunciarse la Universidad tampoco sobre problemas de religión o clase.

f) En lo que respecta a las organizaciones estudiantiles, reconocer únicamente aquellas que están dispuestas en los Estatutos de la Universidad. En esto, mantener el principio de que *en la Universidad no hay representación sin elección*.

g) Recabar del Gobierno el cumplimiento de la dotación como mínimo que establece la Constitución para la Universidad. Para el mantenimiento de una enseñanza técnicamente impartida, sin tener que acudir a la limitación en los ingresos de nuevos alumnos, la Universidad reclama del Estado una dotación no inferior a 6.301.170,34 dólares. Considera la Universidad que un establecimiento oficial de un Estado democrático debe recabar, antes de acudir a los *numeros clausus*, la dotación suficiente para poder dar enseñanza a todos los que deseen recibirla, en condiciones pedagógicamente aceptables. De no dotarse debidamente a la Universidad, será únicamente el Gobierno el responsable de la dramática situación que se produzca al cerrar las puertas de la Universidad a una gran parte de la juventud cubana.

h) Impulsar la reforma de los planes de estudios, incrementar la enseñanza, y consumar la reforma y la superación de la Universidad de la Habana, dándole los medios técnicos, docentes y administrativos necesarios para tal empeño.

i) Continuar, dentro de lo dispuesto en la ley Docente, las construcciones de edificios para la docencia universitaria, hasta coronar este plan con la realización en la Habana de la Ciudad Universitaria.

j) Auspiciar, alentar y cooperar a cuantos propósitos concordantes con los fines de la Universidad se propongan profesores y alumnos. (*Vida Universitaria*, 59-60. La Habana, junio-julio 1955.)

#### SITUACION DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Como resumen de las consecuencias que la actual situación política ha provocado en la Universidad argentina, damos a continuación una información esquemática de ellas. Una Comisión formada por un delegado de la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios de Chile y por dos de la del Uruguay pudo comprobar, durante un viaje de inspección en la Argentina, "la completa supresión de la autonomía de la Universidad", mediante el conocimiento de hechos que lo prueban categóricamente:

a) Fuerzas policíacas rodean los edificios universitarios y penetran en ellos al menor signo de agitación, con objeto de detener a los estudiantes, utilizando generalmente medios violentos.

b) La Policía de Investigaciones mantiene permanentemente agentes en los locales universitarios para controlar y delatar la actividad estudiantil, utilizando sin traba alguna los ficheros y los archivos de las Facultades. En las dos circunstancias, las autoridades universitarias adoptan una actitud absolutamente pasiva.

c) Los casos ya mencionados, en que cuando los estudiantes suspendidos se presentan reclamando las razones por las cuales se les sanciona, no obtienen de las oficinas de las Facultades ninguna respuesta, o la simple declaración de que se trata de "órdenes superiores" o, más concretamente, de "órdenes de la Policía Federal".

d) Es innecesario—por suficientemente conocido—mencionar que han sido expulsados casi en masa de todas las Universidades de la Argentina los profesores y autoridades universitarias que se negaron a aceptar las imposiciones con que la dictadura avasallaba la autonomía de las casas de estudio. Sólo en el año 1946 fueron expulsados de sus cátedras más de 1.200 profesores libres. Como resultado de estas medidas, en la actualidad las Universidades argentinas se encuentran dirigidas por personajes incapaces y dependientes directamente del Poder político, habiendo desaparecido desde hace largo tiempo los últimos restos de autonomía universitaria. (*Reforma Universitaria*. Méjico, D. F., 1955.)

## EXTRANJERO

### LOS PRESUPUESTOS DE EDUCACION

Bajo el título *Le financement de l'éducation*, la Unesco y la Oficina Internacional de Educación presentan las respuestas recibidas de 54 países sobre la forma de cubrir los gastos escolares. Una documentación de esta naturaleza no se había reunido hasta ahora, y así, los datos tienen el enorme interés de trazar el plano topográfico y la situación de uno de los problemas más apasionantes en la historia pedagógica.

Encontramos sistemas administrativos eminentemente centralizados y en los que el Estado asume la mayor parte de las responsabilidades financieras; otros, como Suiza o los Estados Unidos, donde la autoridad local o los Estados de la Confederación intervienen en forma preponderante. Finalmente, países en los que la autonomía municipal está muy desarrollada y corre a cargo del Municipio el mantenimiento de la educación. El aumento de las cargas ante el incremento de la natalidad y la mejora de la enseñanza que se proporciona lleva como consecuencia dos tendencias paralelas, y que a primera vista aparecen como contradictorias: por una parte, el Estado toma cada vez mayores responsabilidades y su injerencia en los asuntos educativos es más notoria. En el 75 por 100 de los países considerados, sin embargo, las autoridades, para hacer frente a la situación, recurren cada vez más al concurso de particulares y de instituciones. Así, la enseñanza privada recibe una ayuda directa del Estado en forma de subvenciones, pago de edificios o materiales, cesión de profesores, becas, transportes u otras modalidades.

Otra manifestación interesante, como en el caso de España, son los compromisos adquiridos por empresas que organizan escuelas y Centros de enseñanza profesional. En términos generales, los presupuestos aumentan en todas partes, pues una educación completa exige la inversión de fondos considerables. La Conferencia de Instrucción Pública, cuyas deliberaciones se inspiraron en la documentación expuesta, resolvió en el mes de julio pasado proclamar que la paz es la primera condición del progreso y que sería deseable consagrar a la educación parte de los créditos que hoy se destinan al rearme. Por otra parte, la asistencia que se otorga a la escuela privada, sin merma de la autonomía de que debe disfrutar, implica el derecho por parte del Estado a obtener garantías mínimas respecto a las condiciones de los edificios, equipo, material, títulos que debe poseer el Magisterio empleado en la misma y las condiciones materiales en que su labor se desarrolla. (División de Prensa de la Unesco. París.)

### LOS EXAMENES Y EL MAGISTERIO PRIMARIO EN PORTUGAL

El actual plan de estudios del Magisterio Primario se caracteriza, dentro de la organización pedagógica nacional, por la frecuencia y diversidad de los respectivos exámenes. Proporcionalmente, no hay carrera más exigente en ese aspecto fundamental de la promoción escolar.

En el examen de ingreso, cuyo programa es relativamente corto, hay casi siempre elevado número de suspensos. Sin embargo, no siempre es por falta de preparación en los candidatos. La verdad es que se trata de una oposición restringida a las plazas que actualmente pueden ser ocupadas en cada Escuela del Magisterio. De esta forma resulta que si hay un opositor que vale como 19, pero al mismo tiempo hay 60 que valen como 20, el primero puede ser suspendido, aunque su puntuación sea buena; esto es lo legal.

Hay quienes no están conformes con el sistema; era mejor aprobar a todos los que lo merecieran, y cuando se fuesen produciendo vacantes, admitir a los aprobados en años anteriores.

Otros afirman que no es buen criterio de selección. El examen de ingreso pretende averiguar la cultura general de los aspirantes al Magisterio Primario, y debe, por tanto, escoger en cada año a los más instruidos. Ahora bien: un alumno suspendido este año, por ser menos culto que los otros opositores, que es admitido sin nuevo examen en el año siguiente, puede saber entonces todavía menos y postergar de esta manera a todos los aspirantes de la nueva generación, por muy bien preparados que se presenten.

La solución, para otros, está en aumentar el número de plazas para cada escuela: hacer titulados para la lucha. En la concepción moderna de la lucha por el empleo, sobre todo por el empleo intelectual, no parece que tenga aceptación esta idea. Hace veinte años había centenares de profesores que esperaban colocación durante tres o cuatro años, aferrados a un título, tal vez brillante, pero inútil, porque no ofrecía otra salida, y que se desesperaban por haber seguido una carrera que no conducía a cosa alguna.

Cualquier defecto orgánico de los exámenes de ingreso en el Magisterio tiene estas dificultades agudas e imprevisibles para los inductos. Pero todo el mundo comprende los cuidados legales que hay que dedicarles por los intereses culturales y sociales que a ellos directamente se ligan.

### EXÁMENES DE SALIDA

Después de año y medio de escolaridad, el alumno de Magisterio Primario

hace su *examen de salida*, esto es, un examen de cultura específica, de preparación profesional en 11 disciplinas, desde la Psicología, Higiene y Didácticas hasta la Legislación, Labores y Trabajos manuales, pasando por la Música, Moral, Gimnasia, Pedagogía y Organización Política. Todo será, naturalmente, rudimentario: lo suficiente para despertar inquietudes y curiosidad ante los problemas profesionales. Pero es un examen psíquico y hasta físicamente serio, no hay duda. Fácilmente se adivina el coeficiente de resistencia que exige.

Para tal preparación hay apenas uno o dos profesores efectivos en cada una de las doce escuelas en funcionamiento; los otros prestan servicio en comisión o en régimen de contrato. Hay quien piensa que es preferible una o dos grandes escuelas (en el último caso, de preparación rural y de preparación urbana) con personal propio y suficiente. Opinan otros que la preparación puede ser semejante, haciéndose el acceso a las ciudades por concurso periódico voluntario o por la clasificación del examen de Estado.

### EXÁMENES DE ESTADO

El examen de Estado es hecho después de cuatro o cinco meses de preparación de los alumnos aprobados en el examen de salida, y consta ahora de pruebas escritas, prácticas y orales. La nota en él obtenida es la que aparece en el título, y de ella depende en gran parte la vida profesional del profesor. Se comprende, por tanto, la meticulosidad con que deben ser organizados. Prueba de que se cuida enormemente este examen es el hecho de que hace poco ha tenido que ser modificada su estructura y de que todos los años aparecen circulares para aclarar su orientación. Pero ¿atienden a la perfección de que son susceptibles estos exámenes de tanta proyección y responsabilidad en la vida profesional de los interesados?

La prueba escrita se hace un día a las nueve horas. Consiste en elaborar un esquema de una lección a dar en una de las cuatro clases, veinticuatro horas después, escogida a suerte al principio de la prueba. Con el esquema se hace la relación justificativa de los procesos en él preconizados. Durante dos horas, el candidato recuerda los principios teóricos aprendidos en las aulas y las enseñanzas aprendidas en la práctica pedagógica de la preparación y con ellos se da una idea de la conducción lógica perfecta de una lección que dará en el día siguiente.

La prueba práctica es precisamente la realización de esa lección ante los alumnos de la respectiva clase. En ella se muestran no sólo los conocimientos especulativos que informan su conducción,

sino también las capacidades y habilidades personales para realizar los principios orientadores.

Después de ésta, viene la prueba oral. Consiste en discutir, ante el tribunal, que asiste a todas las pruebas, los principios evocados en la elaboración del esquema escrito y de la respectiva exposición y los procedimientos llevados a cabo en la lección práctica. Aquí puede el candidato manifestar, además de su cultura general y específica, argucia profesional y nivel de corrección, o sea el conjunto de las múltiples facultades reveladoras de completo docente y del verdadero educador.

Todo esto denota el metuculoso cuidado que tiene el Ministerio de Educación Nacional en la organización de los exámenes de Estado para el Magisterio Primario y el empeño en darles toda la perfección posible. Justo es, por tanto, que las personas más en contacto con el problema presenten sugerencias constructivas de perfeccionamiento progresivo.

#### OBSERVACIÓN AL CONJUNTO DE LAS PRUEBAS

En cuanto al conjunto de las pruebas, hay una vulgar observación de que ellas se refieren a una sola clase, cuando es cierto que los profesores tienen que regentar, en la vida práctica, tres o cuatro clases simultáneas. No falta quien juzga especiosa la anotación, al menos relativamente a la generalidad de los exámenes profesionales. No hay muchos, en verdad, con mucha mayor objetividad.

