Revista de EDUCACION

8

Temas de Enseñanza Media

DIDACTICA.—La Enseñanza de la Religión ⊛ El libro de texto ⊛ Planes especiales del Bachillerato en la nueva Ley ⊛ TEMAS PROPUESTOS: Encuesta sobre la Enseñanza del Latín en el Bachillerato.

FORMACION DEL PROFESORADO.—En Bélgica, Francia, Holanda, Suiza e Inglaterra ⊛ El profesorado en la Enseñanza del Latín.

ORIENTACION PROFESIONAL Y COORDINACION.—La orientación profesional en el Bachillerato ⊛ Coordinación de la Enseñanza Media en el Brasil ⊛ Reforma y coordinación de la Enseñanza Media en la Argentina.

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA.—Aspectos numéricos.

GENERALIDADES.—Por una Enseñanza Media mejor ⊛ Hacia un nuevo Instituto.

Los editoriales de "Ecclesia" sobre la nueva Ley de Enseñanza Media

LOS ESTUDIOS DE DERECHO.—JAIME GUASP: Más reflexiones sobre los estudios de Derecho.

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

AÑO II ⊛ VOL. III ⊛ MARZO ⊛ NUMERO 8

MADRID, 1953

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

EDITORIALES ☼ ESTUDIOS ☼ INFORMACION EXTRANJERA Y DE HISPANOAMERICA ☼ CARTAS A LA REDACCION ☼ CRONICAS ☼ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ☼ ACTUALIDAD EDUCATIVA ☼ RESEÑA DE LIBROS ☼ INDICE LEGISLATIVO

●

JEFE DE REDACCION

Rodrigo Fernández-Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCION

Enrique Casamayor Rodríguez

●

Los artículos originales en castellano, publicados en esta Revista, son rigurosamente inéditos. ☼ No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales. ☼ La dirección de la revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

●

NUMERO SUELTO

	Pesetas
España	20
Hispanoamérica	25
Extranjero	30
Número atrasado	30

SUSCRIPCIONES

	Pesetas		Pesetas
Por 12 números:		Por 6 números:	
España	200	España	110
Hispanoamérica	260	Hispanoamérica	150
Extranjero	300	Extranjero	180

●

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (ESPAÑA)

REVISTA DE EDUCACION

Año II ⊛ Vol. III ⊛ MARZO, 1953 ⊛ Núm. 8

RENOVACION DEL BACHILLERATO

En el presente número se rompe la estructura habitual de la REVISTA DE EDUCACIÓN *para dar paso a una serie de artículos dedicados a la Enseñanza Media, tema cuya actualidad y trascendencia, en vías de ejecución la Ley de 26 de febrero de este año, no necesita ponderarse. Tan sólo se incluye —aparte de las crónicas de "La Educación en las Revistas" y secciones de actualidad— un trabajo referente a otro grado de enseñanza: el de don Jaime Guasp, Decano de la Facultad de Derecho de Madrid, titulado "Más reflexiones sobre los estudios de Derecho". No queremos interrumpir la continuidad de una polémica, iniciada en números pasados, que esperamos sea fructuosa.*

Es evidente que hasta ahora, en la profusa literatura vertida sobre el tema del Bachillerato, han privado, de modo casi exclusivo, las opiniones referentes al estatuto jurídico, y han quedado relegados a un segundo plano los temas que más importan: los temas pedagógicos. Y algunas veces suelen desvalorarse éstos, reputándolos de minucias técnicas. Inútil es señalar lo absurdo de tal criterio. A fin de cuentas, lo que interesa (desazona el tener que repetir una y otra vez cosas tan obvias) es que la enseñanza mejore; esto es, que el profesorado y los métodos docentes se depuren. Si el Estado pudiera confiar, con seguridad absoluta, en el ansia superadora de aquéllos y en la eficacia de éstos, holgarían casi todas las formas de inspección y examen sobre cualquier clase de centros docentes. Estas no son sino remedios que el bien común exige; remedios a la frialdad de nuestro espíritu educador y a ese singular desasimiento de las tareas docentes que padece nuestra sociedad en todos sus estratos.

En este número de la REVISTA DE EDUCACIÓN *se abordan, fuera de toda reiterativa y estéril ponderación de derechos, ciertos contenidos concretos del Bachillerato: la didáctica de algunas disciplinas (Religión y Latín), los criterios organizativos generales de orden pedagógico (fisonomía del nuevo Instituto de Enseñanza Media), el tema de los libros de texto, la referencia objetiva y numérica de lo que la Enseñanza Media española es en la actualidad, el papel que los servicios de orientación profesional deben tener en ella, las fórmulas con que en diversos países se atiende a la preparación del profesorado...*

Agrupamos en un primer apartado, bajo la rúbrica de "Didáctica", cuatro trabajos: uno del P. Cirarda sobre la enseñanza de la Religión, que continúa y despliega ideas ya formuladas por José Luis L. Aranguren en nuestro número 3 (págs. 253-6). Nunca nos cansaremos de recomendar a nuestros lectores la lectura atenta de ambos artículos. El eje de uno y otro está en la necesidad de hacer de la enseñanza religiosa algo absolutamente peculiar, incomparable con la enseñanza de cualquier otra de las asignaturas del Bachillerato: un adentramiento en el misterio religioso del que se derive algo más que una mera instrucción. La Religión nunca debió entrar, emparejada con la Química o el Dibujo, en la horma de la "asignatura". El alumno ha de ver en ella algo radicalmente diferenciado y peculiar, algo que exige mucho más que adhesión intelectual y esfuerzo memorístico. La Historia Sagrada, la Liturgia, la Apologética enraizada en la misma crisis psicológica de la adolescencia y no organizada en combate contra herejías de hace muchos siglos son vías hoy casi intransitadas en España.

En segundo lugar se incluye un artículo de Constantino Láscaris sobre los libros de texto, tema que es necesario afrontar con objetividad máxima y atendiendo tan sólo, en rigurosa ausencia de cualquier otra consideración, al interés del alumno y de las familias.

A reglón seguido el trabajo de Ortiz de Solórzano continúa el tratamiento del tema de los cuadros de asignaturas y horarios, con un mero carácter de sugestión particular. En fin, la encuesta sobre la enseñanza de Latín que cierra el apartado es una sonda arrojada a los senos de nuestra Enseñanza Media actual. Entendemos que las reformas que precisa ésta no pueden calibrarse a ojo de buen cubero y sin la colaboración activa de todos y cada uno de los docentes. Qué piensan éstos acerca del Latín es

un dato del que no puede prescindirse. Rogamos a los profesores de esta rama, tanto oficiales como privados, el mismo entusiasmo y puntualidad que nos han demostrado, con ocasión de una encuesta semejante a ésta, los profesores de Filosofía.

El segundo apartado del presente número reúne dos artículos destinados a tratar cuestiones relacionadas con la "formación del profesorado". Esta es la clave del arco en la Enseñanza Media, y por eso la nueva ley de Ordenación la tiene muy en cuenta. En primer lugar es necesario conocer con arreglo a qué métodos se ha organizado esta formación en países extranjeros, y a esta necesidad responde, en referencia concreta a Bélgica, Francia, Holanda, Suiza e Inglaterra, el artículo de Juan Roger. En segundo lugar han de plantearse las exigencias de esta formación con respecto a las diversas asignaturas; por lo que hace al Latín, nos ilustra el catedrático Hernández-Vista. Lamentamos que un artículo parejo a éste sobre la formación del profesorado de Matemáticas nos haya llegado con retraso.

Bajo el epígrafe "Orientación profesional y coordinación" se incluyen tres trabajos de Siguán, Warleta y Eduardo O. Castillo. Los dos últimos describen junto a algunos otros aspectos de índole más general los sistemas de coordinación establecidos en la Argentina y el Brasil.

Nuestro cuarto apartado recoge el artículo de Tena Artigas "Aspectos numéricos de la Enseñanza Media", artículo que viene a ser un examen, hecho conforme a técnica estadística, de lo que la Enseñanza Media ha sido a través de los catorce años últimos. Muchos de los temas que aquí se abordan con rigor matemático han sido objeto de vagas y aproximativas polémicas; polémicas que, como entre nosotros es costumbre, no enfrentaban tanto criterios distintos como apreciaciones gratuitas respecto a hechos técnicamente verificables. Esperamos que el artículo de Tena Artigas dé a los polemistas pie para tornar menos estériles sus discusiones.

El quinto apartado engloba dos artículos de tema general: uno del catedrático González Cobo y otro del profesor Gonzalo Anaya. Estos artículos tienen, aparte de su interés propio, cierto valor representativo en cuanto índice de lo que piensan respecto a las generalidades del Bachillerato muchos otros profesores.

En fin, se clausura la serie de artículos sobre Enseñanza Media con la transcripción de un documento de capital importancia: el editorial publicado por la revista Ecclesia *el pasado día 7 de marzo, y las precisiones que a este editorial añadió una "Nota de la Redacción", respuesta a una carta de don José Pemartín; ambas aparecieron en el número de la misma revista correspondiente al día 28 de marzo. No obstante el interés con que nuestra prensa diaria y profesional, y a través de ella la opinión pública, siguió el debate últimamente planteado sobre la ley de Enseñanza Media, la importancia de dicho editorial no fué debidamente resaltada.* Ecclesia *es el órgano de la Dirección Central de la Acción Católica Española, que preside Su Eminencia el Cardenal Primado. En el editorial trasparece el tacto político y un preciso planteamiento de la cuestión dentro del terreno canónico. Entendemos que él constituye la última y definitiva palabra en punto al estatuto jurídico de los centros eclesiásticos de Enseñanza Media, y, por consiguiente, no volveremos sobre la cuestión. Por ahora debe considerarse clausurada.*

En números anteriores de la Revista *se trataron otros temas de Enseñanza Media, y en sucesivos números continuarán tratándose. Rogamos a nuestros lectores tengan en cuenta, por lo que hace a la didáctica del idioma español y de la historia literaria, los artículos de los profesores Gili Gaya, Lázaro y Giménez Caballero, contenidos en los números 2 (págs. 119-22), 5 (págs. 155-9) y 7 (págs. 117-20). A través de ellos queda dibujado un modo riguroso de entender esta rama del Bachillerato. Podrá diferirse en puntos concretos, pero reconociéndoles cuando menos un valor de sugestión y estímulo inapreciable. Respecto a la didáctica de la lengua griega, nuestros lectores pueden acudir a los artículos de los profesores Fernández Galiano (núm. 1, págs. 12-6) y Rodríguez Adrados (núm. 4, págs. 9-18); y respecto a la de la Historia, se encontrarán precisiones interesantes en el del profesor Alonso del Real "Sobre la Enseñanza de la Historia" (núm. 1, páginas 25-8).*

Otros temas, acaso más importantes que los ya abordados, esperan turno. La educación física y deportiva ha de ser una de las bases fundamentales de la nueva Enseñanza Media. No debe quedar reducida a los simples "juegos" del recreo, sino conformarse dentro de un plan orgánico y arrancar de una profunda raíz moral. Sobrado es señalar —en teoría cuando menos todos lo aceptamos— el incalculable valor formativo del deporte en los adolescentes.

Materia también muy necesitada de reflexión es la enseñanza de la moral. Por hoy únicamente queremos hacer a nuestros lectores una sugerencia: la lectura del libro La Enseñanza de la Moral Cristiana, *de Jacques Leclercq (Ediciones Desclée de Brouwer, Bilbao, 1952). Próximamente daremos de él amplia referencia. En sus páginas está el germen de lo que hoy debe ser la formación moral de nuestra juventud.*

Asimismo es cuestión principal la educación estética, en sus aspectos literario, musical y plástico. Este tipo de educación, sin el cual no se concibe un desarrollo armónico de la personalidad, fué preferentemente cultivado en España por la Institución Libre de Enseñanza y elementos afines; lo cual provocó acaso cierta inconsciente reacción y recelo en los medios

pedagógicos católicos. Hoy la poesía y el arte contemporáneos, especialmente, apenas son en España materia de docencia; para algunos profesores parece no existir la espléndida poesía española posterior a Gabriel y Galán. En punto a música brillan por su ausencia en nuestros centros pedagógicos tanto Beethoven como Stravinsky, y tampoco se hace hincapié en las que con certera expresión ha denominado Lafuente Ferrari "humanidades visuales"; esto es, en la importancia educativa de la contemplación plástica. Si es necesario para un Bachiller "rerum cognoscere causas", no lo es menos "rerum videre formas". Sobre la enseñanza de la filosofía remitimos a nuestros lectores a un próximo número monográfico de esta REVISTA, *que aparecerá probablemente en el mes de mayo.*

Inútil es señalar que todos los trabajos recogidos en el presente, al igual que todos los que vieron luz en los números anteriores de la REVISTA, *responden al criterio estrictamente personal de sus autores y no entrañan en modo alguno declaración oficiosa u oficial. La* REVISTA DE EDUCACIÓN *se limita a ofrecer cauces para que el deseo perfectivo de nuestros profesores pueda manifestarse.*

Didáctica

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION

JOSE MARIA CIRARDA

Necesidad de esta enseñanza

Tentado he estado de titular este artículo con una pregunta: ¿Para qué la enseñanza religiosa? Y no lo he hecho, sólo por una razón: porque la pregunta podría ser interpretada como una duda de su finalidad. Y no es eso, naturalmente, lo que quiero expresar. Nos importa, muy al contrario, sentada bien la necesidad de la enseñanza religiosa, precisar con claridad para qué la necesitamos, a fin de deducir de ese su fin los medios más aptos para alcanzarlo.

Sobre el hecho de la necesidad de la formación religiosa en todos los grados de la Enseñanza, ningún católico puede abrigar la menor duda. A más de uno pareció excesiva, en su día, la extensión de la instrucción religiosa a la Universidad, decretada por nuestro Estado, a fuer de católico, a instancias de la Iglesia. Pensaron algunos que se trataba de una muestra de intolerable clericalismo. Y cuando han visto después fracasar estrepitosamente las clases universitarias de religión, han pensado que la experiencia confirmaba sus puntos de vista sobre la falta de sentido de una formación religiosa en los cursos universitarios.

Pero un católico, que lo sea de veras, no puede admitir tal juicio. Se lo prohibe, en primer lugar, el deber de sentir con la Iglesia. Porque ésta, no en España sólo, sino en el mundo entero, manifiesta rotundamente su voluntad de que la instrucción religiosa se extienda a todos los grados de la Enseñanza. El Derecho canónico es terminante en este punto: *En toda Escuela Elemental se ha de dar a los niños una instrucción religiosa proporcionada a su edad. A los jóvenes que frecuentan las Escuelas Medias y las Superiores se les debe dar una instrucción religiosa más completa. Los Ordinarios de lugar procurarán que esto se verifique por sacerdotes que brillen por su ciencia y por su celo* (I. C., c. 1.373).

Por otra parte, la experiencia está gritando, a quien quiera oirlo —sea creyente o no—, que la formación religiosa es absolutamente necesaria en todos los grados de la Enseñanza. Porque un poco de filosofía sobre los datos de la sociología, especialmente de la contemporánea, demuestra hasta la evidencia que el hombre, sea cualquiera el plano cultural en que viva, necesita de la religión, no ya —lo que es demasiado claro— para ser religioso, sino incluso para ser hombre cabal. De otra manera, degenera, individual y socialmente, en ruin servidor de toda clase de egoísmos. *Esta ley* —ha dicho Pío XII— *ha sido válida siempre; pero ninguna generación ha experimentado en sí misma su valor tan trágicamente como la presente* (Discurso a los universitarios de Roma del 15-VI-52).

Esta afirmación de la absoluta e indiscutible necesidad de la formación religiosa, a lo largo de todos los grados de la Enseñanza, no entraña la negación de aquel fracaso, a que antes hemos aludido, de las clases de religión en nuestra Universidad. Muy lejos de ello, creo, sinceramente, que si no de manera tan rotunda como en la Universidad, también en nuestra Enseñanza Media hay notables fracasos parciales en todo lo referente a la formación religiosa. Pero, para nosotros, ni aquél ni estotros pueden significar un argumento contra la existencia de dicha instrucción religiosa, sino una invitación al examen para acertar con aquellos cambios que conviertan los fallos en posibles y deseados aciertos.

El P. don José María Cirarda *es profesor del Seminario conciliar y dignidad de la diócesis de Alava. Es autor de diversos trabajos teológicos; el último de ellos la conferencia titulada "Teología de la Pasión", que dictó en el Ateneo de Madrid. En el presente artículo estudia la necesidad de la enseñanza de la religión en todos sus grados, precisando el objeto de la formación religiosa hasta la creación de una actitud vital cristiana y señalando el papel de la Historia Sagrada y del Catecismo en aquella formación. Tres son, en resumen, los fines de la enseñanza de la religión para el P.* Cirarda: *en el Bachillerato: el Catecismo, la Historia Sagrada y la Apologética; y en la Universidad: el estudio de unas pocas cuestiones dogmáticas, la previsión de los conflictos entre ciencia y fe, y, por último, la Deontología profesional.*

Objeto de la formación religiosa

El problema no podrá ser resuelto satisfactoriamente —y urge mucho hallarle esa solución plena— mientras no precisemos con claridad el para qué de la formación religiosa. El haber planteado la cuestión en ese plano de su finalidad es, para mí, el mayor acierto del trabajo publicado recientemente en esta misma Revista de Educación por don José Luis Aranguren (*). Mi conformidad con sus puntos de vista es absoluta, cuando afirma que la formación religiosa tiene que ser algo más que una instrucción. El quiere que sea una "iniciación" en un "misterio". Yo preferiría decir, de manera más sencilla, que debe crear una actitud ante la vida, como consecuencia del conocimiento de un misterio.

Uno de los defectos fundamentales de nuestras clases de religión viene siendo el haberse reducido a una clase más, con tema distinto que las otras, pero con los mismos procedimientos y con parecida finalidad puramente instructiva. Y esto no es sólo un defecto práctico, en el que se ha caído de hecho, sin quererlo. Porque más de uno ha concebido, teóricamente, la enseñanza religiosa como una simple cuestión doctrinal. Así se explica que algunos hayan querido razonar la obligatoriedad de cursar la asignatura de religión con la salida, por otra parte no del todo fútil, de que el Estado tiene derecho a exigir a todos, aun a los no creyentes, el conocimiento de la doctrina católica, porque, dada la catolicidad de nuestro pueblo, sus ideas inspiran la vida nacional.

Pero esa no puede ser, ni aquí ni en ningún lugar del mundo, la razón primaria de la enseñanza religiosa. Doquiera es ésta obligatoria, el Estado la impone porque cree justamente que la religión es un factor decisivo para la perfecta formación de la juventud. Y esto es también lo que pretende la Iglesia, cuando exige la formación religiosa en todos los grados de la Enseñanza. Por ello no se contenta con ordenar que los profesores de religión estén bien dotados de doctrina y de cualidades pedagógicas, sino que quiere que sean celosos, es decir, apóstoles. Para la Iglesia, la enseñanza de religión es una cuestión de apostolado.

Creación de una actitud vital cristiana

No quiere esto decir que las clases de religión deban convertirse en sermones o en pláticas espirituales. De ninguna manera. Los sermones tienen su lugar propio: los templos. Pero sí significa que el resultado final de la instrucción religiosa tiene que ser *la creación de una actitud cristiana ante la vida,* y no el estampillar unos sabihondos, capaces de responder a un cuestionario. Este es necesario conocerlo bien, pero no por sí mismo, sino precisamente porque la actitud cristiana ante la vida es *función de unas verdades dogmáticas encarnadas en unos acontecimientos de la historia sobrenatural de la humanidad.*

Según esto, si al término de su formación religiosa un joven es capaz de explicar con claridad que en la Santísima Trinidad hay tres personas y una sola naturaleza con dos procesiones y cuatro relaciones, y que en Cristo son dos las naturalezas y una sola persona, y que las teorías calvinistas se oponen al concepto católico de la predestinación, etc.; si todo eso sabe nuestro joven, pero no sabe qué importancia tiene para su vida el misterio trinitario y el cristológico y el dogma de la predestinación, habrá que considerar su formación como un colosal fracaso. Merecerá sobresaliente, o mátrícula, si a mano viene, en un examen puramente doctrinal; pero si se pudiera calificar, no sus ideas, sino su formación religiosa, sería necesario suspenderle a él y a su profesor.

Responsabilidad del profesor de religión

A su profesor, también, es claro, porque no puede culparse al profesor de que sus alumnos vivan, o no, conforme a una actitud espiritual determinada —que eso es cuenta de la libertad personal de cada uno—; pero sí que toca al educador religioso comunicar a su educando, a la vez que unas ideas dogmáticas, el sentido de la existencia humana que ellas entrañan.

Lo diremos mejor de otra manera. El papel del profesor de religión es el mismo, *mutatis mutandi,* del que Dios se impuso a Sí mismo al ponerse a revelarnos sus misterios. Ahora bien: Dios nos ha revelado sus verdades, no para que tengamos que cargar nuestra inteligencia con unas ideas más, sino para brindarnos la clave que resuelve, sobrenaturalmente, el misterio de nuestra existencia individual y social. Esa clave es otro misterio, pero éste divino: el misterio del amor con que Dios nos ha amado. La historia de ese amor, en función de los repetidos repudios humanos y de la creciente insistencia divina, constituye el meollo de nuestro Credo. Cierto es que si no fuera necesario el conocimiento de la Trinidad augusta de Dios, pongo por caso, para la solución sobrenatural del problema de nuestro origen, de nuestro destino y, consiguientemente, de todo el sentido de nuestra vida; cierto es, repetimos, que el misterio trinitario no nos hubiera sido revelado. De la misma manera su enseñanza en las clases de religión tiene que ser algo más vivo y palpitante que la explicación de unas cuantas nociones.

(*) José Luis L. Aranguren: "Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Religión", Revista de Educación, 1, 3 (Madrid, VII-VIII-52), 253-6.

Tiene que abarcar esa explicación y la proyección del misterio sobre nuestra existencia. Y así por todo lo demás.

La Historia Sagrada en la enseñanza religiosa

Y si la finalidad de la enseñanza religiosa debe ser la misma de la divina revelación, ¿qué extraño que deban ser los mismos sus procedimientos pedagógicos? Al llegar aquí, creo necesario insistir en la idea apuntada por Aranguren sobre la eficacia pedagógica de la Historia Sagrada. Porque Dios, que podía habernos manifestado el dogma en un formulario de tesis sistemáticamente ordenadas, no ha querido hacerlo así. Nos ha dicho su verdad y su redención a través de una Historia, en la que Él mismo es protagonista. Y la revelación no es, por eso, el conjunto de unos cuantos dogmas referentes a la salvación de los hombres. Es una historia santa. De aquí que nuestra fe no la prestemos a unos simples enunciados fríamente doctrinales. Creemos, sí, en unas verdades racionales; pero las creemos encarnadas en una realidad concreta y palpitante de amor divino, cuya suprema expresión es la adorable figura de Cristo Jesús. He aquí algo que nunca debiéramos olvidar en nuestras clases de religión. ¿Por qué separar lo que Dios unió cuando quiso hacerse nuestro Maestro? Los acontecimientos de la Historia Sagrada, que no son, para lo que importa a nuestro caso, todas y cada una de las escenas bíblicas, sino aquellas que tienen un interés soteriológico, deben constituir el nervio de nuestra instrucción religiosa. En esos acontecimientos se aprenden, de una parte, las verdades dogmáticas de manera cuasi-intuitiva, y de otra, se las siente vivas en el misterio de un Dios, que se acerca a nosotros con los brazos abiertos, queriendo forzarnos, amorosamente, a la apertura de los nuestros, a fin de lograr una mutua total entrega confiada.

También el Catecismo

Esta primacía que queremos para la enseñanza —llamémosla historicista— de nuestra fe, no quiere decir que reneguemos de la clásica sistematización del catecismo. Mil veces no. Dios mismo, de Quien queremos copiar ejemplos de pedagogía, gustó de sintetizar, en breves fórmulas memorísticas, las ideas, que iba enseñando, *per longum et latum*, en distintas narraciones históricas. Así, toda la cosmogonía mosaica persigue el claro objetivo de grabar en el pueblo judío la idea de la existencia de un solo Dios, Señor del universo entero. Y ese dogma, que es historia sagrada en los primeros capítulos del *Génesis*, lo encontramos después, varias veces, convertido en breve fórmula catequística, por ejemplo, en el *Deuteronomio* (6, 4): *Escucha, ¡oh, Israel!: El Señor Dios nuestro es el solo y único Dios y Señor.* Y en el Evangelio vemos, igualmente, que Cristo hace de toda su vida una predicación de pobreza y de abnegación y mansedumbre. Lo cual no le impide, a su tiempo, concretar la lección de la historia santa, que es su vida, en las bienaventuranzas, simples fórmulas memorísticas que condensan el ejemplo dado por el divino Maestro.

La problemática humana en la formación religiosa

Pero el estilo de nuestra enseñanza religiosa no debe venir dado exclusivamente por su finalidad esencial. Recurramos, una vez más, al ejemplo del Maestro de religión infinitamente sabio, que es Dios Nuestro Señor. Y veremos, a lo largo de su divina revelación, cómo sabe acomodarse a los problemas del pueblo creyente, dosificando las verdades según su capacidad, insistiendo cuándo en unas cuándo en otras, y adaptándolas siempre a los variados problemas, que su pueblo elegido iba viviendo. Así debe ser toda enseñanza religiosa. No puede contentarse con explicar un determinado conjunto de verdades reveladas. Es necesario que sepa adaptarse a las condiciones cambiantes de los destinatarios, para sacar siempre a flote, en medio de cualesquiera tempestades espirituales, aquel sentido cristiano de la vida, que es su objetivo fundamental.

Tres nos parecen las incidencias fundamentales en la juventud estudiantil. Pío XII ha hablado de dos de ellas en el discurso, antes citado, a los universitarios romanos. Y son: A) El *tránsito de la niñez a la madurez.* B) El *posible descrédito de la fe, por su inevidencia esencial, al primer contacto deslumbrante con las ciencias positivas;* y C) La *proyección deontológica del Credo cristiano a la particular profesión elegida por el universitario.* Las tres merecen especialísima atención de un buen profesor de religión.

A) *El paso de la niñez a la juventud* coincide en nuestros estudiantes con los últimos años del Bachillerato y con los primeros de la carrera universitaria. El acontecimiento tiene una trascendencia religiosa de imposible exageración. Supone la crisis de todo un mundo de valores, en el que ocupaban lugar eminente los religiosos. La cosa es tanto más grave, para éstos, cuanto que la característica más acusada de la niñez es la actitud de confianza en otro; mientras que lo propio del joven es la afirmación de su propia personalidad, con el afán de dejar a un lado toda clase de andadores. Ahora bien: la fe es un andador sobrenatural, y la actitud del creyente es esencialmente una actitud de confianza en ese Otro, infinitamente merecedor de confianza, que es nuestro

Padre Dios. Por lo cual, es natural que el paso de la niñez a la juventud suponga un terremoto espiritual, capaz, si no es prevenido, de dejar en ruinas las creencias religiosas aprendidas y vividas en la infancia.

Hasta ese momento de la transición, las verdades religiosas se le enseñan al niño de manera autoritativa: *in verbo magistri,* como se le enseñan todas las demás cosas, porque el entendimiento infantil está más inclinado a admitir el argumento de autoridad que a razonar por cuenta propia. Pero llega la mutación en hombre y, con ella, el momento de convertir en posesión personal consciente la fe que hasta entonces venía afirmándose por tradición o por sintonía con el ambiente. A nuestro joven, el niño de ayer, se le enseña en las ciencias profanas a no admitir nada como cierto, sino en tanto en cuanto se le demuestre su verdad. Y es lógico que aspire a adquirir conciencia del porqué de su fe. *Es,* pues, *el momento de la apologética.* No de una apologética fuera de quicio, que se dedique a resolver unas dificultades o a refutar unas teorías heterodoxas, con las que nuestro joven nunca tropezará probablemente; sino una apologética constructiva, que le presente las pruebas apodícticas de la verdad de su fe y salga al paso de las dificultades que se le vayan ocurriendo contra ella o de las que es probable se le ocurran en un futuro próximo.

Esta atención al trascendental momento de la génesis del hombre en el espíritu del niño no puede olvidar, por otra parte, que junto a la transformación intelectual del joven se presentan la explosión de las pasiones y la posibilidad de fáciles desviaciones morales. Todo se conjuga, así, para que la fe tranquila de la infancia se vea sometida a una conmoción de gravísimas consecuencias. Porque es verdad que la fe se puede mantener firme aun en medio de las mayores claudicaciones morales; pero no es menos cierto que creer es algo más que admitir las verdades reveladas por Dios; es, además, deducir las consecuencias que suponen para la vida moral. Por eso, cuando ésta falla, las ideas religiosas se empañan y pueden llegar a morir asfixiadas dentro de una inteligencia, en la que los vicios han cerrado todas las ventanas de las buenas obras. Todo esto debe tenerlo en cuenta el profesor de religión para atenderlo cuidadosamente en sus clases, a fin de dedicar más de una a la explicación de los factores extrarracionales que pueden corroer la firmeza en la posesión de la doctrina revelada.

B) *Religión y Ciencia.*—Con estos mismos años finales del Bachillerato y primeros de la Universidad suelen coincidir los primeros contactos de nuestros estudiantes con las ciencias positivas. Y la tentación del cientismo, que es hoy ya cosa anacrónica en el campo de los intelectuales, se presenta en la vida del joven como una piedra en la que pueda tropezar con relativa facilidad. Y ello por dos razones distintas: por una equivocada interpretación de las afirmaciones científicas o por una mala intelección de los dogmas de la fe. El fenómeno es natural y grave ya de por sí; pero su peligrosidad sube de punto si a su espontánea gravedad se añade la posible malicia de algún profesor, incrédulo él o un si es o no es irónico caricaturizador de las creencias dogmáticas relacionadas con las cuestiones científicas.

He ahí una cuestión, que exige una definida acción del profesor de religión, tras de un doble objetivo. Porque importa, en primer lugar, que deje bien sentado, ante sus alumnos, la existencia de algunas realidades que están más allá de los conocimientos y de las realidades físicas; de unas realidades que no dependen de los sentidos. Entre ellas cuentan las verdades metafísicas y las teológicas, cuyo valor deberá aparecer claramente ante los jóvenes, sobre todo si estudian ciencias, como superior a todas las verdades científicas e independiente de ellas. Y en segundo lugar —y es lo más importante en este punto—, un buen profesor planteará a sus alumnos universitarios el problema entre ciencia y fe, de manera que no sólo resuelva las dificultades entre ambos dominios, sino que excluya el planteamiento mismo de la mayor parte de dichas dificultades. Para ello importa que los alumnos universitarios de religión aprendan a distinguir bien entre el campo de las verdades soteriológicas, en las que la fe nos obliga a rigurosa inflexibilidad, y aquel otro de las cuestiones no soteriológicas, en las que la fe, o no dice nada o no habla de ley ordinaria con afanes científicos, sino según el común sentir de la época en que la revelación fué hecha.

C) *Deontología profesional.*—Nada especial vamos a decir sobre el tema de la deontología profesional. Porque todo, aquí, nos parece demasiado claro. Es el tema religioso que más inmediato interés despierta en los alumnos por su directa relación con la carrera que libremente han elegido, y es además, sin duda, en esas clases de deontología profesional en las que más aciertos se han logrado, en los últimos años de experiencias, en la enseñanza de religión dentro de la Universidad.

Los tres fines de la enseñanza de religión

Resumiendo: a nuestro parecer, una buena enseñanza religiosa debiera procurar tres cosas en los años del Bachillerato. En un principio, *repasar firmemente el Catecismo, para que sus fórmulas queden grabadas, de una vez para siempre, en las mentes de nuestros niños.* Más adelante debería procederse a una *exposición de esas verdades catequísticas, pero ya no se-*

gún un orden sistemático, sino como la historia del amor de Dios a los hombres, tal como nos la presenta la revelación. Cada uno de los hechos de esa historia serviría para hacer concretas y sensibles las verdades del dogma, encarnadas, sobre todo, en la adorable persona de Cristo Jesús. Por fin, el último año del Bachillerato debería *atender a una apologética constructiva.*

Y en la Universidad, dejando a un lado los repasos de lo estudiado en el Bachillerato, pensamos que el profesor debería ceñir su curso a tres cosas: a una *profundización en algunas pocas cuestiones dogmáticas* más interesantes para el joven, a *prevenir los pretendidos conflictos entre ciencia y fe* y a la *deontología profesional.* Para lo cual, mil veces mejor que un infecundo gotear de diez o doce clases anuales a lo largo de cuatro cursos, sería uno entero y verdadero, en plan de asignatura principal en el segundo o tercer año de la carrera. Además de un mayor aprovechamiento del tiempo, se conseguiría así un mayor prestigio de la clase de religión ante profesores y alumnos.

EL LIBRO DE TEXTO

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO

El libro de texto se ha convertido en una condición de la Enseñanza Media. Esta realidad, admitida sin discusión, ha ido extendiendo su carácter instrumental a los ambientes universitarios, donde su implantación no es tan unánime y en modo alguno tan defendible.

Pero circunscribiéndonos a una serie de consideraciones sobre el libro de texto en la Enseñanza Media vamos a resaltar aquí los inconvenientes que su carácter de necesidad ha provocado para los escolares, la posibilidad de una solución y de qué forma fué reglamentado por la legislación inmediatamente anterior, en función de una serie de criterios demasiado amplios para ser eficaces.

CONSECUENCIAS DE LA OBLIGATORIEDAD DEL LIBRO DE TEXTO

Del hecho de que el libro de texto sea imprescindible actualmente para la cátedra se desprende, claro es, la necesidad de su adquisición por el alumno. Sería ridículo que esta consecuencia escandalizase a nadie; la enseñanza exige un dispendio económico por parte de los padres, y el de los textos ha de considerarse incluído en él. El Estado concede matrículas gratuitas a los hijos de familias económicamente débiles, y becas para los que en las mismas condiciones demuestran una inteligencia superior a la media. Igualmente el Estado debería preocuparse de la adjudicación gratuita de los libros de texto a los muchachos que se encuentran en las anteriores circunstancias, teniendo en cuenta la necesidad de su adquisición para el rendimiento escolar, el número de textos exigibles por curso y su precio, bastante elevado.

Sería un contrasentido, repetimos, escandalizarse porque el libro haya de adquirirse por el alumno. Pero de la obligatoriedad de esta compra se suceden unas prácticas viciosas y desafortunadas, contra las que debe salirse al paso: el cambio anual de texto en aquellas cátedras que no los tienen propios y la periódica ampliación, supresión o reforma de estructura del texto por el autor. Prácticas, estas dos, bastante frecuentes, y en las que hemos de confesar no guía, en la mayor parte, sino un deseo de perfección. En el primer caso, a través de la búsqueda incesante de un texto pedagógico y apto que se aproxime al ideal del adecuado para una disciplina y un cuestionario. En el segundo, una aspiración legítima, en el momento de la reedición, de completar y aclarar aquellos puntos y cuestiones que la experiencia propia ha comprobado como imperfectos.

Desgraciadamente, este anhelo de perfección tiene otra vertiente de signo contrario. Implica una imperfección económica, entiéndase un gasto, innecesario e indefendible moralmente, para aquellos padres de familia —bastante numerosos todavía, por fortuna, en España— que tienen tres o cuatro hijos cursando el Bachillerato al mismo tiempo y en cursos bas-

---

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO, *autor del presente trabajo sobre los libros de texto en el Bachillerato, es Profesor adjunto en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y redactor de nuestra* REVISTA. *En las Ediciones Cultura Hispánica ha publicado recientemente un importante libro sobre* Colegios Mayores, *y en el semanario* Juventud *unos "Comentarios a la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media".*

tante aproximados. Para estos padres resulta incomprensible y asombroso encontrarse obligados a incrementar su biblioteca en cuatro ejemplares, pongo por ejemplo, de Nociones de Geografía e Historia Universales, de tercer curso o cualquiera otra disciplina del plan del 38, de diferentes o del mismo autor. Todavía podría argüirse con una llamada al coleccionismo bibliográfico pedagógico, pero con muy poca convicción a decir verdad. Y mucho menos si esta triplicación o cuadruplicación no se limita a una sola disciplina, sino a la mayor parte de las mismas.

Ordenación legal

Desde arriba, en la Base V de la Ley de 20 de septiembre de 1938, y en la Orden ministerial anterior de 7 de julio de 1938, el problema se había enfocado desde otros puntos de vista, la mayor parte de ellos muy acertados, pero difícilmente eficaces en su aplicación. Así, la Ley y Orden citadas velaban por las condiciones pedagógicas de los libros de texto, que habían de ser sometidos al estudio de una Comisión, cuya composición se establecía, que los aprobaría, en su caso, y regularía su precio. Pero aquella Comisión hubo de tener limitado su campo discriminador, en un primer momento, a causa de criterios políticos y nacionales, plenamente justificados en aquella época de nuestra Cruzada victoriosa. No obstante, años más tarde, catedráticos repuestos en sus cargos y autores de textos excelentes vacilaban en enviarlos a la citada Comisión, que por Orden ministerial de 8 de mayo de 1941 fué disuelta, trasladando su función a la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación. Este criterio, juntamente con el de la discusión del precio del libro, que obligaba a regateos absurdos y a una propaganda comercial de las excelencias del género ofrecido para justificarlo, se fué debilitando, y se llegó a una situación en la que escribir un texto, refrendado por una función docente, era bastante para obtener la aprobación. Se abundaba en la creencia de que la calidad del libro, en lo pedagógico, era consecuencia necesaria de la titulación del autor. Al mes siguiente de publicarse la Ley se aprobaba la primera relación de libros de texto autorizados para la Segunda Enseñanza, en la que figuraba, con mención honorífica, una lamentable equivocación de manual de texto, cuyo autor, por otra parte, nos merecía las más respetuosas y encomiables consideraciones docentes y humanas. Quizás por extensión se llegara más tarde al convencimiento de que bastaban estas condiciones humanas y docentes, o simplemente llegar a quien las tuviera, para obtener la aprobación. De hecho sería tal vez interesante conocer qué libro de texto, una vez redactado, dejó de publicarse y no se implantó en algún Centro de Enseñanza.