¿Deberá la prueba práctica ser presentada veinticuatro horas después de la escrita? Eso implica posibilidades de intervención extraña en su preparación. El candidato puede tener mal estructurado el esquema de la lección; pero va a casa y alguien le indica una mejor orientación práctica, o mejor material, para determinar las nociones y un mejor arreglo en los detalles o del conjunto de actitudes docentes. Puede, por tanto, resultar una excelente lección práctica, ajena y "forjada" a continuación de un esquema personal pésimamente hilvanado. Esto es posible y se da. Pero un simple esquema de lección, sin relación justificativa, del que inmediatamente se sigue la ejecución práctica de la lección, ¿sería viable aun mismo con una hora para ordenar el material didáctico específico del respectivo asunto? Este y otros aspectos deberán ser debida y oportuna-mente considerados.

Quien promulgó el decreto regulador de los actuales exámenes dispensaba la prueba práctica. La capacidad pedagógica era averiguada por el director del Preparatorio o por el director de la Escuela, por el profesor de Didáctica y hasta por el vocal del Tribunal, director o inspector escolar. Estos podían, de hecho, ir a la escuela donde el aspirante daba lecciones, y allí, con naturalidad y no menos propiedad, juzgar de su competencia docente. En el examen de Estado, la simple prueba escrita reflejaría lo que el candidato asimiló en los libros y en la práctica.

#### LAS PRUEBAS ORALES PÚBLICAS

Está claro que una prueba oral debe ser pública. Es de extrínseca dignidad de

los exámenes. Pero de los cien candidatos de cada Escuela, se pueden hacer diariamente cinco pruebas escritas, porque no hay tiempo para más, y, por consiguiente, otras tantas pruebas orales. En el primer día de éstas están llenas las salas de examen; todos los interesados, muy legítimamente, desean ver y oír el tono, la *longitud* y *latitud* de las preguntas y el mismo resuello de los examinandos. Y como en las pruebas se comentan las orientaciones del esquema y relación escrita, así como las cualidades y defectos de las lecciones efectuadas, los otros candidatos oyen y registran las anotaciones hechas a los primeros y, lógicamente, las evitan cuando les llega la vez. Es evidente la diferencia de situación de los primeros en relación con los últimos examinandos.

Poniendo ejemplos: En la prueba oral, un miembro del Tribunal dice, por ejemplo, al alumno: "En la preparación de su lección, se dice en el esquema que debe utilizarse el proceso activo. Sin embargo, tratándose de repaso no es éste el procedimiento más aconsejado." "En la práctica no se cuida de la salida ordenada de los alumnos." Es claro que los examinandos oyentes evitarán semejantes defectos. No lo harán mal, es claro. Pero en el momento en que los exámenes sean para comprobar y no para transmitir el saber, otra sería la suerte de los examinandos que no hubiesen de entrar en los primeros días.

Hay quien desea que esta crítica sea hecha en privado al candidato y después de la prueba práctica, sin salir del aula. Para la prueba oral—dicen—resérvese la discusión genérica o abstracta de la metodología escrita o realizada en las pruebas anteriores, fundamentándola en los principios de higiene, psicología, pedagogía y sociología escolares.

Hay otras cuestiones que piden solución en torno a los exámenes en la carrera del Magisterio Primario. El interés que existe por este sector de la educación garantiza que se hará todo lo posible por resolverlas. Esperemos, pues, que una sensata perseverancia consiga vencer las dificultades que se presentan. (*Noticias de E. I.*, Madrid, 1955.)

#### ELECCION PROFESIONAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

En un interesante artículo, Harold H. Punke habla de la elección de la vocación en los países libres, y singularmente en la democracia americana, caracterizados todos estos por el doble hecho de la existencia de muchas clases de actividades y la libertad del individuo para dedicarse a unos u otros. En la América actual, lo primero ocurre en enorme medida: el Diccionario de ocupaciones enumera y describe unas treinta mil clases de profesiones y oficios. Las capacidades personales requeridas varían mucho de unas a otras. Sin embargo, se extiende el campo de los oficios accesibles incluso a personas mayores, así como la reeducación de inválidos, o, más exactamente, su rehabilitación: a), por medio de prótesis ayuda al mismo sujeto; b), modificaciones en los instrumentos y máquinas para permitirles utilizarlas, y c), agrupando diferentes tareas que no

requieren gran esfuerzo físico, para que constituya un nuevo oficio. Lo único que impide una dedicación al trabajo es el mal estado de salud habitual, con largos periodos de absentismo. La expansión del mundo ofrece cada día nuevas clases de profesiones. De modo que el temor al paro, que ha sido un factor en el desarrollo de los imperialismos, está desapareciendo. Tanto las invenciones mecánicas como la investigación científica en el campo de la industria y la agricultura, permiten nueva orientación de la vocación.

La psicología social ayuda a este fin, y la libertad en la elección profesional sigue siendo una de las bases de la democracia americana. (*The American School Board Journal*, septiembre 1955.)

#### LA ESCUELA MATERNAL FRANCESA

La escuela maternal es el establecimiento de primera educación, donde los niños de ambos sexos reciben en común los cuidados que reclama su desarrollo físico, moral e intelectual.

Suele existir una *escuela maternal* en todas las comunidades de más de dos mil habitantes. Es una escuela autónoma, que tiene su propia directora. Las maestras que la secundan son maestras titulares que han manifestado sus aptitudes especiales para la educación de los más pequeños.

La *clase infantil* de estas comunidades de menos de dos mil habitantes es una escuela maternal de una clase, agregada a una escuela comunal y que depende de la dirección de este establecimiento.

El *jardín de la infancia* (no es, en general, más que una clase de párvulos) creado por un Ayuntamiento o una colectividad, está generalmente adherido a una casa-cuna, un hospital o a un grupo de casas baratas. Está regido por "jardineiras de la infancia", reclutadas mediante un examen no oficial de carácter esencialmente práctico. La escuela maternal representa un papel de protección de la primera infancia. Es una casa hospitalaria destinada a preservar a los niños cuyos padres trabajan fuera de casa de los peligros de la calle y de la soledad, en una vivienda a veces malsana.

Su tarea esencial consiste en preparar a los niños para la vida social. Efectivamente, pasan una gran parte de su jornada en un medio más amplio que el medio familiar y descubren así el sentido de una vida organizada, en la que cada libertad individual está sometida a una flexible disciplina colectiva.

Finalmente, la escuela maternal facilita una educación completa adaptada a sus posibilidades y a sus medios, es decir, sobre todo el sensorial. Se esfuerza, pues, en practicar una pedagogía basada en sus intereses, y en la cual se ponen en aplicación los métodos activos. Inspirados, en parte, por los métodos Decroly y Montessori, los métodos empleados en Francia, que unen la enseñanza individual y la enseñanza colectiva, permiten a la maestra adaptar su enseñanza a los niños de que está encargada.

En la práctica, y donde hay más de dos clases, los niños están repartidos en "secciones". Las secciones de "pequeños" agrupan a los niños de 2 a 4 años. Los

niños de 4 a 5 años forman la sección de los "medianos". La sección de los "mayores" agrupa a los niños de 5 a 6 años, a los que se enseñan los rudimentos de lectura, de escritura y de cuentas. (*Pages de France*, 11.613.)

#### TENDENCIAS EDUCACIONALES EN 1954

Dado su interés de conjunto, reproducimos a continuación las diez tendencias más acusadas de la educación en 1954, según el *Anuario Internacional de Educación*:

1. *Administración escolar.*—En este terreno corren parejas las corrientes de centralización y de descentralización. Los progresos de la Administración autónoma se han producido sobre todo en el campo de la Enseñanza Media superior y en la Universidad.

2. *Medios educativos.*—Todos los países acusan un aumento presupuestario con este fin, que oscila entre el 11 y el 12 por 100 en relación con la financiación de la enseñanza en 1953.

3. *Construcciones escolares.*—Sus presupuestos, que alcanzan una parte muy considerable de los generales para la educación, han sufrido en bastantes casos un apreciable déficit. Por primera vez se ha podido comprobar que la construcción de edificios para Institutos de Enseñanza Media Superior y para Enseñanza Laboral han aumentado mucho más que los correspondientes a la Escuela Primaria.

4. *Crecimiento de la población escolar.*—En todos los grados se aprecia un considerable aumento. En aquellos países que cuentan con medios para la enseñanza, se ha podido apreciar un aumento del censo escolar del 5 por 100 en la Escuela Primaria y del 8 por 100 en la media superior. Este aumento corresponde en gran parte al experimentado por los alumnos de las escuelas privadas en unos diez países de los 63 contabilizados.

5.—*Reorganización de la Escuela Primaria.*—Alrededor de un tercio de estos países han abordado o intentan abordar en 1955 los problemas de una organización a fondo de los planes de enseñanza de la Escuela Primaria.

6. *Reformas de la Enseñanza Media superior.*—En los años 1953 y 1954 se han producido estas reformas en un 50 por 100 de los países, en cuantía que alcanza al doble de las producidas en años anteriores. Este hecho se corresponde con lo ya dicho acerca del crecimiento de la población y de los edificios escolares, y da la impresión de que hoy en día la enseñanza del Bachillerato centra cada vez más el movimiento educativo mundial.

7. *El crecimiento de la Enseñanza Laboral* presenta una mayor atención hacia las asignaturas comerciales.

8. *Escasez de profesorado.*—Como consecuencia del aumento escolar en la Escuela Primaria y en el Bachillerato, y como las causas de la falta de profesores no han desaparecido todavía, el problema continúa en estado grave. Sin embargo, en aquellos países en que se ha prestado excepcional atención para aumentar el volumen del cuerpo docente, puede contemplarse el porvenir con pesimismo menor.

9. *Formación del profesorado primario.*—El 50 por 100 de los países ha adoptado medidas para una mejor formación del profesorado primario. No es menos importante el hecho de que el 25 por 100 de los países se ha aplicado a mejorar el sistema formativo del cuerpo docente de Enseñanza Media, mientras que la séptima parte de todos ellos han preferido perfeccionar la capacidad técnica del profesorado de Enseñanza Laboral.

10. *Los sueldos o remuneraciones del profesorado* han sido adecuados al nivel de las exigencias vitales en un tercio de los países. Entre las varias medidas, que comprenden desde luego la previsión social y la mejora de las condiciones vitales del profesor, ha de contarse asimismo con la construcción de viviendas para profesores, cuya situación ha sido mejorada considerablemente durante 1954. (*Annuaire International de l'éducation*, 1954. Ginebra, 1955.)

#### EL ESPECIALISTA, LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES CLÁSICAS

La Memoria publicada por el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas constituye un testimonio más de las dificultades que debe vencer el especialista, si aspira a que su obra alcance la repercusión debida. Las dificultades no difieren sensiblemente de las que hace ya tiempo ha tratado de resolver la ciencia matemática, la física o la química, y que exigen el perfeccionamiento de los medios de trabajo: laboratorios, Centros de documentación, resúmenes analíticos, circulación de revistas, encuentros, reuniones y congresos para el intercambio de ideas.

Colaboran en total con el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas doce grandes Federaciones, y este contacto ha permitido seguir una excelente política en la organización de congresos, fijando los lugares y fechas de celebración y permitiendo en algunos casos el encuentro entre filósofos y humanistas y los representantes de las disciplinas científicas más diversas, como la Medicina y las ciencias sociales. Se prepara más adelante un coloquio para tratar de llegar a conceptos más generales de lo que supone la noción de "organización y de individuo" en la Biología, en la Física y en la Sociología. Se han editado veinte bibliografías y se ha favorecido el trabajo de bibliotecas y Centros, las encuestas en diversas regiones culturales, la prosecución de la investigación de la historia de las religiones, la terminología del Derecho, la concordancia e índices de la tradición musulmana, la redacción del diccionario del latín medieval, el *Thesaurus Linguae Latinae* y el *Thesaurus Linguae Graecae*, con resultados muy apreciables en todos los campos que menciona la Memoria.

El especialista siente, sin embargo, la necesidad de llegar al gran público. La Memoria refiere que este deseo no es fácil de realizar, pues la Prensa de gran difusión no siempre puede exponer con brevedad el significado de los trabajos que se efectúan. El especialista, por su parte, se halla muy reducido para la comunicación, al emplear un lenguaje de-

masiado hermético—el que corresponde a su disciplina—, pero que no es inteligible para todo el mundo. Para remediar ese inconveniente, el Consejo edita la revista *Diógenes*, que expone, con destino al público culto y no especializado, las cuestiones fundamentales de la semántica, la etnografía, la etimología, la economía, la filosofía, la demografía, la economía política y la historia del comercio o de la literatura.

El Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas, que cuenta con filiales en muchos países de habla española y portuguesa, trata de extender actualmente su acción, y, en este sentido, la lectura de esta Memoria es oportuna y debe llegar a conocimiento de las personas interesadas en los estudios clásicos. La Unesco favorece la labor del Consejo, como entidad que coopera a la realización del programa. (División de Prensa de la Unesco. París, 1955.)

#### PELICULAS EDUCATIVAS EN AUSTRALIA

El Departamento de Educación de Victoria (Australia) anuncia la ascensión en su catálogo (que abarca más de 1.300 títulos) de seis nuevas películas educativas. Una de ellas se refiere a las exploraciones de Sturt en 1929. Dos enseñanzas, respectivamente, a proteger a los pájaros y a emplear el teléfono. Otra—interesantísima, de catorce minutos de duración—resume la vida y obras de Shakespeare, dando incluso algunas excepciones a dramas más conocidos. La famosa fábula de Hisopo *La liebre y la tortuga* es el tema de otra película de diez minutos, en el que, junto con estos animales, se hace a los niños ver los distintos pobladores del campo. Por último, el "film" *Dibujando con un lápiz* enseña a los niños, en once minutos, desde la manera de coger éste con la mano hasta el modo de utilizarlo artísticamente. (*Education Gassette and Teacher's Aid*. Victoria, Melbourne.)

#### NUEVOS SERVICIOS DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE PARÍS

La Biblioteca Nacional es, como se sabe, la más antigua institución francesa entre las dedicadas al cultivo del espíritu; es anterior a la Universidad y al Colegio de Francia, pues data de los tiempos de Carlomagno. En la actualidad ha incorporado a sus instalaciones importantes servicios, entre los que destaca una sala de bibliografía, que contiene reunidos los catálogos. El primer catálogo de libros impreso se comenzó, en la Biblioteca Nacional, en el año 1897. Ya en 1952 comprendía 179 volúmenes impresos que llegan hasta la letra S. Se tendrá idea del trabajo diario que absorbe la realización de los servicios de inventario y catalogación, si se considera que es necesario registrar unas 30.000 entradas anuales, más de un millón de fascículos de publicaciones periódicas y que el depósito legal, ordenado por la ley de 1943, procuró en 1951 unos 15.000 depósitos de editores y un número algo superior de depósitos de impresores. No

están fuera de lugar algunos datos estadísticos. En 1951, se han entregado 638.000 volúmenes a más de 200.000 lectores, 220.000 publicaciones periódicas, 51.000 carpetas de grabados, 16.000 mapas y planos, cerca de 120.000 manuscritos a 17.000 lectores y sobrepasa el número de 4.000 las solicitudes para estudiar medallas, monedas y objetos diversos.

La Biblioteca Nacional ha ampliado asimismo sus laboratorios de fotografías según los últimos adelantos técnicos del microfilm, así como las secciones de encuadernación y restauración de libros y de las imprentas. Las exposiciones se multiplican y procuran la edición de catálogos, que sirven inmediatamente como instrumentos de trabajo. La Biblioteca Nacional organiza continuamente conferencias y cursillos. (*Amitié franco-española*, 3, abril 1955.)

#### REVISIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS PRIMARIOS EN SUIZA

Según el Departamento de Instrucción Pública helvético, un reciente comunicado del Consejo de Estado anunciaba ciertos cambios previstos en cuanto concierne a la enseñanza de la lectura y de la escritura en las Escuelas Primarias suizas. Estas modificaciones son, sin embargo, meros aspectos particulares de un problema más vasto: la revisión del plan de estudios de la Escuela Primaria. Es normal que periódicamente los planes de estudio helvéticos sean revisados a la luz de las experiencias realizadas y adaptados a las nuevas exigencias.

El envío a todos los maestros de un cuestionario ha permitido conocer la opinión general del cuerpo docente. En principio, no parece oportuna una revisión completa del programa, pero es necesario realizar una actualización de los problemas y su ajuste concreto. En la actualidad se estudia una nueva distribución semanal del tiempo disponible en la escuela. Se aumenta en diversos grados escolares el tiempo consagrado a la Lengua Francesa y a la Aritmética, y para los alumnos masculinos, se implantan los trabajos manuales o las actividades dirigidas.

Tanto el público como los medios profesionales olvidan con mucha frecuencia que la gran mayoría de los escolares suizos acaban su período de escolaridad obligatoria en la Enseñanza Primaria, o bien prolongan sus estudios dos años, o a lo sumo tres, a la terminación de la escolaridad primaria. Por esta causa, el Departamento de Educación ha decidido elaborar un plan de estudios general que abarque a la enseñanza secundaria elemental, en el que se precisarán claramente las nociones esenciales que todos los alumnos deben conocer a la edad de quince años, después de haber seguido los nueve cursos de la escolaridad obligatoria.

La revisión de un plan de estudios es una labor de largo alcance. Al margen de la enseñanza, no se imagina siempre la complicación y la dificultad que implica esta empresa. Damos a continuación los tres objetivos señalados al nuevo plan de estudios, que, salvo circunstancias imprevistas, será puesto en práctica en 1956:

1. Garantizar la mayor eficacia a la enseñanza de los conocimientos elementales y de los conocimientos técnicos fundamentales.

2. Asegurar, gracias a un equilibrio racional de las diversas disciplinas, la formación completa y armónica del niño.

3. Aplicando la gran verdad expresada por el doctor Allendy: "El centro de los problemas pedagógicos se sitúa en el plano afectivo", ofrecer al maestro la posibilidad de cumplir diariamente mejor la misión educativa que le incumbe para la transmisión de saberes.

En el tiempo, restringido sin duda, de que dispone la escuela, este triple objetivo podría parecer ambicioso; no obstante, está hecho a la medida de las aspiraciones de la autoridad escolar suiza, de la conciencia y de la competencia progresiva del cuerpo docente.

El nuevo plan de estudios suizo irá precedido de una larga tarea preparatoria que ofrecerá la ocasión de renovar fundamentalmente la Escuela Primaria. Sin embargo, no habrá que olvidar que para los alumnos, el plan de estudios sólo existe en función del maestro que lo aplica. Así lo señalaban sagazmente los autores del plan de estudios de 1923: un programa de enseñanzas puede contener toda clase de valores o puede no tenerlos, según el espíritu de quien lo interprete. (*Tribune de Genève*. Ginebra, 4-VII-55.)

#### LA ERA INDUSTRIAL Y LA CONDICIÓN DEL ARTISTA

La Unesco ha publicado la versión española del libro *El artista y la sociedad contemporánea*, a los efectos de dar una mayor difusión a opiniones generales sobre el tema y que fueron expuestas en el curso de una reunión internacional celebrada en Venecia en septiembre de 1952. Los resultados de aquella Conferencia han conducido a la creación de la Asociación Internacional de Artes Plásticas, y parece necesario insistir en la misión que incumbe en la sociedad industrializada de nuestros tiempos al intelectual.

El arquitecto brasileño Lucio Costa expuso, por su parte, las posibilidades que ofrece nuestra época, pues por primera vez el hombre dispone de los medios materiales para resolver el dilema fundamental del interés individual y del colectivo, pues la producción en gran serie permite adoptar soluciones de forma global, sin sacrificio y sin las restricciones que impone la producción artesana. Apunta, sin embargo, el señor Costa los inconvenientes que se derivan de la indiferencia del público, indiferencia en la que participan a veces aun los medios profesionales o simplemente instruídos, y en el correr de las 137 páginas de que consta el folleto abundan en idéntica opinión otros escritores, que recomiendan la multiplicación de escuelas y museos, becas y bolsas de estudio, y procurando la instrucción y la edición para que las obras puedan ser conocidas. La educación musical, plástica y literaria debe contribuir a que se desarrollen la sensibilidad y el buen gusto y puedan así percibirse la calidad y la armonía.

La Conferencia de Venecia tuvo ante

sí los términos de un dilema difícil de resolver, pues por un lado se solicita la ayuda de las autoridades oficiales, pero sin olvidar los peligros de un arte oficial, que pretendiera disminuir la autonomía creadora. Los distintos ensayos van suscritos por Giuseppe Ungaretti, poeta; Mac Connelly, escritor dramático; Henry Moore, escultor; Alejandro Blasetty, cineasta; Jacques Villon y Georges Rouault, pintores; Taha Hussein, ensayista y escritor; Arthur Honegger, músico, y Lucio Costa, arquitecto. En todos ellos se subraya la misión del Estado, que no debe, sin embargo, dirigir el talento, ni mucho menos someterlo.

#### EDUCACIÓN DE ZURDOS AUSTRALIANOS

Los psicólogos y especialistas de orientación profesional del Departamento de Educación de Victoria han elaborado unos consejos a los maestros, en relación con los niños que escriben con la mano izquierda. Empieza por preguntarse si es necesario habituarles a usar las cosas con la derecha: si la escritura es clara, no es preciso que se escriba con esta mano, dice. En muchas industrias esto no tiene importancia, y en los deportes es incluso una ventaja. En un reducido número de profesiones constituye un *handicap*.

Se dice que esta reeducación es dañosa para el niño. Cuando la preferencia por la mano izquierda no está muy consolidada, no parece que lo sea, y las posibilidades de éxito son grandes. Sin embargo, antes de reeducar al niño—dicen los asesores médicos del Departamento—es preciso saber si la peculiaridad se debe a herencia o a hábitos adquiridos, y si se extiende a todas las actividades o a una parte de ellas.

Conviene comenzar la reeducación muy pronto, y si se ve que ocasiona confusiones o perturbaciones emocionales al niño, abandonar el intento. (*Education Gasette and Teacher's Aid*. Victoria, septiembre 1955.)

#### LA ESCUELA PRIMARIA EN FRANCIA

La Enseñanza Primaria es obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años. En los pueblos de menos de 400 habitantes, existe por lo menos una escuela mixta de una clase. Si la aglomeración es más importante, está dotada de una escuela especial de niños y de una escuela especial de niñas. Según el número de niños que frecuentan la escuela, ésta comprende una o varias clases.

Es admitido generalmente que la clase no debe tener más de 40 alumnos. Pero está reconocido que el número ideal no debe ser superior a 30 para que un niño pueda hacer un trabajo eficaz.