En el artículo 5.° de la citada Orden de 7 de julio de 1938 se facultaba a la Comisión dictaminadora, ante casos excepcionales de libros que merezcan singular estimación, para proponer al Ministerio la adquisición de su propiedad, por cuenta del Estado, para ser editados oficialmente, en las condiciones que en tal ocasión serían determinadas. Un artículo que no se aplicó, y que, por otra parte, no acertamos a comprender del todo las ventajas para el autor de este patrocinio, teniendo en cuenta que no podría dársele carácter obligatorio, ya que es potestativo para el director de la cátedra la elección del texto, y que, al procurar fijar un precio mínimo, el tanto por ciento, por consiguiente, sería menor.

El artículo 4.° de la Orden mencionada, nosotros lo vemos al revés. Allí se dice que "la Comisión, al emitir su dictamen, fijará el plazo de validez de sus efectos para cada uno de los libros de texto examinados por ella, el cual plazo no podrá exceder de tres años". Es decir, autoriza un máximo de validez de tres años, cuando en realidad no debería considerarse esto como una gracia, sino que, por el contrario, el texto aprobado tendría que ser obligatorio en el Centro donde se implantase, por lo menos, durante cinco o seis años, y prohibir toda modificación en las reimpresiones a que hubiese lugar durante este plazo. No creo que se pueda con ello acusar a nadie seriamente de inmovilizar nocivamente, durante seis años, el contenido científico de una disciplina en la Enseñanza Media. Lo fundamental no varía, y las cuestiones límites de las Ciencias de la Naturaleza y del Espíritu, que son las que efectivamente pueden, en un plazo mucho menor de tiempo, cambiar de signo, no afectan a los conocimientos esenciales del Bachillerato.

Una determinación legal en este sentido saldría al paso de la injustificable multiplicación del dispendio económico familiar a que aludíamos más arriba, permitiría constatar resultados docentes y daría, por último, cierta continuidad a las distintas promociones de alumnos, permitiendo establecer una base única como elemento indispensable de comparación. Después de seis años sería la ocasión de rectificar, ampliar y ajustar aquellas nociones oscuras pedagógicamente o susceptibles de cambios científicos. Al mismo tiempo obligaría, antes de decidirse por un instrumento de trabajo deficiente, a seleccionar y a elegir bien el texto, en interés propio y del Centro.

El libro de texto en la nueva Ley

La nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media se ocupa también del libro de texto en sus artículos 112 y 113. Los principios que establece son, en este aspecto, prácticamente

los mismos que los de la anterior Ley. Unicamente el art. 113 amplía el 5.° de la Orden comentada más arriba, en el sentido de que el Estado protegerá con premios a los textos mejores, y estimulará periódicamente, mediante concursos públicos, la renovación y perfeccionamiento de los existentes.

Sería interesante tener en cuenta, en el momento de la aplicación de la nueva Ley, esta esta serie de consideraciones y de exigencias precedentes acerca de la anterior Ordenación, para que, partiendo de los mismos y estimables principios generales, se obtuvieran, sin embargo, conclusiones diversas.

PLANES ESPECIALES DE BACHILLERATO EN LA NUEVA ORDENACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA

JOSE MARIA ORTIZ DE SOLORZANO

Uno de los mayores aciertos que, a nuestro juicio, encierra la nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media es aquel por el que se prevé la existencia, junto a un plan general de Bachillerato, de otros planes especiales, que el Estado puede prudentemente aceptar y regular. Y ello, no sólo por la amplitud de espíritu que tal disposición indica en la mente del legislador, sino —y éste es el aspecto que únicamente nos interesa ahora destacar—, sobre todo, porque de esa manera se hace factible la experimentación de nuevos métodos pedagógicos y posibles planes de Bachillerato, sin tener que salirse y quedar al margen, forzosamente, de la órbita jurídico-docente de la Enseñanza Media.

Toda institución humana es perfectible, y es claro que el Bachillerato, como tal institución docente, ha sido y será siempre capaz de una ulterior perfección. Con todo, y ser esto así, el acometer cualquier reforma sustancial en un plan de Enseñanza Media era, hasta ahora, empresa ante la que solían flaquear aun los espíritus más animosos. Del acierto o desacierto de la nueva ordenación dependía, durante varios años, el que sucesivas generaciones de bachilleres se formasen debidamente para el ingreso en la vida universitaria y, consiguientemente, para el ejercicio de las profesiones y el quehacer social. Por ello, aunque en determinadas coyunturas político-pedagógicas se reconociese la necesidad de modificar un determinado plan de estudios de Enseñanza Media, resultaba tan laborioso el proceso de realización de la reforma: era mucho lo que podía ir en que el legislador acertase, o no, con la promulgación de un nuevo plan. Una ordenación estimada como no acertada podía ser sustituída por otra, aún peor. Y la víctima de tales fluctuaciones sería el niño, el adolescente, a quien se podría causar un mal que, en muchos casos, tal vez resultase irreparable.

Nada, pues, parece tan acertado como el que tales experiencias pedagógicas, que habrán de ir siempre presididas por el noble afán de conseguir un Bachillerato mejor, puedan realizarse, de ahora en adelante, con reducidos núcleos de estudiantes, al margen de un plan general, y siempre, naturalmente, bajo la aprobación y tutela del Estado. Si la experiencia pedagógica así verificada, por medio de un plan especial, resultase provechosa, existirá así la posibilidad de aplicarla a la masa total de bachilleres. Si se viese que no era procedente, el plan especial ensayado podrá ser desechado, para proseguir en la búsqueda, hasta encontrar un plan de estudios que resulte plenamente satisfactorio y que, quizá, conviniera implantar con carácter general.

BACHILLERATOS INFORMATIVOS Y BACHILLERATOS FORMATIVOS

"Non multa, sed multum". O lo que es lo mismo: No Bachilleratos *informativos*, sino Bachilleratos *formativos*.

Estimamos totalmente equivocado el criterio de quienes piensan que, durante el Bachillerato, se debe tratar de sobrecargar al alumno con una serie de conocimientos, cuanto más dispares y varios, mejor. El Bachillerato no debe tender a acumular en la cabeza de los

---

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE SOLÓRZANO *es licenciado en Filología Clásica y miembro del Gabinete Técnico de la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional. En este trabajo presenta un proyecto de Plan de estudios para el nuevo Bachillerato, propugnando una Enseñanza Media formativa, con seis años de Matemáticas y otros tantos de Latín, y relegando a un segundo plano las asignaturas de carácter informativo.*

alumnos la mayor cantidad de nociones de Geografía, o de Historia Natural, o de Matemáticas, o de Lenguas modernas; sino a poner al muchacho en condiciones de estudiar por sí mismo esas asignaturas en la Universidad, en el Centro especializado, o siempre que él lo desee y quiera ampliar o completar sus conocimientos. Es decir: que el Bachillerato debe ser *formativo*, y no *informativo*. Ejemplo típico de Bachillerato *informativo* es el correspondiente al plan del año 1938, con su multiplicidad de materias y su recargo excesivo en el contenido de cada una de ellas.

En el Preámbulo de la nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media se declara que con ella se busca, en el orden técnico, descongestionar los programas para que el alumno aprenda mejor las disciplinas esenciales.

Sería interesante determinar cuáles son esas asignaturas esenciales. A nuestro juicio, primaria e insustituiblemente esenciales, por su incontrastable valor formativo (único que creemos se debe perseguir en el Bachillerato), hay solamente dos asignaturas: el Latín y las Matemáticas. Sin ellas, aun la misma Filosofía, Ciencia de las Ciencias, carecería del soporte necesario para una adecuada comprensión y estudio por parte de nuestros bachilleres, y, por lo tanto, en ese sentido, no la consideramos esencial.

No creemos sea necesario demostrar el insustituible valor formativo que tiene el estudio del latín. "Nuestros hijos —ha dicho Fornaciari— aprenden latín, porque el latín es una disciplina de la inteligencia, que directamente no sirve para nada, pero que ayuda a comprender todas las cosas que *sirven*, y a dominarlas y a no dejarse nunca sujetar por ellas. Van a clase de latín para ennoblecerse espiritualmente y llegar a ser hombres capaces de razonar y de pensar por su cuenta" (1).

El estudio del latín impone al muchacho la obligación constante, en efecto, de razonar, de pensar. El mecanismo de la declinación de los sustantivos, de la concordancia adjetival, de la adecuada construcción sintáctica de las distintas proposiciones y de su coordinación y subordinación entre sí, todo ello fuerza al cerebro infantil a un provechoso ejercicio de gimnasia mental. Esta práctica de la reflexión, convertida en un segundo instinto, le será preciosa al muchacho más tarde, en sus años maduros, cuando se trate de encasillar y poner en su lugar, no ya sustantivos, adjetivos y oraciones, sino hechos concretos en un informe jurídico, o ideas en el desarrollo de una conferencia, o cifras en un balance, o datos en una memoria técnica.

Este mismo valor formativo del latín, de habituar al muchacho a pensar, a discurrir, a concentrar su atención, se da en el estudio de las matemáticas. Por ello, ese escoger el latín y las matemáticas como cabezas de diferenciación de dos tipos de estudios, Letras y Ciencias, no lo juzgamos acertado. Entre las dos asignaturas, en los años del Bachillerato, no sólo no existe ninguna contraposición, sino que, más bien, y bajo muchos aspectos, pueden considerarse muy afines. El muchacho que no es capaz de fijar su atención y realizar el esfuerzo mental que supone el construir rectamente una oración gramatical latina, tampoco logrará resolver las incógnitas de un problema matemático. De que esto no son afirmaciones apriorísticas pueden dar fe los centenares de boletines de calificación de muchos estudiantes de Bachillerato. Más tarde, en los estudios universitarios, cuando supuesto un Bachillerato latinista eficaz el alumno domine totalmente la mecánica de la Gramática, entonces el estudiante de Filología Clásica podrá acercarse al Latín como a una de las más bellas lenguas literarias. Y entonces, sí, podrá ya hablarse de una diferenciación absoluta entre las Matemáticas y el Latín.

Latín y Matemáticas: dos asignaturas excepcionales, básicas, en un Bachillerato que se pretenda sea formativo, único que, a nuestro juicio, se debe pretender.

Seis años de Matemáticas y Latín

De acuerdo con lo expuesto, si se tratase de elaborar un plan formativo de Bachillerato, nosotros incluiríamos en él, en los seis cursos del mismo y con un porcentaje de horas de estudio muy superior al de las restantes asignaturas, el Latín y las Matemáticas.

Nos parece oportuna la "leve opción vocacional de Letras o de Ciencias" que se brinda a los alumnos de los dos últimos años de Bachillerato, y que se prevé en el Preámbulo de la nueva Ley sobre Ordenación de Enseñanza Media. Pero esa opción, a nuestra manera de entender, no debería establecerse entre el estudio de las Matemáticas, para los que escogieran la especialidad de Ciencias, y el del Latín, para los que prefirieran seguir la de Letras. Como ya hemos indicado, para nosotros, Latín y Matemáticas son, a lo largo de todo el Bachillerato, asignaturas muy semejantes, por ser las dos, ante todo y por encima de toda otra característica diferencial, asignaturas que obligan al alumno a concentrarse, a pensar, a discurrir por su propia cuenta. Las restantes asignaturas, que han figurado en los últimos planes de Bachillerato, vendrían a ocupar un lugar muy secundario.

Nos quejamos frecuentemente, y con sobrada razón, por cierto, del vicio memorista que existe en todos los estadios de la formación de nuestra juventud y, lo que es peor aún, en la selección de una gran parte de nuestros profe-

(1) Michele Fornaciari: *Latinorum*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1952.

sionales. Desde la "empollación", del alumno de Bachillerato, hasta los temas "machacados", que se llegan a decir "dormido", padecemos una lamentable intoxicación de memorismo rutinario. Y es que durante muchas generaciones se ha formado a nuestros jóvenes para ser "cintas magnetofónicas", pero no "animales racionales".

Pues bien: comencemos, ya desde los primeros estadios de la educación, esta tarea de verdadera "reconstrucción mental nacional". Demos el máximo valor, consagremos el máximo de horas de estudio, ya desde el Bachillerato, a las asignaturas que hacen al alumno *pensar*, y un valor y una atención secundaria a las que le obligan a *embotellar*. (El término no será, tal vez, muy académico; pero tiene, desde luego, un singular valor expresivo.) Hagámosle trabajar, ante todo y sobre todo, en asignaturas donde nada valgan el estudio precipitado de última hora, para salir del paso, o la hábil "chuleta", escondida en una manga.

Y, junto con ésto, ejercitemos al alumno de Bachillerato en el trabajo de la redacción. Mediante ella podrá el profesor ver si el alumno tiene ideas, si éstas son propias, si sabe concatenarlas convenientemente y exponerlas con claridad y aun belleza, y ¡hasta si sabe escribir sin faltas de ortografía! Y pudiera evitarse así, quizá, el que uno de los asideros al que pueden cogerse con el más irrecusable, aunque triste, de los derechos los profesores de algunos Centros de Estudios Superiores, para eliminar a una parte de los aspirantes a ingreso en los mismos, sea el sorprendente hallazgo de una o varias de las mencionadas faltas en los ejercicios escritos de cultura general.

Redacción castellana, sí. Y, también, redacción latina. Es la mejor forma de que el alumno realice ese ejercicio de gimnasia cerebral, de que hablábamos cuando nos referíamos al valor formativo del Latín. Aprender las declinaciones de los substantivos, adjetivos, pronombres, la conjugación de los verbos, las reglas gramaticales de la sintaxis, no pasaría de ser un ejercicio más de memoria si sólo ahí quedase y no se pasase más adelante. Los beneficios que se derivan del aprendizaje del Latín están, sobre todo, en la traducción de la lengua y, más aún, en el ejercicio de composición de la misma. Para traducir una frase latina al castellano el muchacho puede verse ayudado por una cierta intuición y por cierta inspiración, que le haga entrever el sentido general de la frase. Pero cuando se encuentra ante una frase castellana, que debe trasladar al Latín, ha llegado el momento de hacer trabajar, únicamente, a la atención y al raciocinio. Entonces se alcanza el principal fin perseguido en el estudio de la lengua latina: razonar sobre el Latín y construir el Latín por este método razonador, que es algo más que lograr entrever el sentido de un párrafo.

Exponemos, a continuación, un plan de asignaturas de lo que pensamos podría ser un Bachillerato formativo. Tal vez parezca un plan un tanto revolucionario. Por eso no tenemos la pretensión, ni muchísimo menos, de presentarlo como un posible plan general, sino como uno de esos planes especiales previstos en la nueva Ley de Enseñanza Media, pero que, quizá, andando el tiempo, si se demostrase su eficacia pedagógica (de éste, o de otro semejante), podría perder ese calitificativo de hoy, de *especial*. Plan especial llamaríamos hoy, por su reducido número de materias y dentro de nuestra mentalidad actual, al que siguió, por ejemplo, don Marcelino Menéndez y Pelayo, de los años 1866 a 1871, reproducido no hace mucho en un artículo de esta REVISTA, y que le bastó al ilustre polígrafo santanderino para llegar a ser don Marcelino Menéndez y Pelayo. Indudablemente que para ello estuvo dotado con unas cualidades no comunes. Pero, tal vez, esas mismas cualidades no hubieran dado de sí todo el fruto que dieron si se hubiesen visto perturbadas por un plan sobrecargado e irracional de estudios, en esos años críticos para la formación intelectual del adolescente y del futuro hombre, que son los años del Bachillerato.

CUADRO DE ASIGNATURAS Y HORAS SEMANALES DE ESTUDIO

BACHILLERATO ELEMENTAL

CURSO 1.°		CURSO 2.°	
Religión	2	Religión	2
Lengua española	6	Lengua española	6
Geografía	2	Historia de España	2
Matemáticas	6	Matemáticas	6
Latín	6	Latín	6
Composición latina	2	Composición latina	2
Educación Física	3	Educación Física	3
	27		27
7 asignaturas.		7 asignaturas.	
6 de trabajo intelectual.		6 de trabajo intelectual.	

CURSO 3.°

Religión	2
Lengua española	4
Historia Universal	2
Matemáticas	6
Latín	6
Composición latina	2
Idioma moderno	3
Educación Física	3
	28

8 asignaturas.
7 de trabajo intelectual.

CURSO 4.°

Religión	2
Ciencias Naturales	4
Física y Química	2
Matemáticas	6
Latín	6
Composición latina	2
Idioma moderno	3
Educación Física	3
	28

8 asignaturas.
7 de trabajo intelectual.

BACHILLERATO SUPERIOR

CURSO 5.°

Religión	2
Filosofía	5
Historia de Literatura española	2
Matemáticas	3
Latín	3
Composición castellana	3
Idioma moderno	3
Educación Física	3
	24

Opción Ciencias

Física	5

Opción Letras

Griego	5

9 asignaturas.
8 de trabajo intelectual.

CURSO 6.°

Religión	2
Filosofía	5
Historia de Literatura Universal	2
Matemáticas	3
Latín	3
Composición castellana	3
Idioma moderno	3
Educación Física	3
	24

Opción Ciencias

Química	5

Opción Letras

Griego	5

9 asignaturas.
8 de trabajo intelectual.

OBSERVACIONES FINALES

Como observará el lector, que estudie el cuadro arriba presentado, durante los cuatro cursos del Bachillerato Elemental se concede clase diaria al estudio de las dos asignaturas consideradas como fundamentales: Latín y Matemáticas. También es diaria la clase de Lengua Española, en los dos primeros cursos. La de Latín y Matemáticas se hace alterna en los dos cursos del Bachillerato Superior. Finalmente, a la Composición latina se le dedican dos horas semanales durante los cuatro cursos del Bachillerato Elemental.

Las asignaturas de carácter más "informativo" que "formativo", como son las Ciencias Naturales, Geografía, Historia, etc., ocupan un segundo lugar, bastante señalado. Tal vez sea esta relegación a un puesto muy secundario, de asignaturas que hasta ahora solían absorber muchas horas semanales de estudio y en plan cíclico, lo que pueda llamar más la atención. Por experiencia propia y ajena, contrastada en numerosas ocasiones, hemos podido ver que hay muchos universitarios que no suelen recordar ya, recién acabado el Bachillerato, en el primer curso de la Facultad, la división y clasificación de los insectos, los afluentes por la izquierda del río Tajo, o los monarcas beligerantes en la Guerra de los Cien Años. En cambio, raro es el que, si ha sido un mediano estudiante, no es capaz de resolver una ecuación, o de hallar el sujeto, verbo principal y completamente directo, en una oración latina del "De Bello Gallico".

El estudio del idioma moderno comienza en el curso 3.°, para concluir en el 6.° Deberá estudiarse, desde luego, un solo idioma durante los cuatro cursos, a escoger entre el francés, inglés o alemán.

En los cursos 5.° y 6.° del Bachillerato Superior se dedican cinco horas semanales al es-

tudio de la Filosofía. Magnífica preparación para ello será esa disciplina lógica, a la que estará acostumbrada la mente juvenil por el estudio de las Matemáticas y de la Lengua latina. A la Composición castellana se le consagran tres horas semanales en los dos cursos.

Para concluir, conservamos la opción de Ciencias y de Letras en estos dos cursos del Bachillerato Superior, que se reduce a la elección del estudio del Griego, para los de Letras, y al estudio de la Física y la Química, de manera más profunda de lo que ya se hizo en el curso 4.° del Bachillerato Elemental, para los de Ciencias. A todas las referidas materias se le consagran cinco horas semanales de estudio.

Estas clases de Griego, aparte del valor formativo que pueda tener la Gramática helénica, no tan interesante ya, pues ese mismo valor se ha podido lograr con el estudio de la latina, pondrá al alumno de Letras en contacto con un mundo nuevo, interesantísimo, en cuyo conocimiento y admiración tendrá ocasión de profundizar, y sentirá verdadera necesidad de hacerlo, si quiere consagrarse verdaderamente a cualquier actividad que tenga algún punto de contacto con la Verdad, la Belleza o el Bien.

TEMAS PROPUESTOS

ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LATIN EN EL BACHILLERATO

En el número 4 de esta REVISTA, *correspondiente a los meses de septiembre y octubre del pasado año, se transcribieron los temarios de la encuesta sobre la enseñanza de la Filosofía distribuídos entre los Profesores españoles de la disciplina. El éxito obtenido entonces, del que será reflejo nuestro próximo número monográfico, nos anima a realizar una segunda encuesta sobre la enseñanza del Latín, que sigue siendo en la nueva Ley de Ordenación uno de los ejes de los estudios de Bachillerato.*

Es evidente (el examen de Estado lo demuestra con toda claridad) que la enseñanza del Latín atraviesa hoy una crisis total, y que no se cumplen en absoluto las finalidades formativas que se le atribuyeron en principio. En algunos casos más bien podría hablarse de "deformación" que de "formación". Los alumnos se enfrentan durante siete cursos sucesivos con un artefacto cuyo manejo y utilidad les es incógnito.

Si la nueva Ley de Ordenación mantiene con todo vigor la asignatura, lo hace única y exclusivamente en la seguridad de que su eficacia real puede incrementarse merced a un perfeccionamiento de los métodos. A este perfeccionamiento deben contribuir, ante todo, los Profesores ilustrándonos sobre el estado real de la docencia (no aproximativamente, sino con la mayor precisión) y sobre las soluciones que creen posibles.

El siguiente cuestionario ha sido preparado por don Vidal Eugenio Hernández Vista, catedrático de Latín del Instituto "Cervantes" de Madrid, con la colaboración del catedrático de la misma disciplina en el Instituto "Ramiro de Maeztu" don Antonio Magariños.

EL LATÍN EN EL BACHILLERATO

1. ¿En qué curso cree usted que debe iniciarse el estudio de Latín en el Bachillerato?

2. ¿Considera preferible la clase alterna, o bien la clase diaria? ¿En qué razones basa su preferencia?

3. Prescindiendo del valor formativo, ¿para qué más se estudia el Latín?

4. Aparte el ambiente utilitarista, ¿cuáles son, a su juicio, los enemigos capitales de esta enseñanza?

5. ¿Considera necesaria en el profesor una buena preparación lingüística? ¿Qué papel asigna usted a la Lingüística en las clases?

6. ¿Qué método general utiliza en sus clases?

7. Supuesto que el dominio del léxico es indispensable para conocer cualquier lengua, ¿conocen los alumnos el vocabulario latino más fundamental y los giros y expresiones de uso más frecuente? En caso contrario, ¿a qué se debe tal desconocimiento?

8. La Sintaxis, tal y como hoy se estudia, ¿permite introducir a los alumnos en el conocimiento del Latín?

9. ¿Cómo podría usted explicar el que haya alumnos que, sabiendo analizar un texto castellano traducido, traducen mal un texto latino elemental, tras haber estudiado el latín largos años?

10. El estudio de los diversos aspectos de la lengua latina (morfología, sintaxis, literatura), ¿debe parcelarse por cursos o debe ser cíclico?

11. ¿Cree usted preferible la traducción lenta o rápida?

12. ¿Deben introducirse en el Bachillerato solamente autores clásicos o también autores arcaicos y cristianos?

13. ¿Juzga eficaces los ejercicios de traducción inversa?

14. ¿Acompaña la traducción de comentarios sobre el contenido estético e ideológico? ¿Propone a sus alumnos comentarios de este tipo en clase o fuera?

15. ¿Hace usted el estudio sobre la historia política y cultural de Roma sobre los textos o sistemáticamente y por separado?

16. ¿Exige la enseñanza del Latín mucha tarea individual fuera de clase o puede realizarse principalmente dentro de clase?

17. ¿Acostumbra aconsejar un texto determinado?

18. ¿Tiene texto o textos propios?

19. ¿Ha percibido usted a través de su ejercicio profesional algún incremento o disminución en el interés espontáneo de los alumnos hacia el latín y en su capacidad para asimilarlo? ¿A qué causas atribuye ese incremento o disminución?

20. ¿Qué número de alumnos considera máximo para una clase de latín?

21. ¿Qué modificaciones introduciría usted en este cuestionario?

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN BELGICA, FRANCIA, HOLANDA, SUIZA E INGLATERRA

JUAN ROGER

Todavía sigue existiendo, en la mayoría de los países, escasez de profesores de Enseñanza Media. Esta escasez ha ejercido influencia en las disposiciones que se han tomado para mejorar la formación de futuros profesores y perfeccionar la técnica pedagógica de los que ya han entrado en funciones.

Algunas veces se ha tenido que recurrir, a última hora, a rápidos procedimientos de formación, y muchos profesores han comenzado sus funciones docentes antes de estar lo suficientemente especializados. Para todos ellos se han creado unos cursos de perfeccionamiento sumamente útiles.

Este método ha dado sus resultados, y el movimiento en favor de la formación pedagógica del profesorado de Enseñanza Media continúa ganando terreno. Dan testimonio de ello los hechos registrados en diversos países que vamos a estudiar a continuación.

BÉLGICA

El artículo 5.° de la Ley de 15 de junio de 1881 decía: para que se puedan asignar las funciones de catedráticos o de "prefets d'études" en los "athenées" reales o en los colegios provinciales o comunales, es preciso estar en posesión del diploma de "professeur agregé" de Enseñanza Media, grado superior.

Estos diplomas se conferían a los alumnos de las Escuelas Normales de Lieja y Gante, en virtud de los Decretos Reales de 1 y 2 de septiembre de 1852 y de 5 de marzo de 1884.

La Ley de 6 de febrero de 1887, recogiendo las antiguas disposiciones del art. 18 de la Ley orgánica de 1 de junio de 1850, modificó la de 15 de junio de 1881, abogando porque se dispensara de nuevo a los Doctores en Filosofía y Letras y a los Doctores en Ciencias de tener que optar al diploma de "professeur agregé". Por lo tanto, se podían buscar profesores de Enseñanza Media de grado superior, tanto en las Escuelas Normales del Estado como en las Universidades.

Esta situación cambió cuando se puso en vigor la Ley de 10 de abril de 1890, sobre la concesión de los grados en la Enseñanza. Esta Ley introdujo, en efecto, en los exámenes que se hacían para el Doctorado en Filosofía y Letras y el Doctorado en Ciencias, casi todas las materias que figuraban en el programa normal de Enseñanza Media, que se redactó para la formación de los "professeurs agrégés" de grado superior.

En adelante, estas materias se incluyeron en los programas de Enseñanza Universitaria, es decir, en los de la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Ciencias; como desde entonces las Escuelas Normales no eran necesarias, el Gobierno resolvió suprimirlas. Esto se hizo por Decreto Real de 30 de septiembre de 1890. No obstante, el Tribunal de exámenes, ya formado, continuó ejerciendo sus funciones hasta el 1 de octubre de 1893, para examinar a aquellos alumnos que habían comenzado ya sus estudios normales.

En realidad, las Escuelas Normales de Humanidades y Ciencias habían sido suprimidas por motivos políticos. Esto no impide que los argumentos a que acudió el Gobierno, para justificar el proyecto de Ley de 6 de febrero de 1887, merezcan, veinte años después, que se detenga la atención en ellos, pues demuestran la imposibilidad, desde el punto de vista político, de que se restablezca a su antiguo régimen la Escuela Normal única en Bélgica.

La Ley de 15 de junio de 1881 no admitió, en un principio, que se presentaran a examen de "professeur agregé" de Enseñanza Media, de grado superior, aquellos que no habían realizado los cursos de los Centros normales del Estado. En consecuencia, dicha Ley no autorizaba

---

JUAN ROGER, *Jefe del Servicio de Documentación Científica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, es ya conocido de nuestros lectores por sus frecuentes colaboraciones sobre materia de educación comparada. En este número da cuenta de la formación del profesorado de Enseñanza Media en los principales países europeos.*

al Gobierno ni a las Provincias, ni tampoco a los Municipios, a elegir para sus Centros de Enseñanza Media "prefets d'études" y profesores de entre los maestros no diplomados, pues consideraba que dichas vacantes se debían reservar para aquellos maestros diplomados que hubieran realizado sus estudios en las Escuelas Normales. Unicamente permitía el Gobierno que no se exigiera la presentación del diploma y del examen en ciertos casos, y contando con el consentimiento del "Consejo de perfeccionamiento".

El 3 de febrero de 1886 el Gobierno redactó un proyecto de Ley, que estipulaba la vuelta a las disposciiones de los arts. 10 y 37 de la Ley Orgánica de 1950, es decir, que permitía que cualquier persona en posesión del diploma, ya hubiera realizado sus estudios en los Centros normales del Estado o no, se pudiera presentar a los exámenes y ser nombrado "préfet" o catedrático. La regla constitucional de la igualdad de los belgas ante la ley, consideraba el Gobierno, no permite que un aspirante al nombramiento, que posee el título, no sea admitido a causa del lugar o de la forma en que ha adquirido el grado de cultura y formación, grado que un jurado competente puede apreciar.

Modificadas las proposiciones del Gobierno por la Cámara, en lo que concierne al restablecimiento de la dispensa del diploma de profesor en favor de los Doctores en Filosofía y Letras y de los Doctores en Ciencias, dichas disiciones fueron confirmadas por la Ley de 6 de febrero de 1887.

Durante cerca de cuarenta años ha estado en vigor la Ley de 10 de abril de 1890, sobre la concesión de títulos.

La Ley de 21 de mayo de 1929 volvió a crear el grado de "agrégé" de la Enseñanza Media.

En el proyecto del Gobierno, el examen para el título de "agrégé" no se podía hacer hasta un año después de la obtención del grado de Licenciado. Desgraciadamente, cuando se discutió el proyecto en la Sección Central algunos miembros encontraron exagerado el tiempo que se imponía para estos últimos estudios de profesor, y se presentó una modificación por la cual estaba permitido presentarse al examen único de "agrégé" al mismo tiempo que al examen para la licenciatura. Esta modificación fué aprobada por el Parlamento.

La mayoría de los profesores que dirigen las licenciaturas y enseñan Pedagogía están de acuerdo en que el hecho de ocuparse a la vez de la lincenciatura y de los estudios pedagógicos perjudica al mismo tiempo a la formación científica y a la formación pedagógica.

Pocos votos universitarios se opusieron, pues, a que se distanciaran la *licenciatura* y los *exámenes para obtener el título de "agrégé"*, para cuya preparación es necesario, por lo menos, un año.

* * *

Antes de estudiar a fondo cómo se podría organizar el plan de estudios para este año suplementario, no estaría de más estudiar los motivos por los que las distintas tentativas hechas durante un siglo para mejorar la formación de los profesores de Enseñanza Media de grado superior no han obtenido el éxito deseado.

He aquí algunas de sus muchas causas:

a) La falta de convicción, por parte de algunos profesores universitarios, en cuanto a la utilidad de los estudios pedagógicos y metodológicos para la formación de los futuros profesores de Enseñanza Media.

b) Las modificaciones que ciertos profesores universitarios han introducido en algunos cursos de los que les fueron confiados.

c) La supresión, pura y simple, de ciertos cursos indispensables incluídos en el programa de la Escuela Normal antes de 1890, que no figuraban ya en los cursos de Doctorado, y que la Ley de 1929 no ha restablecido. En estos últimos figuraba, entre otros, un curso de Matemáticas elementales.

d) La mala organización de la práctica de la Enseñanza, falta de "Escuelas de aplicación".

De 1890 a 1929 esta práctica era nula en las Universidades del Estado.

* * *

La cuestión de cómo remediar esta laguna ha sido examinada en varias ocasiones por el Consejo de Perfeccionamiento. En el proceso verbal de la sesión de 14 de marzo de 1896 se pueden leer, entre otras, la siguiente apreciación de M. Godefroid Kurth:

"En la Escuela Normal no se han dado lecciones de Enseñanza Media; esto hoy ya no ocurre. Las lecciones que antes se daban eran más bien teóricas que prácticas, y lo siguen siendo con el régimen actual".

Se puede ver, pues, que en la Escuela Normal de Humanidades la situación no era mejor que en la de Ciencias.

¿Por qué, pues, el buen resultado general de los alumnos que cursaban sus estudios en la Escuela Normal de Humanidades y en la Escuela Normal de Ciencias?

El motivo es bien sencillo: los alumnos tenían que ingresar por concurso, éste se llevaba a cabo con rigidez, el número de plazas era muy restringido, el régimen de la Escuela bastante severo. Y todo ello no era obstáculo para que reinara en ésta un espíritu excelente.

FRANCIA

Los profesores que ejercen sus funciones docentes en los Centros de Enseñanza Media han obtenido sus títulos en las Universidades. Para ser profesor o "adjoint d'ensiegnement" se pre-

cisa tener, ante todo, la *licencia para la Enseñanza.*

Un joven licenciado puede obtener directamente un empleo de "adjoint d'ensiegnement". Pero para ser nombrado profesor (o catedrático de Instituto) es preciso presentarse, además, a una oposición.

Hay dos categorías de oposiciones, que están en distinto nivel:

A) Las oposiciones llamadas de *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du Second degré* (C. A. P. E. S.) (Certificado de aptitud para el profesorado de Enseñanza Media pública). Existen tantas clases de oposiciones como especialidades: Letras, Lenguas vivas, Ciencias Físicas, Ciencias Naturales, etc. Los profesores que tienen éxito en estas oposiciones son llamados *professeurs certifiés.*

Las pruebas constan de dos partes:

1.° Una *parte práctica,* cuyos ejercicios solamente se pueden hacer durante el segundo año de unos *cursillos prácticos,* que deben constar de dos años escolares, por lo menos. Estos cursillos consistirán en un servicio completo de enseñanza en un liceo o colegio, o en algún otro servicio, que comprenda seis horas de enseñanza, como mínimo. Además, deben vigilarse los estudios que hacen los alumnos, fuera de las horas de clase, en los liceos y colegios.

2.° Una *parte teórica,* que, a su vez, consta de dos series de ejercicios independientes entre sí.

* * *

En los *ejercicios prácticos* se puede dar a los aprobados las calificaciones de: "très bien", "bien", "assez bien" o "passable". Los *ejercicios teóricos* se califican sobre la base del coeficiente obtenido en las diversas pruebas.

Nadie puede presentarse a los exámenes teóricos si no ha aprobado anteriormente los prácticos.

Los opositores que son aprobados en la "agrégation" están dispensados de la parte teórica. Y también pueden ser dispensados de ella los que han sido aprobados sin plaza, por deliberación especial del Tribunal de "agrégation".

Los que, además de poseer la licenciatura correspondiente a la sección a que se presentan, puedan justificar, por medio de otra licenciatura de Enseñanza, la realización de la primera parte o la obtención del primer título de los profesorados de Música o Dibujo, tendrán la ventaja de que en la parte práctica se les aumentará la puntuación, en la forma que señalen los decretos.

B) La segunda categoría es la de las oposiciones de *agrégation,* más especializada y de un nivel superior. Dichas oposiciones han sido creadas para proveer las cátedras de los Liceos. En estas oposiciones no se concede ningún título ni diploma, pues no tienen otro objeto que el de designar, por elección del Ministro de Educación Nacional, a aquellos que parecen reunir las mejores condiciones para ocupar las cátedras vacantes en los Liceos.

El número de plazas en estas oposiciones (a diferencia de lo que ocurre en otros exámenes, como los de Bachillearto, la Licenciatura y el Doctorado), se precisa todos los años, y según las necesidades ya existentes o previstas, por medio de un decreto, publicado en marzo, abril o mayo.

Ahora bien, ocurre a veces que, por razones diversas —deserción voluntaria o fuerza mayor—, los nuevos catedráticos no se pueden poner a disposición de la Administración para desempeñar un empleo en la Enseñanza pública. Lo cual ha dado ya lugar a muy serias dificultades. Para obviarlas, se ha dispuesto que *todos los opositores deben comprometerse, por escrito y en el momento de hacer su inscripción, a ponerse, durante un año, a disposición del Ministro de Educación, con el fn de ocupar, durante cinco como mínimo, una cátedra de Liceo.*

Los ejercicios de tipo profesional que se incluyen en estas oposiciones se realizan ante el Tribunal nombrado por el Ministro.

Actualmente, existen 19 oposiciones de "agrégation":

Matemáticas (mujeres).
Ciencias Físicas (mujeres).
Ciencias Físicas (hombres).
Ciencias Naturales (hombres y mujeres).
Filosofía (hombres y mujeres).
Letras (hombres).
Letras (mujeres).
Gramática (hombres).
Gramática (mujeres).
Historia (hombres).
Geografía (hombres y mujeres).
Historia y Geografía (mujeres).
Alemán (hombres y mujeres).
Inglés (ídem íd.).
Español (ídem íd.).
Italiano (ídem íd.).
Ruso (ídem íd.).
Arabe (ídem íd.).

Las oposiciones para "professeur agrégé" constan de ejercicios orales y escritos. Los escritos se realizan en los "chefs lieux d'académie", y los orales en París. Los que se presenten a ellos deben poseer la Licenciatura de Enseñanza y un diploma de estudios superiores. Por otra parte, deben haber realizado un cursillo de prácticas de Pedagogía en un Liceo.

Todo aquel que tenga la licencia de Enseñanza, haciendo constar que ha realizado un servicio, completo o parcial, de Enseñanza en un Centro de Enseñanza Media, está durante el curso práctico, que dura dos años, por lo menos, confiado a un consejero, que, por su parte, está encargado de su formación profesional.

El consejero pedagógico es, en principio, un "professeur agrégé", que durante ocho años, como mínimo, ha ejercido las funciones de Enseñanza como profesor titular.

Sin embargo, profesores licenciados, o en posesión del certificado, pueden llegar a ser consejeros pedagógicos contando con las mismas condiciones de antigüedad.

Los consejeros pedagógicos son nombrados por el Ministro para un período de un año escolar, a propuesta de los rectores y del inspector general.

El consejero pedagógico debe redactar un informe sucinto sobre las condiciones del candidato, relatando las observaciones hechas, los progresos y fracasos. Este informe se une al expediente del mismo, y es consultado por el Tribunal en el momento en que se realizan los exámenes prácticos. El informe del consejero pedagógico no se une al expediente administrativo de su alumno ya aprobado en la oposición.