El niño recibe en la Escuela Primaria una "enseñanza integral". No sólo una educación sensorial le inicia en los métodos de investigación y de observación, sino que recibe una formación intelectual cuyo objetivo esencial es iniciar su espíritu en un aprendizaje utilitario de la vida. Además, practica regularmente la gimnasia, que contribuye al desarrollo

armonioso de su cuerpo. Su gusto estético se forma gracias a una enseñanza adaptada. La educación manual le ejercita en el amor y el respeto del trabajo y de la profesión.

Sus cualidades espirituales y de buen corazón son valorizadas mediante una educación moral apropiada a su edad y a sus facultades.

Finalmente, para que el joven sea apto en el cumplimiento de su misión de ciudadano, se le inculcan las nociones elementales de instrucción cívica y de educación social.

\* \* \*

A los 6 años, el niño entra en el "curso preparatorio"; adquiere los primeros conocimientos. De 7 a 9 años, en la clase "elemental", es ejercitado en una práctica más experta en el arte de leer, de escribir y de contar. De 9 a 11 años, el "curso medio" le prepara para los ejercicios inventivos que le permitan expresar claramente su pensamiento. Se le

inicia en los problemas sencillos que la vida de todos los días puede sugerir.

Si no abandona la Escuela Primaria para emprender estudios en los colegios y liceos de segundo grado o en los diversos establecimientos de Enseñanza Técnica, se le facilita, entre los 11 y 14 años, en las clases de "fin de estudios", un conjunto de conocimientos prácticos que le permitirán hacer frente a todos los problemas de la existencia.

Teniendo en cuenta esencialmente la psicología del niño, la escuela elabora la psicología infantil, y utiliza, para lograr los fines que se propone, una gran selección de medios diversos.

Estando orientada la enseñanza hacia fines prácticos, el estudiante de hoy recibe cada vez menos una enseñanza libresca o magistral. La clase está abierta a la vida. Se explota el interés que el niño tiene de manera natural por el medio físico y social en que vive.

Los métodos pedagógicos activos, trabajo en equipo, cooperación escolar, correspondencia interescolar, le permiten hacer en la escuela el aprendizaje de su futuro papel social y ser consciente de que será útil a la colectividad sólo en

la medida en que haya desarrollado su propia personalidad.

\* \* \*

La edad escolar obligatoria termina con las clases de fin de estudios. Al pasar los 14 años de edad, el niño es llamado a presentarse al final del año escolar al examen del certificado de estudios primarios. El candidato tiene que afrontar diferentes pruebas: dictado y cuestiones relativas a la inteligencia del texto y de la Gramática; dos problemas de cuentas, una redacción sobre un motivo relacionado con la experiencia personal del niño. Un ejercicio escrito referente a una cuestión de Geografía, una cuestión de Historia, dos cuestiones de Ciencias aplicadas; un ejercicio de dibujo o de trabajo manual; la lectura de un texto, una prueba de canto o de recitado.

Provisto de su "certificado de estudios", el niño puede entonces proseguir sus estudios, en las clases complementarias, en los establecimientos de Enseñanza Técnica, o puede hacer su aprendizaje en los lugares de trabajo. (Pages de France, 11.614.)

LA ESCUELA PRIMARIA Y LA CONDICIÓN DEL ARTISTA

El arte es una actividad humana que se desarrolla en el individuo a través de la educación. La escuela primaria tiene el deber de fomentar el desarrollo del arte en el niño, ya que este es un elemento esencial de su formación integral. El arte no solo contribuye a la expresión de las emociones y sentimientos del niño, sino que también ayuda a desarrollar su imaginación y creatividad. En la escuela primaria, el arte puede ser enseñado a través de diversas actividades como el dibujo, la pintura, la escultura, la música y la danza. Estas actividades permiten al niño explorar su mundo interior y exterior, y a través de ellas, aprender a comunicarse y a relacionarse con los demás. El arte en la escuela primaria debe ser una experiencia lúdica y creativa, que permita al niño descubrir su propio talento y expresarlo libremente. Además, el arte puede ser utilizado como un medio para enseñar valores como el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo. En definitiva, el arte en la escuela primaria es una herramienta poderosa para el desarrollo integral del niño, que le permite descubrir su potencial y expresarlo de manera creativa y libre.

*Los jóvenes y la educación fundamental.*  
Unesco. París, 1955. 90 págs.

El término *educación fundamental* fue acuñado ya hace unos años por la Unesco, y desde entonces ha circulado como moneda corriente por los cinco continentes del mundo. Es la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la que nos aclara el contenido de ese término, al decirnos que la educación fundamental es "un método destinado a poner a las masas de adultos y de niños faltas de preparación y de formación escolar en condiciones de luchar contra las limitaciones de su medio ambiente y elevar el nivel de su vida". Por medio de las campañas de educación fundamental se procurará, pues, tanto atender a la alfabetización de los iletrados, como a enseñar a los campesinos a mejorar sus sistemas de cultivo, o a las comunidades atrasadas a construir más racionalmente sus viviendas y luchar más científicamente contra las enfermedades.

De la salud, la higiene, la educación, la prosperidad, dependen la estabilidad social y, en último término, la paz. De ahí que la Organización de las Naciones Unidas, en su deseo de contribuir a esa pacificación del mundo, haya intensificado también su ayuda a las campañas de educación fundamental, como medio de luchar contra los males que azotan a la Humanidad y perturban esa necesaria estabilización social, previa para la paz. Tanto las Naciones Unidas como sus instituciones especializadas han desarrollado un triple programa de actividades para fomentar el desenvolvimiento de los programas de educación fundamental: promoviendo una comprensión más amplia de la educación fundamental y de los problemas que ésta trata de resolver, fomentando los programas nacionales de educación fundamental y, finalmente, formando especialistas.

Con el presente folleto, la Unesco pretende dar a los dirigentes de grupos juveniles una idea de la magnitud de la empresa que supone el mejoramiento del nivel de vida de millones de hombres y mujeres en el mundo entero. *Los jóvenes y la educación fundamental* expone, en primer lugar, algunas de las necesidades de la población de la Tierra, y sugiere a continuación cierto número de actividades que pueden emprender las organizaciones juveniles para ayudar a remediarlas.

De los tres capítulos de que consta la obra que analizamos, el más interesante es el tercero, en el que se describe la serie de actividades que puede llevar a cabo la juventud, por lo que se refiere a las campañas de educación fundamental. La juventud podrá tomar parte en ellas, bien directamente, bien a través de programas de estudio e información, bien por medio de planes de asistencia mutua. Cada una de estas tres formas de acción está detallada en ese tercer capítulo, complementado por la re-

seña de la preparación, organización y realización de siete proyectos emprendidos por diferentes agrupaciones juveniles, cuatro de ellas locales y tres constituidas por equipos internacionales.

El folleto no pretende ser un manual para la organización de programas de educación fundamental. Las instrucciones de orden técnico que ello requeriría han de buscarse en otras fuentes. Con esta obra se ha buscado solamente que su lectura mueva a los dirigentes de agrupaciones juveniles a incluir en sus programas ordinarios actividades relacionadas con la educación fundamental. "La juventud — concluye el folleto — no debe desalentarse, porque su tarea es una labor de avanzada para la creación de una comunidad mundial. En los años venideros, las sugerencias de actividad incluidas en el presente folleto serán ensayadas, adaptadas y multiplicadas por grupos juveniles en cada rincón de la Tierra. Esperamos que pueda lanzarse una amplia campaña mundial de la juventud, en la que sus miembros trabajen, tomados de la mano, por el mejoramiento de las condiciones de vida, y, respaldados por un propósito decidido, inicien una acción unida contra el hambre, la ignorancia y la miseria." — JOSÉ M.<sup>a</sup> ORTIZ DE S.

FRANKARD, P., et WALCKIERS, D.: *Individualisation en Education Physique.*  
E. Nauwelaerts. Lovaina, 1954. 115 páginas.

Todo este pequeño opúsculo tiene una clara orientación. Pretende iniciarnos en los medios diagnósticos que nos permitan determinar con precisión el diferente estado y las diversas aptitudes de los escolares respecto de la educación física. Ya no interesa en nuestro siglo la enseñanza colectiva, y al no poder efectuar enseñanza individual, se recurre a la individualizada. Mas, en educación física, esta individualización ofrece mayores obstáculos que en otras ramas de la enseñanza. El profesor debe corregir a cada escolar, y la propuesta de actividades diversas llevaría excesivo tiempo.

Se justifica, por esta razón, todo el ajustado estudio de las diferencias en perfeccionamiento físico cuando nos atenemos sólo a la edad, sólo a la inteligencia, sólo al aprovechamiento o sólo a la actitud ante la educación física. Cada uno de los intentos de agrupación produce amplia dispersión entre los escolares. Dentro de cada edad, dentro de cada nivel intelectual, dentro de cada estadio instructivo..., se advierte excesiva discrepancia entre los estudiantes. Tampoco se logra una homogeneidad física al componer los grupos de notas anteriormente citadas.

Los autores no pueden renunciar a la individualización, luego se ven lanzados con oportunidad a estudiar todas las investigaciones que puedan facilitar el hallazgo de medios para homogeneizar pe-

queños grupos de escolares. Al igual que en materias instructivas se dividían los escolares en pequeñas secciones para que cada una trabajase a un tiempo y profundidad determinados, la homogeneidad de pequeños grupos de escolares posibilita la preparación de ejercicios gimnásticos semejantes. Por esta razón, tratan con cuantos datos directos o indirectos caen en sus manos. Resumen investigaciones con estudios correlacionales y factoriales, pequeñas fórmulas prácticas, diversidad de ejercicios que atienden tanto a lo muscular como a lo antropométrico y cardiovascular, pruebas dinámicas... Por ir más lejos, no sólo se encuentran más a su gusto en el terreno de los jóvenes, sino que aceptan soluciones militares y señalan procedimientos para la escuela primaria. Aunque la bibliografía no es exhaustiva (faltan citas de obras cuyas pruebas son de interés), es lo bastante completa como para servir de base de estudio.

Consideramos tanto la intención de esta obra como su logro una de las mejores aportaciones europeas en el campo de la medición escolar de la educación física fuera de las tablas de *records*, sólo aplicables a partir de ciertos niveles casi sobrehumanos. De su estudio podrían aprovechar mucho nuestros profesores de educación física, para mejorar sus muy adelantados procedimientos de medida.—J. F. HUERTA.

*Instruire et construire.* Unesco. París, 1955. 58 págs.

Este folleto, publicado por la Unesco, contiene un relato de la forma en que se realizan las actividades de la Asistencia técnica a cargo de las Naciones Unidas y otras instituciones internacionales. En sus 50 páginas de texto puede apreciarse el concierto existente entre el fomento económico y los progresos de la educación. El impulso de los ocho países considerados se ve reforzado por la acción de más de quinientos expertos internacionales y por la concesión de becas, en número de trescientas durante el año 1953, en favor de nativos que se perfeccionan en los Centros mejor dotados del extranjero.

El autor del folleto describe el ambiente de expansión de la enseñanza y la obra que realizan las Misiones de la Unesco. El Líbano cuenta con 90.000 alumnos en la enseñanza oficial primaria. El virtuosismo de los iraníes para la confección de objetos de cobre, plata, cuero, marfil, de renombre universal, encuentra un estímulo en los Centros de enseñanza profesional y técnica, y este mismo país, dentro de cinco años, contará con más de tres mil escuelas primarias y una matrícula de 90.000 alumnos. En el Líbano destaca la reforma de manuales escolares y de la organización de los estudios, poniendo en práctica los procedimientos didácticos más modernos. Damasco y Bagdad construyen laborato-

rios y Centros de estudio que resuelven ya problemas de química industrial, como medida indispensable para la explotación de las materias primas y recursos naturales.