En los "Centres académiques" (lugar en que se encuentra una Universidad, de la cual dependen todas las que están en su demarcación), o en algunos otros Centros departamentales, los rectores organizan cursos, conferencias pedagógicas, jornadas de estudios, etc., con el fin de contribuir a la formación profesional de los opositores. Estos deben asistir obligatoriamente a estos cursos, firman la hoja de asistencia, y al final del año escolar le son entregados unos certificados de asiduidad. Este último se debe unir al expediente de inscripción del opositor.

Todos ellos se forman con los estudios superiores de las Universidades, y en ellas se especializan. Los más jóvenes provienen directamente de las Universidades o de las Escuelas Normales Superiores; pero un contingente, no menos importante, está compuesto por los profesores o "professeurs adjoints" en ejercicio, que han continuado su trabajo y han adquirido a lo largo de él una importante experiencia pedagógica.

Por ello, el nivel de las oposiciones es bastante elevado, y el Tribunal es el primero que vela porque se mantenga este nivel. Se ha dado el caso de que no se haya cubierto la totalidad de las plazas que han salido a la oposición.

El Tribunal está compuesto de catedráticos de Enseñanza Superior o los catedráticos más eminentes de los Liceos, bajo la presidencia, generalmente, de un Inspector general de Educación Nacional.

Una buena parte del programa de las "agrégations", sobre todo de las de tipo científico, tiene, necesariamente, un carácter permanente. Sin embargo, puede variar en algunos detalles, de un año para otro (sobre todo en lo literato, en aquello que concierne a los autores que se deben estudiar). Por esta razón, el programa de cada oposición se publica con un año de anticipación (inmediatamente después que se han dado los resultados de los exámenes precedentes).

Los "professeurs agrégés" representan alrededor de la cuarta parte de los catedráticos de los Centros de Enseñanza Media. Son nombrados directamente en los Liceos por decreto ministerial, una vez que se conocen los resultados de la oposición. Se puede exigir de ellos que ejerzan sus funciones docentes, durante cinco años, después de haber recibido el título de "agrégé".

Holanda

En este país la Enseñanza Media está a cargo de más de 6.478 profesores de ambos sexos, que están encargados de enseñar una o varias materias. El profesor que está al frente de una escuela se le llama director, excepto a los de los "Gymnasium" y Liceos, a los cuales se les llama rector. Una parte importante de las lecciones que se dan en la Enseñanza Primaria, tanto elemental como superior, corre a cargo de los profesores; pero aquí vamos a ocuparnos más detenidamente de los profesores que están especializados en una materia determinada. De éstos, el 71 por 100 pertenecen al sexo masculino. Casi un 44 por 100 de dichos profesores tienen una formación universitaria. Los "Gymnasium" y las secciones de "Gymnasium" de los Liceos son los que cuentan con el mayor número de profesores que tienen una formación universitaria. Estos son menos numerosos en las Escuelas de Enseñanza Media, y todavía escasean más en las Escuelas de Comercio y en las de Enseñanza Media para señoritas. Más del 40 por 100 de dichos catedráticos cuentan con un título de Enseñanza Media, que les ha sido concedido tras de realizar un examen ante un Tribunal especial. Gran parte de la preparación que se precisa para la obtención de estos títulos se realiza en las Universidades.

Todavía no existe un reglamento especial para la formación pedagógica de los futuros catedráticos.

La mayoría de las Universidades han adoptado algunas disposiciones con las cuales los futuros catedráticos tienen posibilidad de prepararse para su profesorado, haciendo los cursos de Psicología, Pedagogía y Didáctica. Muchas Escuelas de Enseñanza Media, con el fin de que éstos puedan adquirir una experiencia práctica, hacen porque puedan trabajar bajo la dirección de catedráticos más experimentados.

Suiza

Los profesores de Enseñanza Media y Escuelas Secundarias se forman, casi exclusivamente, en la Universidad; Berna y St. Gall tienen sus "Seminaires" secundarios particulares. El derecho a enseñar, en el nivel de Enseñanza

Media, se obtiene por alguno de los grados universitarios (Diploma de Enseñanza Superior, Doctorado, Licenciatura), a los que se debe añadir el certificado complementario de aptitud para la Enseñanza Media. Para el grado inferior de la Escuela Media, algunos Cantones, que no cuentan Universidades, han creado unos exámenes especiales.

Los profesores especializados en las materias que no están representadas en la Universidad se forman en las Escuelas correspondientes; por ejemplo: los profesores de Dibujo acuden a la Escuela de Arte Aplicado, etc. Los profesores de Gimnasia pueden adquirir el diploma federal I para la Enseñanza Primaria y Secundaria en la Escuela Politécnica Federal, y, asimismo, en las Universidades de Bâle, Lausanne y Ginebra. El diploma de Gimnasia II solamente se puede obtener en la Escuela Politécnica Federal. Los profesores de Música (Canto y Música instrumental) se forman en los Centros municipales, semicomunales o privados (Conservatorios), o bien particularmente. Existen Conservatorios en Zurich, Vinterthour, Berne, Bienne, Fribourg, Bâle-Lucerne (combinadas), Lausanne, Neuchâtel, la Chaux-de-Fonds. En dichos Conservatorios se conceden diplomas.

Inglaterra

En Inglaterra y Gales, la "Education Act" de 1944 es la que rige la reforma de la Enseñanza, que ya hace tiempo que se está llevando a cabo. Escocia tiene otra similar, que lleva fecha de 1945. Para que dichas leyes se cumplan bien, es necesario contar con número adecuado de nuevos maestros, especialmente mujeres, que se ocupan de los niños.

Según las reglas del Ministerio, solamente los profesores especializados pueden ser nombrados para enseñar en las Escuelas Primarias y Secundarias públicas; claro está que también hay profesores sin especializar que ejercen sus funciones con carácter temporal.

Generalmente, para que un profesor esté especializado tiene que tener aprobado un curso práctico de Enseñanza en un "training college" (Escuela Normal) o en un Departamento universitario de Educación. Sin embargo, se cree que, con el tiempo, en el Estatuto relacionado con las especializaciones constará que todos los maestros tendrán que hacer este curso.

Para ejercer las funciones docentes en el campo de la Enseñanza, aunque en un nivel algo superior, no se ha especificado sobre la especialización; pero, generalmente, se van ocupando las plazas teniendo en cuenta el grado de especialización y experiencia de la persona propuesta. Se dan cursos de un año para aquellos que tienen ya una adecuada especialización técnica y una cierta experiencia en la materia que se proponen enseñar.

Generalmente, se desea que aquellos que quieren entrar como profesores en los "county colleges" tengan ya una experiencia en alguna otra forma de enseñanza o en la industria; para cumplir con lo primero sería conveniente que enseñaran en Escuelas de Enseñanza Media o en otros Centros de estudios más avanzados.

He aquí los principales caminos que debe seguir el profesor para su formación:

1) *Los "training colleges".*—Estos dan, normalmente, unos cursos de prácticas para la Enseñanza, que duran dos años. La enseñanza en ellos es gratuita para aquellos alumnos que ya tienen el título de maestros, y también se les dan otras facilidades para que puedan obtener otra ayuda económica cuando realmente les sea necesaria.

2) *Departamentos universitarios de Enseñanza.*—Estos dan un curso de prácticas profesionales para los graduados. También aquí se conceden ayudas económicas, según las circunstancias especiales de los alumnos. Actualmente, esta ayuda se puede prolongar durante los tres años de estudio para la obtención de un diploma, de la misma forma que se concede durante el año en que se hacen las prácticas profesionales.

Para ver cómo funciona este Departamento en otros sitios veamos el de la Universidad de Edimburgo:

Los exámenes para el título de "Bachelor of Education" están divididos en dos partes: 1), primer examen (o Diploma), y 2), último examen (o Título).

Se concede un Diploma universitario de Enseñanza a aquellos que realizan bien los cursos completos y aprueban los exámenes de la primera parte (o Diploma), que forman parte del programa que hay que seguir para la obtención del Título de "Bachelor of Education".

Todos los que aspiren a poseer el Título de "Bachelor of Education" deben estar graduados en Artes o Ciencias en la Universidad de Edimburgo o en cualquier otra Universidad escocesa; o en su lugar, deben poseer algún título similar (o certificado universitario reconocido por la "University Court" como equivalente de un título) en alguna otra Universidad, y aprobado, con este fin, por la "University Court", a propuesta del "Senatus".

Primer Curso (Diploma) y Exámenes.—Antes de que los aspirantes a este título puedan comenzar sus exámenes deben dar evidencia de que han asistido a un curso de prácticas profesionales en un "training college" u otro Centro docente de este tipo legalmente reconocido, y de que en él han obtenido buena calificación como profesores. En lugar de esto, pueden hacer constar —si en realidad lo han hecho— que durante un período de tiempo, no menor de tres años, han ejercido con éxito sus funciones docentes en una o más Escuelas y otros Centros de Enseñanza, lo cual debe ser aprobado, con estos fines, por la "University Court", tras de haberlo consultado con el "Senatus".

Los que se presentan a estos exámenes tienen que haber asistido a los siguientes cursos de estudios en la Universidad: a) Primer Curso ordinario de Psicología. b) Curso de Teoría e Historia de la Educación; y c) Curso de Métodos modernos de Enseñanza.

Ultimo curso y exámenes para el Título.— Aquellos que comienzan el último examen, además de haber asistido a los cursos del primer examen, tienen que haber hecho los siguientes cursos de estudios, por ejemplo: d) Psicología superior. e) Teoría. f) Historia de la Educación, superior. g) Educación experimental, superior; y h) Administración y organización de las Escuelas de Primera y Segunda Enseñanza.

Para el examen final no se pueden elegir las materias, sino que hay que ajustarse a las señaladas de antemano. El nivel de estos exámenes tiene que acercarse, lo más posible, al del título de "Master of Arts with Honours" en los temas correspondientes.

Se debe dar una distinción a aquellos que hayan demostrado una aptitud especial para la Psicología o la Enseñanza (incluyendo Educación experimental), o ambas, durante los exámenes.

LA ENSEÑANZA DEL LATIN. EL PROFESORADO

V. EUGENIO HERNANDEZ-VISTA

I

Reflexiones ante un fracaso

Cuando algo, en lo que se había cifrado grandes esperanzas, falla, lo primero que procede hacer es una labor atenta de investigación y crítica. Toda esa labor se centrará, por lo que a este trabajo se refiere, con una intensidad creciente, en el profesorado. *Estamos convencidos de que lo que nuestra enseñanza realmente vaya a ser dependerá de cómo sea y cómo se encuentre nuestro profesorado. Vanas serán todas las leyes si el profesorado no las hace fecundas.* Las causas de ese fracaso son muy variadas. Ya en esta misma Revista de Educación (1) se planteaba el problema de la defraudación que la Ley del 38 proporcionó, al no dar los frutos de formación integral del joven que de ella se esperaba. Porque no soy tan optimista como algún comentarista lo ha sido, considerando que los resultados fueron proporcionales a la situación real que el latín tenía en la pasada Ley (2). Prefiero en este punto atenerme a la opinión unánime de los examinadores y a una experiencia poco menos que unánime. A veces, el amor a estos estudios produce ilusiones. Como la concepción del anterior plan era humanística, es claro que el fracaso del mismo pesa principalmente sobre las humanidades clásicas, que estaban en su centro. El articulista absolvía las materias que, sin duda, eran aptas para brindar la cosecha esperada; con generosidad indudable absolvía también al profesorado. Estimaba que "la dificultad que ha conducido a las conocidas deficiencias en el fruto educador del Bachillerato no se debe a los factores indicados, sino a la forma de ordenar su conjunción, a la acumulación simultánea de las materias y al peso de la preocupación por las pruebas (pág. 134). En resumen, tenía la culpa el plan de estudios. Desde luego ésta ha sido una de las causas importantes de ese fracaso. No obstante, como el Estado no me ha confiado la emocionante misión de hacer planes de estudio, por fortuna mía, no quiero andar a la caza de disculpas en los aledaños de mi misión. Tiene razón el editorial del número 5 de esta Revista de Educación, cuando se lamenta de que los educadores gasten su energía en la defensa de sus respectivos derechos. La verdad es que, como profesor de Humanidades Latinas, lo que real y ardientemente exijo al Estado es que me dé los me-

(1) Revista de Educación, núm. 2: "Sobre la Reforma de la Enseñanza Media: el curso preuniversitario".

(2) P. Ricardo Cobos: "El estudio del latín en el Bachillerato", *Atenas*, diciembre 1951.

V. Eugenio Hernández-Vista *inicia con este trabajo una serie de tres artículos, en los que estudiará cuestiones relativas a la enseñanza de la lengua latina en la Enseñanza Media española. Hernández-Vista es Catedrático de Latín en el Instituto de Enseñanza Media "Cervantes" de Madrid, habiéndolo sido anteriormente en el Instituto de Gijón. Es asimismo Profesor ayudante en la Sección de Filología Clásica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, y posee el título de Maestro Nacional. Ha colaborado en diversas publicaciones filológicas.*

dios objetivos necesarios para realizar mi vocación, que me rodee de la dignidad necesaria para poder ofrendar mi vida a esa vocación, que desde muy joven sentí, y entregársela íntegra a mi pueblo. Son muchos los que sienten también así: hoy día el Estado español cuenta con un numeroso plantel de profesores en los que el saber y las preocupaciones didácticas se equilibran en armonía, cuya capacidad el Estado no ha podido, querido o sabido aprovechar. Son muchos los que preferirían a difundirse pasar el día al servicio de los jóvenes, al estudio de su disciplina, para estar al día en ella, y al de los métodos pedagógicos que permiten al profesor hacer asimilables a esas adquisiciones y revitalizar su clase día tras día. Porque el mucho saber en el profesor de Enseñanza Media tiene, entre otras cosas, esa capital misión: vitalizar las clases, suscitar el interés y no asombrar al alumno o pretender que asimile lo que rebasa su capacidad, o lo que no ha entrado en la zona de su interés. Por lo demás, esa ibérica entrega a la defensa de derechos repugna en el fondo a las verdaderas vocaciones, que, si en algún caso se aplican a tal tarea, es porque de alguna manera han de manifestar su sentimiento ante el indiscutible olvido en que se las tiene.

Decíamos, pues, que no voy a analizar el tanto por ciento de culpa que al Plan le pudo corresponder en el fracaso de la enseñanza del latín. Prefiero enzarzarme, como el editorial del citado núm. 5 deseaba, en reflexiones sobre el mejor modo de hacer atractivo y fecundante a la vez a Virgilio. Además, está a la vista un nuevo plan de estudios y tenemos la razonable esperanza de que los que tengan que llevar a cabo tan intrincada tarea no vuelvan a tropezar en la misma piedra. Sin embargo, y sin que esto sea desconfiar de la capacidad de nadie, no nos forjemos muchas ilusiones: no lloverá a gusto de todos, lo que quiere decir, por lo que a los latinistas se refiere, que tendremos siempre motivos para seguir echando muchas culpas al plan.

La crisis de los estudios clásicos no es de hoy; viene desde largo tiempo. No voy aquí a hacer historia de ella, pues no es ese mi objetivo. En realidad esta crisis es una consecuencia de la evolución social. Probablemente, si atendemos a la cantidad, no son menos las personas que hoy reciben una educación clásica en el mundo; lo que ocurre es que durante el siglo XIX irrumpió la clase media burguesa en la vida cultural y política, y en el momento presente asistimos a la misma irrupción de las clases obreras. Estas clases sociales traen intereses y necesidades que no se armonizan con la educación clásica; por otro lado, el equipo dirigente de los modernos Estados es numeroso y heterogéneo. Todo esto rompe la unidad cultural básica que unía a todos los dirigentes de la antigua sociedad y que separa a los miembros de la actual, provocando la crisis en que hoy nos debatimos. La aspiración es el restablecimiento por una u otra vía de esa unidad. A medida que pasa el tiempo, bien podemos decir que los estudios clásicos se van fortaleciendo en la estima de todas las mentes responsables y que han superado el acmé de la crisis victoriosamente, por lo que a ellos se refiere, si bien es verdad que la crisis no ha encontrado aún su fórmula resolutoria. De esta manera, la crisis de los estudios clásicos no lo es de ellos propiamente hablando, sino de nuestra sociedad. Pensemos que lo que nos pasa a nosotros les pasa también a nuestros vecinos, con otros planes, con mejor tradición, con otro ambiente. Oigamos a J. Marouzeau lo que nos dice: "No se para de hablar en todos los sitios de la crisis del latín, y cada uno ofrece su remedio para conjurarla. Si el latín se sabe mal, dicen en particular, es porque no se le enseña suficientemente. Por mi parte, desconfío de esta perogrullada y me pregunto si al multiplicar el número de clases de latín no se aumentaría simplemente la suma de esfuerzos y el tiempo perdido" (3). La verdad es que estas últimas palabras en un hombre de la experiencia de Marouzeau parecerían desoladoras. Por eso decíamos que no nos forjáramos demasiadas ilusiones: el plan seguramente no será satisfactorio para todos; en cuanto a los medios objetivos y la atención al profesorado, Dios dirá... El ambiente para el latín seguirá siendo hostil. Y así, antes de leer este libro de Marouzeau, había llegado también a las mismas conclusiones. Mas sigamos leyendo a dicho autor: "Lo que es cierto es que los pedagogos más avisados, cuando se interrogan sobre el resultado de sus esfuerzos, concluyen: "Ignorancia de la antigüedad y, en particular, fracaso de la gramática".

Hay, pues, alguna cosa que no marcha bien. Todo el mal no puede venir de los alumnos. Es demasiado sencillo decir que son refractarios a la mejor pedagogía. En todo caso, como no se podría pensar en mejorar su espíritu, *no queda otra solución más que intentar perfeccionar el método*". Esto se llama realismo (4).

La inquietud que la quiebra de los estudios clásicos inspira a algunos expertos maestros es tal, que temen por su desaparición, si no se cambian radicalmente los métodos (5). Quizá, como en este caso, se incurra en alguna exageración en el afán renovador; pero esta inquietud suscita reflexiones e iniciativas que tienen mucho de provechoso.

Con lo hasta ahora dicho está claro que existen más causas, más graves y más universales

(3) J. Marouzeau: "Introduction al latin", *Les Belles Letres*, 1948, pág. 1.

(4) J. Marouzeau: Op. cit. Otro tanto ocurre en Italia (Vid. F. Piccolo en *Rasegna di Vita e Cultura Scolastica*).

(5) Pierre du Bourguet: "Le Latin. Comment l'enseigner aujourd'hui". París, Picard, 1947.

que la estructura del plan: los planes de estudios mal hechos, los medios escasos, la insuficiente compensación al profesorado, que le impide la consagración a su profesión —ni a la más arraigada vocación es lícito exigirla el heroísmo como forma habitual de vida—, la falta de sintonización del espíritu de los jóvenes por estos estudios, el ambiente. De todos ellas, la más grave es esta última, es el utilitarismo de la época que convierte en fin lo que no es sino un medio, la riqueza; las vidas se consagran a su adquisición mediante la técnica, que invierte así su posición natural de subordinación a la cultura. Utilitarismo este, desde luego, de vuelo humilde y, por lo mismo, sin perspectiva, ya que la cultura y la utilidad práctica no pueden en modo alguno excluirse. Una educación de espaldas a la vida —y la vida es "acción"— es una educación esclerótica y falsa, como falso es ese utilitarismo sin perspectivas. Sin duda los Estudios Clásicos sufren el ataque sobre dos frentes: el interno, porque entre nosotros, más que en ningún sitio, están anquilosados; el externo, porque el utilitarismo español es de una miopía superlativa, sea cualquiera el campo de acción sobre el que pose su mirada. Recientemente un profesor de matemáticas amigo, en ocasión en que daba clase particular a un joven, vió interrumpida su explicación por el padre del alumno, que venía a saludarle; en la conversación dicho señor calificó de vampiros y otros similares adjetivos a los que viven de enseñar "latín, griego y esas cosas". No está claro cuáles eran "esas cosas". El matemático lo único que pudo hacer fué advertir al joven de que los juicios de su padre eran disparatados. Valga como anécdota, que testimonia ese utilitarismo rasante; pero al mismo tiempo debe ser una advertencia. La Enseñanza Media no puede perder su íntima unión con la vida práctica, y de este postulado no se excluyen en absoluto las lenguas clásicas: cualquier texto latino, cualquier cuestión sin táctica o fonética, son "vida", y no vida de hace dos mil años, sino vida de entonces, de ahora y de mañana. Al profesor corresponde extraerla de la letra que mata lo mortal para hacerlo eterno. Esto no es tarea fácil, ni al alcance de todos. Bien. Profesores capaces de ello es lo que quiero. El ambiente es, por lo tanto, nuestro mayor enemigo. Pero este enemigo y los otros factores son realidades que se nos dan y con las que tenemos que contar, y ante esas realidades no nos queda más que decir con Marouzeau: *no hay otra solución más que intentar perfeccionar nuestros métodos.* "Se ha discutido ardientemente el derecho del latín a ocupar un lugar en el programa moderno; pero *esto se debe, en gran parte, a los métodos tradicionales* de enseñarlo. En ninguna otra materia se ha colocado el fin a tan gran distancia y ha surgido tan tarde el reconocimiento de su valor. *Consideramos esencial que se enseñe el latín, de modo que se gane con él algo definido antes del estadio universitario*" (6). Ese algo definido es la resurrección en el texto desde el primer día de la vida romana, de carne y hueso, más bien que la heroica, como el mismo informe aclara. He aquí por qué nosotros no podemos ser tan generosos como era el articulista de la REVISTA DE EDUCACIÓN y absolver al profesorado de latín tan fácilmente. Si las dificultades crecen, no hay más recurso que aumentar paralelamente nuestras exigencias. Porque tengo el convencimiento de que las deficiencias del profesorado son tantas, que no poca parte de la quiebra pesa sobre ellos. Perfeccionar los métodos es simplemente perfeccionar al profesorado. A este problema se reduce en realidad todo lo demás; mas cuidemos mucho de no destruir lo poco que hay, al pretender perfeccionarlo audazmente: en educación no caben prisas, audacias o golpes geniales. Perfeccionar al profesorado supone en realidad cuidarlo generosamente. Y al hablar de métodos que no se regocijen los aficionados, que imaginan que enseñar bien latín es "meter" la sintaxis en cuadros sipnóticos y mantener la boca abierta lanzando exclamaciones sobre la belleza y lógica maravillosas de cada frase latina.

EL PROFESOR DE LATÍN EN LA ENSEÑANZA MEDIA. PRIMERA CONDICIÓN

Por las antedichas consideraciones, al estudiar las causas que han motivado ese fracaso del latín en el Bachillerato, no tendré en cuenta aquello que no está en mi mano: nosotros no hacemos los planes de estudio, ni somos los que determinamos las consignaciones presupuestarias y con ellas la medida real de la consideración que al Estado español merece su Enseñanza Media, ni soy el autor del pobre pragmatismo por aquí reinante. En cambio, sí está en mi mano mejorarme a mí mismo y, aún con sacrificio a veces heroico, mantener viva esta llama de la vocación, sobre la que tan malos vientos han soplado: cuanto mejor sea el profesorado del Estado español, tanto más grave será la responsabilidad de la que éste se hará culpable, tanto mejor podremos influir y tratar de modificar el ambiente social. Por lo demás, es gran verdad que la propia vigilancia y la conciencia profunda de la perfectibilidad permanente de las propias calidades es signo seguro de alguna calidad; al contrario, la seguridad de la propia perfección es síntoma indudable de ignorancia sin remedio.

No se deduzca de lo hasta aquí dicho que nosotros vayamos a admitir que la enseñanza del latín en nuestra patria ha sido inútil; solamente queremos dejar sentado que las esperan-

(6) Hadow y Spens: "La educación de la adolescencia y la reforma de la enseñanza secundaria". Buenos Aires, Ed. Losada, pág. 93.

zas en esta disciplina puestas cuajaron muy escasamente y, correlativamente, el ambiente se ha vuelto en la multitud más crítico y más hostil. No es que en este terreno el juicio de la multitud nos conmueva: sin el menor asomo de duda no tiene razón. No vamos aquí a resucitar una polémica de orden teórico universalmente fallada. Es de esto de lo primero que tiene que estar convencido el profesor de lengua latina. En realidad, es un convencimiento del que forzosamente participan todos aquellos que han penetrado en serio en los Estudios Clásicos. "El mundo antiguo precisamente, si se acierta a rozarle, a ponerse en contacto con él, no se puede ya nunca olvidar, y se convierte en un problema inquietante, en un inacabable objeto de estudio..." (7). El entusiasmo de que es evidente muestra este texto, es la señal también evidente de esa comunión con la antigüedad, tanto si se ha producido por la vía anacrónica del filólogo al modo tradicional, cuanto si por vía actual; es decir, más aún si por vía actual, pues no se trata de una adhesión sentimental, nacida del hallazgo en los clásicos latinos de un ideal prefijado —elaborado sobre los mismos clásicos—, sino de la adhesión que nace de una plena y radical posesión del objeto estudiado en cuanto tal, porque ese objeto, que es Roma y su mundo, "es muy probablemente la realidad de mayor trascendencia hasta ahora manifiesta en la historia humana" (8). Del amor a estos estudios en el filólogo al modo tradicional podríamos ofrecer como testimonio reciente pasajes diversos (págs. 442 y sigs.) del artículo de E. Guerrero "Razón y Fe", diciembre de 1952. Este entusiasmo es el fuego sagrado que ha de animar en su labor a todo maestro, y es él quien hace respetables hasta las mismas equivocaciones. Enseñar sin este fuego interior disciplinas de este tipo, es una especie de aberración sin clasificar. Sobraría esto último, si no se diera el caso. Pero la verdad es que son muchos los que por esos mundos de Dios enseñan latín y griego, sin que estén tocados de este sagrado entusiasmo. Las más de las veces, sin embargo, no sentir esa pasión es testimonio de ignorancia en la materia —recuérdese y aplíquese la cita de A. Tovar—. Pero en otras ocasiones no se trata de desconocimiento, sino de concesiones o rendiciones totales o parciales ante el pragmatismo de la época. Tal es a mi juicio la interpretación final de algunas actitudes adoptadas por Jacques Perret en su obra *Latín y Cultura,* por lo demás, tan sugestiva e interesante para el profesorado de esta disciplina; o las notas de Alfonso Candau y A. Fontán recientemente en nuestra patria (9).

En todo caso, y es un momento oportuno de sentarlo y repetirlo, ahora que se está próximo a un nuevo plan de estudios, las Humanidades Clásicas son un saber de tal índole, que exigen imperiosamente, para dar frutos plenos, ser centro de la educación; como disciplinas secundarias su resultado no es grande y, más aún, en manos de profesores poco hábiles, contraproducente. Otra cuestión es la de si ha de constituir el eje de la formación de todos los estudiantes. Quizá es aquí donde únicamente quepa el compromiso; quizá no sea indispensable que todos los estudiantes pasen por Cicerón, sobre todo hoy por hoy no parece posible. Pero atención: ni mucho menos pensamos que esta inmersión en el latín deba reservarse tan sólo a los que vayan a necesitar en el futuro el latín o el griego como instrumento. Por eso añadimos: sí creemos indispensable que todos los jóvenes oigan las lecciones de un buen profesor, con formación y criterios actuales, que Cicerón y Virgilio pasen ante los jóvenes manejados por manos expertas. En efecto, nadie ama lo que no conoce. Prescindiendo de lo que en su día puedan estudiar, el entusiasmo por las letras clásicas, si reúne condiciones adecuadas el que las maneja, puede prender en muchos. Pero, ¿y los demás? ¿Habrán perdido el tiempo? Si el profesor es un dómine, lamentablemente; si es el buen profesor indicado, no. Sólo éste puede desde el día en que se abre la primera página y se comienza a aprender el alfabeto situar el lenguaje dentro del devenir histórico, reducir a problema humano cualquier cuestión gramatical, hacer que la Antigüedad entera resucite del sepulcro de una palabra, "hacer ese único viaje absoluto en el tiempo que podemos hacer", porque "este género de excursiones son lo más importante que hoy se puede intentar para la educación del hombre occidental" (10). Naturalmente, sólo provecho pueden sacar todos los alumnos de este viaje, si el guía es experto; resignémonos, en cambio, a que solamente unos pocos sientan el deseo de adiestrarse para emprenderlo solos. Pero quede constancia de que la condición inicial que necesita el profesor de latín es entusiasmo y convencimiento (11). Se dirá que esto es aplicable a cualquier disciplina. Sí; pero como el profesor de latín, junto con algún otro, goza del privilegio de la hostilidad del ambiente, lo que

(7) A. Tovar: "Lingüística y Filología clásica", *Revista de Occidente.* Madrid, pág. 33.

(8) Ortega y Gasset: "Historia como sistema y del Imperio romano". Ed. Rev. de Occidente, 1941, pág. 86.

(9) *Arbor,* XVI, 1950, págs. 215-21 y 280-82.

(10) Ortega y Gasset: "El libro de las misiones". Colección Austral, pág. 167.

(11) En las primeras líneas de las instrucciones provisorias relativas a la reforma de la Edad Media, en el folleto dedicado a las lenguas antiguas, editado por la Dirección de Enseñanza Media de Bélgica, me encuentro con el siguiente párrafo: "L'enseignement des langues anciennes reclame plus que jamais du professeur une foi tenace dans sa mission, le souci d'une ordonance logique de son action, la volonté d'en graduer sagement les etapes et d'assurer, a cote d'un rigoureusse message scientifique, la revelation progressive de l'heritage humaine legué par les anciennes".

en otros será, si se quiere, una exigencia de ética profesional, en él se convierte en apremiante necesidad, como reacción al medio.

El profesor de Filología Clásica y su disciplina

Hemos exigido al profesor de latín, como condición previa inicial, entusiasmo y convencimiento. Ahora bien, nadie ama lo que no conoce; es decir, que uno y otro nacen del dominio de la materia que el profesorado tenga. En excepcionales ocasiones, este entusiasmo tiene su origen en un ambiente propicio de los estudios clásicos, antes que en un conocimiento profundo de los mismos. Con todo lo respetable que sea este amor, en nuestro siglo es inoperante: es un tiempo en el que, si algún fetichismo se admite, es el de la ciencia. El único entusiasmo armónico con nuestro siglo es aquél que se presenta sustentado por una base racional. O dicho de otra forma, el profesor de Humanidades Clásicas necesita ser un científico. Ya antes hemos dicho que no podíamos ser tan generosos, más aún, que nos considerábamos obligados a no serlo, en cuanto a la absolución del profesorado por el fracaso de la enseñanza del latín. Y es que tenemos la convicción de que, aun siendo el ambiente nuestro principal enemigo, capaz por sí solo de contrarrestar la labor de un profesorado excelente (12), este enemigo ha encontrado su mejor aliado en la masa de profesores inadecuados. Antonio Fontán apuntaba en el citado número de *Arbor*, páginas 215-21, que la ignorancia de los alumnos podía tener su explicación en que "muchas veces ni siquiera los maestros saben qué se proponen enseñando latín, ni cuál es el método adecuado a esta enseñanza en una concepción moderna de las Lenguas Clásicas y de la formación intelectual de la juventud". Esto es mucha verdad, aunque no participemos, ni mucho menos, del concepto instrumental que del estudio del latín tiene el autor. Pero aun esta opinión admite precisiones: "profesores" que ni saben lo que se proponen con su enseñanza, ni tampoco saben latín; los que tienen una idea equivocada de su objetivo, si bien conocen más o menos la materia; profesores que conocen científicamente el instrumento que manejan y el objetivo que se proponen, y, por último, aquellos profesores de cualquiera de los dos últimos grupos —los primeros no merecen el nombre de tales— que aplican métodos equivocados.

Siempre es aventurado fijar en cifras datos como los que estamos dando. Pero, desde luego, el número de los profesores completos o el de los que conocen científicamente la materia y saben lo que se proponen —que son los que más cerca se hallan de ser completos— es muy pequeño en proporción al número total de los que tratan o maltratan a Virgilio.

Si en la enseñanza de cualquier disciplina es importante la valoración y las cualidades del profesor, lo es mucho más cuando ese profesor tiene a su cargo disciplinas de este tipo. No vacilamos en afirmar que al menos los dos tercios del resultado dependen exclusivamente de las cualidades del profesor. Pero hay más, el prestigio del profesor en esta actividad se identifica con el de la materia misma y su desprestigio con el de aquélla. Por eso, conferimos importancia capital al profesor de latín y nos preocupa profundamente su preparación. Un mal profesor de Filología Clásica dificulta extraordinariamente la labor de todos sus compañeros, y a la inversa. Esto se comprende; en otras disciplinas la calidad del profesor y el cuerpo de doctrina que maneja se distinguen sin dificultad, o bien su utilidad inmediata las pone al abrigo de todo reproche, o bien la calidad del profesor es más fácil de ser juzgada por el alumno. En esas actividades la ineficacia pone en riesgo el crédito del profesor, en modo alguno el de la materia explicada. Pero en latín no es así, más que en muy escasa medida. Lo que un texto latino dice puede ser tergiversado, malentendido; el partido que de ese texto se puede sacar es algo potestativo del profesor, sin que en un caso ni en otro el alumno, por regla general, esté en condiciones de juzgar ni la cantidad, ni la calidad de las explicaciones, de discernir la caricatura de la realidad. Por lo mismo, las incongruencias en la explicación e interpretación, la ramplonería o la rutina, la pobreza en los conocimientos y en la exposición, a los ojos del alumno sólo tiene una explicación: la naturaleza misma de la disciplina. Sólo tiene un recurso el alumno para distinguir lo bueno de lo mediano o de lo malo: la comparación. Mas este recurso ni se presenta en la mayoría de los casos, ni es bueno en sí mismo. Pero si, además, la mayoría de los enseñantes son mediocres y el alumno cambia, las consecuencias para el latín serán aún más graves. Pero entonces ¿qué es lo que hace falta para que se dé un profesor bueno de Filología Latina? Aún no hemos llegado a ello. Por ahora nos estamos refiriendo solamente a aquel grupo de "profesores" que de ningún modo debieran haber tocado esta actividad; que han sido muchos y con gran daño. Esto llega a tanto, que a su labor *pro domo* se debe en buena parte una cierta prevención muy extendida contra "el exceso" de ciencia —como si en el saber existiera un límite— en el profesor de Enseñanza Media, con la gratuita presunción de que mucha ciencia es obstáculo para buena metodología. ¡Como si fuera creíble que quien no se ha molestado en dominar la lengua de Cicerón o Virgilio con la Filología y la Lingüística, que tan viva luz arrojan sobre ella, vaya en cambio a molestarse en estudiar científicamen-

(12) V. *Estudios Clásicos*, núm. 5, pág. 282, el comentario del señor Fernández Galiano a las Actas del Congreso Budé de Grenoble.

te el sujeto de su actividad, el joven, o la metodología de una materia que realmente desconoce. Y es que no podemos olvidar que "la Filología se hizo mucho más exigente y ya no se pudo ser humanista a base de tópicos cómodos ni unas lecturas hechas en los años juveniles" (13). Creo, pues, que este tipo de "profesores" ha contribuído no poco a rarificar el ambiente actual, que asedia a los estudios clásicos en España, y a dar visos de justicia a la repulsa popular. Esperemos que en lo futuro se remedien estos males; no basta con poner mucho latín en el Bachillerato: hay que protegerlo como valiosa y delicada joya, de quienes en sus manos audaces puedan degradarlo.

El profesor de latín y la lengua española

Si por la naturaleza misma de su disciplina son grandes las exigencias a que el profesor de latín está sometido, por las relaciones de aquélla con la lengua española se ven aún acrecidas. Porque es indudable que entre el profesor de latín y el de la lengua nacional debe haber una estrecha colaboración. Cual ha de ser esa colaboración, he aquí lo que habrá que determinar; pero lo indiscutible es la proposición. Naturalmente la forma máxima de cooperación sería el que, al menos en los dos primeros años, la enseñanza de las dos lenguas recayera en la misma persona que, por la naturaleza de las cosas, habría de ser seguramente el profesor de latín. Dado el entusiasmo que esta idea suscita en la actualidad en algunos profesores o en personas interesadas en los problemas de la Enseñanza Media, creo son oportunas algunas reflexiones.

En primer término debemos hacer observar que esta no es una idea nueva, ni sin experimentar. Sin ir más lejos, en nuestra vecina Portugal la lengua nacional y el latín, en un Bachillerato como el que estuvo vigente hasta septiembre de 1947, en que el latín tenía tan notable importancia, constituían una sola asignatura, el portugués-latín. En cuanto a la cuestión de la terminología diferente en las clases de latín y lengua nacional —es este un importante aspecto de la cuestión que tratamos— era objeto de algunas reflexiones y propugnaba por su igualación el P. R. Cobos (14). Pero donde esta cuestión ha suscitado una mayor atención, cuajando en realidades, ha sido en Bélgica. En 1936 una circular ministerial, de tono imperativo, trataba de unificar la terminología gramatical empleada en la enseñanza del latín, griego, francés y flamenco. Su aplicación suscitó algunas dificultades y resistencias. En 1949 apareció el *Código de terminología gramatical*, del mismo tono que la anterior circular, pero con modificaciones que recogían la experiencia anterior. Lo que no quiere decir que el nuevo Código halla logrado quedar a salvo de reproches (15). ¿Qué significa todo esto? Que la necesidad de una cooperación estrecha entre el profesor de latín y el de la lengua nacional se hace sentir en todas las latitudes; y también que no es cosa fácil hallar fórmulas ampliamente satisfactorias. Merecería la pena exponer cuál podría ser la forma de esa colaboración; pero eso exigiría un largo artículo —el tema lo vale— y aquí solamente lo hemos tratado de pasada e incidentalmente, por referencia a las responsabilidades del profesor de latín y a su preparación. No queremos, sin embargo, dejar de hacer algunas reflexiones.

Colocar las dos disciplinas en la misma mano conduce normalmente a la subordinación de la una a la otra, con violencia para ambas lenguas, pero sobre todo para la que queda en situación de subordinación. La enseñanza de las lenguas nacionales ha sido hasta el siglo XIX un apéndice de la del latín. No digamos la Gramática. La Gramática Latina, traje que al latín le sentaba aceptablemente, aunque había sido cortado a la medida del Griego, fué considerada hasta no hace mucho como "*La Gramática*", y, en consecuencia, dentro de ella tenían que "alojarse" las demás lenguas y dentro se "alojaron". ¿Que el traje no las sentaba bien? Pues era sencillamente que esas lenguas, de segunda calidad, tenían el cuerpo mal; había que cortar un pie, enderezarlas un hombro, o estrecharlas la cintura. En resumen, la Gramática Latina determinaba la "forma" de las otras lenguas y no éstas la "forma" de su Gramática. Naturalmente, el nacimiento de la Gramática Comparada y el avance de la Ciencia del Lenguaje terminó con esa situación, si bien en los textos escolares no se ha reflejado el hecho en toda su extensión por razones diversas. Pero la ventaja que probablemente existe del mayor hábito en el comentario de textos que los profesores de latín tienen por tradición, queda anulada por el fácil peligro de que de los textos españoles no extraigan rostros de España, sino caricaturas de Roma; o por ese otro peligro, gramaticalizar en exceso la enseñanza del español, tratando de descubrir en los textos antes que ideas, afectos y sentimientos, manifiestos en el uso del léxico y la expresión y el porqué de estos usos, casos, que apenas si existen en español, y oraciones; peligro este al que es naturalmente propenso, por la mayor necesidad de la Gramática en las clases de latín, quien a esta lengua se dedica, hasta el punto de que el abuso gramatical ha puesto en grave peligro la misma enseñanza del latín, propugnándose hoy como remedio la clase "activa", lo que no supone el abandono de la Gramática, sino el "descubrimiento" de ella en cierta medida a través del texto, guiado por el profesor.

(13) A. Tovar: Op. cit., pág. 33.
(14) R. Cobos: Art. cit.
(15) *Les Etudes Classiques*, t. XIV, 1946, págs. 277 y siguientes, y t. XVIII, 1950, pág. 312.

Yo no creo que la forma de colaboración mejor sea que el profesor de latín enseñe las dos lenguas. Otra cosa es que el profesor de latín entre en esta lengua en suave pendiente desde el español y trabaje en plan conjunto con el profesor de esta disciplina. En fin, después de lo que hemos apuntado sobre la escasez de un buen profesorado latino, no creemos que sea razonable llevar la colaboración al extremo de unificar las dos enseñanzas en su base. Ni aun siendo todos los profesores de latín excelentes sería recomendable tal medida. No olvidemos que cada una de las dos lenguas tiene caracteres propios, genio propio y métodos propios.

En conclusión: convendría una prudentísima unificación de terminologías en los textos escolares, con tal de no caer en violencias, es decir, allí donde distintos términos gramaticales cubran el mismo fenómeno lingüístico; convendría una colaboración y coordinación de métodos, de modo que en ciertos aspectos las dos enseñanzas salieran duplicadas; convendría que el profesorado de español tuviera más sólida formación latina, pero precisamente para mejor comprender el español y liberarse mejor de viejos resabios latinos, que aún operan negativamente sobre la enseñanza del español; no convendría entregar la lengua española al saqueo de la misma legión de dómines que maltrata al mismo latín; no convendría confiar las dos mismas enseñanzas a la misma persona, aunque ésta sea un excelente profesor de latín, que nunca al Estado le faltaría; en una palabra, conviene que haya buenos profesores de español y latín, trabajando en estrecha cooperación.

(*Continuará*)

Orientación profesional y coordinación

LA ORIENTACION PROFESIONAL EN EL BACHILLERATO

MIGUEL SIGUÁN

El problema general de la orientación

No hace falta descubrir en qué consiste la orientación profesional. Como decía Goethe, no todos los caminos son buenos para todos los caminantes, y el éxito y, lo que es más importante, la satisfacción por la propia existencia y el rendimiento útil a la sociedad sólo puede lograrse por una ecuación adecuada entre las propias aptitudes y posibilidades y la profesión elegida. Pero cuando el joven toma esta decisión sobre su destino, de tan graves consecuencias para el futuro, tiene en realidad una información muy vaga sobre los caminos que se le abren y sobre sus propias fuerzas para recorrerlos. Más aún: su encaje profesional depende de unos factores económicos y sociales (por ejemplo: el número de profesionales de aquella especialidad que la sociedad necesita) que él no puede prever, pero cuyo influjo es decisivo (1).

(1) Imaginemos un Centro de formación profesional en una provincia que ingresase anualmente en sus talleres de electricidad a sesenta de sus alumnos con aptitud para ello —cosa no difícil, dada la afición que la electricidad despierta entre los jóvenes obreros—, mientras el Censo laboral de la misma población nos revelase que su industria sólo ofrece quince plazas vacantes de electricista por año. Diríamos que hay un grave error en la planificación de la escuela y en la orientación de los alumnos. Pero en la enseñanza superior todo sucede al buen tuntún y nadie parece preocupado por evitarlo.

En su trabajo sobre la orientación profesional en el Bachillerato, el licenciado Miguel Siguán *hace un estudio del problema en los diversos escalones de la vida estudiantil. Luego de presentar la cuestión en sus aspectos general y de orientación del objeto y del sujeto, hace análisis de la orientación al arranque del Bachillerato, al final del mismo con información sobre Centros de estudio, carreras y profesiones, y sobre la Universidad al comienzo de la licenciatura. El autor da normas asimismo para el conocimiento de los alumnos y para la formación del orientador.*

Han sido, en realidad, estas consideraciones económicosociales y otras de tipo aún más utilitario —rendimiento de los trabajadores en la industria—, las que han presidido el desarrollo de la moderna orientación profesional superior. A pesar del genial precedente de Huarte de San Juan es en el campo industrial donde ha alcanzado su máximo desenvolvimiento y eficiencia. Hoy la Psicotecnia suministra métodos para realizar selecciones eficientes para fines industriales, e incluso permite llevar a cabo —otra cosa es que se haga— una orientación satisfactoria en los Centros de formación laboral. Pero, en cambio, sería inútil buscar en un manual de Psicotecnia un método adecuado, contrastado por la práctica, para efectuar la orientación en un Centro de Enseñanza Media.

Y, sin embargo, el problema existe, y es urgente. Basta interrogar a los estudiantes, que empiezan su último curso de Bachillerato, sobre la dirección profesional que piensan dar a su vida para advertir su profunda desorientación. Y lo grave no es que estén desorientados, que, al fin y al cabo, es lo más natural, sino que se les ofrezcan tan pocos medios para orientarse. Las consecuencias de ello superan la órbita de un desgraciado caso personal para alcanzar trascendencia social. La masa de muchachos —y no digamos muchachas— que cada año empiezan el Bachillerato, sin saber exactamente por qué, y que luego no han de seguir una carrera universitaria, y el gran número de estudiantes bachilleres que se destrozan intentando, inútilmente, ingresar en una Escuela de Ingenieros, para acabar refugiéndose en cualquier oposición de poca monta, son hoy ya problemas pedagógicos —casi tragedias— de ámbito nacional.

En las páginas que siguen he intentado, basándolo en unas breves consideraciones teóricas, esbozar la forma en que en nuestro país y en las circunstancias actuales puede un Centro de Segunda Enseñanza, o de quien dependan futuros universitarios, cumplir con su responsabilidad y su misión orientadora, mucho más trascendental que la de conseguir unos resultados brillantes en los exámenes.

Los problemas de la orientación desde el punto de vista del objeto

Todo intento científico de fundamentar una orientación profesional ha de tener en cuenta dos puntos de vista: el del sujeto y el del objeto; conocimiento del individuo, por un lado, y de la profesión, por otro.

Se llama, como es sabido, profesiograma a la descripción de una profesión, atendiendo a los procesos psico-físicos que pone en juego, las aptitudes de todas clases que requiere, etc. Unas décadas de interés creciente por la profesiografía han acumulado ya considerables materiales en este campo. Si abrimos una obra clásica de Psicotecnia —como el *Lehrbuch der Psicotecnik,* de Moede— encontraremos una larga serie de análisis, asombrosamente detallados y con pretensiones de exhaustivos, de determinadas profesiones industriales. Tan detallados son que la duda nos asalta de si con esta dirección no se despedaza la personalidad profesional, confundiendo el análisis de las posibilidades de trabajo de un hombre con las de una máquina. Esto es, en realidad, lo que sucede, y para comprobarlo basta advertir que en el hombre las aptitudes complejas no se reducen al análisis de los elementales. De aquí arranca la reacción hacia la comprensión de la síntesis que advertimos hoy en la profesiografía (2).

Esta observación es importante notarla aquí, porque es tanto más evidente cuando más elevado en el orden espiritual es el proceso o la profesión que se estudia. Un comportamiento puramente psíquico es mucho más reacio que una reacción psicofísica a dejarse analizar en una suma de factores, y permite también mucho menos una medida exacta. No podemos imaginar un análisis del trabajo del juez al juzgar o del abogado al informar, comparable con una descripción analítica y exhaustiva del tipo que mencionábamos, por ejemplo, del trabajo con una taladradora.

La dificultad de confeccionar profesiogramas de las profesiones superiores aumenta cuando se tiene en cuenta que cada una implica procesos de trabajo de índole muy variable, mientras la industria moderna tiende cada vez más a la especialización y la automatización de las funciones, y es justamente en este campo donde la moderna Psicotecnia de la selección ha logrado sus éxitos más aparatosos (3).

Añadamos todavía que las profesiones superiores están delimitadas por unos títulos universitarios —médico, abogado...— que no se corresponden exactamente con unidades profesionales. Una misma carrera lleva a profesiones muy distintas, por tanto, implicando aficiones y aptitudes muy diversas, y, a la inversa, carreras muy definidas no encajan con rigor en ningún título. Pero esto nos llevaría a discutir las posibilidades de una reforma de la Enseñanza superior, discusión que no encaja en estas notas (4).

De lo dicho se desprende, y es lo que nos interesa destacar aquí, la dificultad de establecer profesiogramas satisfactorios de las profesiones que nos ocupan. Cierto que un novelista o un profesional con espíritu observador y comprensivo pueden ofrecernos descripciones mejores que las que podríamos obtener por análisis psicométricos. Pero aquí se tratan de descripciones estandardizadas, fácilmente comparables y controlables y dispuestas para su utilización práctica en la orientación.

Digamos, sencillamente, que este trabajo está en gran parte por hacer en nuestro país. Esfuerzos apreciables se han llevado a cabo en el extranjero; pero sus resultados no son fácilmente asequibles para el público interesado, y, por otra parte, la especialización y la práctica de las profesiones superiores varían sensiblemente de un país a otro, lo que obliga a rehacer estos estudios, tanto más cuando los factores económicos y sociales, los planes de enseñanza, los índices de ocupabilidad, etc., pueden ser totalmente diversos y estos factores son capitales en la práctica de la orientación.

Hay aquí, por tanto, una buena labor, que espera a los psicólogos y a los orientadores españoles. El que deba ser realizada sin tardar no implica, sin embargo, que en la actualidad no pueda llevarse a cabo una orientación prác-

---

(2) La reacción general de la psicología moderna, en sentido de la síntesis y no del análisis, una de cuyas manifestaciones típicas es la "gestaltpsichologie", se manifiesta incluso en la profesiografía. Recordemos la experiencia rusa de obtener los profesiogramas de un trabajo determinado a base de ejercer personalmente varios psicólogos aquel oficio durante unos meses; lo que significa, en definitiva, sustituir el registro analítico de unos aparatos por la comprensión sintética de unos hombres.

(3) Se comprende lo fácil, y desde luego útil, que resulta una selección para una profesión predominantemente psicofísica muy especializada, por ejemplo: operadores de centrales telefónicas, y el plano absolutamente distinto en que hay que situarse si lo que se quiere es decidir sobre la aptitud de un sujeto para la Medicina, mucho más si tenemos en cuenta que con el nombre de médico hemos de englobar tanto al psiquiatra como al cirujano.

(4) En el fondo, el esquema de las carreras universitarias, fruto de una tradición venerable, ha adquirido tal rigidez que no se adapta con facilidad a las necesidades modernas. Compárese, por ejemplo, la historia de la carrera de Farmacia con la evolución de la farmacia moderna. Quizás es debido a la concretez práctica de las carreras surgidas más recientemente (Escuelas especiales) su éxito público, muy lamentable por otra parte. Debería encontrarse el término medio entre los planes de enseñanza excesivamente generales, pero que tampoco son una cultura general (Derecho, por ejemplo), y los excesivamente especializados (Escuelas especiales de Ingenieros).

tica en la Enseñanza Media. A exponer sus posibilidades está dedicada la segunda parte de estas notas.

Los problemas desde el punto de vista del sujeto

Supuesta una profesiografía más o menos satisfactoria, los problemas más graves de la orientación empiezan al querer determinar las aptitudes del sujeto. Si nos hemos pronunciado contra una atomización de los procesos ergológicos en el estudio de las profesiones, más clara debe ser aún esta postura en el caso del sujeto. Sus características, relativamente simples —reacción a un estímulo sensible, memoria visual, mecanización de movimientos, resistencia a la monotonía, etc.—, son de poca importancia. Las superiores son, en cambio, más difíciles de apreciar, no digamos de medir, y están, además, en pleno período formativo durante la adolescencia. Estas afirmaciones no hace falta justificarlas aquí.

Tradicionalmente, para decidir sobre las aptitudes de un joven para una profesión superior se ha atendido a dos, relativamente fáciles de registrar: la inteligencia y la suma de conocimientos adquiridos. Tal discriminación se basa en el supuesto de que para las carreras superiores se precisa una inteligencia desarrollada y que la suma de conocimientos adquiridos se corresponde con el interés del sujeto por aquella rama del saber. Ahora bien, la inteligencia es una facultad compleja que se presenta en formas muy variadas en los individuos y en las profesiones y es a más difícil de dictaminar, y en cuanto al examen de la suma de conocimientos fatalmente se convierte en examen de memoria, y la memoria tiene una importancia muy relativa en la práctica profesional.

Esto no significa que en un plan realista podamos despreciar tales exámenes. El futuro profesional no sólo ha de estar bien dotado para ejercer su profesión; ha de estarlo también para superar los obstáculos de su carrera y los criterios según los cuales se le juzgará en la Universidad, aunque sean muy distintos de los que utilizaran sus clientes o sus superiores. De poco le serviría a un individuo tener buenas aptitudes para ser médico o juez de paz en un pueblo si no es capaz de triunfar en la carrera y en las oposiciones. De todos modos debe arrinconarse, definitivamente, la idea de que la inteligencia abstracta y la memoria mecánica determinan el grado de aptitud para las carreras superiores. Ni las dotes de mando en el ingeniero ni el ojo clínico en el médico se revelaron en un examen de memoria ni de inteligencia.

El examen de aptitudes debe hacerse, por tanto, teniendo en cuenta el esquema psicológico de las profesiones. Y al igual como hemos reconocido antes las deficiencias actuales de la profesiografía, no podemos ocultar aquí la inexistencia de una técnica satisfactoria para el examen de aptitudes para las profesiones superiores, y hemos de confiarnos al instinto psicológico y a la práctica de la persona encargada de realizar la orientación.

Por otra parte, debe recordarse que ninguna aptitud simple es, en rigor, insustituíble, a condición de que exista una decidida voluntad de superarla. No hace falta recordar el caso de Demóstenes, y el de tantos otros. Los gustos y las aficiones del sujeto son, por lo tanto, esenciales en la orientación a las carreras superiores, y no estará de más recordar que estas aficiones están muchas veces, no diré desconocidas por el propio sujeto, pero sí sin advertir su posible conexión con una actividad profesional. Y, a la inversa, puede el sujeto, basándose en sus aficiones, creerse llamado a una profesión engañado por una imagen ilusoria de ésta. En todos estos casos, bien frecuentes, se justifica la intervención del orientador.

Y por encima de los gustos y aficiones están aún las motivaciones morales, por las que la profesión se enlaza con los últimos objetivos de la propia vida. Por sus mayores repercusiones íntimas y su mayor trascendencia social las profesiones superiores pueden poner en juego más directamente los últimos estratos de la personalidad. Cuando un joven ve conjugada la misión de una profesión con su propio ideal de vida —conjunción que, desgraciadamente, muchas veces no se contempla más que en el plano económico—; cuando cree que la forma de servicio del médico o del sacerdote, pongamos por caso, es su forma adecuada de servir a Dios y a los demás, puede hablarse de una auténtica vocación —a condición, naturalmente, de que sea reflexiva, y no alegre y atolondrada—, y la misión del orientador se limita a señalarle las dificultades que habrá de superar.

En resumen: la personalidad psicológica del examinado debe estudiarse más sintética que analíticamente. De esta personalidad total algunos rasgos podemos considerarlos como aptitudes profesionales (sociabilidad, complejos de inferioridad, neurosis, etc.); otros, en cambio —los que tradicionalmente han personificado el carácter (fuerza de voluntad, autodisciplina, constancia, laboriosidad, etc.)—, nos darán la medida en que es capaz de explotar sus propias posibilidades, de realizar su vocación.

Orientación al comienzo del Bachillerato

No se repara bastante en hasta qué punto el solo hecho de efectuar el ingreso en el Bachillerato implica una elección de graves consecuencias posteriores, en un momento en que la responsabilidad corresponde exclusivamente a los padres y a los maestros del alumno. Iniciar

el Bachillerato significa, generalmente, el compromiso moral de acabarlo y de seguir luego una carrera universitaria. Los casos de abandono son debidos, casi siempre, o a incapacidad intelectual, o a falta de medios económicos, y acarrean, por tanto, la conciencia de un fracaso que gravita desagradablemente sobre la moral de su protagonista. Y, por otra parte, la gran masa de los estudiantes que en nuestro país terminan los estudios secundarios dista de tener todos sus problemas resueltos. Quizás sería muy deseable que el Bachillerato estuviese fraccionado, y desde cada una de sus etapas pudiese derivarse a diversos estudios y profesiones secundarias; pero la realidad es que, hoy por hoy, en España el Bachillerato prácticamente es un todo indiviso y subordinado a una enseñanza superior, y esto no pueden desconocerlo los padres y los orientadores. Por olvidarlo terminan anualmente el Bachillerato una cantidad de alumnos superior a la que las profesiones universitarias pueden absorber, y que forman la masa estudiantil de los que se atascan a la puerta de las Escuelas especiales o que invaden las Universidades sin vocación definida, sólo porque de algo les ha de servir el Bachillerato. Notemos aún que este número, en cualquier provincia no universitaria, es muy superior al de los que pueden costearse el vivir durante una serie de años en una ciudad universitaria (5). Es, por tanto, hora de empezar a pensar seriamente si el Bachillerato está planeado para los que así lo utilizan, y de si no podían haber aprovechado mejor su tiempo (6).

Lo que antecede, más que a incitar posibles innovaciones pedagógicas, está simplemente destinado a llamar la atención sobre la auténtica responsabilidad orientadora que recae sobre los que —padres, maestros, directores de colegios— dirigen los escolares hacia el Bachillerato. En la práctica, la selección atiende, exclusivamente, a unos mínimos conocimientos y a la posición económica de los padres. Existe la obsesión, en la clase media, de que los hijos cursen el Bachillerato, aunque el padre haya tenido que abandonar su carrera de abogado por una tienda de tejidos. La solución, que consistiría en una verdadera selección y orientación en la Escuela Primaria es, por ahora, utópica, y aquí sólo corresponde llamar la atención de los Centros de Enseñanza Media, considerados como Centros de orientación, sobre este grave problema.

(5) Quizás no más del 50 por 100 de los muchachos y el 20 por 100 de las chicas que acaban el Bachillerato en estas condiciones siguen luego una carrera en una ciudad universitaria.

(6) Quizás se objetará que mejor es así, y que por ello tendrán una cultura general de que carecerían si hubiesen pasado su juventud tras el mostrador o en una oficina burocrática. A esto hay que responder que debería existir la forma de dar la cultura general adecuada al futuro vendedor de tejidos, que no fuese la mitad de la preparación para otra cosa. Aparte de que del actual embotellamiento de las facultades nada bueno debe esperarse. Es pronto todavía para decidir hasta qué punto los Institutos Laborales podrán ayudar a resolver este problema.

Orientación al final del Bachillerato

Una de las principales ventajas del estudiante de Bachillerato sobre otros jóvenes estriba en que puede demorar su elección profesional hasta un período más avanzado de su vida y acumular, por tanto, mayores elementos de juicio para fundamentar su decisión. De la escasa medida en que esta ventaja es aprovechada hablábamos al comienzo de estas notas. Es, pues, de una necesidad urgente que el bachiller al final de sus estudios pueda beneficiarse de una orientación profesional adecuada. Una solución podría ser que el joven estudiante acudiese entonces a un Instituto Psicotécnico, para ser allí examinado y aconsejado. Sin embargo, en mi opinión, la solución ideal es que cada Centro de Enseñanza Media esté capacitado para orientar a sus propios alumnos, y ello por varias razones obvias: porque el Instituto Psicotécnico no puede encargarse de toda la población escolar, y, principalmente, porque la Psicotecnia ofrece métodos de examen para conocer a un individuo en unas horas, pero es una redundancia acudir a ellos —si no es como control— cuando disponemos de años enteros para conocerlo en su propio ambiente.

Todo Centro de Enseñanza Media debería, pues, contar con un servicio de orientación capaz de asegurar la orientación profesional de sus alumnos, por medio de una persona encargada de:

Información sobre carreras y profesiones.
Conocimiento de los alumnos.
Formulación del consejo orientador.

De cada uno de estos extremos hablaremos brevemente.

Información sobre Centros de Estudio, carreras y profesiones

Hemos dicho algo ya sobre la dificultad de poseer profesiogramas suficientes, que la intuición y los conocimientos del orientador deben suplir. Pero con esto no termina su trabajo. Cada carrera, además de sus condiciones objetivas, está afectada por una serie de factores: lugar donde se cursa, plan de estudios, duración, presupuesto de gastos, becas, cargos para los que capacita, oposiciones, posibilidades de empleo, etc., etc., de valor decisivo en la orientación. El orientador debe poseer un fichero, puesto al día, de todos estos datos para su propio trabajo y para divulgarlos entre los estu-

diantes que acaban el Bachillerato. Sólo con esto, y con responder a las consultas de los padres y los alumnos sobre estos temas, su trabajo ya no puede considerarse perdido. En el mismo orden de ideas debemos aplaudir la práctica seguida, por algunos colegios, de dar conferencias por profesionales sobre las diferentes carreras, así como todas las iniciativas de sentido parecido (7).

Conocimiento de los alumnos

Es éste el punto más delicado de la orientación. De lo que llevamos dicho se desprende ya que defendemos un término medio entre la pura Psicotecnia y la intuición empírica, o, mejor, una conjunción entre ambas. Creemos que alguien con preparación psicológica adecuada debe seguir los pasos del adolescente, con la finalidad concreta de orientarle al terminar el Bachillerato, y esto en ningún modo puede hacerlo mejor que guardando contacto con el propio Centro donde se educa.

El material de trabajo que el orientador debe procurar obtener sobre cada alumno podemos reducirlo a lo siguiente:

Historia escolar.
Historia personal.
Inteligencia, memoria, etc.
Constitución, temperamento, carácter.
Aficiones.
Vocación profesional.
Ambiente familiar, situación social, económica, etc.
Deseos de los padres.

Como pauta a seguir para la obtención de estos datos puede tenerse en cuenta lo siguiente:

La *historia escolar* es fácil de conseguir cuando se trabaja en el propio Centro de enseñanza (y muy difícil fuera de él). De esta forma, además, puede ser ilustrada por los mismos profesores, que no dejarán de añadir útiles indicaciones. Estas, añadidas a las calificaciones y al contenido que de una u otra manera mantenga el orientador con los alumnos durante el curso, le suministrarán una primera idea sobre cada uno de ellos.

Entonces puede realizar pruebas de *inteligencia*, utilizando algunos de los "tests" que la Psicotecnia pone a su disposición (el Otis resulta elemental para el último curso del Bachillerato; puede utilizarse el Raven, muy fácil de aplicar, u otros). Al mismo tiempo puede realizar pruebas para *otras aptitudes* (memoria, inteligencia mecánica, habilidad manual, etcétera), pero sin pretender hacer un examen exhaustivo.

Paralelamente debe estudiar las *aficiones* de sus sujetos. Para ello es bueno disponer de cuestionarios, que, siendo en apariencia de información y conocimientos, ilustran en realidad sobre los temas que despiertan el interés del examinado. A falta de ellos, y si el examinador no cree poder improvisarlos, debe suplirlos por otros medios o, posteriormente, en la conversación privada.

Respecto a los *datos sobre la familia*, si los que posee el Centro no son suficientes, se obtendrán de ésta directamente solicitándolos por carta, indicando el fin al que se destinan, e interesando al mismo tiempo la opinión sobre las posibilidades del muchacho y las esperanzas que su familia cifra en él. Planteadas las cosas en este terreno, la colaboración de la familia con el orientador puede darse por descontada.

La hoja antropológica y clínica, facilitada por el Servicio médico de que todo Centro de enseñanza debe disponer, permitirá conocer la *constitución física* del individuo, así como las contraindicaciones profesionales, si las hubiere.

Esta masa de datos, convenientemente vaciados en una ficha e interpretados, ofrece ya al orientador una primera idea de las posibilidades de sus sujetos. Entonces ha llegado el momento de una conversación particular con cada uno de ellos.

De esta conversación, y eventualmente de las pruebas que con ella pueda realizar, el orientador debe deducir el *temperamento*, el *carácter*, los problemas personales, los ideales, etc., de su interlocutor. Lo más cómodo es centrar esta conversación, que debe ser espontánea y no un interrogatorio, en la *historia personal* del sujeto. Para orientarla pueden tenerse en cuenta los siguientes puntos de referencia:

Primeros recuerdos.
Constelación familiar.
Ambiente escolar y social.
Relaciones personales.
Aficiones: deportes, lecturas, cine.
Reacción ante los problemas sexuales.
Reacción ante los problemas sociales y religiosos.
Forma de afirmación de su personalidad (rebelión juvenil).
Ideal de vida.

El conjunto de datos obtenidos en esta conversación, si el orientador posee la técnica y la práctica necesarias, pueden ser controlados por algunas pruebas clásicas en caracterología; así, el "test" de Rorschach y el T. A. T. (8).

(7) Sería deseable que por el Ministerio de Educación Nacional, o por otro organismo adecuado, se publicase una serie de folletos ilustrativos de las distintas carreras y profesiones (plan de estudios, duración de éstos, lugares donde se cursan, coste de los estudios, becas, residencias, perspectivas futuras, etcétera); tales informaciones serían perfectamente acogidas por los padres y educadores y satisfacerían una auténtica necesidad.

(8) El esquema que del carácter de su examinado se forme el orientador dependerá de sus propias ideas psicológicas, que aquí no prejuzgamos. Sin adscribirlo a ninguna escuela determinada, es evidente que como

El tema de la vocación profesional es preferible, en cambio, no abordarlo en esta conversación cuando el orientador no tiene aún una opinión definida, a menos que el propio examinado lo considere resuelto por sí mismo y así lo exponga. Es mejor reservarlo para otra conversación o para una redacción, que harán todos los alumnos, sobre la profesión que querrían seguir y las razones que les inducen a ello.

Formulación del consejo

Lo dicho es suficiente para, en el nivel estrictamente práctico en que nos movemos, permitir un conocimiento de los individuos adecuado para la orientación, sobre todo si, como venimos suponiendo, la persona encargada de ella, por estar en relación frecuente con sus sujetos, puede en cualquier momento comprobar sus deducciones.

Con ellas, y con su conocimiento del mundo y de los hombres, debe decidir su consejo orientador. Aquí ya no se trata de ningún secreto técnico, sino de prudencia y experiencia puestas al servicio de una misión, algo parecido al discernimiento de espíritus y el don de dirección de que se habla en teología moral. El problema se reduce a resolver una ecuación entre las cualidades que exige una profesión, las aptitudes del sujeto, sus gustos, sus posibilidades económicas y las perspectivas que la profesión ofrece. Como es natural, la solución no ha de ser rígida, sino amplia.

Antes de comunicarla al alumno debe procurarse la conformidad de los padres, si es preciso por una conversación razonada. Logrado esto, el orientador se entrevistará otra vez con el alumno en una segunda conversación privada, en la que se abordará francamente el tema de su futuro profesional. En el curso de ella, el orientador insinuará su propia opinión, que puede ser coincidente con la del sujeto. Si no hay acuerdo, o el sujeto no tiene opinión definida, el orientador razonará su propuesta, esforzándose porque llegue a una opinión personal. Cuando el desacuerdo persiste, por mantener el alumno una idea fija y tajante, debe meditarse seriamente, y oponerse sólo en el caso en que las razones contrarias fuesen decisivas. En cualquier caso, es esencial recordar que al orientador compete, no decidir, sino ilustrar y aconsejar, y que no debe procurarse una aceptación pasiva o a regañadientes, sino una decisión libre y consciente. Sólo así podrá tener la fuerza suficiente para superar, a través del tiempo, todos los obstáculos, que no dejarán de presentársele.

Puestos de acuerdo sobre este punto, corresponde al orientador dar una idea, más precisa de la que tiene el alumno, sobre la profesión elegida, e indicarle los medios de completarla. Y al mismo tiempo ilustrarlo sobre la carrera, sus trámites burocráticos, etc.; ligarlo, en una palabra, a su futuro universitario y hacerle más fáciles sus primeros pasos en él.

Quizás no haga falta decir que el éxito de todo el proceso que hemos reseñado depende, en gran parte, de que el orientador haya sabido ganarse la confianza del alumno. Dado que el joven en esta edad acostumbra a tener graves problemas personales, y siente al mismo tiempo un gran pudor por exhibirlos y una gran necesidad de apoyo íntimo, basta para ganar su confianza proceder con comprensión y delicadeza, evitando el adoptar una actitud crítica basándose en las calificaciones escolares o disciplinarias, o el apoyar sistemáticamente el punto de vista de la familia. No hacerlo sería condenarse a no poder orientar a los que justamente más lo necesitan.

El orientador

Y nos queda aún por decir algo sobre la persona encargada de esta tarea. En las consideraciones que anteceden hemos dejado ya por sentado que consideramos preferible que el orientador esté ligado a la vida del Centro escolar, porque su contacto frecuente con los alumnos hace más fácil su trabajo, y porque sólo así es posible pensar en una solución masiva que alcance a la mayoría de los escolares. A los Centros especializados de Psicología correspondería en cambio, la tarea, no pequeña, de orientar a estos orientadores, proporcionándoles la ayuda técnica necesaria.

Sobre cuál sea, en el Centro escolar, la persona encargada de ello, sólo la práctica, y no el reglamento, puede decidirlo. En principio parece que lo más adecuado sería confiarlo al profesor de Filosofía que lo es, por ello, de Psicología. Pero si éste no se siente llamado a tales menesteres, pues una cosa es la teoría de la Psicología y otra la práctica, puede acudirse a otro profesor, o, mejor, a una persona extraña al Centro —psicólogo profesional—, capacitada para esta misión (9). En cualquier caso,

---

datos temperamentales le interesan la forma de reacción psicofísica, la inestabilidad, nerviosidad, apatía, etc.; y respecto al carácter, el grado de introversión —extraversión, la función psíquica dominante, el modo de sociabilidad, etc., y principalmente las características del control voluntario.

(9) Forzosamente hemos de aludir aquí al hecho de que la Universidad española no prepara actualmente a las personas adecuadas para llevar a cabo esta misión. Cuando la apelación a la Psicología se manifiesta como fenómeno general en los campos más diversos —y la orientación profesional es sólo un ejemplo—, es evidente que la Universidad ha de ponerse en condiciones de facilitar una enseñanza teórica y práctica de la Psicología que capacite para una actividad profesional específica. No hacerlo significaría conde-

esta persona deberá tener un puesto definido en el centro de enseñanza, con un nombre adecuado (orientador profesional, consejero profesional, etc.) y un servicio fijo, al que los padres y los interesados puedan acudir cuando lo deseen. Es evidente que el orientador deberá ser un buen psicólogo, no tanto en el sentido de que sepa mucha psicología racional, ni de que domine lo que acostumbra a entenderse por psicología experimental, sino, en la acepción primaria de que sea un buen conocedor del alma juvenil, cuyas reacciones específicas son tan a menudo desconocidas por los mayores. Deberá ser, en resumen, un psicólogo con algo de médico, bastante de director espiritual y mucho de maestro en la acepción más elevada de la palabra.

Orientación al comienzo de la carrera

Con la elección de una carrera no terminan, en rigor, las necesidades de la orientación. Todos sabemos que existen muchos estudiantes que, a pesar de haber tomado una decisión, están en rigor desorientados. Así, los que se esfuerzan, inútilmente, por ingresar en una Escuela de Ingenieros, o los que en su primer curso universitario se sientan indiferentes a sus estudios. Puede creerse que si una orientación del tipo que hemos propugnado se llevase a efecto, tales problemas disminuirían. Pero siempre quedarán los errores, los fracasos imprevisibles, las nuevas dificultades, etc. Para ellos, y mientras el estudiante no encuentre su encaje profesional definitivo, la sección de orientación del Centro donde se formó deberá continuar siendo el ángel tutelar al que acudir en demanda de consejo y de ayuda (10).

Una faceta distinta y digna, asimismo, de atención es la orientación dentro ya de la carrera. Si nuestras carreras universitarias tuviesen más flexibilidad podría ensayarse la orientación universitaria al estilo anglosajón, encomendando cada nuevo estudiante a un "tutor", encargado de aconsejarle y guiarle hasta la elección definitiva de la especialidad. Como es sabido, esta tendencia ha sido llevada al límite en Norteamérica, permitiendo planear las licenciaturas a la medida de cada estudiante; lo que ha provocado, a su vez, una reacción de signo contrario. Pero dentro de ciertos límites la iniciativa es acertada y merece ser meditada. El que aquí nos movamos exclusivamente en un plano de posibilidades actuales en nuestro país impide extendernos sobre ella.

Es por esta voluntaria limitación a las posibilidades efectivas por lo que querría que estas notas fuesen juzgadas. Si su ambición científica no pasa de elemental, creo, en cambio, que lo que en ellas se propone puede ser inmediatamente aprovechado, y quizá pueda ayudar a los que dentro de su esfera se han sentido preocupados por los problemas aquí aludidos (11).

---

narse a una invasión, a corto plazo, de aficionados en todos los aspectos de la Psicología aplicada. Cfr. M. Siguán: "Sobre la afición por la psicología y la formación de los psicólogos", *Arbor*, febrero 1953.

(10) La continuidad de la relación entre el Centro orientador y sus sujetos debe mantenerse, no sólo en beneficio de éstos, sino del propio Centro. La labor de orientación que hemos esbozado sólo puede apoyarse en una larga práctica y en el contraste cotidiano con la realidad. Sólo siguiendo la historia posterior de cada uno de sus casos puede el orientador descubrir los fallos de su técnica y la forma de corregirlos. Sus fichas no deben terminar, por tanto, con la formulación del consejo, sino continuarse con las incidencias posteriores.

(11) Las páginas que anteceden podrían dar la impresión equivocada de que lo que en ellas se propone es absolutamente inédito. En realidad, en algunos —muy pocos— Centros españoles se siguen prácticas paralelas, cuyos esquemas y resultados sería interesante publicar, aunque sólo sea para excitar el interés de los llamados a imitarlas.

COORDINACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL BRASIL

ENRIQUE WARLETA FERNANDEZ

Hemos dicho en otro lugar (1) que la Enseñanza Media en Hispanoamérica la podemos considerar —en líneas generales— como "un serio problema pedagógico". Este problema puede resumirse en el hecho de ser el Bachillerato un núcleo aislado, cerrado y que conduce a la Universidad, sin tener otra finalidad, en sí mismo, que la de ser un estadio preuniversitario. Visto el problema en su otro aspecto —la Enseñanza Media no preuniversitaria— nos encontramos con una serie de estudios con finalidad en sí mismos, pero sin acceso a los estudios superiores: Magisterio, Comercio, Escuelas Industriales, etc.

Estamos hablando —volvemos a insistir— en términos muy generales, y debemos reconocer que en algunos países está solucionado de alguna manera el problema; pero la legislación brasileña de estos últimos años, en este sentido de coordinación de los estudios medios, es ejemplar, y es por ello por lo que queremos ponerlo de manifiesto.

UN PROBLEMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En realidad, si pensamos un poco la cuestión, el problema fundamental de la Enseñanza Media es un problema de orientación profesional. Los estudios primarios, que son siempre obligatorios para los ciudadanos de cualquier país del mundo civilizado, no ofrecen ninguna dificultad en el terreno de esta rama de la Pedagogía que se llama Orientación Profesional. Algunas más que en la primaria se presentan en la educación superior; pero es evidente que donde las dificultades aumentan es en el campo de la Enseñanza Media, ya que coincide con esa etapa de la vida del hombre en la que tiene que decidir el futuro de su vida. Se me dirá que el momento cumbre de esta decisión se da al finalizar los estudios del Bachillerato; esto es un error, ya que quien termina el Bachillerato, o quien termina los estudios comerciales en su estadio medio, ya se decidió previamente, y a una edad en que no tiene capacidad para hacerlo, a algo que ya no tendrá remedio: poder seguir estudios superiores o no poderlos seguir.

Consideremos el hecho en sus dos vertientes: el estudiante de Bachillerato y el que ha iniciado estudios vocacionales o profesionales.

Los estudios del Bachillerato comienzan en Hispanoamérica de los diez a los trece años, fecha en la que, generalmente, decide el futuro del alumno la voluntad de los padres. Los padres tienen en cuenta mucho más su situación económica y social que la capacidad de los hijos; por esta razón muchas veces el alumnado del Bachillerato lo estudia equivocadamente: 1) Si un alumno no tiene suficiente capacidad intelectual, a pesar de pertenecer a un nivel social culto, puede encontrarse con su Bachillerato terminado a fuerza de años —que apenas le sirve para nada— y sin poder ejercer dignamente una carrera universitaria, si es que la logra terminar. 2) Si a un alumno de capacidad intelectual escasa, perteneciente también a un nivel social culto y pudiente, se le presenta una situación económica difícil una vez comenzados o terminados los estudios del Bachillerato, se encontrará en la penosa situación de no poder hacer fácilmente los estudios de cualquier profesión de categoría media, al ser el Bachillerato un núcleo aislado y cerrado, sin coordinación con otros estudios medios.