Apuntes del mismo interés mencionan la construcción de embalses y escuelas en Siria. Ambas operaciones aparecen como complementarias, y desde 1946 se han levantado 337 escuelas primarias, 48 secundarias, la Facultad de Letras, Escuela de Ingenieros, Facultad de Ciencias y el Instituto Pedagógico.

En Irak, las iniciativas de tipo docente conviven con otras destinadas a reanimar la vida comercial y la explotación de los productos del campo, como puede comprobarse en los intentos para la utilización de los dátiles, su posible exportación y, cuando menos, el aumento de la riqueza nutritiva de la dieta nacional. En Egipto, la edafología y el aprovechamiento del suelo adquieren una base científica, que permitirá acrecentar los recursos de los moradores, que se multiplican sin cesar. Para la educación fundamental, en Sirs-el-Layan quedó establecido el Centro de Educación de Base, y en Palestina, gracias a la Unesco y otros organismos, ha sido posible mantener 240 escuelas para 96.000 alumnos. Por fin, Libia, formada por el conjunto de los territorios de Cirenaica, Tripolitania y Fezan, renace a la vida económica e internacional, con el concurso de las Naciones Unidas, después de haber formado sus administradores y personal subalterno y una Escuela Normal, de la que anualmente salen preparados 148 profesores.

Conseil de l'Europe, Direction de l'Information: *Cinq Conventions Européennes (11-XII-1953)*. Estrasburgo, 1954. 80 págs.

En la presente publicación se recogen dos aspectos de cooperación cultural intereuropea de notorio valor. No hay lugar a dudas. El asunto se presenta claramente. Desde luego, soslayamos la parte dedicada en este trabajo a la colaboración intereuropea en el plano de la seguridad social; ello no pertenece a las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Pero hay que destacar cómo en las páginas de este librito se insertan la Convención relativa a los diplomas que dan acceso a las Universidades y el Convenio referente a las patentes de invención. Ello merece resaltarse.

El asunto se presenta nítidamente en lo tocante a la Convención sobre la equivalencia de los diplomas. En primer lugar, es fácil apreciar la verdad del pensamiento de Lamprecht: "Las Universidades, y muy especialmente los seminarios, colaboran al conocimiento mutuo entre los pueblos." Molkenboer entrevió la influencia de la educación como un medio clásico de conservar la paz, "si los profesores, con alteza de miras, siguieran un sistema educador conducente a dicho fin". Así lo han comprendido los Gobiernos europeos, cuando afirman, en el preámbulo de la Convención, que "la Universidad constituye una de las principales fuentes de la actividad intelectual de un país". No en vano ha podido advertirse: "La Convención consti-

tuye la primera de las medidas efectivas realizadas por el Consejo de Europa en el sentido de una unificación cultural de Europa."

El principio a que responde es simple: el acceso a las Universidades de cada uno de los países miembros debe ser abierto ampliamente a los súbditos de las otras naciones en donde han cursado los estudios secundarios regulares. De esta forma se favorecerá el *brassage* de la juventud de los pueblos europeos, tenido por esencial para el mantenimiento de la unidad intelectual de la antigua civilización del Continente.

Esta Convención reconoce la necesidad de promover una mejor comprensión entre los pueblos y de extender el dominio de los conocimientos, concediendo a los estudiantes de los países integrantes las mayores facilidades, a fin de llegar a los estudios universitarios en las otras naciones miembros del Consejo de Europa. A este efecto, cada parte contratante acepta reconocer los diplomas requeridos para la admisión en un país miembro como valedero para finalidad análoga en los establecimientos universitarios situados en el propio territorio. Y, en el entramado de la Convención, el término *diploma* designa "todo diploma, certificado u otro título bajo la forma que sea, otorgado o registrado, que confiere al interesado el derecho de solicitar su admisión en la Universidad". Y conviene anotar que, para aquellas Universidades no sometidas al control del Estado, los Gobiernos se comprometen a no ahorrar esfuerzo alguno para que las disposiciones convencionales sean reconocidas por ellas. Ahora bien: el Convenio prevé, parejamente, que la admisión se efectuará en los límites de las plazas disponibles. Esto tiene su explicación: los autores de este instrumento convencional se han visto obligados a tener en cuenta las dificultades que conocen los estudiantes deseados de ingresar en Universidades ya superpobladas.

Advierta el lector que la Convención entraba en vigor el 20 de abril del pasado año; y que en enero de 1955 había sido ratificada por Dinamarca, Islandia, Irlanda, Noruega, el Sarre, el Reino Unido y Luxemburgo. En suma, esta primera Convención de equivalencia de los diplomas refleja uno de los aspectos más importantes de los esfuerzos emprendidos por el Consejo de Europa con vistas a realizar una mayor unidad de objetivos y de política en materia cultural.

Conviene que el lector tome todos estos hechos en lo que valen. Hasta se ha propuesto ya la creación de un Centro europeo de información y de educación. Mas lo cierto es que se ha ido más lejos en concreciones prácticas. Y el 19 de diciembre del año último, los ministros de Asuntos Extranjeros firmaban, en nombre de sus Gobiernos respectivos, la llamada Convención cultural europea, encaminada a "favorecer entre los súbditos de todos los miembros del Consejo de Europa el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras partes contratantes, así como de su civilización común".

En el mismo rumbo de cooperación cultural se inspira dicha Convención acerca de las patentes. En 1949, la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa,

durante la primera sesión, preconizaba la apertura de una Oficina europea de patentes. Le parecía necesaria la creación de tal organismo, con el objeto de regular de una vez ciertos problemas extraordinariamente complejos presentados a la industria europea. El Comité de Ministros decidió formar un Comité de expertos, con la misión de tratar de esta materia tan importante y tan delicada. Y el Comité estimó, como primera etapa hacia la instauración eventual de una Oficina europea de patentes, la firma de una Convención enderezada a simplificar y unificar en todo lo posible las formalidades prescritas por las diversas legislaciones para las demandas de *brevets*.

Evidentemente, el interés de los pueblos del Consejo de Europa se halla en esa ruta. Y este Acuerdo enumera las condiciones formales que todos los Estados están autorizados a presentar, pero que se comprometen a no ampliar.— LEANDRO RUBIO GARCÍA.

KNUD LARSEN: *Los servicios bibliográficos nacionales*. Unesco. París, 1955. 166 págs.

Es cada día mayor la atención concedida por todos los países del mundo a los servicios bibliográficos, considerados éstos no como un fin en sí mismos, sino como un medio de contribuir a aumentar la eficiencia y la economía de los estudios, y a intensificar la actividad de los investigadores en los extensos campos de la educación, la ciencia y la cultura. Se ha puesto repetidas veces de manifiesto que cuando tales servicios están organizados de un modo sistemático, no resultan en modo alguno abstractos, teóricos o vagos, sino que, por el contrario, guardan estrecha relación con la prosperidad económica y científica de una nación; y que, en efecto, los países donde están más desarrollados son precisamente aquellos que marchan a la cabeza del progreso espiritual y material en nuestro mundo de hoy.

Consciente la Unesco de esta realidad, ha dedicado su atención y sus esfuerzos a fomentar la coordinación y la cooperación en el dominio de la bibliografía. Con este fin, organizó del 7 al 10 de noviembre de 1950, en su sede de París, una Conferencia sobre el mejoramiento mundial de los servicios bibliográficos. En el curso de las conversaciones tenidas se llegó a la conclusión de que no es posible conseguir la organización de un sistema eficaz de intercambios bibliográficos internacionales si previamente no existen unos servicios nacionales competentes. Por ello, la Conferencia insistió en que la Unesco estimulara la creación de Centros bibliográficos nacionales, así como la confección de bibliografías nacionales.

El presente manual, primero de una colección especializada de la Unesco y debido al profesor Knud Larsen, director de la Handelshojskolens Bibliotek, de Copenhague, ha sido preparado como consecuencia directa de las recomendaciones de la citada Conferencia, precisadas ulteriormente por el Comité Consultivo Internacional de Bibliografía. La obra tiene por objeto suministrar a todos los Estados, y particularmente a

aquellos que no se han encontrado todavía en condiciones de constituir amplios servicios bibliográficos nacionales, las directivas generales referentes a los fines, la organización y las técnicas de la bibliografía nacional.

El profesor Larsen ha prescindido voluntariamente, al escribir su obra, de toda consideración teórica sobre la bibliografía, sin intentar siquiera dar su definición o indicar su alcance. En el presente manual trata únicamente de los problemas que se le plantean a un país cuando se decide a crear servicios bibliográficos nacionales, aunque no todos esos problemas correspondan propiamente al campo de la bibliografía. De un tono total y absolutamente práctico, el libro que reseñamos aborda, en otros tantos capítulos, el esquema de funciones de un Centro bibliográfico nacional; el contenido, la forma, la reunión de materiales, la confección y el desarrollo de una bibliografía nacional de obras recientes; lo que debe ser una bibliografía nacional retrospectiva y un catálogo colectivo; lo que se entiende por guías de bibliotecas, de diarios y revistas de publicación actual, de editores e impresores, institutos de investigación, sociedades científicas y eruditas y otras organizaciones afines. Por último, y después de un capítulo dedicado al servicio de información bibliográfica, la obra concluye con otro consagrado a la manera de regir y administrar un Centro bibliográfico nacional. En este último capítulo se detallan desde las condiciones que deben reunir los locales que se habiliten para instalar en ellos un Centro bibliográfico, hasta la forma y material de que deben estar contruídos los ficheros, pasando por la descripción de estanterías, mesas de escritorio destinadas al personal del Centro, máquinas de escribir especiales, métodos de reproducción documental, trabajos de microfilm y microficha, etc.

La obra del profesor Knud Larsen lleva como apéndices la presentación de los servicios bibliográficos nacionales de los Estados Unidos de América, de Dinamarca y de la República Dominicana, así como la muestra de tres ejemplos de legislación sobre el depósito legal, correspondientes a Gran Bretaña, Francia y Dinamarca. En un último anexo figura una bibliografía sobre las materias estudiadas en la obra, para cuya evaluación práctica es preciso poseer conocimientos generales de bibliografía.

*Los servicios bibliográficos nacionales* puede ser un eficaz orientador para cuantos se dedican o tienen que ver con la organización y dirección de Centros bibliográficos.—ORTIZ DE SOLÓRZANO.

GARCÍA HOZ, VÍCTOR: *Manual de "tests" para la escuela*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1955. Vol. I ("Tests" de inteligencia y de instrucción). 250 págs. y seis pliegos sueltos.

La Pedagogía experimental española ocupa un alto rango dentro del concierto universal, tanto en trabajos de profundidad como en obras de divulgación. Ha aceptado España las tendencias de la denominada "Pedagogía científica" y ha elaborado en relativamente poco tiempo una serie de pruebas y obras que faci-

liten la comprensión de los problemas y su resolución rigurosa. Dentro de este campo representa el doctor García Hoz una figura destacada, tanto por ser iniciador del rigor científico, como por el adelanto logrado por sus discípulos.

Ei profesor García Hoz, que hace algún tiempo (1945) publicó la primera edición de *Normas elementales de Pedagogía empírica*, con el afán de extender los más sencillos procedimientos que aún no eran bien comprendidos, se ha visto obligado a satisfacer los deseos del Magisterio, seleccionando una serie de tests, aplicables con éxito por cualquiera que siga las instrucciones de su obra. El conocimiento del Magisterio le ha hecho reducir en extensión, para poder lograr la adaptación que permita una orientación diagnóstica de los escolares. En el primer volumen se reduce a los tests mentales y de instrucción de mayor utilidad. Tests que pueden ser aplicados sin más material que el mismo libro, junto a lápiz y papel; aunque, conocedor de los adelantos en los tests mentales, se vea obligado a mentar con claros ejemplos la mayoría de los tests de nuevo cuño que, apoyados en investigaciones factoriales, ofrecen mayor garantía en la actualidad.

Los tests colectivos de Ballard y su reducción, vocabulario de García Hoz, y dibujo de figura humana, de Goode-nough, completan los intelectivos, que son seguidos por los integrantes del perfil mental, referidos a siete funciones mentales: atención, observación-percepción, memoria, asociación, discriminación, juicio-razonamiento, imaginación creadora. Bourdon, Huth, Peters-Jammermann-Argelander, Kraepelin, Binet, Terman, Otis, Yerkes, Villarejo, Thurstone y apenas Vermeulen, llenan con sus pruebas este apartado para la obtención del perfil, que es completado con un bosquejo orientador para su obtención y ejemplos interpretativos. Recoge, como resumen de los aspectos factoriales de la inteligencia, los tests de Raven, Anstey (revisión D-48) y Thurstone (PMA).

Así como en las pruebas de inteligencia y perfil mental el doctor García Hoz tuvo que recurrir, en general, a las indagaciones extranjeras adaptadas a España, en los tests de instrucción se centra preferentemente en estudios efectuados por autores españoles. Con el modelo de las múltiples escalas de instrucción elaboradas como encuadre sencillo para determinar de un modo global el estado instructivo de los escolares, y teniendo en cuenta todos los estudios españoles sobre la materia, nos ofrece la Escala de Instrucción García Hoz, con doce puntuaciones atribuibles a cada edad, desde los seis a los quince años. Como Escala de cuestiones mezcladas, es valiosa en su reducción.

En las pruebas analíticas se ciñe al grupo de las que denomina instrumentales (lectura, escritura, cálculo, dibujo). Las pruebas de lectura oral y lectura silenciosa de Fernández Huerta, junto a otras del autor; vocabulario usual de García Hoz; escritura de Fernández Huerta; ortografía de Villarejo; adaptaciones de aritmética mecánica y razonamiento aritmético de Ballard; escala de dibujo de García Hoz y escala de composición del mismo autor, completan dicho grupo.

Una breve prueba de conocimientos es ofrecida para completar el conjunto de las materias instructivas. Las claves de las pruebas y seis pliegos sueltos para lectura, percepción, cubos y discriminación espacial, dan fin a esta pequeña obra.

Editado por Escuela Española como obra consecuencia de los trabajos del Departamento de Experiencias y Orientaciones Pedagógicas del C. S. I. C., no presenta erratas que vicien el fondo de la publicación. El acierto del autor está fuera de toda duda, por lo que esperamos que esta obra forme parte de la pequeña biblioteca que para su perfeccionamiento debe utilizar todo maestro en su escuela.—J. F. HUERTA.

VARIOS AUTORES: *Facteurs sociaux et formation de la personnalité*. "Bulletin International des Sciences Sociales". Volumen VII, núm. 1. Unesco. París, 1955. 196 págs.

Los trabajos contenidos en la nueva entrega del *Boletín Internacional de Ciencias Sociales*, editado por la Unesco, constituyen un balance y una comprobación impresionante de los progresos que se realizan en el ramo de la psicología. En junio del año pasado se celebró en Montreal el Congreso Internacional de Psicología, con asistencia de un millar de especialistas, y las comunicaciones registradas mencionan los aspectos de esta materia y el análisis de trabajos que se realizan en el mundo entero, con aplicación cada vez más intensa de un equipo ultraperfeccionado: películas, materiales cromáticos, electricidad, máquinas electrónicas de cálculo y métodos de gran reputación y destinados a averiguar los procesos de formación de la personalidad.

La Sociología, según la introducción del volumen suscrita por el profesor Otto Klinberg, profesor de la Universidad de Columbia y miembro del Departamento de Ciencias Sociales de la Unesco, se ha interesado en el examen de los factores sociales que intervienen en la determinación del carácter. La vida familiar, la escuela, la interacción de los distintos grupos y de la comunidad, la cultura, dan lugar a problemas de adaptación y a fenómenos a veces extraños que es preciso determinar. Uno de los estudios se refiere precisamente a las modificaciones de la personalidad en una zona rural socialmente perturbada, y en este sentido, el informe describe las dificultades y los conflictos interiores de los individuos que contribuyen a acrecentar el desasosiego social, debido a la industrialización. Igualmente son notables los relatos de encuestas llevadas a efecto en la Gran Bretaña sobre grupos de adolescentes y con referencia a los procesos de transmisión de valores de padres a hijos, y los informes sociométricos de readaptación de jóvenes refugiados en una escuela de la Alemania Occidental.

Desde el punto de vista internacional merece mencionarse el estudio de las actitudes de doscientos becarios noruegos que permanecieron varios meses en los Estados Unidos en situación especial de contacto con una cultura y una sociedad extrañas para ellos. En estos casos,

las ideas preconcebidas y la personalidad de los interesados desempeñan un papel importante en la naturaleza e intensidad de las reacciones.

La psicología tradicional y la psicología social no son incompatibles. La antropología, al proceder al estudio de cul-

turas diversas, ha revelado hasta qué punto el medio social influye en el carácter del individuo, y cada vez es más intensa la cooperación establecida entre las mencionadas ramas. Este *Boletín Internacional de Ciencias Sociales* ofrece datos, relación de Centros que se dedi-

cana a la investigación de estas materias y otros elementos de juicio, que interesan no tan sólo al especialista, sino además al maestro y a cuantos tienen algo que ver con la educación, pues en sus páginas encontrarán sugerencias de incalculable valor.

El estudio de la personalidad en la psicología social ha sido objeto de creciente interés en los últimos años. Este interés se debe a que la personalidad es un fenómeno complejo que influye en todos los aspectos de la conducta humana. La personalidad no es algo fijo y estático, sino que cambia y evoluciona a lo largo de la vida. Este cambio puede ser influenciado por factores ambientales, sociales y culturales. Por lo tanto, el estudio de la personalidad es esencial para comprender mejor al individuo y su comportamiento en diferentes contextos sociales.

La sociología según la concepción de Comte, ve en la personalidad un fenómeno que se desarrolla en el contexto social. La personalidad no es algo que exista antes de la interacción social, sino que se forma y se transforma a través de ella. Este enfoque sociológico de la personalidad ha sido desarrollado por autores como Durkheim y Mead, quienes enfatizan el papel del grupo y de la cultura en la formación de la personalidad. Este enfoque contrasta con el de la psicología tradicional, que tiende a ver la personalidad como un conjunto de rasgos internos y fijos.

El estudio de la personalidad en la psicología social ha sido objeto de creciente interés en los últimos años. Este interés se debe a que la personalidad es un fenómeno complejo que influye en todos los aspectos de la conducta humana. La personalidad no es algo fijo y estático, sino que cambia y evoluciona a lo largo de la vida. Este cambio puede ser influenciado por factores ambientales, sociales y culturales. Por lo tanto, el estudio de la personalidad es esencial para comprender mejor al individuo y su comportamiento en diferentes contextos sociales.

La personalidad es un fenómeno complejo que influye en todos los aspectos de la conducta humana. La personalidad no es algo fijo y estático, sino que cambia y evoluciona a lo largo de la vida. Este cambio puede ser influenciado por factores ambientales, sociales y culturales. Por lo tanto, el estudio de la personalidad es esencial para comprender mejor al individuo y su comportamiento en diferentes contextos sociales. Este enfoque sociológico de la personalidad ha sido desarrollado por autores como Durkheim y Mead, quienes enfatizan el papel del grupo y de la cultura en la formación de la personalidad. Este enfoque contrasta con el de la psicología tradicional, que tiende a ver la personalidad como un conjunto de rasgos internos y fijos.

El estudio de la personalidad en la psicología social ha sido objeto de creciente interés en los últimos años. Este interés se debe a que la personalidad es un fenómeno complejo que influye en todos los aspectos de la conducta humana. La personalidad no es algo fijo y estático, sino que cambia y evoluciona a lo largo de la vida. Este cambio puede ser influenciado por factores ambientales, sociales y culturales. Por lo tanto, el estudio de la personalidad es esencial para comprender mejor al individuo y su comportamiento en diferentes contextos sociales.

# 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 los 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 BENÉFICODOCENTES (Serie C).

#### JEFATURA DEL ESTADO

Ley de 20 de julio de 1955, de modificación del artículo 87 de la ley de Educación Primaria, sobre provisión de plazas de inspectores de Enseñanza Primaria. (B. O. E. 21-VII-55. B. O. M. 15-VIII-55.)

#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 24 de junio de 1955 sobre adquisición, por concurso, de un inmueble con destino a la instalación del Instituto Nacional de Psicotecnia.

Decreto de 17 de junio de 1955 por el que se regulan los Centros privados de enseñanza por correspondencia. (B. O. E. 5-VII-55. B. O. M. 1-VIII-55.)

Decreto de 1 de julio de 1955 modificando el de 26 de abril de 1939, que creó el "Colegio de las Españas".

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se nombra a don Manuel Escollano Llorca presidente del Instituto "Esteban Terradas".

Decreto de 1 de julio de 1955 sobre nombramiento de presidentes de los Consejos Técnicos Administrativos y directores de Institutos dependientes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (B. O. E. 11 y 12-VII-55. B. O. M. 4-VIII-55.)

Decreto de 3 de junio de 1955 por el que se aprueba el Reglamento orgánico del Consejo Nacional de Educación. (B. O. E. 23-VI-55. B. O. M. 8-VIII-55.)

#### SUBSECRETARÍA

O. M. de 1 de junio de 1955 por la que se determina el cambio de denominación de las Deleg. Adm. de Ens. Primaria. (B. O. M. 18-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Decreto de 17 de junio de 1955 por el que se organiza en la Fac. de Filo-

sofía y Letras de Barcelona la Sección de Filología Moderna.

*Pers. docente.*—Reglamentando provisionalmente determinados aspectos de los concursos de traslado a cátedras de Universidad.

*Plan de estudios.*—Modificando el de la Fac. de Med. de la Univ. de Madrid.

*Alumnos.*—Sobre reserva de plazas en los Col. Mayores de fundación directa universitaria a los estudiantes becarios de los organismos que se indican. (B. O. E. 5-VII-55. B. O. M. 1-VIII-1955.)

*Normas.*—Sobre internado en las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos.

—Sobre la nueva organización de los estudios de ayudantes técnicos sanitarios.

*Plan de estudios.*—Aprobando el de la Fac. de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla. (B. O. M. 4-VIII-1955.)

—Aprobando el de la Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. de Zaragoza, Sección de Historia.

—Regulando el tránsito de los antiguos planes de estudios de las enseñanzas de matronas. (B. O. M. 8-VIII-55.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto adicional, reformado, de las obras de terminación del Col. Mayor masculino "San Fernando", de la Univ. de La Laguna.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de construcción de edificio para los servicios docentes en el Hospital Clínico de la Fac. de Med. de la Univ. de Salamanca.

*Normas.*—Sobre el régimen de coeducación en las Esc. de Ayudantes Técnicos Sanitarios. (B. O. E. 19-VII-55. B. O. M. 11-VIII-55.)