Los estudios profesionales, elegidos igualmente por los padres, cuando el alumno ha terminado la Enseñanza Primaria, están también cerrados a las carreras universitarias, para los que por estas dos causas siguientes están en condiciones de cambiar el rumbo de su vida: 1) Aquellos alumnos biendotados intelectualmente, que, habiendo empezado carreras técnicas, encuentran protección de la sociedad para seguir los estudios que le corresponden a su capacidad, por medio de becas u otras formas

(1) "El Bachillerato en Hispanoamérica", REVISTA DE EDUCACIÓN, 6. (Madrid, I-1953).

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ *es Vicesecretario de la Oficina de Educación Iberoamericana de Madrid y Secretario de Redacción de la revista "Noticias de Educación Iberoamericana". Especialista en cuestiones educativas relacionadas con Hispanoamérica, en este número publica un trabajo sobre la coordinación de los distintos planos de la Enseñanza Media en el Brasil.*

de protección; y 2) Aquellos alumnos que decidieron sus estudios medios en condiciones de debilidad económica y que, sin tener una capacidad intelectual brillante, por un cambio de fortuna se encuentran en posibilidad de aspirar a seguir estudios universitarios.

Líneas generales de la coordinación de la Enseñanza Media en el Brasil

Después de las leyes orgánicas, promulgadas a partir del año 1942, sobre Enseñanza comercial, industrial, agrícola, normal, etc., y sobre la base de un curso primario de cinco años de duración, los estudios de Enseñanza Media están organizados en dos ciclos de estudios paralelos: el primero de los cuales tiene una duración de cuatro años, y el segundo de tres. En el ramo secundario general o de educación común, correspondiente al Bachillerato preuniversitario, el primer ciclo recibe el nombre de *gimnasio,* y en los ramos de educación especializada el de *curso básico.* El segundo ciclo, en el ramo secundario general (Bachillerato preuniversitario), recibe la denominación de *colegio,* y en los ramos especializados, la de *curso técnico.* No sólo por la vía de la enseñanza secundaria general, sino por los demás ramos, el estudiante puede aspirar al acceso a los estudios superiores.

Para la debida ilustración del lector, sobre el tema que nos ocupa, consideramos necesario dar a continuación un cuadro expresivo de los ramos y grados de enseñanza en Brasil, comprendiendo todos los niveles, así como el gráfico que acompaña el presente trabajo y que se refiere a nuestro tema: la coordinación de los estudios medios y su enlace con los superiores y primarios.

El Bachillerato y su coordinación

El Bachillerato en Brasil, o, mejor dicho, los estudios secundarios generales o de educación común, que, como hemos dicho, son los preuniversitarios y constan de dos ciclos (*gimnasio* y *colegio*), presentan, naturalmente, la posibilidad de que el estudiante que los curse ingrese en cualquier Facultad o Escuela de estudios superiores. Pero, además, tiene las siguientes particularidades de coordinación:

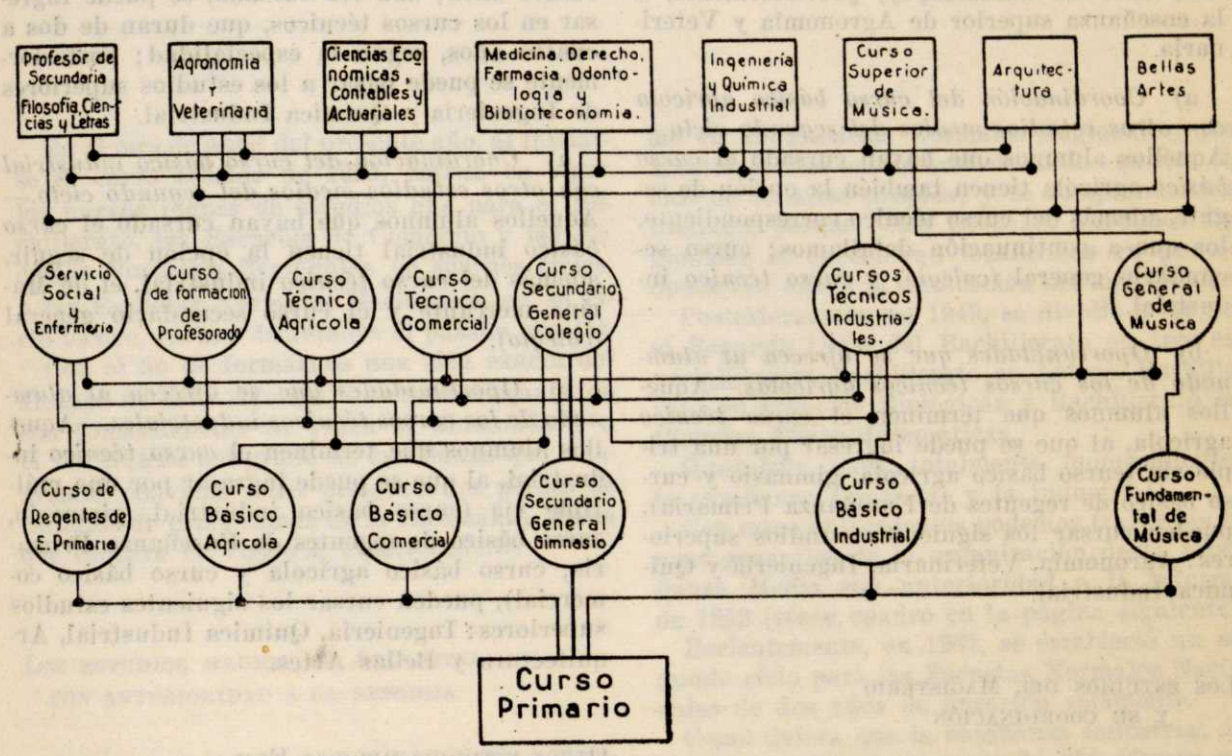
1) El *gimnasio* —una vez cursados sus cuatro años— permite el acceso a cualquier *curso*

		RAMOS DE EDUCACION		
		COMUN	ESPECIALIZADA	SUPLETIVA
	ELEMENTAL.	Educación preescolar. Educación primaria.	a) Escuelas artesanales. b) Aprendices agrícolas.	1.—Cursos elementales para adultos analfabetos. 2.—Curso de continuación de la enseñanza primaria para adultos. 3.—Curso de aprendizaje industrial en fábricas y talleres. 4.—Curso de preparación y especialización comercial en los diferentes grados.
CICLO	MEDIO	*Primer ciclo* Gimnasio.	*Cursos básicos* de Agricultura, Comercio, Industria, Magisterio primario (Regentes) y Enseñanza artística.	
		Segundo ciclo Colegio.	*Cursos técnicos* de Agricultura, Comercio, Industria, Magisterio primario, Enseñanza artística, Enfermeras y Servicio Social.	
	SUPERIOR.	Cursos de bachillerato en Filosofía (diversas secciones). Cursos de Licencia para la docencia en la enseñanza secundaria o normal (un año de especialización pedagógica). Curso de bachillerato en Derecho. Cursos de Ingenieros. Cursos de Medicina, Odontología y Medicina-Veterinaria. Curso de Agricultura. Curso de Farmacia. Curso de Administración y Finanzas. Cursos de Bellas Artes y de Música. Curso de Agronomía. Cursos de Biblioteconomía, Museología y Educación física.		CORRECTIVA 1.—Para débiles físicos (en escuelas hospitales). 2.—Para defectuosos de la vista (general y profesionales). 3.—Para defectuosos del oído (general y profesionales). 4.—Para delincuentes juveniles (cursos de reforma agrícola e industrial).

técnico de las distintas especialidades que existen, con lo que se consigue una mayor especialización para aquellos alumnos que en ese momento (catorce o quince años) están ya en condiciones de decidir su futuro (Ejemplo: Si un alumno quiere cursar los estudios de lo que llamamos en España Ingeniero Agrónomo, tiene terminado el *gimnasio,* y quiere asimismo empezar a especializarse, puede ingresar en el *curso técnico* agrícola, que lo mismo que el *colegio* le puede conducir a la Escuela o Facultad de Agronomía. Después veremos que los cursos técnicos no conducen a todas las Facultades como el colegio).

2) Al *colegio* se puede ingresar teniendo aprobado el *curso básico* de las especialidades agrícola, comercial e industrial; lo que permite un cambio de ruta a los escolares que hubieran seguido estos cursos (Ejemplo: Si un alumno hubiese estudiado el *curso básico* industrial, con la mira de seguir el curso técnico y de hacerse, posteriormente, ingeniero, y por cualquier circunstancia cambia de orientación y prefiere hacerse abogado o médico, o bien seguir los cursos superiores de Agricultura o Comercio —carreras todas ellas para las que no le capacita el curso técnico de la especialidad industrial que estaba cursando—, puede hacer el segundo ciclo común, esto es, el *colegio,* que le habilita para seguir su nueva orientación, con la ventaja de permitirle también hacerse ingeniero, si es que vuelve nuevamente a cambiar de opinión).

VISION GENERAL DE LA COORDINACION DE LA ENSEÑANZA EN EL BRASIL



La enseñanza comercial y su coordinación

La enseñanza comercial, en su grado medio, se inicia en Brasil con el *curso básico,* de cuatro años de duración, y al que se ingresa a los once años de edad, después de haber cursado los estudios primarios. Una vez aprobado el curso básico se pasa al *curso técnico* comercial, de tres años de duración.

a) *Coordinación del curso básico agrícola con otros estudios medios del segundo ciclo.*— Aquellos alumnos que hayan cursado el *curso básico* comercial tienen la opción de seguir los siguientes cursos, correspondientes al segundo ciclo: curso secundario general (*colegio*), *cursos técnicos* de servicio social y enfermería, de industria y de Marina mercante, y cursos pedagógicos.

b) *Oportunidades que se ofrecen al alumnado de los cursos técnicos comerciales.*—Aquellos alumnos que terminan el *curso técnico* comercial, al que se puede ingresar por una triple vía (curso básico comercial, gimnasio y curso básico de regentes de Enseñanza Primaria), pueden cursar los siguientes estudios superiores: Servicio Social, Enfermería, Profesorado de Secundaria (Filosofía, Ciencias y Letras), Agronomía, Veterinaria, Biblioteconomía, Farmacia y Odontología, Medicina, Derecho, Ingeniería, Química Industrial, Música, Arquitectura, Be-

llas Artes y Enseñanza Militar. Además, naturalmente, están en condiciones de cursar los estudios superiores comerciales: Ciencias Económicas y Ciencias Contables y Actuariales.

La enseñanza agrícola y su coordinación

La enseñanza agrícola, en su grado medio, se inicia en Brasil con el *curso básico;* una vez aprobado, se puede pasar al *curso técnico,* de tres años de duración, y, posteriormente, a la enseñanza superior de Agronomía y Veterinaria.

a) *Coordinación del curso básico agrícola con otros estudios medios del segundo ciclo.*—Aquellos alumnos que hayan cursado el *curso básico* agrícola tienen también la opción de seguir, además del curso técnico correspondiente, los que a continuación detallamos: curso secundario general (*colegio*) y *curso técnico* industrial.

b) *Oportunidades que se ofrecen al alumnado de los cursos técnicos agrícolas.*—Aquellos alumnos que terminen el *curso técnico* agrícola, al que se puede ingresar por una triple vía (curso básico agrícola, gimnasio y curso básico de regentes de Enseñanza Primaria), pueden cursar los siguientes estudios superiores: Agronomía, Veterinaria, Ingeniería y Química Industrial.

Los estudios del Magisterio y su coordinación

Los estudios del Magisterio Primario tienen en Brasil dos ciclos; el primero de los cuales está destinado a la formación de regentes de Enseñanza Primaria, con cuatro años de duración, y el segundo a la formación de profesores primarios, con tres años de duración. Cursado este último se pueden seguir uno o dos años de perfeccionamiento o especialización. También se puede ingresar, una vez cursado el segundo ciclo, en los estudios superiores destinados a formar el profesorado de Secundaria (Filosofía, Ciencias y Letras).

a) *Coordinación del curso básico de regentes de Enseñanza Primaria con otros estudios medios del segundo ciclo.*—Aquellos alumnos que hayan cursado el ciclo básico de regentes tienen la opción de seguir, además del segundo ciclo de su especialidad (profesores primarios), los siguientes cursos, correspondientes al segundo curso: cursos técnicos de Educación Física, Servicio Social y Enfermería, comerciales, agrícolas e industriales.

b) *Oportunidades que se ofrecen al alumnado de los cursos técnicos del Magisterio.*—Aquellos alumnos que hayan cursado el profesorado primario, al que se puede ingresar por la doble vía del *gimnasio* o del ciclo básico de regentes de Enseñanza Primaria, no tienen otra oportunidad de cursar estudios superiores más que la suya propia, esto es, los del profesorado de Secundaria.

La enseñanza industrial y su coordinación

La enseñanza industrial, en su grado medio, se inicia en Brasil con el *curso básico,* que dura cuatro años; una vez cursado, se puede ingresar en los cursos técnicos, que duran de dos a cuatro años, según la especialidad; posteriormente se puede pasar a los estudios superiores de Ingeniería y Química Industrial.

a) *Coordinación del curso básico industrial con otros estudios medios del segundo ciclo.*—Aquellos alumnos que hayan cursado el *curso básico* industrial tienen la opción de seguir, además del *curso técnico* industrial, el de Marina mercante y el curso secundario general (*colegio*).

b) *Oportunidades que se ofrecen al alumnado de los cursos técnicos industriales.*—Aquellos alumnos que terminen el *curso técnico* industrial, al que se puede ingresar por una múltiple vía (curso básico industrial, gimnasio, curso básico de regentes de Enseñanza Primaria, curso básico agrícola y curso básico comercial), pueden cursar los siguientes estudios superiores: Ingeniería, Química Industrial, Arquitectura y Bellas Artes.

Otros estudios medios: Educación Física y Enfermería; Música y Enseñanza Militar

Los estudios de Educación Física, Servicio Social y Enfermería no tienen en Brasil más que el segundo ciclo. Al de Educación Física se puede ingresar después de haber cursado el primer ciclo del Magisterio o el *gimnasio.* A los cursos de Servicio Social y Enfermería se puede ingresar después de haber cursado el primer ciclo del Magisterio, el *gimnasio* o el primer ciclo comercial.

Los estudios de Música, en su grado medio, tienen dos ciclos; el primero de ellos (curso fundamental de Música) habilita para el segundo (curso general de Música), al que se puede ingresar habiendo cursado los estudios del *gimnasio;* finalizados los estudios del segundo ciclo se puede ingresar en el curso superior de Música.

La Enseñanza Militar se encuentra asimismo dividida, en su grado medio, en dos ciclos; el primero de los cuales habilita para el segundo, al que se puede ingresar también habiendo cursado los estudios del *gimnasio.* Cursado este segundo ciclo se pasa a los estudios superiores navales y militares.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN ARGENTINA Y LA COORDINACION ENTRE SUS DIVERSAS RAMAS

EDUARDO O. CASTILLO

En el mes de abril del presente año, al iniciarse el curso escolar de 1953, entran en vigor los nuevos planes de estudios que para el Bachillerato, las Escuelas de Comercio y las Escuelas Normales Regionales, en sus dos ciclos, y las Escuelas Normales Nacionales, en su ciclo básico, fueron decretados el pasado año (1).

Con el fin de formarnos una idea exacta del alcance de esta reforma, de sus ventajas y de sus consecuencias en orden al alumnado y a la naturaleza del grado de enseñanza que comprende, conviene tener presentes los planes de estudios de estas ramas de la Enseñanza Media que estaban en vigencia anteriormente.

Los estudios medios en Argentina con anterioridad a la reforma

Con anterioridad al año 1941 la Enseñanza Media en Argentina comprendía como principales ramas el Bachillerato, la enseñanza comercial, la industrial y la del Magisterio, todas ellas independientes y sin posibilidad para el alumnado del paso de una a otras en determinado momento; es decir, que no existía coordinación entre sus diversas ramas y, por tanto, la elección de estudios, la orientación profesional, debía realizarse a los once o doce años como mucho, edad en que, a todas luces, es expuesto hacer una elección definitiva.

Con la reforma llevada a cabo en 1941 se logra la coordinación entre dos importantes ramas de los estudios medios: el Bachillerato y el Magisterio (en las Escuelas Normales Nacionales). En este año se implanta para el Bachillerato dos ciclos: el Básico, o Bachillerato Elemental, y el Segundo Ciclo. La carrera del Magisterio queda integrada en las Escuelas Normales Nacionales por el primer ciclo del Bachillerato y un Curso Superior especializado de tres años de duración. No ocurre lo mismo en las Escuelas Normales Regionales, que mantienen sus enseñanzas divididas en dos ciclos de estudios propios; y se comprende este distingo, porque estas Escuelas Normales Regionales se encuentran localizadas en puntos donde era difícil la unificación del ciclo básico.

Posteriormente, en 1949, se dividió a su vez el Segundo Ciclo del Bachillerato en tres especialidades: Bachillerato en Letras, Bachillerato en Ciencias Biológicas y Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas.

Quedaban, pues, totalmente independientes la enseñanza comercial y la industrial.

Con estos antecedentes podemos trazar las líneas generales de la organización de la Enseñanza Media con anterioridad a la reforma de 1952 (véase cuadro en la página siguiente).

Recientemente, en 1951, se estableció un segundo ciclo para las Escuelas Normales Nacionales de dos años de duración solamente.

Como quiera que la enseñanza industrial no ha sido reformada y continúa sin ofrecer posibilidades de coordinación, no vamos a considerarla al tratar, seguidamente, de las materias y horarios de los planes de estudio en vigencia con anterioridad a la reforma, tarea que nos hemos propuesto como previa a la consideración del alcance de la ya citada reforma de 1952.

Las materias del Bachillerato, en su Ciclo Básico, las podemos reducir, a fin de no extendernos demasiado con la exposición detallada de cada asignatura, a los siguientes grupos afines: a), *Formación Lingüístico-Literaria;* b), *Formación Científica* (Matemáticas, Ciencias y Geografía); c), *Formación Histórica y Social;* d), *Formación Religiosa,* y e), *Formación Estética y práctica.* El total de horas semanales para cada uno de los tres cursos es de treinta horas.

En las Escuelas Normales Nacionales ya hemos dicho que regía el mismo plan; en las Escuelas Normales Regionales, creadas en 1909, destinadas a la formación del magisterio primario de las zonas rurales y dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica, se dictaban los mismos grupos de materias, algo

(1) Decretos núms. 5.981, 11.539 y 12.209 de 1952.

más reducidas y con un total de veintiocho horas semanales por curso.

En la enseñanza comercial se dictaban los mismos grupos, con excepción de algunas de ellas y ampliación de otras, como las Matemáticas, que comprenden aquí disciplinas propias, tales como la Contabilidad y el Cálculo Mercantil. Además, existen otras materias, como Mecanografía, Caligrafía y Dibujo ornamental, no incluídas en los grupos del Bachillerato. El total de horas es de treinta y cuatro para cada uno de los tres cursos.

BACHILLERATO	MAGISTERIO		COMERCIO	INDUSTRIA
	NACIONAL	REGIONAL		
Segundo ciclo (2 años)	Curso Superior (3 años)	Segundo ciclo (2 años)	Segundo ciclo (2 años)	Ciclo de especialización (3 años)
				Ciclo de perfeccionamiento (2 años)
Ciclo básico (3 años)		Ciclo básico (3 años)	Primer ciclo (3 años)	Ciclo de capacitación (2 años)

Los estudios medios reformados

Según la reforma de 1952, que como dejamos dicho comienza a regir en abril de 1953, se establece el Ciclo Básico común a las tres ramas de los estudios medios indicadas: Bachillerato, Magisterio y Comercio. Tendrá una duración de tres años, con ciertas características propias de cada rama, si bien en lo esencial los estudios serán los mismos. Los estudios del Segundo Ciclo serán en lo sucesivo, y en todas las ramas, específicos y de dos años de duración.

A fin de hacer más objetivo cuanto decimos sobre la reforma, damos a continuación otro cuadro, semejante al anterior, expresivo de la organización de la Enseñanza Media después de la reforma de 1952.

BACHILLERATO	MAGISTERIO		COMERCIO	INDUSTRIA
	NACIONAL	REGIONAL		
Segundo ciclo (2 años)	Segundo ciclo (2 años)	Segundo ciclo (2 años)	Segundo ciclo (2 años)	Ciclo de especialización (3 años)
				Ciclo de perfeccionamiento (2 años)
Ciclo básico (3 años) Con pequeñas modificaciones en el horario y en algunas materias en la enseñanza secundaria (Bachillerato y Magisterio) y en la comercial				Ciclo de capacitación (2 años)

Veamos ahora cuáles son las características de los dos ciclos de cada una de las ramas, y las pequeñas diferencias que aún se conservan y que no son obstáculo para que un alumno cambie de orientación.

El Ciclo Básico

En el nuevo Ciclo Básico, al que se ingresa a los doce años, los alumnos que piensan seguir el Segundo Ciclo del Bachillerato o del Magisterio cursan los grupos de materias siguientes: a), *Formación lingüístico-literaria;* b), *Formación científica;* c), *Formación histórico-social;* d), *Formación religiosa,* y e), *Formación estética y práctica.* Los alumnos que van a seguir la carrera comercial en su Segundo Ciclo estudian los mismos grupos excepto el último, que se sustituye por el de Formación práctico-técnica, es decir, que cursan los siguientes grupos de materias: a), *Formación*

lingüístico - literaria; b), *Formación científica;* c), *Formación histórico-social;* d), *Formación religiosa,* y e), *Formación práctico-técnica.*

Además hay que tener en cuenta que en el grupo b), Formación científica, la asignatura *Matemáticas* incluye en la enseñanza comercial el *Cálculo mercantil;* y que en el grupo c), Formación histórico-social, se incluyen para los estudiantes de comercio unas *Referencias a la Historia del Comercio.*

La diferenciación entre los grupos que varían, de una a otra rama, la expresamos por separado, para mayor claridad:

BACHILLERATO Y MAGISTERIO

e) *Formación estética y práctica*

Dibujo	(2, 2, 1)
Cultura musical	(2, 2, 1)
Actividades prácticas	(1, 1, 2)

Los números entre paréntesis indican las horas semanales para cada uno de los tres años de estudios respectivamente. En *Actividades prácticas* se comprenden: Encuadernación, cartonado, estenografía, mecanografía, labores femeninas, trabajos en madera, jardinería o huerta, según las posibilidades de cada establecimiento.

COMERCIO

e) *Formación práctico-técnica*

Dibujo	(1, 1, —)
Mecanografía	(—, —, 2)
Caligrafía y dibujo ornamental	(3, 2, —)
Contabilidad	(3, 4, 4)

Hemos expuesto hasta ahora las diferencias cualitativas entre estas ramas de la Enseñanza Media, que son, de un lado, el Bachillerato y el Magisterio, y de otro, la enseñanza comercial. Pero estas diferencias, que implican adición de materias en algunos casos (en las *Matemáticas,* por ejemplo), han de llevar necesariamente a una diferenciación cuantitativa en el horario de algunas asignaturas.

Estas diferencias cuantitativas son tres: 1) El *Castellano* tiene una hora menos a la semana en la enseñanza comercial; 2) La *Historia* tiene también una hora menos en la enseñanza comercial, y 3) Estas dos horas semanales de menos permiten el aumento de dos horas semanales a las *Matemáticas* en la enseñanza comercial.

Pero todavía hay dos aclaraciones que hacer referentes al Bachillerato y a las Escuelas Normales Regionales.

Con la reforma se ha implantado, con carácter voluntario y en aquellas ciudades donde funcionen Universidades o Facultades universitarias, el Bachillerato *con Latín;* en el Ciclo Básico se dictarán, en estos casos, dos horas semanales de Latín, disminuyendo para ello una hora al Castellano y aumentando en una hora la semana escolar.

En las Escuelas Normales Regionales, que en 1952 pasaron a depender de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, el plan de estudios es igual al Bachillerato en los cuatro primeros grupos de materias enunciados, correspondientes al Ciclo Básico, pero varía sensiblemene el último grupo, que se integra de la siguiente forma:

ESCUELAS NORMALES REGIONALES

e) *Formación estética y práctica*

Cultura musical	(2, 2, 2)
Dibujo	(2, 2, 2)
Granja y trabajos de granja	(3, 3, 3)
Corte y confección (niñas)	(3, 3, 3)
Tejidos (niñas)	(3, 3, —)
Cocina (niñas)	(—, —, 3)
Talleres (varones)	(3, 3, —)
Trabajos agrícolas (varones)	(3, 3, 3)
Construcciones rurales (varones)	(—, —, 3)

Los números entre paréntesis indican, igualmente, las horas semanales de cada uno de los tres cursos.

EL SEGUNDO CICLO

Los estudios del Segundo Ciclo en Bachillerato, Magisterio y Comercio han sufrido ciertas reformas, como consecuencia de la reforma implantada en el Ciclo Básico.

El Bachillerato se divide, en su Segundo Ciclo, en Humanístico y Científico, según tenga o no estudios de Latín, del que se darán dos horas, disminuyendo una a la Literatura y otra a la Historia. El número total de horas es ahora de treinta a la semana para cada uno de los dos años de estudios y uniforme a las dos especialidades, cosa que no ocurría anteriormente.

En los estudios comerciales se dictan treinta y dos horas semanales en cada uno de los dos cursos, y se introducen con respecto al plan anterior las siguientes modificaciones:

Cualitativas.—Se implantan las asignaturas de Mecanografía y Física en el cuarto año, y Mecanografía y Estenografía en quinto año. Se suprimen las disciplinas de Historia Universal, de cuarto año, y la de Higiene, de quinto año.

Cuantitativas. — Se aumenta una hora en cuarto año a la asignatura de Merceología, que viene así a tener cuatro horas semanales en cada curso. Se aumenta asimismo dos horas semanales a la Estenografía en cuarto año y se continúa esta asignatura en el curso siguiente con dos horas, variando por tanto del plan anterior (una hora en 4.° y ninguna en 5.°) en dos horas más (tres horas en 4.° y dos en 5.°).

La Geografía Argentina, que se daba en el cuarto curso con tres horas semanales, sólo tiene en el nuevo plan dos horas a la semana.

En la carrera del Magisterio el plan de estudios de las Escuelas Normales Nacionales, reformado en 1951, se mantiene sin alteración. En las Escuelas Normales Regionales se aplicará, a partir del presente curso, el mismo plan que rige para las Normales Nacionales, con la adición de enseñanzas prácticas rurales (agrícolas y domésticas), con un total de once horas más en cuarto año y de diez horas más en quinto curso.

Consecuencias de la reforma

Sin duda alguna, el principal hecho que comprende la reforma es la introducción de las enseñanzas comerciales en ese bloque conjuntado que formaban ya las ramas de la Enseñanza Media, Bachillerato y Magisterio.

Esto, respecto de los estudios en sí mismos, tiene una consecuencia doble: de un lado, la tendencia a dar a todos los estudios —Bachillerato, Magisterio y Comercio— un sentido más humanista, más formativo; es decir, impartir la *cultura general* básica y necesaria a todas las profesiones y actividades de la vida, lo cual se logra ahora en el Ciclo Básico que se implanta, común a las tres ramas. Por otra parte, y para que la especificación que caracteriza a cada una de estas tres ramas no se pierda, se hace necesaria una mayor especialización en los planes de estudios respectivos, y que se logra con las modificaciones habidas en los Segundos Ciclos, y que en el Comercial, a este respecto, es muy expresivo.

Respecto de la orientación profesional, importantísima en la Enseñanza Media, como ya hemos repetido en varias ocasiones, la reforma implica una coordinación mayor entre las diversas ramas que permite al estudiante el paso de una a otra durante los cursos del Ciclo Básico. Con esto se logra, de un lado, la flexibilidad necesaria para que, con pequeñas variaciones, pueda modificarse la dirección de los estudios emprendidos, y de otro lado, retrasa, prácticamente, hasta los quince o dieciséis años la definitiva elección profesional del estudiante.

Por otra parte, podemos también indicar otra consecuencia de esta reforma de los estudios medios argentinos: con ella se da un paso en la unificación, en cierta manera, de los estudios del Magisterio. Unificación administrativa, puesto que ahora las Normales Regionales dependen de la misma Dirección General que las Nacionales; y unificación en cuanto al ejercicio profesional, ya que ahora los Maestros Normales Regionales podrán ejercer en cualquier Escuela Primaria de la nación.

ASPECTOS NUMERICOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

JOAQUIN TENA ARTIGAS

Acaba de aprobarse una nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Su gestión ha sido lenta y laboriosa. El tema despierta siempre un gran interés en todos los medios, y hasta los más mínimos detalles han sido objeto de estudio y de discusión, no sólo en el seno de los órganos que por razón de sus funciones utilizan información suficiente y fiable, sino también en la prensa diaria, en la familia y en las tertulias, donde no siempre se dispone de documentación, y donde, demasiadas veces, de un dato conocido al azar se pretende hacer generalizaciones que resultan falsas.

Nosotros vamos a aprovechar esta ocasión para desde lo alto de este hito, que separa dos épocas, echar una ojeada de conjunto a la Enseñanza Media en su aspecto numérico.

No pretendemos agotar el tema, que, por otra parte y en este aspecto, está casi virgen, sino facilitar unas cifras que permitan juzgar los problemas sobre bases reales.

1. EVOLUCION DE LOS PRESUPUESTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

En las cantidades que figuran en los Presupuestos oficiales para atenciones de la Enseñanza Media no están incluídas las dedicadas a construcción de edificios, ni al mantenimiento del personal administrativo y subalterno.

1.1. Presupuestos de Enseñanza Media en pesetas de cada año

El incremento constante de los Presupuestos, en pesetas de cada año, tal como aparece en el cuadro 1.1, es más aparente que real, ya que es preciso tener en cuenta el valor adquisitivo de la moneda, que, indudablemente, des-

CUADRO 1.1

Evolución de los presupuestos de Enseñanza Media

Año	1922-23	7.071.025 pesetas.
"	1923-24	7.071.025 "
"	1924-25	6.986.425 "
"	1925-26	6.986,425 "
"	1926 (2.° semestre)	3.488.400 "
"	1927	7.739.300 "
"	1928	8.032.900 "
"	1929	8.668.475 "
"	1930	8.973.425 "
"	1931	9.471.300 "
"	1932	10.666.775 "
"	1933	14.754.250 "
"	1934	17.029.634 "
"	1935	16.871.500 "
"	1940	21.481.734 "
"	1941	21.481.654 "
"	1942	22.934.464 "
"	1943	23.947.139 "
"	1944	24.464.239 "
"	1945	25.622.239 "
"	1946	26.699.639 "
"	1947	28.010.639 "
"	1948	37.864.867 "
"	1949	46.376.620 "
"	1950	46.207.620 "
"	1951	53.389.425 "
"	1952	57.111.082 "
"	1953	57.094.832 "

El Jefe del Departamento de Estudios Estadísticos del Consejo Nacional de Educación, don Joaquín Tena Artigas, *estudia en este artículo, desde un punto de vista estrictamente objetivo y técnico, la situación de nuestra Enseñanza Media en los más capitales aspectos económicos y docentes. El doctor* Tena Artigas, *Delegado del Instituto Nacional de Estadística en el Ministerio de Educación Nacional, es Profesor de la Facultad de Ciencias y ha realizado numerosos trabajos de investigación en su especialidad. Recientemente, y contratado por la Unesco, ha desempeñado una misión de asesor estadístico cerca del Ministerio de Educación en Siria.*

de el año 1922 hasta el presente ha sufrido diversas vicisitudes, que son dignas de tenerse en consideración.

1.2. Presupuestos de Enseñanza Media en pesetas del año 1913

Si corregimos estas cifras presupuestarias transformándolas en pesetas del año 1913, utilizando los índices simples de precios al por mayor publicados por el Instituto Nacional de Estadística, podemos observar (cuadro número 1.2) que las cifras actuales son sensiblemente similares a las del año 1922, habiendo pasado por un máximo en 1934 y un mínimo en 1947.

CUADRO 1.2

Evolución de los presupuestos de Enseñanza Media

Presupuestos corregidos en pesetas del año 1913 según índices generales de precios al por mayor

Año 1922-23	4.015.346	pesetas
" 1923-24	3.948.087	"
" 1924-25	3.750.093	"
" 1925-26	3.776.445	"
" 1926 (2.° semestre)	1.938.000	"
" 1927	4.465.839	"
" 1928	4.767.299	"
" 1929	5.028.117	"
" 1930	5.186.950	"
" 1931	5.440.149	"
" 1932	6.172.902	"
" 1933	8.936.553	"
" 1934	10.106.607	"
Año 1935	9.791.932	pesetas
" 1940	7.346.753	"
" 1941	6.122.271	"
" 1942	5.733.616	"
" 1943	5.220.476	"
" 1944	4.966.240	"
" 1945	4.765.736	"
" 1946	4.165.143	"
" 1947	3.641.383	"
" 1948	4.581.748	"
" 1949	5.402.881	"
" 1950	4.671.590	"
" 1951	4.324.543	"
" 1952	4.625.997	"
" 1953	4.628.309	"

Nota.—Los presupuestos de los años 1952 y 1953 se han corregido con el índice de precios del año 1951.

1.3. Números índices

En los cuadros núms. 1.3.1 y 1.3.2, y gráfico 1.3.2, exponemos los números índices correspondientes a los Presupuestos, tomando como año base 1940 = 100; de esta forma puede seguirse más fácilmente la evolución de los Presupuestos en pesetas de cada año y en pesetas del año 1913.

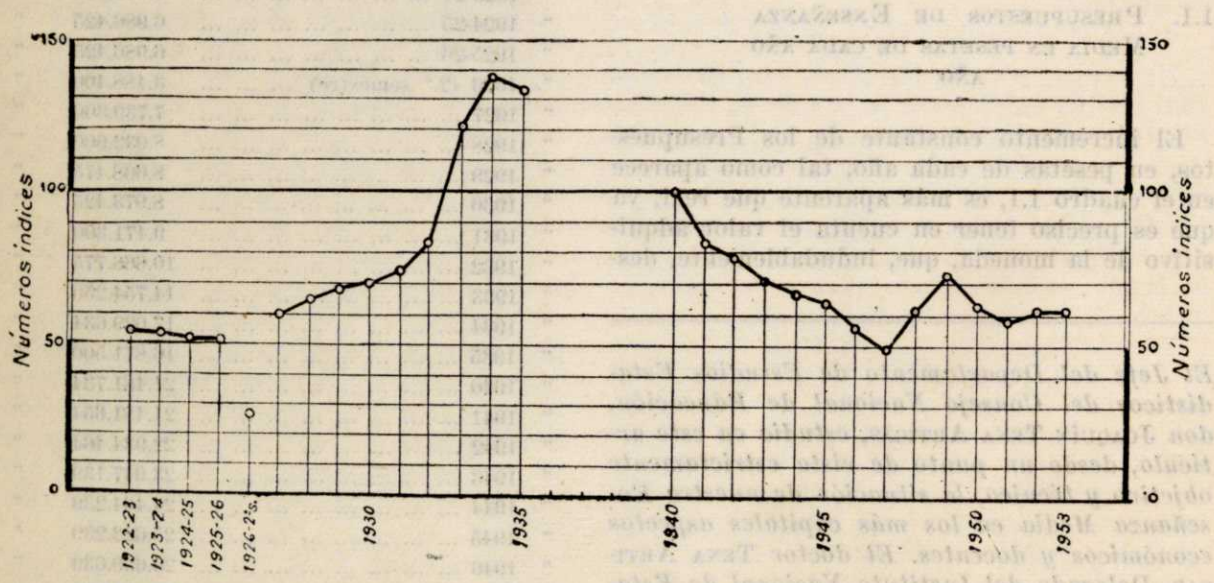


Gráfico 1.3.2. — Evolución de los presupuestos oficiales de Enseñanza Media en pesetas de 1913.

CUADRO 1.3.1

Evolución de los presupuestos de Enseñanza Media

Números índices. Año base: 1940 = 100

Año 1922-23	Número índice:	32
" 1923-24	"	32
" 1924-25	"	32
" 1925-26	"	32
" 1926 (2.° semestre)	"	16
" 1927	"	36
" 1928	"	37
" 1929	"	40
" 1930	"	41
" 1931	"	44
" 1932	"	49
" 1933	"	69
" 1934	"	79
" 1935	"	78
" 1940	"	100
" 1941	"	99
" 1942	"	106
" 1943	"	111
" 1944	"	113
" 1945	"	119
" 1946	"	124
" 1947	"	130
" 1948	"	176
" 1949	"	215
" 1950	"	215
" 1951	"	248
" 1952	"	265
" 1953	"	265

CUADRO 1.3.2

Evolución de los presupuestos de Enseñanza Media

Números índices corregidos. Año base: 1940 = 100

Año 1922-23	Número índice:	54
" 1923-24	"	53
" 1924-25	"	51
" 1925-26	"	51
" 1926 (2.° semestre)	"	26
" 1927	"	60
" 1928	"	64
" 1929	"	68
" 1930	"	70
" 1931	"	74
" 1932	"	84
" 1933	"	121
" 1934	"	137
" 1935	"	133
Año 1940	Número índice:	100
" 1941	"	83
" 1942	"	78
" 1943	"	71
" 1944	"	67
" 1945	"	64
" 1946	"	56
" 1947	"	49
" 1948	"	62
" 1949	"	73
" 1950	"	63
" 1951	"	58
" 1952	"	62
" 1953	"	62

1.4. Porcentaje del presupuesto de Enseñanza Media respecto del total de Educación

Estudiando la relación porcentual del presupuesto de Enseñanza Media con el presupuesto total del Ministerio de Educación Nacional, observamos que a partir del año 1922 descien-

CUADRO 1.4

Razón porcentual del presupuesto de Enseñanza Media al presupuesto del Ministerio de Educación Nacional

Año 1922-23	Porcentaje:	4,5
" 1923-24	"	3,5
" 1924-25	"	4,1
" 1925-26	"	4,1
" 1926 (2.° semestre)	"	4,3
" 1927	"	4,9
" 1928	"	5,0
" 1929	"	4,4
" 1930	"	4,8
" 1931	"	4,6
" 1932	"	4,1
" 1933	"	4,9
" 1934	"	5,5
" 1935	"	5,1
" 1940	"	5,9
" 1941	"	5,8
" 1942	"	5,0
" 1943	"	5,0
" 1944	"	4,9
" 1945	"	3,8
" 1946	"	3,0
" 1947	"	2,8
" 1948	"	3,4
" 1949	"	3,6
" 1950	"	3,4
" 1951	"	3,1
" 1952	"	2,9
" 1953	"	2,8

de gradualmente el porcentaje, y que en la actualidad es notablemente inferior al de aquel año. El porcentaje fué máximo (5,9) en 1940, y mínimo (2,8) en 1947 y 1953.

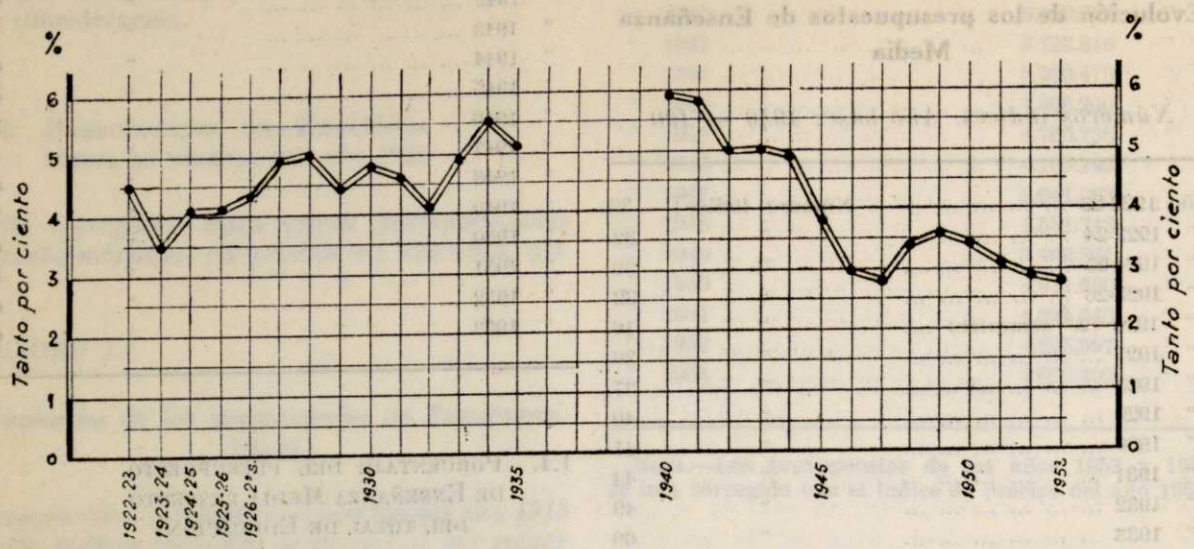


GRÁFICO 1.4.—Porcentaje del presupuesto oficial de Enseñanza Media respecto del total del Ministerio de Educación.

2. NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS Y TITULOS EXPEDIDOS

2.1. ALUMNOS EN TODOS LOS TIPOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Exponemos aquí las cifras del total de la Enseñanza Media desde el curso 1915-16 (cuadro y gráfico núm. 2.1). El número de alumnos, considerados todos los tipos de enseñanza (oficial, colegiada y libre), crece ininterrumpidamente

CUADRO 2.1

ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN POR CURSOS ACADÉMICOS

AÑO ACADÉMICO	Número de Institutos	NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS (1)						Número de títulos expedidos
		Varones	Hembras	TOTAL	TANTO POR % Varones	TANTO POR % Hembras	Por Instituto	
1915-16	58	46.375	1.936	48.311	96,0	4,0	833	3.017
1916-17	58	49.207	2.808	52.015	94,6	5,4	897	4.917
1917-18	58	49.065	3.433	52.498	93,5	6,5	905	4.566
1918-19	58	48.085	3.730	51.815	92,8	7,2	893	4.058
1919-20	60	48.036	4.409	52.445	91,6	8,4	874	3.946
1920-21	58	47.221	5.067	52.288	90,3	9,7	902	4.066
1921-22	60	48.703	5.899	54.602	89,2	10,8	910	4.136
1922-23	58	51.113	6.566	57.679	88,6	11,4	994	4.160
1923-24	60	55.872	7.212	63.084	88,6	11,4	1.051	4.877
1924-25	60	60.921	7.995	68.916	88,4	11,6	1.149	4.931
1925-26	60	64.916	9.357	74.273	87,4	12,6	1.238	6.321
1926-27	65	66.983	9.310	76.293	87,8	12,2	1.174	8.596
1927-28	69	54.997	8.399	63.396	86,8	13,2	919	(3) 1.685
1928-29	89	57.737	8.640	66.377	87,0	13,0	746	6.554
1929-30	94	60.369	10.507	70.876	85,2	14,8	754	7.587
1930-31	94	64.959	11.115	76.074	85,4	14,6	809	6.324
1931-32	80	81.771	23.878	105.649	77,4	22,6	1.321	7.980
1932-33	93	83.940	30.705	114.645	73,2	26,8	1.233	7.832
1933-34	111	92.854	37.898	130.752	71,0	29,0	1.178	7.969
1934-35	97	84.579	40.196	124.775	67,S	32,3	1.286	7.873
1935-36	97	85.413	39.487	124.900	68,4	31,6	1.288	4.831
Media 31-32, 35-36.	96	85.711	34.433	120.144	71,3	28,7	1.261	7.297
1939-40	113	104.454	51.480	155.934	67,0	33,0	1.380	15.830
1940-41	115	(2) 101.059	(2) 56.648	(2) 157.707	64,1	35,9	1.372	13.044
1941-42	117	108.375	62.407	170.782	63,5	36,5	1.460	9.329

(1) Total de enseñanza oficial, colegiada y privada.
(2) Cifras rectificadas.
(3) Títulos de Bachiller Universitario.

en toda la serie, cuadruplicándose con exceso en 1951 las cifras de 1915-16, y multiplicándose por 38 el número de alumnos femeninos de esa fecha.

CUADRO 2.1 (continuación)

ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN POR CURSOS ACADÉMICOS

AÑO ACADÉMICO	Número de Instituto	NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS (1)						Número de títulos expedidos
		Varones	Hembras	TOTAL	TANTO POR %. Varones	TANTO POR %. Hembr.	Por Instituto	
1942-43	118	116.575	63.619	180.194	64,7	35,3	1.527	10.985
1943-44	118	118.157	60.313	178.470	66,2	33,8	1.512	10.278
1944-45	118	124.001	61.643	185.644	66,8	33,2	1.573	10.283
1945-46	118	128.568	66.173	194.741	66,1	33,9	1.650	11.090
Media 1940-45	117	113.633	60.926	174.559	65,1	34,9	1.492	10.783
1946-47	119	133.297	69.839	203.136	65,6	34,4	1.707	12.089
1947-48	119	137.927	74.321	212.248	65,0	35,0	1.783	11.180
1948-49	119	138.631	75.187	213.818	64,8	35,2	1.796	10.921
1949-50	119	119.431	75.416	214.847	64,9	35,1	1.805	10.604
1950-51	119	142.603	76.136	218.739	65,2	34,8	1.838	10.340

(1) De todas las clases de enseñanza.

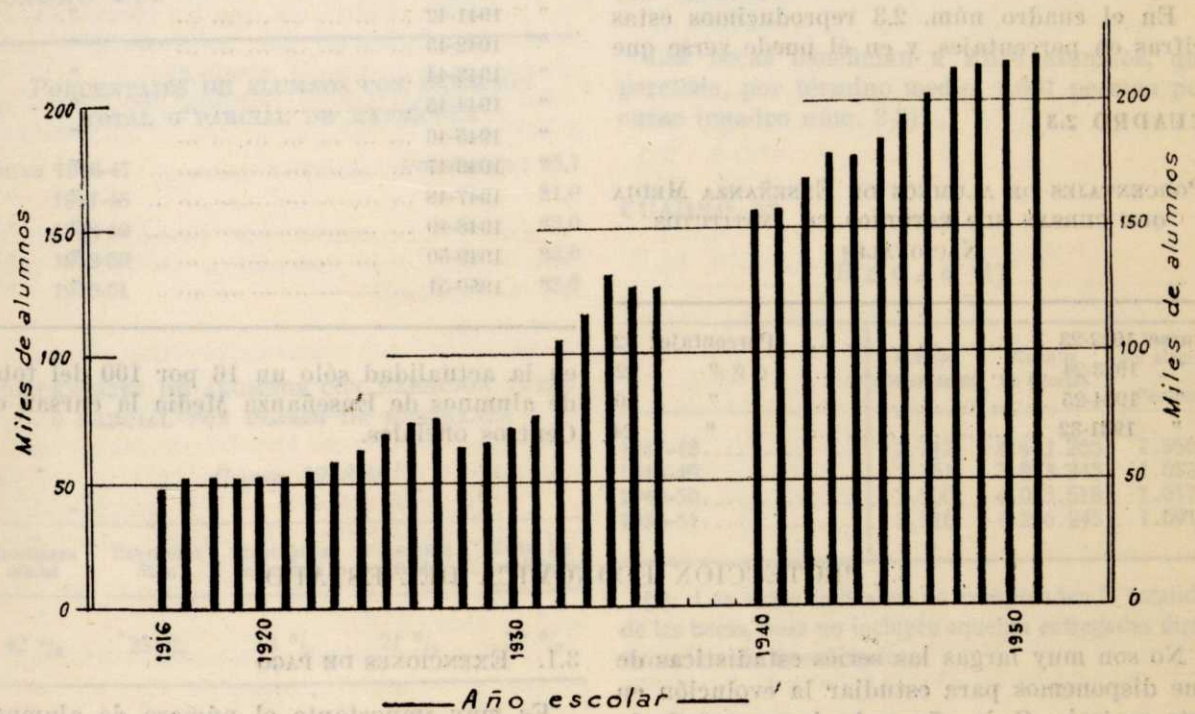


GRÁFICO 2.1.—Número de alumnos que cursaron la Enseñanza Media.

2.2. ALUMNOS OFICIALES

Si consideramos exclusivamente la Enseñanza oficial (cuadro núm. 2.2), la evolución de la serie presenta un aspecto diferente: al principio crece hasta 1940, en que alcanza su máximo de 53.702 alumnos; pero después disminuye cada año, con un intento de recuperación en 1947, que no puede mantenerse, llegando a 35.749 alumnos en 1951.

CUADRO 2.2

ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA

CURSOS	ENSEÑANZA OFICIAL			TODAS LAS ENSEÑANZAS		
	Varones	Hembras	TOTAL	Varones	Hembras	TOTAL
1922-23	16.177	2.475	18.652	51.113	6.566	57.679
1923-24	17.412	2.876	20.285	55.872	7.212	63.084
1924-25	17.836	3.018	20.854	60.921	7.995	68.916
1931-32	20.771	5.494	26.265	81.771	23.878	105.469
1932-33	26.566	11.898	38,464	83.940	30.705	114.645
1940-41	28.970	24.732	53.702	101.059	56.648	157.707
1941-42	26.567	22.001	48.568	108.375	62.407	170.782
1942-43	24.718	19.943	44.661	116.575	63.619	180.194
1943-44	22.822	17.379	40.201	118.157	60.313	178.470
1944-45	21.581	16.272	37.853	124.001	61.643	185.644
1945-46	21.478	16.489	37.967	128.568	66.173	194.791
1946-47	22.067	17.184	39.251	133.297	69.839	203 136
1947-48	22.107	17.173	39.280	137.927	74.321	212.248
1948-49	20.854	16.167	37.021	138.631	75.187	213.818
1949-50	20.689	15.517	36.206	139.431	75.416	214.847
1950-51	20.584	15.165	35.749	142.603	76.136	218.739

2.3. Porcentajes

En el cuadro núm. 2.3 reproducimos estas cifras en porcentajes, y en él puede verse que en la actualidad sólo un 16 por 100 del total de alumnos de Enseñanza Media la cursan en Centros oficiales.

CUADRO 2.3

Porcentajes de alumnos de Enseñanza Media que cursan sus estudios en Institutos Nacionales

Curso 1922-23	Porcentaje: 32
" 1923-24	" 32
" 1924-25	" 30
" 1931-32	" 24
Curso 1932-33	Porcentaje 23
" 1940-41	" 34
" 1941-42	" 28
" 1942-43	" 24
" 1943-44	" 22
" 1944-45	" 20
" 1945-46	" 19
" 1946-47	" 19
" 1947-48	" 18
" 1948-49	" 17
" 1949-50	" 16
" 1950-51	" 16

3. PROTECCION ECONOMICA DEL ESTADO

No son muy largas las series estadísticas de que disponemos para estudiar la evolución en esta materia. Cada año se ha incrementado la protección a los económicamente débiles, utilizando dos procedimientos: la exención total o parcial de las matrículas escolares y la ayuda directa por medio de becas, aumentando esta ayuda notablemente a partir de la promulgación de la Ley de 19 de julio de 1949.

3.1. Exenciones de pago

Es muy importante el número de alumnos que se benefician de estas ventajas. Un 42 por 100 de la Enseñanza oficial, y un 33 por 100 de la colegiada, está exento, total o parcialmente, del pago de los derechos al Estado. En total, estos beneficios alcanzan a 70.794 alumnos de todos los tipos de enseñanza (cuadros números 3.1.1, 3.1.2 y 3.1.3).

CUADRO 3.1.1

ENSEÑANZA PROTEGIDA (TODAS LAS ENSEÑAZAS)

CURSO	Matrícula de Honor	Escasez de medios económicos	FAMILIA NUMEROSA		Otros motivos	TOTAL
			Exc. total	Exc. parc.		
1946-47	5.421	19.740	3.359	23.818	—	52.338
1947-48	6.642	19.473	4.333	31.213	5.864	67.525
1948-49	6.779	18.996	4.512	33 177	5,986	69.450
1949-50	6.965	18.119	4.882	33.066	6.540	69.572
1950-51	7.296	17.808	4.625	33.953	7.112	70.794

CUADRO 3.1.2

ALUMNOS DE ENSEÑANZA OFICIAL CON EXENCIÓN TOTAL O PARCIAL DE MATRÍCULA

CURSO	Matrícula de Honor	Escasez de medios económicos	Familia numerosa	Otros motivos	TOTAL
1947-48	1.148	5.576	7.396	1.834	16.254
1948-49	1.386	5.264	7.229	1.751	15.630
1949-50	1.467	4.975	6.920	1.929	15.291
1950-51	1.432	4.555	6.997	1.828	14.812

CUADRO 3.1.3

PORCENTAJES DE ALUMNOS CON EXENCIÓN TOTAL O PARCIAL DE MATRÍCULA

Curso 1946-47	Porcentaje:	25,7
" 1947-48	"	31,0
" 1948-49	"	32,0
" 1949-50	"	32,0
" 1950-51	"	32,0

PORCENTAJES DE ALUMNOS CON EXENCIÓN TOTAL O PARCIAL POR CLASES DE ENSEÑANZA

Curso 1948-49

Enseñanza oficial	Enseñanza libre	Enseñanza colegiada	Enseñanza privada	Todas las enseñanzas
42 %	23 %	33 %	21 %	32 %

3.2. BECAS

Las becas benefician a 2.516 alumnos, que perciben, por término medio, 1.691 pesetas por curso (cuadro núm. 3-2).

CUADRO 3.2

BECAS (1)

AÑO	Alumos beneficiarios	Cuantía en pesetas	Media por alumno — *Pesetas*
1947-48	2.212	3.443.266	1.556
1948-49	2.361	3.853.343	1.632
1949-50	2.500	4.043.518	1.617
1950-51	2.516	4.256.245	1.691

(1) Los datos indicados no comprenden la totalidad de las becas, pues no incluyen aquellas entregadas directamente a sus beneficiarios.

4. COSTE POR ALUMNO OFICIAL

Si dividimos el presupuesto de Enseñanza Media por el número de alumnos oficiales, obtenemos las cifras que figuran en el cuadro número 4.1. Esas cifras representan, en pesetas de cada año y en pesetas del año 1913, la cantidad que le corresponde a cada alumno oficial del presupuesto nacional de Enseñanza Media.

Nos pareció interesante hallar el coste de la Enseñanza Media para cada alumno oficial y los

CUADRO 4.1

ENSEÑANZA MEDIA OFICIAL

COSTE POR ALUMNO OFICIAL

CURSO	Coste por alumno — *Pesetas*	Coste por alumno — *Pesetas año 1913*
1922-23	379	215
1923-24	348	194
1924-25	335	179
1932	406	235
1933	383	232
1941	400	114
1942	472	118
1943	536	116
1944	608	123
1945	676	125
1946	703	109
1947	713	92
1948	963	116
1949	1.252	145
1950	1.276	129
1951	1.493	120

CUADRO 4.2

ENSEÑANZA MEDIA

CURSO 1948-49

		Por ciento
Alumnos de Enseñanza oficial	37.021	17,3
» » libre	43.042	20,1
» » colegiada	119.782	56,2
» » privada	13.973	6,4
TOTAL	213.818	100,—

	Enseñanza oficial	Enseñanza no oficial	Todas las enseñanzas
Con exención total	9.271	27.002	36.273
» » parcial	6.359	26.818	33.177
No exentos	21.391	122.977	144.368
TOTAL	37.021	176.797	213.818

porcentajes de ese coste que sufraga el Estado, el propio alumno y los alumnos no oficiales. Hemos realizado los cálculos con los datos del curso 1948-49 (cuadro núm. 4.2), ya que del citado curso se conoce el número de alumnos con exención total o parcial del pago de matrícula en la Enseñanza oficial.

Según Orden de 17 de agosto de 1940, que no ha sufrido modificación, los alumnos del plan de 1938 habían de pagar, por curso completo, 63,25 pesetas en papel de pagos al Estado, y 55 pesetas en metálico. Además, los alumnos oficiales han de pagar las llamadas "permanencias", con un importe máximo, en el año considerado, de 135 pesetas por alumno.

De los 213.818 alumnos matriculados en todas las enseñanzas en el curso 1948-49, disfrutaban de exención total de matrícula 36.273 alumnos, y de exención parcial (el 50 por 100) 33.177. La exención total y la parcial alcanzan a toda clase de derechos, incluso las "permanencias". Los alumnos no exentos en el citado período fueron, pues, 144.368.

Estos alumnos ingresaron al Estado:

144.368 × 63,25 = 9.131.276,00 pesetas.

Por otra parte, los alumnos con exención parcial aportaron:

33.177 × 31,65 = 1.050.052,05 pesetas.

El Estado se reintegra de una parte de los gastos presupuestarios mediante los ingresos en "papel de pagos", ya que los efectuados en metálico se dedican por los Institutos para atenciones de la propia enseñanza.

En total, el Estado recauda por "papel de pagos":

10.181.328,05 pesetas.

Como el presupuesto de Enseñanza Media para el año 1949 ascendió a 46.376.620 pesetas, la diferencia

46.376.620 — 10.181.328 = 36.195.292 pesetas

representa el desembolso real del Estado.

El gasto total en Enseñanza Media es la suma de la cantidad desembolsada por el Estado y las aportaciones de los propios alumnos (excepto el "papel de pagos", ya considerado). Estas aportaciones son:

a) Metálico de todos los alumnos (55 pesetas por alumno).

b) "Permanencias" de alumnos oficiales (15 pesetas por alumno y mes).

a) *Metálico:*

De alumnos no exentos	144.368 × 55 =	7.940.240,00
De alumnos con exención parcial	33.177 × 27,5 —	912.367,50
TOTAL		8.852.607,50

b) *«Permanencias»:*

De alumnos oficiales no exentos	21.391 × 135 =	2.887.785,00
Idem con exención parcial	6.359 × 67,5 =	429.232,50
TOTAL		3.317.017,50

El total obtenido al sumar:

36.195.292,00 pesetas, desembolso real del Estado.
8.852.607,50 " metálico de todos los alumnos, y
3.317.017,50 " "permanencias" de los alumnos oficiales.

48.364.917,00 pesetas, representa el coste real de la Enseñanza Media oficial.

Como solamente es utilizada como tal enseñanza por los alumnos oficiales, el coste anual por alumno oficial asciende a

48.364.917 : 37.021 = 1.306 pesetas.

Veamos en qué proporción figuran las aportaciones del Estado, del alumno oficial y de los alumnos no oficiales, considerados en su conjunto:

Del coste real de 1.306 pesetas, el Estado aporta:

36.195.292 : 37.021 = 977 pesetas.

Cada alumno oficial:

$$\frac{6.359\ (7{,}5 \times 9 + 27{,}5) + 21.391\ (15 \times 9 + 55)}{37.021} = 126 \text{ ptas.}$$

La totalidad de los alumnos no oficiales, que no utilizan esta enseñanza, aportan la diferencia, o sea 7.501.230 pesetas, es decir, que para la formación de cada alumno oficial contribuyen con

7.501.230 : 37.021 = 203 pesetas.

En resumen, el coste real de cada alumno oficial asciende a 1.306 pesetas anuales, de las que

El Estado aporta	977 pesetas.
El alumno oficial	126 "
Los alumnos no oficiales...	203 "

Las aportaciones, expresadas en cifras relativas, son:

El Estado el	74,8 por 100
El alumno oficial el	9,6 "
Los alumnos no oficiales el.	15.6 "

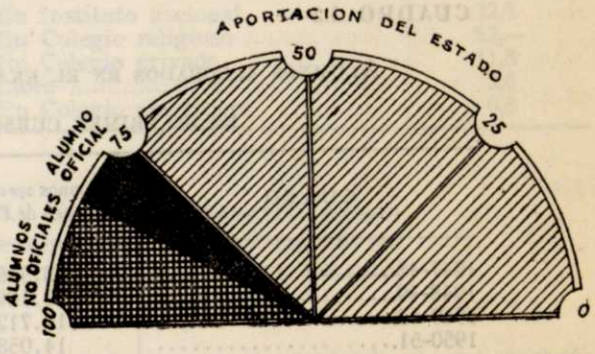


GRÁFICO 4.—La Enseñanza Media oficial es costeada en esta proporción.

5. EXAMEN DE ESTADO

Con la nueva Ley, el Examen de Estado ha desaparecido. Podemos, pues, hacer una recopilación de lo sucedido en los diez primeros años en que ha estado vigente. En el cuadro núm. 5.1 exponemos las cifras absolutas y los porcentajes de presentados y admitidos en los cursos 1941-42 a 1950-51. Se puede apreciar en él el incremento notable que en estos diez años ha experimentado el número de alumnos presentados, que es casi del 50 por 100. En el curso 1941-42 Murcia fué la Universidad más benévola (75,4 por 100 de aprobados), y Sevilla la más dura (37,2). En el curso 1950-51 los porcentajes extremos correspondieron a Oviedo (53,1) y Santiago (22,4) (cuadro núm. 5.2); pero es curioso observar que en el transcurso de los diez años la media de los aprobados en toda España, sin proponérselo nadie, ha sufrido unas variaciones pequeñísimas, siendo idénticos los porcentajes de aprobados en el primer año que en el último, con desviaciones de la media, en el resto, casi inapreciables.

Como era de esperar, la casi totalidad de los alumnos aprobados en el Examen de Estado se ha matriculado en la Universidad o en Centros docentes superiores, pues si bien, según el cuadro núm. 5.3, el número de alumnos matriculados en el primer curso de las Faculta-

CUADRO 5.1

EXAMEN DE ESTADO

CURSO	Matriculados	APROBADOS	
		Cifra absoluta	Tanto por 100 matriculados
1941-42	23.779	10.065	42
1942-43	27.245	9.447	34
1943-44	32.117	10.780	33
1944-45	33.033	10.936	33
1945-46	27.099	10.654	39
1946-47	31.491	13.478	43
1947-48	32.577	13.348	40
1748-49	32 432	13.189	40
1949-50	31.152	12.712	41
1950-51	32.864	14.058	42

CUADRO 5.2

EXAMEN DE ESTADO POR UNIVERSIDADES

	CURSO 1941-42			CURSO 1950-51		
	Presentados	Admitidos	Por ciento	Presentados	Admitidos	Por ciento
Barcelona	3.130	1.197	38,2	4.390	1.994	45,—
Granada	1.371	531	38,7	2.212	732	33,—
La Laguna	477	255	53,5	1.002	461	46,—
Madrid	4.170	1.909	45,8	8.273	3.677	44,4
Murcia	787	593	75,4	1.830	906	49,5
Oviedo	1.853	739	39,9	3.046	1.620	53,1
Salamanca	1.528	570	37,3	1.423	505	35,4
Santiago	2.122	855	40,3	2.513	563	22,4
Sevilla	1.832	682	37,2	2.055	755	36,7
Valencia	1.409	565	40,1	1.890	798	42,2
Valladolid	3.200	1.313	41,—	2.170	1.041	47,9
Zaragoza	1.900	856	45,1	2.060	1.006	48,8
	23.779	10.065	42,3	32.864	14.058	42,7

CUADRO 5.3

ALUMNOS APROBADOS EN EL EXAMEN DE ESTADO Y MATRICULADOS EN EL PRIMER CURSO DE LA UNIVERSIDAD

CURSO	Alumnos aprobados Examen de Estado	Alumnos matriculados en primer curso de Facultad	Tanto por ciento de alumos matriculados en primer curso de Facultad
1947-48	13.348	10.936	81
1948-49	13.189	11.283	85
1949-50	12.712	11.710	92
1950-51	14.058	12.303	87

des representa un porcentaje, respecto a los aprobados en el Examen de Estado, que varía entre el 81 y el 92, hay que tener en cuenta que una parte muy notable del resto realiza su preparación para el ingreso en las Escuelas Especiales.

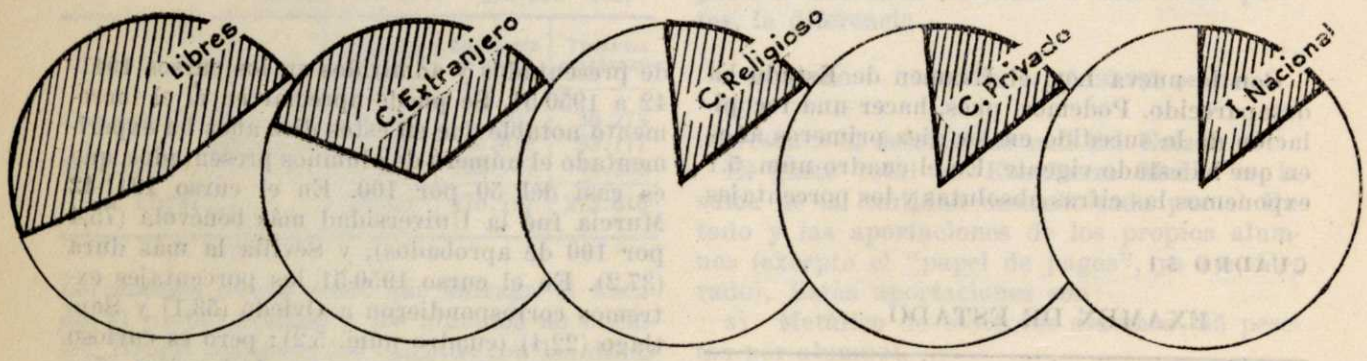


GRÁFICO 5.1.—Repetidores universitarios según el Centro de Enseñanza Media de que provienen.

5.1 LOS REPETIDORES DE CURSO EN LA UNIVERSIDAD SEGÚN EL CENTRO EN QUE CURSARON LA ENSEÑANZA MEDIA

En una Sobrevisión por muestreo, realizada por nosotros en 1951 entre los estudiantes universitarios de Madrid (1), obtuvimos algunos datos que nos permitieron relacionar, en cada Facultad y en el conjunto de la Universidad, el número de repetidores de cada curso y el Centro en que habían cursado su Enseñanza Media. Los resultados (gráfico 5.1) que se obtuvieron son:

De cada 100 alumnos procedentes de

(1) Los resultados de esta Sobrevisión serán dados a conocer, simultáneamente, en *Trabajos de Estadística* y en las páginas de esta REVISTA DE EDUCACIÓN.

Instituto Nacional, 14,4 repiten curso en la Universidad.

De cada 100 alumnos procedentes de Colegio Privado, 16,0 repiten.

De cada 100 alumnos procedentes de Colegio Religioso, 16,3 repiten.

De cada 100 alumnos procedentes de Colegio Extranjero, 33,3 repiten.

De cada 100 alumnos que estudiaron Libres, 45,5 repiten.

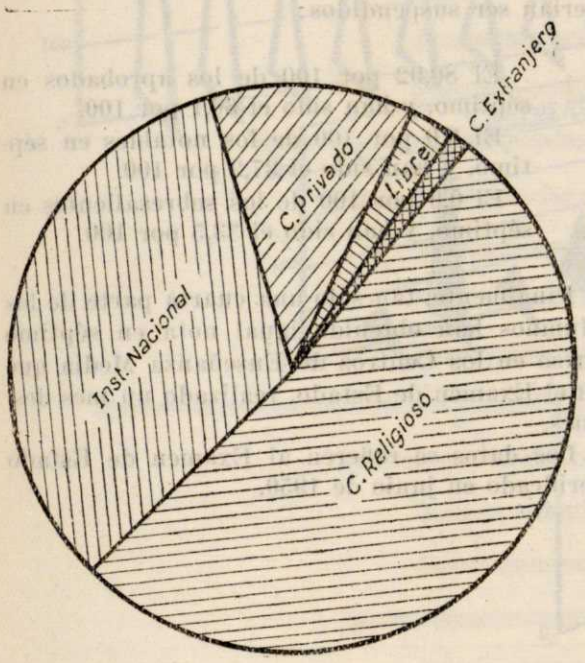


GRÁFICO 5.2.—Distribución porcentual de los alumnos universitarios según el Centro en que cursaron su Enseñanza Media.

Se estudió también la relación entre el Centro en que los universitarios habían cursado su Enseñanza Media y las horas semanales dedicadas a prácticas religiosas, con los resultados siguientes:

Centro en que cursó la Enseñanza Media	Promedio de horas semanales
En Instituto nacional	2,6
En Colegio religioso	3,4
En Colegio privado	2,1
Libre	2,7
En Colegio extranjero	2,3

Finalmente, se obtuvo la distribución porcentual de los universitarios según el Centro en que cursaron la Enseñanza Media (gráfico 5.2). He aquí los resultados:

Centro en que cursó la Enseñanza Media	Porcentajes
En Instituto nacional	32,8
En Colegio religioso	52,—
En Colegio privado	11,8
Libre	2,6
En Colegio extranjero	0,8

5.2 ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN EL SÉPTIMO CURSO Y EN EL EXAMEN DE ESTADO

Es interesante el resultado de un trabajo realizado por los señores Royo y Ferrer (*) por medio de una muestra en todas las Universidades, y en el que se obtiene la sorprendente conclusión de que no existe ninguna correla-

(*) "Estudio comparativo de las calificaciones obtenidas por los alumnos de 7.° curso del Bachillerato y Examen de Estado...", *Revista Española de Pedagogía*. Año X, núm. 37.

CUADRO 5.4

UNIVERSIDAD	NOTAS OBTENIDAS EN 7.° CURSO POR LOS SUSPENDIDOS EN EXAMEN DE ESTADO				COEFICIENTE
	Aprobados — Por ciento	Notables — Por ciento	Sobresalientes — Por ciento	En total — Por ciento	r
1.ª	42,73	10,91	1,82	55,46	0,289
2.ª	33,33	22,22	3,70	59,25	0,375
3.ª	51,8	1,8	0,0	53,6	0,56
4.ª	46,6	2,3	1,1	50,0	0,29
5.ª	36,66	5,0	0,0	41,66	0,446
6.ª	53,42	2,74	0,0	56,16	0,315
7.ª	51,47	14,71	1,47	67,65	0,313
8.ª	42,19	7,81	3,13	53,13	0,380
9.ª	43,94	10,61	1,51	56,06	0,277
10.ª	53,12	12,50	0,0	65,62	0,391
11.ª	43,67	11,02	2,44	57,14	0,267
12.ª	60,00	6,66	2,66	69,33	0,538
Total	46,35	8,72	2,15	56,74	0,357

ción entre dichas calificaciones. Serían muchas las conjeturas que podrían hacerse para interpretar el resultado; pero renunciamos a ello para no salirnos de nuestro propósito, y nos limitaremos a exponer un resumen de los datos recogidos (cuadro 5.4).

Tan sólo en las Universidades 3.ª y 12.ª existe una correlación muy ligera entre las notas obtenidas en el séptimo curso de Bachillerato y Examen de Estado.

De cada 100 alumnos que pasaron el 7.° curso:

70,12 obtuvieron como nota «aprobado»,
23,45 notable y
6,43 sobresaliente.

Si con arreglo a estos porcentajes corregimos los obtenidos para el total del cuadro 5.4, obtenemos:

$\frac{46,35}{70,12} \times 100 = 66,1$ % de los alumnos «aprobados» en 7.° fueron suspensos en E. de E.

$\frac{8,72}{23,45} \times 100 = 37,2$ % de los alumnos «notables» en 7.° fueron suspensos en E. de E.

$\frac{2,15}{6,43} \times 100 = 33,5$ % de los alumnos «sobresalientes» en 7.° fueron suspensos en E. de E.

Si el resultado del Examen de Estado estuviese de acuerdo con las notas del Bachillerato, pero fuese una prueba más fuerte, las notas del Examen de Estado deberían coincidir con las del séptimo curso, multiplicadas por un coeficiente de proporcionalidad que se determina haciendo que los suspendidos en Examen de Estado sean los de peor nota en séptimo curso. El coeficiente obtenido es 0,76. Con esta hipótesis, y para que salieran los mismos suspensos habidos en Examen de Estado, deberían ser suspendidos:

El 80,92 por 100 de los aprobados en séptimo, y han sido el 66,1 por 100.

El 0,0 por 100 de los notables en séptimo, y han sido el 37,2 por 100.

El 0,0 por 100 de los sobresalientes en séptimo, y han sido el 33,5 por 100.

Finalmente, tan sólo una cuarta parte de los alumnos han obtenido igual nota en séptimo curso en los Centros de Enseñanza Media que en el Examen de Estado, realizado un mes después.

Los datos se refieren al Examen de Estado verificado en junio de 1950.

6. LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL EXTRANJERO

Hemos recogido en este apartado algunos datos estadísticos del número de alumnos, personal docente y Centros en diversos países con objeto de poder tener, en lo posible, una visión comparativa (cuadros núms. 6.1 y 6.2). En el cuadro 6.2 y gráfico 6.1 exponemos las cifras de alumnos por cada 10.000 habitantes, Centros por cada 10.000 km.² y alumnos por maestro.

CUADRO 6.1

ALUMNOS MATRICULADOS, PERSONAL DOCENTE Y CENTROS EN DISTINTOS PAÍSES

PAIS	Año	Alumnos	Personal docente	Centros
Bélgica	1948	119.764	8.608	729
Dinamarca	1947	85.609	—	415
España (1)	1948-49	213.818	15.046	1.041
Estados Unidos	1945	6.227.349	330.143	27.608
Francia	1948	891.231	62 859	2.548
Holanda	1949	83.208	7.537	342
Inglaterra	1948	1.875.997	89.261	5.373
Italia	1947-48	895.907	83.478	5.922
Suecia	1948	115.687	8.384	391

(1) Los datos de personal docente y Centros comprenden sólo la enseñanza oficial y la colegiada.

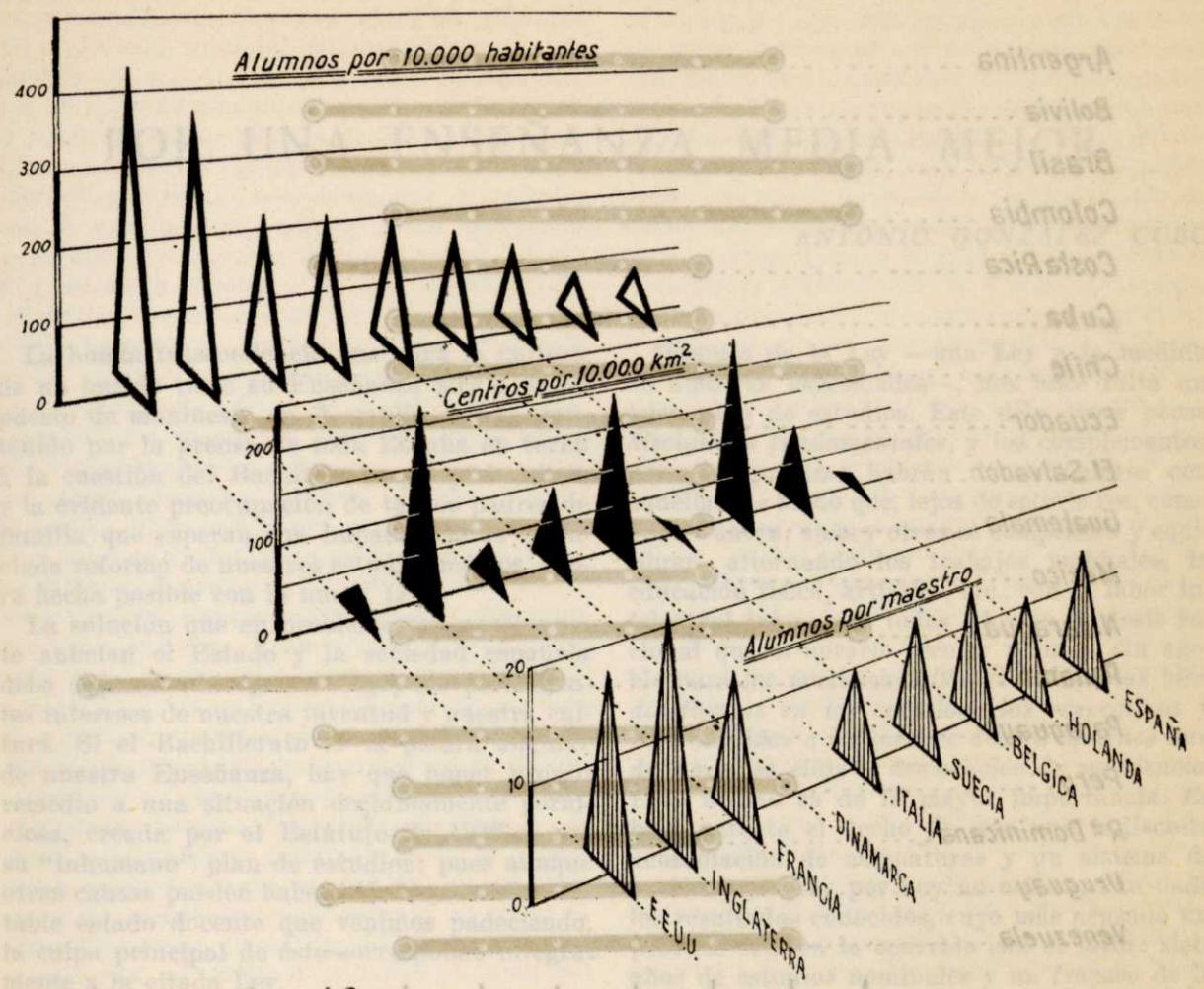


GRÁFICO 6.1.—Número de alumnos por habitante. Centros por superficie y alumnos por profesores de Enseñanza Media en algunos países occidentales.