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se crea la Sec. de Fil. en la Universidad de Valencia.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras del Pabellón Médico de la Fac. de Medicina de la Univ. de Granada. (B. O. E. 18-VII-55. B. O. M. 15-VIII-55.)

*Alumnos.*—Normas para la realización del examen de licenciatura en la Facultad de Fil. y Letras de la Univ. de Madrid. (B. O. M. 18-VIII-55.)

*Normas.*—Para el nombr. de prof. en las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos. (B. O. M. 22-VIII-1955.)

Sobre denominación de las actuales Escuelas de Enfermeras. (B. O. M. 29-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Decreto de 20 de mayo de 1955 por el que los Inst. Nac. de Ens. Media "Ramiro de Maeztu" e "Isabel la Católica", de Madrid, quedan sometidos al régimen propio de los Centros oficiales de este grado de enseñanza. (B. O. E. 5-VII-55. B. O. M. 1-VIII-55.)

Decreto de 17 de junio de 1955 sobre

condiciones para realizar el curso pre-universitario en el extranjero. (B. O. E. 12-VII-55. B. O. M. 4-VIII-55.)

Circular sobre alumnos musulmanes, en relación con los Bach. español y marroquí. (B. O. M. 8-VIII-55.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de const. de edificio para Inst. Nac. de Ens. Media "Columela", de Cádiz. (B. O. E. 19-VII-55. B. O. M. 11-VIII-55.)

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se regl. la selección de libros de texto para la Ens. Media.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de constr. de edificio con destino a Inst. de Ens. Media de Ibiza. (B. O. E. 18-VII-55. B. O. M. 15-VIII-55.)

*Pers. docente.*—Creando la Esc. de Formación del Prof. de Ens. Media.

*Alumnos.*—Regulando la realización de los exámenes de cursos de Bach. por enseñanza libre en las convocatorias extraordinarias. (B. O. M. 22-VIII-55.)

—Sobre realización de las pruebas de los grados elemental y superior del Bach. en la próxima convocatoria extraordinaria. (B. O. M. 25-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de constr. de edificio con destino a Esc. de Comercio de San Sebastián. (B. O. E. 12-VII-55. B. O. M. 4-VIII-1955.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de ampliación y reforma de la Esc. de Peritos Ind. y de Trabajo, de Béjar (Salamanca). (B. O. E. 19-VII-55. B. O. M. 11-VIII-55.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de constr. de edificio para Esc. de Comercio de Lugo.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de constr. de edificio con destino a Esc. de Comercio de Málaga. (B. O. E. 18-VII-55. B. O. M. 15-VIII-55.)

*Estudios.*—Implantando en las Esc. de Comercio los años quinto del Peritaje y segundo y tercero del Prof., plan 1953. (B. O. M. 25-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

Decreto de 17 de junio de 1955 por el que se autoriza la creación de un Centro de Ens. Media y Prof., de modalidad ind. y minera, en Durango (Vizcaya). (B. O. E. 5-VII-55. B. O. M. 1-VIII-55.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de ampliación y reforma de la Escuela de Trabajo de Baracaldo.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el

(\*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional durante el mes de agosto de 1955.

que se aprueba el proyecto de obras de constr. de edificio para Esc. de Form. Prof. de Mieres.

Decreto de 15 de julio de 1955 por el que se aprueba la adquisición de un inmueble en Eibar, en el que está instalada la Esc. de Mecánica de Precisión y de Armería.

**Cuestionarios.**—Para los prof. encargados de los campos de prácticas agr. de los Centros de Ens. Media y Prof. (B. O. E. 19 y 25-VII-55. B. O. M. 11-VIII-1955.)

**Centros.**—Declarando creado el de Orihuela (Alicante). (B. O. M. 18-VIII-1955.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Decreto de 24 de junio de 1955 por el que se crea en Fifiñana (Almería) un Grupo escolar con., que se denominará "General Saliquet".

Decreto de 17 de junio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de construcción de un Grupo escolar con., "Hermanos Sáenz de Heredia", en Corella (Navarra).

**Centros.**—Creando las Esc. Nac. de Enseñanza Primaria que se indican.

—Aprobando el arreglo escolar de las Esc. Nac. de Ens. Primaria de Madrid. (B. O. E. 5-VII-55. B. O. M. 1-VIII-55.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se reforma el capítulo III del Reglamento de la Esc. Nac. de Anormales, de 30 de mayo de 1930, en lo relativo a la provisión de las vacantes de médicos numerarios. (B. O. E. 19-VII-55. B. O. M. 11-VIII-55.)

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se modifica el artículo 100 del Estatuto del Mag. aprobado por D. de 24 de octubre de 1947, relativo al disfrute de licencias por enfermedad.

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se modifica el Regl. de las Esc. del Mag. en cuanto a la prelación para el examen de algunas asignaturas.

**Centros.**—Creando las Esc. de Ens. Primaria que se citan. (B. O. E. 18-VIII-1955. B. O. M. 15-VIII-55.)

—Creando una Esc. Nac. en Los Condales, Manresa (Barcelona).

Normas sobre la celebración de sesiones reglamentarias de las Comisiones Permanentes. (B. O. M. 18-VIII-55.)

**Centros.**—Creando las Esc. Nac. que se mencionan. (B. O. M. 22-VIII-55.)

—Creando las Esc. Nac. que se citan. (B. O. M. 25-VIII-55.)

—Declarando creadas las Esc. Nac. que se expresan, dependientes del Consejo de Prot. Esc., en las prov. de Vizcaya y Valencia. (B. O. M. 29-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Decreto de 17 de junio de 1955 por el que se aprueba el presupuesto de obras de reconstr. de edificios contiguos al Monasterio de Santa María de Poblet.

Decreto de 17 de junio de 1955 sobre instalación del Museo de Santiago y de las Peregrinaciones, en Santiago de Compostela. (B. O. E. 5-VII-55. B. O. M. 1-VIII-55.)

Decreto de 1 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de adaptación de edificio para ampliación de los Museos Arqueológico y de Bellas Artes, de Cádiz. (B. O. E. 12-VII-55. B. O. M. 4-VIII-55.)

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto de obras de constr. de nuevas aulas en la Escuela Sup. de Bellas Artes "Santa Isabel de Hungría", de Sevilla.

Decreto de 8 de julio de 1955 por el que se aprueba el proyecto adicional de obras de acondicionamiento y reconstrucción en la iglesia de Nuestro Padre Jesús, en Murcia. (B. O. E. 19-VII-55. B. O. M. 11-VIII-55.)

O. M. de 13 de julio de 1955 por la que se modifica el Patr. de las Cuevas de Altamira. (B. O. M. 25-VIII-1955.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Decreto de 20 de julio de 1955 por el que se crea la Com. Nac. de Coordinación y Planificación Bibliográfica. (B. O. E. 25-VII-55. B. O. M. 11-VIII-1955.)

#### COMISARÍA DE PROTECCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL

**Becas.**—Para alumnos univ. de Col. Mayores y aumento de la cuantía de las existentes en las Secciones Delegadas de Protección Escolar. (B. O. M. 25-VIII-55.)

—Para alumnos más necesitados de los Centros oficiales de Ens. Media y Profesional, así como para los de las Escuelas de Trabajo, Orientación Prof. y de Preaprendizaje. (B. O. M. 29-VIII-1955.)

### SERIE B

#### PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

Incluye esta Serie todas las disposiciones de INTERÉS ESTRICTAMENTE PERSONAL, resoluciones de RECURSOS y las que se refieran a OPOSICIONES y CONCURSOS RES-TRINGIDOS AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE.

#### SUBSECRETARÍA

**Cargos directivos.**—Nombr. de presidente de la Academia de Bellas Artes de Málaga a don José Luis Estrada. (B. O. M. 4-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

**Cargos directivos.**—Nombr. de dir. del Col. Mayor "Nuestra Señora del Buen Consejo" al R. P. Juan José Landecho, S. J. (B. O. M. 4-VIII-55.)

—Cese del dir. del Col. Mayor "Lucio Anneo Séneca", de Córdoba, don Rosendo Lostáu Ferrán. (B. O. M. 8-VIII-1955.)

**Rec. de queja.**—Resolviendo el promo-

vido por don José Agulló Marcos sobre abono duplicado de tasas. (B. O. M. 18-VIII-55.)

—Nombr. de los señores que se citan para los cargos que se mencionan. (B. O. M. 29-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

**Cargos directivos.**—Nombr. de jefe de Inspecciones de Ens. Media de Distrito a don Alfredo Rodríguez Labajo. (B. O. M. 1-VIII-55.)

**Rec. de reposición.**—Desestimando el interpuesto por doña María Luisa Usabel Hernández. (B. O. M. 11-VIII-55.)

**Rec. de alzada.**—Desestimando el promovido por don Fernando Crespo de Miguel sobre convalidación de estudios.

—Desestimando el interpuesto por don Eufrasio Alcázar Anguita sobre inclusión en el Esc. general de Cat. (B. O. M. 15-VIII-55.)

**Rec. de reposición.**—Desestimando el promovido por don Luis Cremades sobre sanción, previo expediente gubernativo. (B. O. M. 18-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

**Cargos directivos.**—Nombr. secretario de la Esc. Sup. de Comercio de Madrid a don José María Fernández Pirla. (B. O. M. 8-VIII-55.)

**Rec. de alzada.**—Desestimando el interpuesto por don Rufo Pérez González, por reclamación de haberes.

**Rec. de aclaración.**—Resolviendo el promovido por don Marcelino Martínez Moras contra la O. M. de 10 de enero de 1955, que resolvió el rec. de alzada presentado por don Antonio Otero Coira, sobre exámenes. (B. O. M. 11-VIII-55.)

**Rec. de reposición.**—Declarando impropcedente el promovido por doña Antonia Horrach Vidal sobre cargo directivo. (B. O. M. 15-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA LABORAL

**Rec. de alzada.**—Declarando improcedente el presentado por don Fernando Barriga Rubín de Celis sobre nombramiento de prof. interino. (B. O. M. 1-VIII-55.)

—Desestimando el interpuesto por don Sebastián Canellas Gual sobre adjudicación de obras de construcción de talleres. (B. O. M. 15-VIII-55.)

#### DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

**Rec. de alzada.**—Desestimando el interpuesto por don Vicente Lluch Mella sobre reclamación en solicitud de tomar parte en concursillo de traslados. (B. O. M. 1-VIII-55.)

**Rec. de agravios.**—Desestimando el promovido por don Antonio Cueto Bosch sobre sanción mediante expediente gubernativo.

**Prov. de Esc.**—Sobre nombr. de consortes provisionales.

- Adjudicación provisional de destinos del conc. especial de Maternales y de Párvulos. (B. O. M. 4-VIII-55.)
- Adj. provisional de destinos del concurso de traslados a plazas de más de 10.000 habitantes.
- Adj. provisional de destinos del concurso general de traslados entre dir. de Grupos escolares.
- Adj. provisional de destinos del concurso especial de traslados en las secciones de Grad. anejas. (B. O. M. 8-VIII-55.)
- Rec. dealzada.*—Estimando en parte el interpuesto por don Jesús Vázquez Saco, relativo a sanción por expediente gubernativo.
- Rec. de reposición.*—Declarando impropcedente el presentado por don Angel Uzquiza Melchor, referente a sanción por expediente gubernativo.
- Desestimando el interpuesto por doña María Matas Pereda contra presunta aplicación del silencio administrativo

- sobre reclamación de indemnización por casa-habitación.
- Prov. de Esc.*—Adj. provisional de destinos del conc. general de traslados de la prov. de Navarra.
- Adj. provisional de destinos del concurso especial de traslados de Esc. de Párv. de la prov. de Navarra. (B. O. M. 11-VIII-55.)
- Rec. de alzada.*—Resolviendo el interpuesto por don Vicente Juan Fernández sobre denegación de destino provisional en el Magisterio.
- Desestimando el promovido por don José Eiriz García referente a participación en concurso de méritos para provisión de escuelas rurales.
- Desestimando el presentado por doña Catalina Marroig Miguel sobre sanción.
- Resolviendo el interpuesto por doña Casimira Villarreal Benito relativo a resolución de concurso especial de traslados.
- Rec. de reposición.*—Resolviendo el pre-

- sentado por doña María Jesús Gallego Martín Pérez por no incorporación a destino. (B. O. M. 15-VIII-55.)
- Rec. de alzada.*—Desestimando el interpuesto por doña Carmen Parramón Sanz sobre número escalafonal.
- Resolviendo el promovido por doña Catalina Marroig Miguel referente a percepción de haberes.
- Rec. de reposición.*—Desestimando el interpuesto por don Antonio Vicéns Monserrat relativo a concurso general de traslados entre directores de Grupos escolares.
- Rec. de queja.*—Resolviendo el interpuesto por don Juan Salleras Molina contra falta de tramitación del que denominó el interesado recurso de alzada a petición formulada a la Comisión de Ayuda Familiar. (B. O. M. 18-VIII-1955.)
- Prov. de esc.*—Elevando a definitivos los conc. especiales y el general de la prov. de Navarra. (B. O. M. 29-VIII-1955.)

EN EL PROXIMO NUMERO 37 (NOVIEMBRE, 1955)

LA SUBSCRIPCIÓN EN LAS REVISTAS Y REVISTAS DE ACTUALIDAD SOCIAL, CULTIVA Y REGIONAL DE LIBROS Y PÁGOS LEGISLATIVOS.



# INDICE 35-36

Páginas

Páginas

**ESTUDIOS:**

Oñate Guillén (Carmelo): <i>La enseñanza de las Lenguas modernas</i> .....	119
Secadas (Francisco): <i>Sobre la enseñanza activa</i> .....	122
Fernández Huerta (José): <i>La enseñanza por correspondencia como problema didáctico</i> .....	125

**INFORMACIÓN EXTRANJERA:**

Hill y Ayards: <i>La ayuda escolar de las grandes empresas de negocios en los Estados Unidos</i> .....	131
Luis León (José): <i>La Enseñanza Profesional y Técnica en Bélgica</i> .....	135

**CRÓNICAS:**

Carnicer (Ramón): <i>La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona concede sus primeros diplomas</i> .....	143
Lozano: <i>La XVIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra</i> .....	148
Aguado Centenares (Antonio): <i>Sobre las condiciones</i>	

<i>que ha de reunir un educador de ciegos</i> .....	154
Merino (Waldo): <i>El empleo de aparatos y métodos fonoauditivos para la enseñanza en el Instituto de Enseñanza Media "Juan del Encina", de León</i> ...	156

**LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS:**

<i>Enseñanza Universitaria</i> (C. L. C.) .....	161
<i>Enseñanza Media</i> (Manuel Alonso) .....	164
<i>Enseñanzas Técnicas</i> (José María Lozano) .....	165
<i>Enseñanza Laboral</i> (Francisco T. Amaro) .....	167
<i>Enseñanza Primaria</i> (Ortiz de Solórzano) .....	169
<i>Bellas Artes</i> (Enrique Casamayor) .....	171
<i>Archivos y Bibliotecas</i> (R. de E.) .....	172

**ACTUALIDAD EDUCATIVA:**

<i>España</i> .....	174
<i>Iberoamérica</i> .....	178
<i>Extranjero</i> .....	184
<b>RESEÑA DE LIBROS</b> .....	189
<b>ÍNDICE LEGISLATIVO</b> .....	193

## EN EL PROXIMO NUMERO 37 (NOVIEMBRE, 1955)

*Entre otros originales:*

**ESTUDIOS:**

Ramón Carnicer: <i>Escuelas de traductores y de intérpretes.</i>
Pedro Plans: <i>Programas de Geografía.</i>
Adolfo Alvarez Casal: <i>La enseñanza del Inglés.</i>
Gonzalo Anaya: <i>El Servicio de Psicotecnia en los Institutos nacionales.</i>

**INFORMACIÓN EXTRANJERA:**

Enrique Casamayor: <i>Escuela primaria y enseñanzas medias en la Alemania Occidental: 7. Educación y sociedad.</i>
--

Olivar Bertrand: <i>Utilidad y educación de la Historia en la sociedad anglosajona.</i>
---

**CRÓNICAS:**

Ortiz de Solórzano: <i>Presupuestos educativos de España en relación con otros diez países.</i>
José María Lozano: <i>Convalidación de estudios cursados en Colombia y en la República Dominicana.</i>
Ramón Crespo Pereira: <i>El Palais de la Decouverte de París.</i>

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

LABOR

Boletín  
Informativo  
de Estudios  
Laboral

BOLETIN  
DE LA DIRECCION GENERAL  
DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

# INDICE 37-24

Página	Página
<p>171 que de la zona en estudio de aguas Molina (Waldo): El estudio de aguas y métodos 172 recomendados para la explotación en el sistema de Explotación de las "Zonas del Lago", de Lago</p> <p style="text-align: center;">LA EDUCACION EN LAS REVISTAS</p> <p>161 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.) 164 Explotación hidroeléctrica (Gómez Alvarado) 165 Explotación hidroeléctrica (José María Lozano) 167 Explotación hidroeléctrica (Francisco T. Amador) 169 Explotación hidroeléctrica (Ortiz de Zárate) 171 Balsa de agua (Francisco Lozano) 172 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.)</p> <p style="text-align: center;">ACTUALIDAD EDUCATIVA</p> <p>174 Explotación hidroeléctrica 175 Explotación hidroeléctrica 176 Explotación hidroeléctrica 177 Explotación hidroeléctrica 178 Explotación hidroeléctrica</p>	<p>173 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.) 174 Explotación hidroeléctrica (Gómez Alvarado) 175 Explotación hidroeléctrica (José María Lozano) 176 Explotación hidroeléctrica (Francisco T. Amador) 177 Explotación hidroeléctrica (Ortiz de Zárate) 178 Explotación hidroeléctrica (Francisco Lozano) 179 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.)</p> <p style="text-align: center;">ACTUALIDAD EDUCATIVA</p> <p>180 Explotación hidroeléctrica 181 Explotación hidroeléctrica 182 Explotación hidroeléctrica 183 Explotación hidroeléctrica 184 Explotación hidroeléctrica</p>

## EN EL PROXIMO NUMERO 37 (NOVIEMBRE, 1955)

<p>185 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.) 186 Explotación hidroeléctrica (Gómez Alvarado) 187 Explotación hidroeléctrica (José María Lozano) 188 Explotación hidroeléctrica (Francisco T. Amador) 189 Explotación hidroeléctrica (Ortiz de Zárate) 190 Explotación hidroeléctrica (Francisco Lozano) 191 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.)</p> <p style="text-align: center;">ACTUALIDAD EDUCATIVA</p> <p>192 Explotación hidroeléctrica 193 Explotación hidroeléctrica 194 Explotación hidroeléctrica 195 Explotación hidroeléctrica 196 Explotación hidroeléctrica</p>	<p>197 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.) 198 Explotación hidroeléctrica (Gómez Alvarado) 199 Explotación hidroeléctrica (José María Lozano) 200 Explotación hidroeléctrica (Francisco T. Amador) 201 Explotación hidroeléctrica (Ortiz de Zárate) 202 Explotación hidroeléctrica (Francisco Lozano) 203 Explotación hidroeléctrica (E. L. C.)</p> <p style="text-align: center;">ACTUALIDAD EDUCATIVA</p> <p>204 Explotación hidroeléctrica 205 Explotación hidroeléctrica 206 Explotación hidroeléctrica 207 Explotación hidroeléctrica 208 Explotación hidroeléctrica</p>
---	---

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS \* ACTUALIDAD EDUCATIVA \* RESERVA DE LIBROS \* INDICE LEGISLATIVO

# PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

## REVISTA DE EDUCACION

En sus doce números anuales el lector podrá encontrar:

1. El estudio directo de la realidad actual de los problemas docentes españoles: administrativos, políticos, didácticos...
2. La exposición objetiva y detallada de estos mismos problemas en el extranjero.
3. Crónicas al día sobre materias de legislación, jurisprudencia, administración, así como la exposición comentada de los acontecimientos de la vida educativa española.
4. Un extracto ordenado de cuanto se haya escrito de interés y con solvencia en *Revisitas* y *Prensa nacionales* sobre los temas educativos más vivos.
5. Notas de actualidad de España, Iberoamérica y el extranjero.
6. Recensiones y reseñas de libros recientes.
7. Un resumen de las más destacadas disposiciones legales aparecidas últimamente en el *B. O.*

## BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO

Aparece todos los lunes y jueves

*Serie A.*—Legislación de carácter orgánico.

*Serie B.*—Personal administrativo y docente.

*Serie C.*—Oposiciones, concursos y Fundaciones benéfico-docentes.

*Administración y venta de ejemplares:* Los Madrazo, 17. Teléfono 219608.

*Suscripción:* Semestre, 100 pesetas; año, 200; ejemplar corriente, 3 pesetas; atrasado, 4 pesetas; especial, 6 pesetas.

# LABOR

PUBLICACION MENSUAL

Boletín Informativo de Enseñanza Laboral

### ALGUNAS PUBLICACIONES RECIENTES

#### CUESTIONARIOS

<i>Carrera de Comercio</i> .....	6 ptas.
<i>Enseñanzas del Hogar, Formación del espíritu nacional y Educación física para alumnas del Bachillerato</i> ....	6 ptas.

#### LEYES

<i>Educación Primaria</i> .....	15 ptas.
<i>Enseñanza Media</i> (con Cuestionarios y Plan vigente de Estudios) .....	40 ptas.

#### LIBROS DE TEXTO (relación de obras aprobadas)

<i>Institutos de Enseñanza Media</i> .....	6 ptas.
<i>Escuelas de Comercio, Ingenieros Civiles y Peritos Industriales</i> .....	6 ptas.
<i>Escuelas del Magisterio</i> .....	3 ptas.

#### ESCALAFONES

— Catedráticos de Universidad .....	3 ptas.
— Funcionarios Técnicos y Auxiliares Administrativos.	3 ptas.
— Catedráticos de Enseñanza Media .....	3 ptas.
— Profesores de Escuelas de Peritos Industriales .....	3 ptas.
— Inspectores de Enseñanza Primaria .....	3 ptas.
— Profesores de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.	3 ptas.

## MUSICA

Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En los números 12-13 (abril-septiembre 1955)

*ESTUDIOS.*—Oscar Esplá: *Discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes* ★ Federico Sopena: *De viaje con Mr. Baring.*

*TÉCNICA Y ENSEÑANZA.*—Carlos Gómez Amado: *La enseñanza de la Historia de la Cultura y la Historia y teoría de la Literatura para los alumnos de composición del Real Conservatorio de Música*

CRÓNICA DEL EXTRANJERO ★ CRÓNICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★ CONSERVATORIOS ★ RECENSIONES Y NOTAS

## BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

PUBLICACIONES  
DE EDUCACION  
· NACIONAL ·