CUADRO 6.2

CIFRAS PARA ALGUNOS PAÍSES OCCIDENTALES

PAIS	Alumnos/10.000 habitantes	Alumnos/maestro	Centros/10.000 km²
Estados Unidos	432	18	35
Inglaterra	374	21	220
Francia	218	14	46
Dinamarca	206	—	96
Italia	194	10	196
Suecia	168	13	8
Bélgica	140	14	238
Holanda	83	11	101
España	77	14	21

En el gráfico 6.2 figura la duración de la Enseñanza Media en los países hispanoamericanos.

Como puede verse, en sólo cuatro países empieza a los once años. Por regla general, se empieza a los trece y se termina a los diecisiete. Pero hay alguno, como Panamá, que empieza a los quince y termina a los veintiuno.

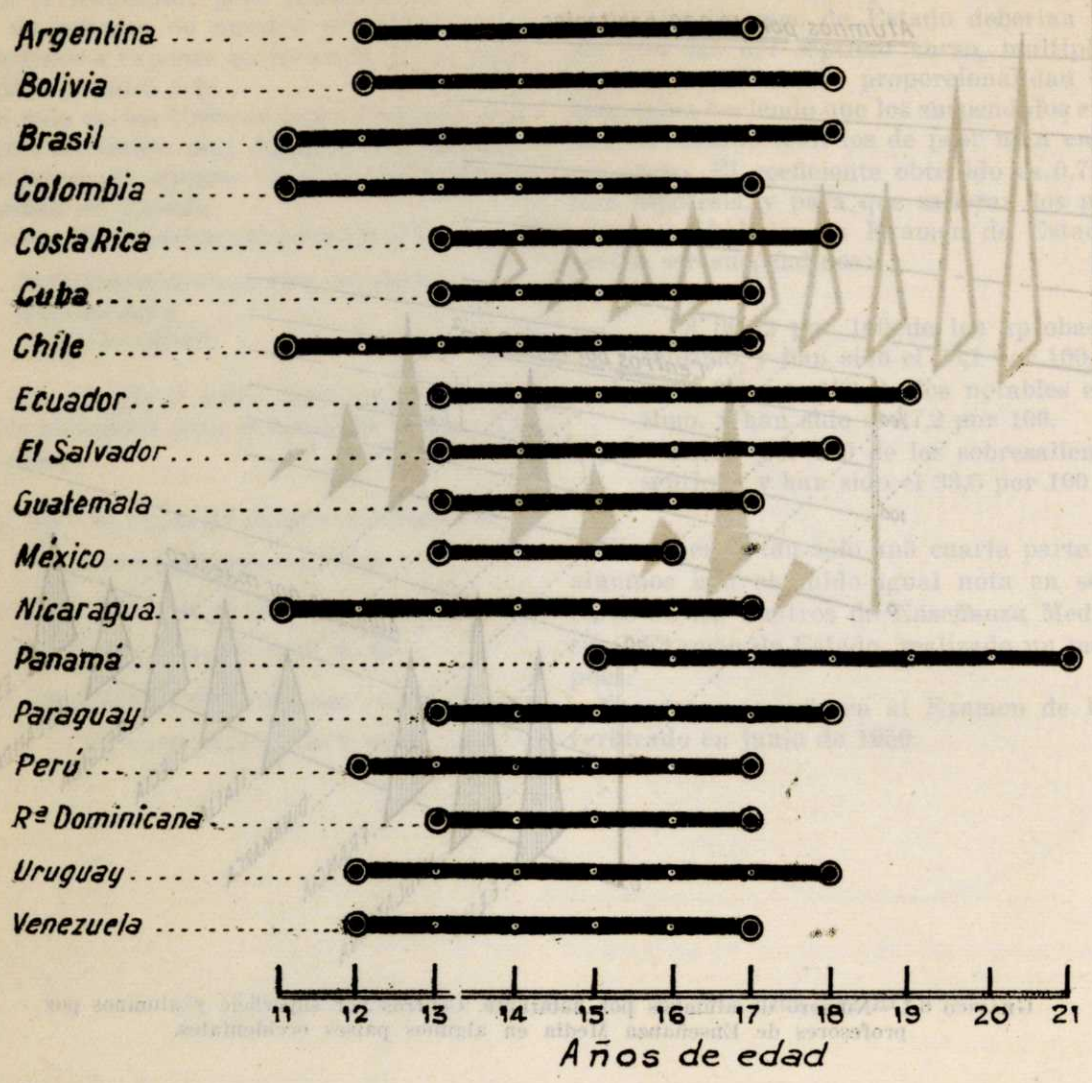


GRÁFICO 6.2.—Duración de la Enseñanza Media en los países hispanoamericanos.

POR UNA ENSEÑANZA MEDIA MEJOR

ANTONIO GONZALEZ COBO

La honda trascendencia que para la cultura de un pueblo tiene su Enseñanza Media se ha puesto de manifiesto en el amplio debate mantenido por la prensa de toda España en torno a la cuestión del Bachillerato, y aquel debate y la evidente preocupación de tantos padres de familia que esperan con impaciencia la anunciada reforma de nuestros estudios medios, ahora hecha posible con la nueva Ley.

La solución que en problema tan apasionante anhelan el Estado y la sociedad española debe dejar servidos, ante todo, los permanentes intereses de nuestra juventud y nuestra cultura. Si el Bachillerato es la piedra angular de nuestra Enseñanza, hay que poner pronto remedio a una situación decididamente perniciosa, creada por el Estatuto de 1938 y por su "inhumano" plan de estudios; pues aunque otras causas pueden haber influído en el lamentable estado docente que venimos padeciendo, la culpa principal de éste corresponde íntegramente a la citada Ley.

Pero si una buena Ley es esencial para la acertada y estable ordenación de los estudios del Bachillerato, y sin ella no se podrán remediar males que están sobradamente denunciados, aquélla sola no basta. Es preciso darle vida y desarrollarla en una serie de disposiciones, para aplicar los principios en ella enunciados y convertirla en una realidad eficiente. Con el pensamiento puesto en esta acción futura deseamos examinar algunos aspectos concretos de nuestra Enseñanza Media y exponer ciertas consideraciones que nos sugiere la experiencia. Aportaciones de este tipo pueden ser útiles, si se hacen con sinceridad y desinterés, atentos al mejor servicio de los españoles y con un sentido realista que juzgamos indispensable para que no naufraguen en el limbo de las utopías las mejores intenciones.

ANTONIO GONZÁLEZ COBO *es Catedrático de Literatura y Director del Instituto de Enseñanza Media "Jovellanos" de Gijón. En este número hace un breve análisis de las disciplinas fundamentales de una posible Enseñanza Media mejor, y el estudio del método cíclico, del horario de clases, del profesorado y de los edificios escolares.*

Después de la Ley —una Ley a la medida de nuestras necesidades—, nos hace falta un buen plan de estudios. Este debe tener *pocas disciplinas fundamentales,* y los complementos docentes precisos habrán de articularse con aquéllas, de modo que, lejos de estorbarse, como ocurre ahora, unas y otros se compensen y equilibren, alternando los trabajos manuales, la educación física, artística, etc., con la labor intelectual intensa; y todos ellos en la dosis racional que el horario escolar permita sin agobio para los muchachos. *Pocas disciplinas bien dosificadas en los cuestionarios respectivos* y *bien exigidas a la hora de decidir quiénes han de lograr en ellas la declaración de suficiencia.* Esto último es de la mayor importancia. Es bien patente el hecho de que una indiscreta acumulación de asignaturas y un sistema de pruebas que hoy por hoy no nos va, han dado los resultados conocidos, cuyo más acusado exponente está en lo ocurrido con el latín: siete años de estudios nominales y un fracaso de la mayoría de los escolares en el Examen de Estado o en los estudios de la Universidad. Aquí conviene recordar el ejemplo de valiente sinceridad que ha dado Portugal al suprimir el carácter obligatorio de aquella asignatura en su plan de estudios medios, porque los resultados obtenidos no guardaban la debida proporción con los gastos que ocasionaba su enseñanza. Con lo que no pretendemos que deba suprimirse también entre nosotros.

Lo que sí se debe suprimir, como sea, es la mera posibilidad de esa innoble competencia de ciertos Centros de enseñanza, los cuales, con fines no precisamente didácticos —y al amparo de una libertad que, como se ha visto, no es una garantía de emulación, sino tan sólo, en muchos casos, una oportunidad para el descarado desenvolvimiento de las peores artes de la picaresca profesional—, desean presentar brillantes resultados cuantitativos, y contribuyen con su actuación, no muy honesta, a fomentar un mal social, que debemos desarraigar a toda costa. Aunque no sea tarea fácil. Porque el criterio utilitario y el positivismo profesional están muy difundidos en nuestro ambiente, y, al amparo de circunstancias de todos conocidas en la hora que vivimos, vienen a acentuar una inclinación viciosa, que no es privativa, como a primera vista pudiera parecer, de gentes in-

cultas o económicamente débiles, sino que alcanza a casi toda la sociedad española. La coacción del ambiente y una mal entendida benevolencia son causa de que muchas veces —y esto no ya por desaprensión, ni menos con interesados y punibles fines lucrativos— las calificaciones adolezcan de falta de autenticidad. Una falsa misericordia lleva o permite a muchos muchachos llegar a donde no deben ir, porque no tienen preparación o carecen de condiciones para ello. Cerrándoles el paso a tiempo se hará obra de justicia y se contribuirá a remediar el problema de masas que tiene planteado la Universidad española. La Ley, los Reglamentos y la Inspección deben combatir el mal indicado. Hay que educar a la gente haciéndole comprender que a nadie favorece, ni al propio interesado en definitiva, que apruebe el que no debe aprobar. La impaciencia de muchos padres por que sus hijos terminen pronto los estudios es más acentuada cuando se trata de los del Bachillerato, al que buena parte de aquéllos consideran sólo como paso obligado y sin gran importancia para cursar los de la carrera. No comprenden el valor que, precisamente por su carácter formativo y desinteresado, tiene aquél, y creen que ciertas asignaturas son un relleno innecesario, en cuyo estudio no se debería hacer perder el tiempo a sus hijos. El sector social, bastante numeroso, que piensa así está bien representado por aquella señora que, ya hace años, visitaba al que esto escribe para rogarle aprobara a su hijo. Ella reconocía que el muchacho era poco trabajador y, sobre todo, no había prestado ninguna atención a los estudios literarios; pero con ingenuo y pintoresco convencimiento aseguraba que éstos no le eran en absoluto necesarios, "porque no iba a ser diputado"... Pues a estas gentes hay que hacerles comprender, por vías de hecho, la utilidad de lo que ellas consideran inútil, y la preferencia que, ante otra cualquiera profesión, debe concederse a la "profesión de hombres" para la que los muchachos han de prepararse. Como remedio a males de tan indudable trascendencia no se nos ocurre nada mejor que la rendición de pruebas, si no anuales, al menos no muy infrecuentes. Este sistema —ello es sabido— tiene sus detractores, aunque no tantos como parece; pero, sobre lo ya dicho en relación con la libertad y la emulación, está el hecho evidente de que los exámenes pasados en los Centros oficiales son también un buen estímulo, y su ausencia facilita la proclividad de los frívolos o perezosos. Mas no queremos insistir en esta cuestión.

El método cíclico

Fijémonos en otra, también de interés indudable: la relativa al método cíclico. Incorporado a nuestros estudios medios por la Ley de 1938, fué encarecido como una importantísima adquisición. En realidad no era nuevo entre nosotros, pues, aunque más modernamente, había sido aplicado a nuestro Bachillerato por el plan republicano del ministro Villalobos. Naturalmente, no vamos a decir que tal sistema sea malo. Como método de enseñanza y de trabajo intelectual es el más adecuado para la racional y armónica adquisición de los conocimientos, y una aplicación inteligente del mismo es, sin duda, lo que mejor asegura la progresiva formación de los escolares, el equilibrado desarrollo de sus facultades mentales y la ordenada adquisición de los saberes culturales. *Pero los resultados que hemos observado en la práctica docente aconsejan, a nuestro juicio, mucha cautela en su empleo.* Se trata de un instrumento delicado, que puede ser peligroso si no se aplica con ciertas precauciones y con conocimiento de nuestra realidad. Porque me parece evidente que con el desarrollo cíclico de las disciplinas se corre el peligro de que indirectamente se fomente la pereza de muchos estudiantes. En efecto: al repetir algo ya estudiado más elementalmente en cursos anteriores, no pocos alumnos piensan que ya saben bastante de aquello y que no tienen que estudiar más. Lucha entonces el profesor con la inercia de los muchachos, y el resultado es, muchas veces, que los programas se van reduciendo, el contenido de las asignaturas se esquematiza y el nivel alcanzado por la clase queda muy por debajo del que razonablemente debiera tener en el curso correspondiente. Creo que a esto se ha debido, en buena parte, el fracaso del plan de estudios de 1938. La experiencia aconseja, pues, que se tenga sumo cuidado a la hora de establecer los ciclos y al distribuir el contenido de los mismos en los correspondientes cuestionarios.

Clases bisemanales y clases diarias

Aunque tampoco fuera una novedad, el plan de 1938 insistió demasiado, con poco sentido pedagógico, en las clases bisemanales. Es notorio que éstas son de escasísimo rendimiento y deben ser proscritas de las disciplinas fundamentales, pues la labor discontinua que en ellas puede hacerse padece enormemente cuando la coincidencia con días feriados las convierten en bimensuales. Un plan recargado en exceso tuvo que recurrir a las clases bisemanales, incluso en disciplinas como la Lengua y Literatura españolas. *Colocada ésta, lógicamente, en los siete cursos, en todos debe ser estudiada con intensidad, en clases diarias durante los dos primeros, si fuere posible, y en clases alternas, al menos, durante los demás.* La enseñanza de nuestra lengua exige mucho tiempo para poder llegar a "crear en los alumnos el hábito de la expresión", en qué consiste esencialmente la enseñanza de la lengua materna, como decía,

con acierto, el señor Gili Gaya recientemente en estas columnas (*). Son necesarias muchas horas para la lectura, los ejercicios de composición, el comentario de textos: todo lo que nos puede redimir del atraso que padecemos en esta cuestión. Ese atraso está patente en el escaso dominio con que tantísimos españoles manejan el idioma, sobre todo al escribir —pobreza de léxico, defectuosa construcción, estilo poco personal, escaso sentido literario—, y en el reducido ambiente que tienen entre nosotros las manifestaciones más elevadas de la poesía: consecuencia del abandono en que hemos tenido los ejercicios de composición y los estudios de humanidades. "Cultivemos el don de la palabra —decía Jovellanos—. Por su medio se hacen comunes todos los bienes y todas las verdades". "Redactar, redactar, redactar", exclama Eugenio d'Ors, asustado de la "barbarie y falta de buen gusto" con que en castellano se escriben muchos libros de tema científico. Y añade: "El secreto de la aristocracia y del predominio de la ciencia francesa, así como el de su universalidad, se encuentra en un don muy suyo: en la secular y segura superioridad de redacción". Por haber prestado poca atención a recomendaciones como las que anteceden son muchos actualmente los españoles a quienes parece faltar el genio del idioma, y esto, naturalmente, se agrava en los escolares procedentes de las zonas menos cultas.

Profesorado

Sin buen profesorado no puede haber buena Enseñanza. Para ser buen profesor ya se sabe que no basta con poseer la Ciencia; hay que saber enseñar y hay que sentir una decidida inclinación vocacional que nos libre del hastío y de la rutina en el penoso ejercicio docente. Y para mantenerse en forma hay que estudiar sin tregua. Para ello y para dedicar el tiempo preciso a la formación de los jóvenes, conviviendo intensamente con ellos, es preciso que el profesor no tenga que ganarse la vida trabajando a destajo y dispersando su atención y su esfuerzo en muchas ocupaciones. Que algo de esto ocurre hoy, todos lo sabemos; y es claro que, si no se remedia, pronto veremos bajar el nivel científico de nuestro profesorado.

La selección del de Institutos es, en el terreno científico, bastante rigurosa. Pero los muchachos que salen de nuestras Universidades con intención de consagrarse a la Enseñanza tienen que ser pequeños Robinsones que se lo hagan todo o casi todo. *Si quieren, como por fortuna ocurre casi siempre, enseñar bien, tienen que ir tanteando métodos didácticos para depurar su técnica docente y alcanzar resultados satisfactorios tras una labor de años.* A fin de dar cauce y cultivar la buena disposición de esa juventud, interesa a todos, y corresponde al Estado, ofrecerle pronto instituciones postuniversitarias donde, en poco tiempo y bajo la dirección de maestros formados, puedan adquirir los conocimientos necesarios —Metodología, Didáctica, Psicología...— y la orientación conveniente para el mejor aprovechamiento de su vocación; en suma, donde aprendan a ser profesores. Algo de esto se ha iniciado ya para el profesorado de los Centros Laborales —al que, además, se procura adiestrar por medio de los Cursillos de orientación y perfeccionamiento, celebrados en Santander durante el verano—, por lo que debemos esperar que se extienda al de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Asimismo sería de desear que se unifique y regularice la condición académica y administrativa del resto de los profesores de estos Centros, dándoles una situación estable que libre a tantos licenciados de la inquietud en que actualmente viven ante el temor del cese. Sería útil y justo incorporar, definitivamente, a la enseñanza oficial a muchos de los actuales profesores interinos, como sería conveniente también que los Instructores del Frente de Juventudes adscritos a los Institutos, más vinculados que ahora lo están a la disciplina académica, quedaran exclusivamente al servicio de aquéllos, a fin de que, libres de otros cometidos, pudieran intensificar su actuación, tan importante, junto a los muchachos, con los que deben mantener permanente relación, dirigiéndoles en juegos, entrenamientos, competiciones deportivas, etc.

Edificios

En fin, no puede haber buena Enseñanza Media sin edificios apropiados a su función. El Ministerio ha declarado, en el Proyecto de Ley, su propósito de convertir los Institutos Nacionales en Centros modelo. Pues bien: para ello han de ser dotados ampliamente con todos los recursos económicos y medios instrumentales precisos para que su vida se desenvuelva en un ambiente acogedor, propicio a la misión educadora que tienen que cumplir. Hay que acentuar en ellos la convivencia de profesores y alumnos, no sólo en las clases, sino en los recreos vigilados, en los juegos dirigidos, en las fiestas académicas y sociales, artísticas y deportivas; en las manifestaciones de la vida religiosa escolar. A través de una actuación múltiple, y hasta por el decoro material de sus instalaciones, los Institutos deben ejercer una acción formativa constante sobre los escolares, que no sólo les oriente hacia su plenitud de hombres y les ayude a definir su vocación, sino que les inculque las buenas maneras y los hábitos de corrección y orden en todo. Los Centros del Estado deben contar, donde quiera que se encuentren, con

(*) Samuel Gili Gaya: "La enseñanza de la Gramática", Revista de Educación, 2 (Madrid, mayo-junio 1952), 119-24.

los medios adecuados y con grandes espacios donde puedan jugar los muchachos, a ser posible separados por cursos o edades; y sus edificios deben ser alegres y dignos, aunque sin lujos, con capacidad para el desdoblamiento de los cursos numerosos. Ninguno debe carecer de capilla propia, como sería conveniente que tuviesen también laboratorio de Psicotecnia, o, cuando menos, que utilizaran los servicios de los que poseen los Patronatos de Formación Profesional en aquellas localidades donde existan instituciones de ambas clases. Todo ello, y la creación de los Institutos femeninos que sean precisos, puede plantear, acaso, un importante problema económico al Ministerio de Educación Nacional. Una buena Enseñanza cuesta mucho dinero. *Si hubiera que decidir entre tener muchos Institutos mezquinamente atendidos o algunos menos, pero verdaderamente modelos, instalados con lo necesario y dotados con generosidad, estimo que deberíamos dar preferencia a lo poco bueno sobre lo mucho mediocre y reducir el número de aquéllos,* para colocar nuestra Enseñanza Media oficial en un elevado nivel de prestigio allí donde radique un Centro a ella consagrado.

HACIA UN NUEVO INSTITUTO

GONZALO ANAYA

La causalidad ejemplar del Instituto

La Ley de Enseñanza Media, recién aprobada, prevé que el Instituto actúe en la vida nacional de la Enseñanza Media con una causalidad ejemplar. Si esto es posible, la entrada del Instituto en una nueva vida está asegurada, y con ella su pervivencia.

No es fácil asegurar en qué va a consistir esa causalidad ejemplar en sus detalles técnicos; pero si no se acierta en éstos, la causalidad ejemplar, la nueva vida que se le asigna al Instituto, quedará en lo legislativo sin eficacia real.

¿Puede el Instituto convertirse en una institución ejemplar? Si acierta a ser modelo entre las instituciones dedicadas a la Enseñanza Media, actuará con esa causalidad ejemplar de que se habla.

Si en España acertamos a dar con un Instituto que institucionalmente sea el centro al cual aspiran a ir los mejores alumnos, que su asistencia sea una meta para que los padres aspiren a que sus hijos acudan y que de sus aulas salgan los mejores, entonces sí es seguro que hemos acertado con la renovación. *Pero para que esto sea viable hay que modificar ampliamente al Instituto, asignarle nuevos fines, restaurar otros, efectuar una conversión del Cuerpo de catedráticos hacia esas nuevas finalidades, arbitrar unos procedimientos técnicos que estén adecuados a esos nuevos fines.* Pero no olvidemos que esos detalles técnicos no son meros accesorios en la tarea de organizar los nuevos Institutos; porque muchas veces creemos que basta con asignar a una institución fines para que ésta los cumpla automáticamente. Desengañémonos: el automatismo no es posible sino cuando todos los elementos de un organismo están perfectamente encajados, y entonces, puesto en marcha uno cualquiera de sus elementos funcionan conectivamente todos los restantes.

Los fines del nuevo Instituto

Veamos cuáles son esos fines: educativo, instructivo, selectivo y social. Todas estas finalidades ha de cumplirlas el Instituto para ser una institución modelo, para actuar con causalidad ejemplar. Estudiemos ahora, separadamente, cada uno de estos fines, y, sin excedernos en la exposición, veámoslos con el suficiente detalle para evitar falsas interpretaciones.

1.° *Educativo.* — La educación humana exige, como educación que es, una formación integral del hombre. Pero esto no puede conseguirse por un aumento de asignaturas. La convivencia del escolar en el Instituto supone muchas Instituciones eficaces, reales, con auténtica vida. Lo que hoy se entiende por forma-

---

Gonzalo Anaya *apoya los argumentos del presente trabajo "Hacia un nuevo Instituto" en más de veinte años de dedicación a la enseñanza. Licenciado en Filosofía y Maestro Nacional, es actualmente profesor de Enseñanza Media. Ha colaborado en numerosas revistas universitarias, y dirige en la actualidad una emisión sobre cuestiones de Educación Familiar en Radio Nacional de España.*

ción del espíritu nacional y formación religiosa han de constituir un ambiente creado para que el escolar lo respire como necesidad vital, pero no con la imposición forzosa de la asignatura. Hagamos igual con una educación musical, pictórica, dramática, cinematográfica, poética y lectora, en las cuales el alumno halle verdadero gusto y deleite, esparcimiento y descanso. Hagamos programas inteligentes, al alcance de los escolares, graduados, asequibles a su sensibilidad musical incipiente. Introduzcámosles en el mundo del arte de una manera atrayente, por medio de una personalidad sugestiva. Asignémosles sus puestos en el deporte, y procuremos que lo cultiven con mesura, sin los excesos de batir marcas y con la diaria obligación del ejercicio deportivo por equipos. Pero todo esto es poco si es que no hay formación de la voluntad, independencia de criterio, verdadero ejercicio de la libertad, desarrollo de un sentido de responsabilidad, justicia, colaboración y gobierno de sí mismo. Todo esto es utópico si es que no existe una organización de la convivencia escolar con el profesorado, si los escolares no se han seleccionado hasta un cierto límite y si el profesorado no actúa de manera concorde.

Por eso señalamos para el fin educativo varias condiciones, así resumidas: a), que sea una atmósfera, un clima; b), que la entrada en el Instituto sea para el escolar una subida de tono humano; c), que sea integral; d), que se cuide inteligentemente de su realización; e), que se logre por vía de ejemplaridad del catedrático; f), que sea un ambiente grato al que el alumno se acoge de buen grado, y g), que sea capaz de desarraigar todos los malos hábitos del ambiente familiar y callejero.

2.° *Instructivo.* — Es éste uno de los fines perseguidos desde antiguo, pero exige un nuevo planteamiento; por ser la primitiva finalidad del Bachiller lleva arrastrando muchos vicios.

El fin instructivo requiere que el escolar, al terminar el Bachiller, tenga la mayor cantidad posible de conocimientos, y, además, ha de poseerlos del modo más inteligente; saber mucho y saberlo bien, es una doble faceta de cantidad y calidad. Mas advirtamos que para saber mucho hay que tener en cuenta unas determinadas exigencias, que podemos reducir a las siguientes:

a) *Las tareas impuestas por cada profesor al alumnado no deben ser independientes del resto de los profesores.* Los profesores, de común acuerdo, y sin que cada uno supervalore su asignatura, han de llegar a la imposición al alumnado de unas tareas mínimas y máximas como tope. Es decir, que un profesor ha de imponer a los alumnos las tareas fijadas de acuerdo con los demás profesores del curso.

b) El profesor debe de fijar, como primera meta, *un programa mínimo* a conseguir; lo que implica una selección inteligente y una poda de cuestiones. Conseguido el saber de este programa mínimo ha de acometerse una ampliación; por tanto, todo el programa, el máximo, no debe iniciarse desde el principio.

c) Ha de conseguirse *una mayor elasticidad en los horarios,* de forma que las clases que exijan media hora no han de durar preceptivamente una hora, la señalada en el cuadro.

d) Ha de alcanzarse *la simplificación en el aprendizaje.* El alumno, a ser posible, ha de alcanzar en la hora de explicación del profesor el conocimiento de la lección.

e) Hay que sacrificar, en muchas ocasiones, el *saber decir* al *saber hacer,* siempre que el saber hacer sea un reflejo de una intelección plena.

f) Aquellas disciplinas en que el saber más se logra por el estudio del escolar que por explicación del profesor, se debe imponer la *reducción de clases,* sin tener en cuenta el número de horas del profesor.

g) La finalidad instructiva no ha de alcanzarse por un excesivo trabajo del alumno, sino que más ha de lograrse por medio de claras explicaciones, mejoramiento del libro de texto, orientaciones del profesor o por medio de enseñar a estudiar al alumno. Por parte del profesorado ha de existir una inquietud metodológica, Los fracasos en materia de enseñanza son también imputables al profesor.

Todo cuanto hemos dicho del fin instructivo puede encerrarse en estas tres notas: *simplificación* en las tareas escolares, *colaboración directa* entre el profesorado y *considerar siempre al alumno como punto de partida* para todo problema, olvidando otros intereses. En el profesorado han de existir inquietudes pedagógicas y didácticas, nacidas al calor de un clima y unas tareas, y no por imposición ministerial, de la dirección o de otro organismo superior. Estas inquietudes y formación pedagógica y didáctica deberían ser las que cuenten como mérito en concursos, ascensos, traslados, premios de trabajo, etc.

3.° *Selectivo.*—Este fin es uno de los más acuciantes que el Instituto tiene planteado. Hace algún tiempo se habla de Orientación y Formación Profesional; pero hay que pensar que tal orientación y selección deben hacerse también en el Bachiller; los estudios de la Enseñanza Media no deben quedar al margen de tal selección y orientación. El Instituto ha de ocupar en esta misión el puesto que le corresponde, y para ello ha de pretender seleccionar los escolares que pasen por sus aulas. No todo escolar, por el hecho de acudir al Instituto y ser hijo de familia modesta, merece ya el beneficio de estudiar en el Instituto. Merecen estudiar, en atención a la economía familiar y patria, aquellos escolares mejor dotados.

El Instituto, mediante pruebas y *tests,* puede determinar el cociente intelectual de sus escolares, y puede también conocer su nivel cultural; el profesorado puede suministrar muy es-

timables datos en orden a la selección, según las observaciones obtenidas en las clases.

El Instituto, por medio de una selección rigurosa, ha de alcanzar entre los padres del alumnado el concepto de *Centro modelo*, y ha de ser para los padres garantía de selección. Es casi seguro que si así procede su matrícula será escasa, pero esto no ha de ser obstáculo para su funcionamiento; antes bien, una pequeña matrícula en cada curso, la asistencia de los mejores, será garantía de su buen funcionamiento. Pero para la selección procedamos con cuidado; en este sentido busquemos el nivel cultural del escolar que aspira a ser alumno del Instituto, pero también su nivel intelectual y grado de aprovechamiento o perseverancia en el esfuerzo. Si se obra en estas valoraciones con minuciosidad y objetividad, es seguro que alcanzará un prestigio social estimable. Añadamos a esto la ejemplaridad que para los demás Centros supone. Sólo así se conseguirá que el título de Bachiller alcanzado en el Instituto sea envidiable. Con ello el Instituto volverá a una situación de prestigio y a recuperar su antiguo fin selectivo, aunque ahora de otra forma.

4.° *Social.*—Esta finalidad no hay que pensarla fuera de las anteriores. Es más: el fin educativo, el instructivo y el selectivo, señalados anteriormente, no son ajenos a esta finalidad social; pues porque el Instituto actúa, vive y penetra en una sociedad, toda tarea será tarea social. Mas con esta finalidad queremos aquí estudiar aspectos distintos: uno familiar y otro cultural. Estos dos aspectos del fin social han de estar presentes en la vida del Instituto, y no dejar que crezcan a su aire, sin cultivo.

Uno de los defectos que el Instituto padece hoy es su escasa proyección familiar; hay que procurar en las nuevas líneas del Instituto una relación más estrecha entre éste y la familia, en el sentido de que la familia esté directamente interesada en los estudios del escolar, en su marcha actual, en su porvenir próximo; los padres han de conocer, del modo más exacto, su comportamiento ante los estudios de sus hijos, sus relaciones con el profesor, con la actividad educativa del Centro; la familia no puede permanecer aislada o indiferente ante la tarea que el Instituto realiza con su hijo; hay que buscar contactos más frecuentes entre el profesorado y las familias de los escolares.

Otra manifestación del fin social es la obra cultural. El Instituto tiene un área de penetración bien definida. Es indudable que la vida cultural de la provincia es escasa, pero el Instituto ha de promoverla en un triple sentido: coordinadora, actual y divulgadora.

a) *Coordinadora.*—En toda capital de provincia o núcleo urbano de alguna consideración existen centros o instituciones culturales, que realizan sus tareas culturales con leve penetración. Un esfuerzo coordinador haría posible un plan de ordenación cultural más amplio. No se trata de arbitrar medios extraordinarios, sino de propulsar los ya existentes e integrarlos en un plan que abarque todas las manifestaciones culturales. El Instituto, como Centro oficial, por las características que reune, tal el prestigio del profesorado, su desinterés, o por reunir todas las manifestaciones culturales o del saber concentradas en su claustro, puede lograr esta labor de coordinación de todas las tareas culturales ciudadanas.

b) *Actual.*—La orientación de las labores culturales debe de hacerse bajo el signo de lo actual. En la vida ordinaria se plantean muchos problemas en los cuales el Instituto debe de intervenir con carácter explicativo y orientador; debe de decir qué son las cosas sobre las que ordinariamente hablan los periódicos o preocupan a las gentes. Así, en los meses pasados, las elecciones norteamericanas hubieran sido aclaradas si se nos hubiera dado una idea del régimen presidencialista o del pueblo norteamericano; la bomba atómica, la necesidad de la reforma del Bachiller, el plan nacional de obras hidráulicas, la misión nacional del Instituto Nacional de Colonización o el existencialismo, son temas que deberían ser aclarados, expuestos, para evitar ideas falsas o deformaciones de la realidad. En este sentido, el Instituto debe de servir para iluminar los problemas actuales, e incluso los de siempre, si es que pueden ser interesantes para la localidad.

c) *Divulgadora.* — Dada la índole de esta actuación cultural no puede tener el carácter de especialización científica, pues esta labor de exponer temas actuales ha de ser siempre divulgadora; con lo que ya se supone que la investigación personal o la erudición no tienen cabida aquí. El valor del interés reside, ante todo, en su valor actual, divulgador, ameno, claro, y si no se respetan esas características caemos en una labor inane.

Las técnicas adecuadas

Decíamos antes que los fines no se cumplen por el hecho de proporcionarlos; los fines se realizan con unas técnicas a ellos adecuadas. Y el problema de esa adecuación en el problema de la eficacia del Instituto a la hora de realizar todos sus fines. Y es natural que cuando se amplían las finalidades de una institución ésta haya de modificarse en su total estructura; he aquí una gran labor que nos espera a todos; en ello nos va la vida o muerte del Instituto. En tres sentidos ha de modificarse el Instituto: *plena autonomía, vivificación de sus instituciones educativas* y *máxima adaptabilidad.* Vamos a estudiarlas por separado.

1.° *Autonomía plena.*—En el Instituto hay que distinguir dos modos de dependencia: administrativa y pedagógica. La organización in-

terna del Instituto ha de hacerse con plenitud de independencia en cuanto a lo pedagógico, y con arreglo a un plan preconcebido y aprobado por la superioridad. Lo administrativo tiene otro cauce distinto y dependiente.

El nombramiento de director no puede recaer sobre la persona de mayor prestigio social, sino sobre la más eficiente para llevar a cabo las tareas del Centro. Estas tareas y su modo de realizarlas responden a un detallado proyecto presentado a la superioridad. El mandato de un director puede ser de cinco años, y en su mandato ha de llevar a cabo la puesta en marcha de todas las instituciones y trabajos del Centro y su pleno funcionamiento.

El escalafón es tan sólo una escala de sueldos y antigüedad; pero los méritos deben contarse por la eficiencia pedagógica. Así las cosas, la Dirección y el Claustro pueden contratar a sus catedráticos teniendo en cuenta sus méritos. Los concursos de traslado y nombramientos dependen de la consideración del profesorado del Centro y de la capacidad del aspirante para vivificar o animar instituciones escolares.

Para una mayor eficacia, los directores se reúnen periódicamente, y son asesorados sobre la implantación de nuevas tareas, intercambian impresiones, conocen los mutuos problemas y las soluciones arbitradas por cada uno. La inspección se hace exclusivamente pedagógica, y está atenta a las innovaciones del Centro; además, aconseja, rectifica con criterio prudente y conoce en qué sentido colabora cada uno en los trabajos del Centro, lo que facilita los concursos de traslado.

Misiones de la Dirección son: la organización de las tareas; la colaboración de cada uno de los profesores, con la máxima congruencia; la búsqueda de estímulos para la realización de los trabajos. La Dirección, conjuntamente con el Claustro, acuerda los programas y sus realizaciones.

2.° *Vivificación de instituciones.*—Quizá sea éste el problema más delicado, porque el factor humano es el que debe de animar toda la labor, y es sabido que una función cuando se hace monótona tiende a burocratizarse, es decir, a limitarse a rellenar impresos. Ese es un grave peligro, que puede soslayarse con premios estimulantes y con sanciones de traslado, adecuadamente aplicadas, en los casos de indiferentismo o de oposición.

En este apartado hay que señalar la importancia de la colaboración del alumnado y de los padres de éste. Los alumnos son muchas veces los primeros interesados en la buena marcha de las instituciones, se muestran colaboradores de buen grado y son un elemento estimulante. Y, además, observemos que enmarcados en un ambiente de seriedad, colaboración y eficacia, contribuyen con celo al mejor rendimiento de las tareas. Por el contrario, cuando los alumnos viven ajenos a las tareas suelen ser enemigos de ellas, o, en el mejor de los casos, no partícipes de la vida de la institución.

Los padres son también excelentes colaboradores en la vida del Instituto. Existen muchos padres interesados en la educación e instrucción de sus hijos, y aportarían su asistencia y atención a la marcha interna de un Centro. Observemos que en muy pocos casos los padres hacen oír su voz colectiva en los Centros de enseñanza, y son los padres quienes conocen, desde fuera, algunos aspectos que sería necesario rectificar, o si no es posible tal rectificación, que al menos los padres vean tal imposibilidad para que no se origine con ello una situación de descontento que provocará la pérdida de prestigio del Centro. Por otra parte, la colaboración de los padres, siendo cada vez mayor, afianzará el Instituto en su aspecto social y dará lugar a unas relaciones más cordiales entre padres y profesorado.

Pero la vivificación de las instituciones corresponde, muy principalmente, al profesorado. Todo profesor ha de tener la doble misión: instructiva, por lo que respecta a su asignatura, y educativa, por lo que se refiere a la institución que dirige. Hay que concebir al catedrático de Literatura como el encargado de orientar a los alumnos en la lectura; al de Filosofía, como creador y director del gabinete de Psicología, que selecciona y aplica las pruebas del cociente intelectual del alumno, y que con el resto de los profesores elabora los *tests* de cultura; al profesor de Religión, como director espiritual del Centro, confesor, orientador e iniciador en la vida religiosa; al profesor de Dibujo, como el encargado de formar una sensibilidad pictórica; otros se encargarán de deportes, cinematógrafo, conciertos musicales, excursiones, representaciones dramáticas, etc.

Bien advertimos que todas estas contribuciones del profesorado no pueden hacerse por mero acatamiento del profesorado a la Dirección, o como simple aceptación de las nuevas directrices; es preciso hacerlo con el mayor entusiasmo y deseo de superación de una etapa pasada. Para esta nueva orientación del profesorado es necesario que muchas circunstancias cambien; así, la económica de sueldos, reparto de obvencionales, sistema de oposiciones, concursos de traslado, tareas de la Dirección, reuniones periódicas del Claustro, colaboración de los bedeles, subvenciones del Ministerio, distribución del presupuesto, condicionamiento de locales que no sean para clase, cambio de mobiliario escolar, toma de contacto con otros Centros escolares, etc. Fácilmente se comprenderá que cada una de estas cuestiones requeriría un tratamiento minucioso.

3.° *Máxima adaptabilidad.* — Señalábamos como un tercer carácter de estas técnicas la mayor flexibilidad posible para adaptarse a condiciones y circunstancias imprevistas. La idea

que se brinda en la nueva Ley de Enseñanza Media, de ensayar la implantación de Centros *ad experimentum*, tiene aquí su encaje.

En España se acusa una excesiva beatería por la ley y un notable desprecio por el hombre; creemos que un sistema de leyes nos va a resolver todos nuestros problemas. No pensamos que si importante es la ley, no hay que olvidar el factor humano, a quien se aplica y que las aplica. Para que una ordenación jurídica, cualquiera que sea, tenga efectiva vida real se hace preciso la existencia de un clima que incline, sin violencias, a la observación y cumplimiento voluntario de la ley. Quiero mantener aquí que por minuciosa y regulada que esté la vida de los nuevos Centros, si no hay un Cuerpo de catedráticos capaz de llevar a cabo las tareas señaladas, nos va a servir de muy poco toda esa regulación legal. Esto, por un lado.

Por otro lado hay que señalar un nuevo carácter, y es que como la vida de esos nuevos Institutos va a ofrecer una gran cantidad de situaciones no previstas en la ley, *hay que conceder un gran margen de autonomía para que haga uso de esa adaptabilidad a las nuevas situaciones originadas*. Es necesario que el experimento sea anterior a la ley, porque el experimento va a ser muy aleccionador para regular la vida legal de los nuevos Centros.

Estos dos caracteres aconsejan la máxima adaptabilidad, sin que nos asustemos de que ciertas instituciones educativas, en las que hemos puesto algún cariño, sean sacrificadas para que otras puedan vivir. Más aún: es posible que la experiencia nos lleve a situaciones imprevisibles; pero ante tales situaciones se precisa una claridad grande, una intuición especial para no cerrarse, por la típica tozudez que proporcionan los esquemas ideales, a nuevas soluciones, e incurrir en el sacrificio de instituciones que, por crecer anémicas al principio, pueden tener vida más brillante en cuanto habilitemos ciertos resortes.

¿Qué otras esperanzas podemos tener, fuera de las que nos brinden los catedráticos inteligentes, que regulen y dirijan la vida de los nuevos Centros?

TEXTOS EDITORIALES DE LA REVISTA "ECCLESIA"

Con fecha de 26 de febrero ha sido promulgada la nueva ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Al anunciarse el propósito del Ministro de Educación Nacional de proponer, y previos los trámites legales implantar a su tiempo una nueva ley de Enseñanza Media, Ecclesia, *en un editorial de 8 de diciembre de 1951, hizo resaltar la grandísima importancia de las escuelas medias en una nación, siendo las que más influyen en el nivel intelectual de un pueblo si son lo que deben ser, y también las que más eficazmente contribuyen a la formación moral si no se desentienden de la misma, antes bien la consideran un fin esencial de las mismas.*

Tratándose de España, Ecclesia, *inhibiéndose de cuestiones técnicas, propias más bien de revistas de especialización pedagógica, y atendiendo a los derechos de la Iglesia en la enseñanza, propugnó desde el primer momento tres condiciones que debía tener la nueva ley que se formulase: primera, que, fiel a los compromisos contraídos por el Gobierno español en sus convenios de 1941 y 1946 con la Santa Sede, no dictase la nueva ley sin ponerse de acuerdo con la misma; segunda, que se reconociese el derecho de la Iglesia a fundar escuelas medias como en las leyes de educación primaria y de ordenación universitaria, distinguiéndolas de las escuelas privadas; tercera, que se salvase la igualdad entre los centros oficiales y los de la Iglesia dentro de cada uno de los grados de enseñanza.*

El Gobierno español ha cumplido fielmente desde el principio sus compromisos y envió con diligencia directamente a la Santa Sede el anteproyecto de la ley, el proyecto que se proponía someter a las Cortes y, por último, las modificaciones propuestas por la ponencia de la Comisión de Enseñanza de las mismas en los artículos que decían referencia con los centros o colegios de la Iglesia. Conviene fijarse bien en que el compromiso del Gobierno era ponerse de acuerdo con la Santa Sede por tratarse de causa mayor, no con el Episcopado español ni menos todavía con los colegios de la Iglesia. La Santa Sede hubiese podido llevar directamente las negociaciones con el Gobierno; sin embargo, en su altísima prudencia, ordenó a la Conferencia de Metropolitanos, organismo representativo el más autorizado de la Jerarquía eclesiástica española, que estudiase el proyecto y procurase que quedasen salvaguardados los derechos de la Iglesia mediante las oportunas negociaciones con el Gobierno, pero reservándose siempre la Santa Sede la decisión definitiva *en este importante asunto.*

A algunos ha extrañado que después del editorial de 8 de diciembre de 1951, en que tanta importancia se reconocía al asunto de una nueva ley de Enseñanza Media, Ecclesia *se haya abstenido de tratar esta cuestión durante la gestación del proyecto de la nueva ley. La explicación del criterio adoptado por* Ecclesia *es bien sencilla. En el aludido editorial se decía: "No siendo* Ecclesia *una revista de especialización pedagógica, no le compete discutir temas ni fórmulas de carácter técnico que no son dogmas." A* Ecclesia *le tocaba sólo defender los derechos de la Iglesia en esta cuestión; pero desde el momento en que cumpliendo el Gobierno con sus compromisos había entablado negociaciones con la Santa Sede, entendió* Ecclesia *que debía aguardar el resultado de las mismas, pues, como luego ha expuesto la Conferencia de Metropolitanos en su autorizada instrucción* El apostolado de la educación y los derechos en ella de la Iglesia, *la historia de los concordatos y el mismo concordato de Letrán muestran cuán grande es el espíritu de concordia y de benevolencia de la Iglesia, no urgiendo con todo rigor los derechos de la misma para sus escuelas, sino conviniendo con el Estado, según las circunstancias de lugar y tiempo, "en un ambiente de concordia y armonía". A la Iglesia jerárquica, a la Santa Sede en último término, es a quien compete determinar en cada momento qué derechos suyos y en qué grado y medida debe urgir. Los demás no deben pretender dic-*

Transcribimos de la revista *Ecclesia* (números del 7 y 28 de marzo) el autorizado editorial "La Nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media", la carta que don José Pemartín dirigió a dicha revista y la "Nota de la Redacción" de ésta. Consideramos, como ya se indicó en la presentación que encabeza este número, que estas importantes manifestaciones ponen definitiva claridad en la polémica últimamente suscitada en torno al estatuto jurídico de los centros docentes.

tar a la Jerarquía o a la Santa Sede lo que debe hacer, sino regirse por su juicio. En este punto se debe seguir fielmente la regla décimotercera que para sentir con la Iglesia dió el gran maestro de espíritu San Ignacio de Loyolas «Debemos siempre tener, para en todo acertar, que lo blanco que yo veo creer que es negro si la Iglesia jerárquica así lo determina, creyendo que entre Cristo Nuestro Señor esposo y la Iglesia su esposa es el mismo espíritu que nos gobierna y rige para la salud de nuestras ánimas, porque por el mismo Espíritu y Señor nuestro que dió los diez mandamientos es regido y gobernada nuestra Santa Madre Iglesia».

Y ciertamente, la Conferencia de Metropolitanos, para corresponder a la confianza de la Santa Sede, no perdonó trabajos celebrando dos largas y detenidas reuniones: una en Madrid, en el mes de abril, y otra en Barcelona, durante el Congreso Eucarístico Internacional, dedicadas exclusivamente al estudio del anteproyecto de la ley. De la eficacia de la intervención de la Conferencia de Metropolitanos y de sus laboriosas pero cordiales negociaciones con el Gobierno son testimonio irrecusable las modificaciones introducidas en el anteproyecto de ley. Mas toda negociación, aun la más cordial, es siempre a base de mutuas transacciones. Sin que el Gobierno hubiese aceptado algunos puntos considerados esenciales por la Conferencia de Metropolitanos no habría habido acuerdo. A trueque de llegar a él, la Conferencia de Metropolitanos dejó de insistir en otros puntos y se elevó la «redacción definitiva de los artículos del anteproyecto de ley de Enseñanza Media, *que fueron examinados por la Conferencia de Metropolitanos en sus reuniones de Madrid y Barcelona», a la Santa Sede. Esta, por medio de la Secretaría del Estado, comunicó, tanto al Gobierno español como a la Conferencia de Metropolitanos, que aun cuando el proyecto no era del todo satisfactorio, no entendía poner dificultades, con tal que el texto de la ley de enseñanza estuviese conforme con el texto que se le había enviado. Así lo hizo público la Conferencia de Metropolitanos en su instrucción de 29 de septiembre último.*

En el terreno canónico hay que distinguir entre un concordato y una ley civil que necesita la aquiescencia de la Santa Sede respecto de determinados puntos. Un concordato es una ley emanada de las dos supremas potestades, Iglesia y Estado, hecha, por lo tanto, de acuerdo por ambas. Mas la necesidad, aun nacida de un compromiso, de obtener el asentimiento de la Santa Sede respecto de ciertos puntos de una ley civil, no requiere una aprobación positiva por parte de la Santa Sede de toda la ley ni aun de ciertos puntos de ella; basta que la admita, que no presente dificultades a la misma. Esto es lo ocurrido con el proyecto de ley de ordenación de la Enseñanza Media y, por tanto, no sería exacto hablar de aprobación positiva; mas sí se puede hablar de aceptación de la ley, y sería temeraria presunción ofensiva a la Jerarquía eclesiástica y a la Santa Sede atreverse a afirmar que ni una ni otra hubiesen defendido debidamente los derechos de la Iglesia, habida razón de todas las circunstancias.

La luminosa instrucción de la Conferencia de Metropolitanos cumplió una doble importante finalidad. Primeramente expuso doctrinalmente ante todos los fieles españoles los derechos de la Iglesia en la educación, *y es que los que tienen en la* enseñanza, *en la fundación de escuelas de todos los grados se fundamentan en los derechos inconmovibles que tiene la educación. Cuán poca ilustración en estas materias de derecho público eclesiástico tengan aún muchos españoles de profesiones intelectuales puede colegirse de los graves errores que se han escrito en estos meses en que se han tratado con apasionamiento los temas de enseñanza. Muy recientemente en una revista profesional se defendía que «ni en el Evangelio ni por revelación se expresa un derecho eclesiástico a la enseñanza profesional de la Iglesia». Se comprendería esta afirmación en un protestante, para quien sólo la Sagrada Escritura, libremente interpretada, es criterio y norma religiosa, pero ciertamente no se comprende cómo puede surgir de la pluma de quien hace afirmaciones de catolicismo, pero ignora el Magisterio de la Iglesia, que en la encíclica de Pío XI «Divini illius Magistri» defiende este derecho de la misma e ignora el Código de Derecho Canónico (y en las leyes universales de la Iglesia no cabe error), que en su canon 1.375 establece:* «Ecclesiae est in scholas cuiusvis disciplinae non solum elementarias, sed etiam medias et superiores condendi.»

En segundo lugar, en el momento en que se presentaba a las Cortes el proyecto definitivo de la ley de ordenación de la Enseñanza Media, la Conferencia de Metropolitanos expuso públicamente con toda claridad cuál era el mínimum convenido entre la Iglesia y el Estado respecto de la nueva ley para salvaguardar los derechos de la Iglesia, citando los artículos sobre los cuales había habido convenio e inhibiéndose respecto de los demás y, en su consecuencia, dejando a los católicos en completa libertad respecto de los artículos de la ley que no habían sido objeto de negociaciones entre la Iglesia y el Gobierno, como también respecto de procurar mejorar con la moderación y respetos debidos y por medios legales el mínimum de condiciones convenidas.

Es muy digno de notar y alabar el respeto que en las Cortes se ha guardado a la instrucción de la Conferencia de Metropolitanos y, en su consecuencia, el mínimum convenido entre la Iglesia y el Gobierno, lo mismo por parte de la ponencia al dictaminar sobre el proyecto de ley presentado, como en la Comisión de Educación Nacional como, por fin, en el pleno de las Cortes. Es más: al proponer la ponencia algunas enmiendas a algunos de los artículos convenidos

(las más, simples retoques de estilo o de más precisa expresión), el Gobierno, cumpliendo con toda lealtad sus compromisos con la Santa Sede, comunicó tales enmiendas a la misma, la cual, antes de dar su asentimiento, quiso también que dictaminase la Conferencia de Metropolitanos, aceptando plenamente la Secretaría de Estado tal dictamen, en el cual se proponían algunas mejoras en los artículos que se modificaban, enmiendas que, tanto la ponencia como el Gobierno, aceptaron. Por ello, en las Cortes, pudo el señor Rodríguez de Valcárcel, al defender el dictamen de la Comisión de Educación Nacional, decir, citando palabras de una carta del Cardenal Primado al ministro de Educación Nacional, que se había llegado a un completo acuerdo, completo acuerdo que se refería a las enmiendas propuestas por la ponencia de la Comisión de Educación Nacional y las mejoras solicitadas, a su vez, por la Conferencia de Metropolitanos. *Es muy de notar que la ponencia de la Comisión de Educación Nacional atendió plenamente la observación que la instrucción de la Conferencia de Metropolitanos había hecho respecto del art. 117 del proyecto (en la ley promulgada tiene el núm. 116), al cual no había prestado en su redacción conformidad la Conferencia de Metropolitanos por entender, en cuanto a las becas, que si se cargaban a los colegios no estatales, era un gravamen económico para los mismos, y si se imponían nominalmente los becarios, era un peligro para la disciplina escolar, quedando redactado en la ley definitivamente aprobada en la siguiente forma: «Todos los centros de Enseñanza Media, oficiales y no oficiales, deberán reservar en sus residencias o internados un 10 por 100 de la totalidad de sus plazas con destino a alumnos beneficiarios de becas costeadas por organismos oficiales. En la selección nominal de los becarios se procederá de acuerdo con la dirección de los respectivos centros. Los centros no oficiales podrán optar por proponer al Ministerio de Educación Nacional el cumplimiento de esta obligación mediante becas costeadas por el propio centro en las condiciones y según las normas especiales que al efecto se dicten."*

Creemos que Ecclesia *no puede hurtar la manifestación de su criterio, no respecto de cuestiones pedagógicas discutibles o respecto de la organización del profesorado oficial, sino respecto del reconocimineto de los derechos de la Iglesia comparando la legislación anterior a la ley de Bases de 1938, esta ley y la ley de ordenación de la Enseñanza Media que acaba de promulgarse.*

La legislación española sobre Enseñanza Media anterior a la ley de Bases de 1938, aun cuando admite las escuelas medias privadas (y en ellas incluye a los centros docentes de la Iglesia), las sujeta a los institutos oficiales de segunda enseñanza, predominando en todo el siglo XIX y principios del presente la tendencia estatificadora y centralizadora. La primera República española trató de establecer, al menos teóricamente, la libertad de enseñanza. En cambio, la segunda República española, laicista y persecutoria, suprimió la religión en los planes de estudio de todos los grados docentes; en la ley llamada de confesiones y congregaciones religiosas prohibió a estas últimas tener colegios de enseñanza, y por el decreto de 26 de junio de 1934 acabó con toda independencia y autonomía de los colegios. Algunos elementos, al tratarse de promulgar una nueva ley de Enseñanza Media, hubiesen pretendido volver a la completa sujeción de los colegios privados y de la Iglesia a los institutos oficiales del Estado, no advirtiendo que esta orientación, importada de Francia en España, ha sido ya desechada en la misma Francia y no existe en los países más adelantados y florecientes hoy, como los anglosajones. Desea Ecclesia *que los institutos oficiales estén bien instalados, sus profesores decorosamente retribuídos, no pretende el monopolio de los colegios de la Iglesia, pero es contraria a la dictadura estatal, muy contraria a la justa y honesta libertad de enseñanza y al progreso de la Enseñanza Media.*

La ley de Bases de 1938 representó para Ecclesia *un gran avance en la cultura religiosa de la juventud contra el laicismo de la República y la cultura religiosa, minimizada en la Enseñanza Media antes de la República; también un grande avance en la libertad de la enseñanza no estatal y aun merece elogios por su tendencia humanística. Por ello no pidió nunca* Ecclesia *la derogación de tal ley. Mas no tuvo tampoco nunca un fetichismo exagerado por la misma por dos razones.*

La principal deficiencia de la ley de Bases de 1938 es la absoluta ausencia del reconocimiento de los derechos de la Iglesia. No los menciona en absoluto, y dividiendo los establecimientos de Enseñanza Media en la base primera en establecimientos oficiales y colegios particulares incluye implícitamente entre éstos a los colegios de la Iglesia. Ahora bien, el gran maestro de canonistas de la edad contemporánea, que luego fué propósito general de la Compañía de Jesús, padre Francisco Javier Wernz, enseña en su ínclita obra «Ius Decretalium» cuán ineptamente se adscriben las escuelas de la Iglesia a las escuelas privadas, como si la Iglesia no fuese sociedad perfecta. Por ello la Conferencia de Metropolitanos, en su reciente instrucción sobre el apostolado de la educación y los derechos en ella de la Iglesia, *ha creído necesario recordar que «las escuelas de la Iglesia, en cualquier grado, no pueden ser consideradas como escuelas privadas».*

En segundo lugar, la ley de Bases de 1938 calla completamente respecto de los derechos de la Iglesia en la enseñanza, y, sin embargo, éste es el único fundamento sólido para que sus colegios puedan desenvolverse debidamente. No negamos que en un régimen de absoluta liber-

tad de enseñanza, que siempre trae consigo la nefasta libertad para escuelas neutras y laicas, puedan también vivir las escuelas de la Iglesia. Mas demostraría una ausencia de sentido canónico el considerar como mera literatura jurídica el aplicar a la importantísima materia de la educación y de la enseñanza las bases de un Estado confesional y aun de unidad católica.

Ni creemos que por ninguno de los que defendemos para España esta unidad y el régimen no de confusión, pero sí de cooperación entre la Iglesia y el Estado, pueda defenderse en la materia escolar como preferible el que en las leyes se establezca la absoluta libertad de enseñanza sin hacer mención de los derechos de la Iglesia para que no sean éstos interpretados como privilegios, pues no se trata de que pida la Iglesia privilegios para sus escuelas, sino de que se le reconozca a ella como sociedad perfecta y con derecho propio a tener sus escuelas. Este reconocimiento es la base del compromiso adquirido por el Estado español en anteriores convenios con la Santa Sede de no legislar sin ponerse de acuerdo con la misma en materias mixtas o que de algún modo puedan interesar a la Iglesia. Esta ha sido la base sólida para lograr con eficacia cuanto en la nueva ley se ha logrado, que no es todo, porque en toda amistosa negociación hay mutuas concesiones. Mas tenemos como segurísimo que muchísimo menos se habría logrado con solos artículos de diarios o revistas y muchísimo menos con campañas de tonos violentos, para las cuales, por otra parte, no había motivo.

La nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media no es sólo una ley o un convenio para los colegios de la Iglesia. Muchos artículos de la misma no afectan a los derechos de la Iglesia; otros afectan sólo al profesorado oficial. Claramente dijo la Conferencia de Metropolitanos en su instrucción que en ellos la misma se inhibía y citaba nominalmente los artículos sobre los cuales había habido negociaciones y, finalmente, acuerdo. Tienen importancia las cuestiones pedagógicas y metodológicas y conviene que ellas sean tratadas competentemente por profesionales. Lo que hay que evitar es confundir opiniones defendibles y respetables con doctrinas de la Iglesia. Por ello ésta no se ha inmiscuído en cuestiones opinables, como en la unicidad del Bachillerato o su división en grado elemental y superior, en los años de duración de uno y otro, en la completa separación de la función docente y examinadora, que, por otra parte, ella no ha aplicado en sus seminarios y universidades pontificias. De lo único que se han ocupado la Santa Sede y la Conferencia de Metropolitanos ha sido de salvaguardar los derechos de la Iglesia y la necesaria libertad de sus colegios, coordinándolo con los derechos del Estado que también los tiene en la enseñanza. Iuventutis educatio est quidem ex iis rebus quae ad Ecclesiam Statumque pertinent, quamquam aliter, atque aliter, *afirmó León XIII en su encíclica "Inmortale Dei" y reafirmó Pío XI en la "Divini illius Magistri". Por ello creemos que por algunos se ha enfocado mal lo que debía tratarse entre la iglesia y el Estado español al dictar una nueva ley de Enseñanza Media, cual si fuese una cuestión que debiese tratarse entre técnicos y pedagogos especialistas, cuando era una cuestión canónica de relaciones entre la Iglesia y el Estado.*

Para enjuiciar debidamente un estudio comparativo entre la ley de 1938 y la que acaba de promulgarse deben cotejarse serenamente los artículos de una y otra. No habían faltado personas doctas que hubiesen estudiado bien la ley de 1938 y que reconocían que, habiendo constituído un gran avance en el camino de la libertad de enseñanza, no era, sin embargo, ni mucho menos, de completa libertad. Mas no eran pocos quienes, sin un estudio directo y objetivo de la ley y ante la intangibilidad, si no total, sustancial de la ley de 1938, defendida por personas doctas y respetables, consideraban la ley de 1938, en gran parte inaplicada, como una ley poco menos que de absoluta libertad de enseñanza. Por ello Ecclesia, *ante tamaña desorientación, se limitó, al ser enviado el proyecto de la nueva ley a las Cortes, a publicar a dos columnas los artículos que se referían a la exigencia de títulos, a las enseñanzas, cuestionarios y métodos docentes que en cada materia deben seguirse, a la inspección de las escuelas, a la obligación de un tanto por ciento de plazas gratuitas, etc. La base primera de la ley de 1938, al dividir los centros de enseñanza y definirlos, dice textualmente: «El bachillerato podrá ser cursado en establecimientos oficiales o en colegios particulares (entre los cuales dicha ley colocaba a los de la Iglesia)* debidamente autorizados e intervenidos por el Ministerio de Educación Nacional." *En cuanto a la exigencia de títulos, la base XV exigía como mínimum siete profesores titulados en cualquier colegio y se debía mejorar el número de titulados hasta conseguir la equivalencia con la enseñanza oficial. La base XI establecía la inspección en todos los establecimientos, tanto oficiales como privados. Esta no se cumplió, pero el examen comparativo de las leyes ha de hacerse teniendo en cuenta lo que ellas disponen, no su cumplimiento o incumplimiento. Como la ley de 1938 en todos sus artículos considera los colegios de la Iglesia implícitamente como colegios de enseñanza privada, es fácil colegir los muy graves peligros a que según el texto de la ley de 1938 estaban expuestos los colegios de la Iglesia. En la nueva ley de Ordenación de Enseñanza Media, el número de títulos que se exigen se proporciona a la categoría y al número de alumnos del colegio, comenzando por exigir a los colegios elementales autorizados hasta cincuenta alumnos el mínimum de un licenciado en Filosofía y Letras y otro en Ciencias, y el máximum en los colegios reconocidos, cualquiera que sea el número de alumnos, de cinco licenciados en Filosofía y Letras y tres en Ciencias. Según el número de alumnos se exigen sobre los profeso-*

res titulares profesores auxiliares, pero éstos pueden ser quienes tengan estudios completos de la carrera sacerdotal cursados en seminarios diocesanos o equivalentes en casas religiosas de formación.

En cuanto a la inspección, la nueva ley distingue ya la manera de hacerla en los colegios de la Iglesia, estableciendo: «Artículo 58. Por razón de la materia, inspeccionarán en todos los centros de Enseñanza Media: a), *el Estado, todo lo relativo a la formación del espíritu nacional, educación física, orden público, sanidad e higiene y el cumplimiento de las condiciones legales establecidas para el reconocimiento o autorización de cada centro;* y b), *la Iglesia, todo lo concerniente a la enseñanza de la religión, a la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres. Artículo 59. En los centros oficiales y en los de patronato y privados, la inspección del Estado comprenderá también todos los demás aspectos del funcionamiento académico y pedagógico. En los centros docentes de la Iglesia la inspección sobre estos aspectos será ejercida por inspectores designados por la Jerarquía eclesiástica, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, quienes aplicarán las normas dadas por el Estado con carácter general e informarán del resultado de aquélla a la Jerarquía eclesiástica y al Ministerio de Educación Nacional.»*

Es ciertamente curioso que, tanto los más apasionados adversarios de la ley de Bases de 1938 como los más entusiastas defensores de su conservación sustancial, hayan coincidido en atribuir el gran número de alumnos que de hecho tienen hoy en España los colegios de la Iglesia a la ley de 1938. No negamos que, sobre todo tal como se ha aplicado, haya tenido su parte en ello. Mas teniendo, como tenemos, a la vista no sólo la estadística del número de alumnos en los colegios de segunda enseñanza de los religiosos en España, sino también la estadística del número actual de seminaristas en los seminarios españoles y de novicios en los noviciados religiosos, del resultado espléndido de las colectas en el Día del Seminario y en el Día de de las Misiones, de la multiplicación del número de bulas que hoy se toman en España, no podemos atribuir como causa principal *del número de alumnos que hoy tienen los colegios de los religiosos a la ley de Bases de 1398,* Ecclesia *es contraria a la dictadura estatal sobre todos los colegios de segunda enseñanza, pero cree sinceramente que aun sin la ley de 1398 estarían hoy repletos los colegios de Enseñanza Media de los religiosos, siendo su causa principal* el clima de altura propicio a la vida cristiana *que se vive hoy en España, de que tan elocuentemente el señor Cardenal Cicognani, que tanto conoce el estado de nuestra Patria, habló el día en que le fué impuesta la birreta cardenalicia por el Jefe del Estado. Los padres, hoy como ayer, y también lo harán mañana, al elegir colegio para sus hijos se fijan, mucho más que en las leyes sobre instrucción, que muchas veces ni conocen, en la confianza que el colegio les merece para la educación moral y religiosa de sus hijos y de sus hijas, supuesta, claro está, la debida capacidad instructiva. Por ello no creemos que los padres españoles retiren a sus hijos o a sus hijas de los colegios de la Iglesia por la promulgación de la nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Para algunos polemistas lo más esencial de la ley de 1398 era el examen de Estado por profesores de universidad. Es ciertamente sistema que garantiza la paridad en los exámenes de todos los alumnos oficiales y no oficiales del Bachillerato; pero, sin embargo, es discutido que sea el procedimiento más adecuado para los alumnos de Enseñanza Media.*

Es muy de notar que en España la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia en la Asamblea celebrada en 1951 propugnaba no la continuación del examen de Estado por los profesores de Universidad, sino por un tribunal mixto; y aun en una revista publicada por un instituto religioso docente se ha sostenido también que para los alumnos del Bachillerato no eran los examinadores más adecuados los catedráticos de Universidad. Por otra parte, en España éstos rechazan esta misión, y al presentarse el proyecto de la nueva ley en las Cortes han insistido y han logrado que por la ponencia y, al fin, en la ley se les exonerara al menos de intervenir en los exámenes de Bachillerato de grado elemental. Lo esencial que ha propugnado la Conferencia de Metropolitanos es que, al menos para los colegios reconocidos de la Iglesia, haya paridad en la constitución de los tribunales con los institutos oficiales, y esto se ha logrado.

No creemos que la nueva ley aprobada y promulgada sea inmejorable. Es más, esperamos que en algunos puntos de los derechos de la Iglesia sea mejorada ya por disposiciones meramente civiles en el orden económico, ya en el futuro concordato que está negociando el Gobierno con la Iglesia. Mas creemos que ella ofrece un desenvolvimiento digno a los colegios de Enseñanza Media de la Iglesia, que hoy en España, aun habiéndose fundado recientemente algunos colegios episcopales, renovando antiguas tradiciones, son, en su máxima parte, dirigidos por beneméritos institutos religiosos docentes, cuya grande utilidad para el Estado hizo resaltar la instrucción de la Conferencia de Metropolitanos. Esta ha procurado con infatigable celo, con la firmeza debida y con la cordial comprensión necesaria para la eficacia de negociaciones que en lo que a derechos de la Iglesia se refiere (no a cuestiones o procedimientos discutibles) no hubiese un retroceso respecto de la anterior ley de 1938, antes al contrario, una consolidación jurídica que era de todo punto necesaria y aun una ampliación en no pocos aspectos.

Esperamos que los colegios de la Iglesia tengan cada día un afianzamiento y un perfeccionamiento mayor, como ella, su madre y su tu-

tela, desea. Que todos cuantos puedan se pongan en condiciones de ser colegios reconocidos, ya que los simplemente autorizados están en un grado de inferioridad, como legalmente lo estaban según la ley de 1938. Que si en algunos lugares no es posible establecer un verdadero colegio de Enseñanza Media, no dejen de utilizarse las residencias que la ley autoriza y que pueden prestar no pequeños servicios educativos. Que tanto en éstos como en la capacitación instructiva se procure cada día un mayor perfeccionamiento, como la Iglesia jerárquica desea, la cual se preocupa de facilitar centros de formación aun para las religiosas docentes, como tienen en Italia, bajo la mirada paternal de la Santa Sede.

Ecclesia, *en su editorial del 8 de diciembre de 1951, hacía también votos para una cooperación común de todos: Iglesia, Estado, padres de familia y profesores o educadores, sin antagonismos entre estos últimos. Los mismos votos hace hoy al ser ya un hecho la promulgación de la nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media.*

CARTA DE DON JOSE PEMARTIN

Sr. Director de la revista Ecclesia.

E./E.

Muy señor mío:

En el número de esa revista del sábado 6 del corriente leo un editorial que dedica a la alabanza de la ley reciente de Ordenación de la Enseñanza Media. Para mejor realzar la nueva ley establece una comparación con la ley de 1938; y en esta comparación trata a esta última con una animosidad contraria que, a mi juicio, excede los límites de la justicia y de la objetividad. Como fuí coautor de dicha ley —en cuya redacción puse todo mi fervor de católico y mi amor a la auténtica cultura tradicional de España—, me creo en la obligación y con el derecho de defenderla, pidiéndole la inserción de estas líneas en esa revista.

Se sostiene en el editorial que en la nueva ley se reconocen los derechos de la Iglesia en materia de enseñanza, mientras que en la anterior ni se les menciona siquiera; esto es cierto. Pero mientras que en la ley del 38, sin nombrarlos «de jure», se otorgaba "de hecho" a los colegios de la Iglesia una independencia y autonomía tales que ha merecido aquélla la entusiasta aprobación de la totalidad de estos colegios, en la nueva ley se aumenta el intervencionismo estatal de tal modo que ha merecido, por el contrario, la repulsa unánime de todos los colegios de la Iglesia, que son, en fin de cuentas, «los que saben donde les aprieta el zapato»; perdónese la trivialidad del símil.

Ese exceso de intervencionismo estatal se produce:

1.° En el procedimiento de exámenes en los colegios «reconocidos», en los que, bajo la ficción de «inspectores», intervendrán examinadores procedentes del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Media, volviéndose así a la sumisión de los tiempos liberales de la enseñanza de los colegios de la Iglesia a la de los establecimientos del Estado del mismo grado.

2.° Este intervencionismo se aumentará en relación con los colegios «autorizados», que deberán someter a sus alumnos, totalmente, al examen de los catedráticos de igual grado del Estado.

3.° Las condiciones de reconocimiento legal de los colegios serán tales, que numerosísimos colegios de religiosas, y los de los beneméritos Hermanos de la doctrina, por ejemplo, se verán postergados bajo la nueva ley.

No es menos perjudicial ésta, aun reconociéndole varios aciertos, en cuanto a su orientación pedagógica general. Puesto que da opción a los estudiantes científicos, que son los que más lo necesitan, a apartarse prematuramente de la formación clásica y humanística, base de toda sólida formación intelectual cristiana y tradicionalmente española.

También se puede hacer el reparo gravísimo a la nueva ley de la implantación obligatoria, aun en contra de la voluntad de los padres de los alumnos, de una enseñanza política que se denomina «espíritu nacional».

Pero concretándome al punto principal de su editorial, puede decirse que el «estatismo» es mucho mayor en la nueva ley que en la de 1938, a pesar de la solemnidad con que se proclaman los derechos de la Iglesia que se reconocen teóricamente en conjunto, pero que se vulneran prácticamente en detalle. Hay un precedente. En la ley de Ordenación Universitaria también se reconocen los derechos de la Iglesia a tener Universidades propias, con toda solemnidad. Pero aunque desde 1946 se viene trabajando intensamente para obtenerlas, no se consigue. Una cosa es el reconocimiento nominal *de los derechos, y otra su ejercicio* de hecho; *éste se permitía plenamente en la ley del 38; y se obstaculiza gravemente en la actual, según el sentir de los principales interesados, los colegios todos de las Ordenes enseñantes.*

Ve usted, señor director, que no es un «fetichismo», como usted dice en su artículo, lo que hace a muchos defender la ley de 1938. Se basa esa preferencia en razones potentísimas, que como coautor de aquella ley me he permitido exponer, deseando con ello informar con plena ecuanimidad a la opinión católica de España.

Muy agradecido, queda de usted afectísimo servidor y amigo q. b. s. m.—Firmado: José Pemartín.

15 de marzo de 1953.

NOTA DE LA REDACCION

Por el hecho de ser coautor de la ley de Enseñanza Media de 1938 el insigne patricio católico don José Pemartín, que en la fecha de su promulgación era director general de Enseñanza Media, no hemos tenido dificultad en publicar la carta que antecede. Comprendemos que el ilustre comunicante experimente sentimiento al ver sustituída por otra una ley en cuya elaboración había tenido tan activa e ilustrada parte. Lamentamos, no obstante, que su estado de ánimo le haya hecho considerar nuestro editorial del 7 del corriente como lo que ciertamente no es: dedicado a la alabanza de la ley reciente de la Ordenación de la Enseñanza Media y con animosidad contra la ley de 1938. Lo que más precisamente procuramos en nuestro editorial fué la serenidad y la objetividad. De la nueva ley dice que no es inmejorable y que espera que en algunos aspectos se mejore. De la ley de 1938 dice textualmente el editorial: «La ley de Bases de 1938 representó para Ecclesia *un gran avance en la cultura religiosa de la juventud contra el laicismo de la República y la cultura religiosa minimizada en la Enseñanza Media antes de la República; también un grande avance en la libertad de la enseñanza no estatal y aun merece elogios por su tendencia humanística. Por ello, no pidió nunca* Ecclesia *la derogación de tal ley.» No entendemos que sea conciliable el reconocimiento de tales méritos con una animosidad contra la ley. Señala, sí, el editorial dos deficiencias, que no puede negar ni niega don José Pemartín: que en la ley de 1938 se clasifica la enseñanza de los centros de la Iglesia como privada y no se reconocen en ella los derechos específicos de la Iglesia en la enseñanza. Lo reconoce nuestro ilustre comunicante, pero dice que la ley del 38, sin nombrarles* de jure, *los otorgaba de hecho. Nosotros seguimos viendo claramente que el texto de la ley no los reconocía; lo que sí admitimos es que* de hecho, *por no haberse practicado la inspección del Estado que la ley ordenaba igualmente para los centros de la Iglesia que para los meramente privados y por no haberse urgido en la práctica ni a unos ni a otros el número de títulos que la ley prescribía,* de hecho *han gozado casi de plena libertad estos últimos años tanto los centros de la Iglesia como los privados. Pero esta libertad, en cuanto a tan importantes puntos, se ha disfrutado no por la ley, sino por su inaplicación e incumplimiento y estaba siempre pendiente de la voluntad personal del ministro y del director general de Enseñanza Media. Si se hubiese urgido la ley, creemos que en no pocos los entusiasmos por la misma habrían decrecido notablemente y que no se habría llegado por nadie al fetichismo por la ley, que no consiste en reconocer lo mucho bueno que encierra la ley del 38, sino en creer falsamente que, excepto en el examen del Bachillerato, suprimía toda intervención del Estado y en absoluto la necesidad de títulos.* Ecclesia *sabe bien cuán recta intención guió a los redactores de la ley de 1938; es más, espontáneamente reconoce que en la fecha de 1938, cuando el Gobierno nacional no ocupaba todavía ni la capital ni la mitad de España, cuando antes de terminada la batalla del Ebro no estaba todavía bien decidida su victoria, cuando por fin no se había firmado ningún convenio entre la Iglesia y el nuevo Estado que obligase a éste a no legislar en materias mixtas sin ponerse de acuerdo con la misma, era difícil el reconocimiento expreso de los derechos de la Iglesia, que, en cambio, hoy podían y debían exigir la Santa Sede y los que en su representación negociaron con el Gobierno. Esta ha sido la actitud de la Iglesia al redactarse en 1945 la ley de la Enseñanza Primaria, que ha sido grandemente beneficiosa para promover la instrucción de la niñez y para los centros de la Iglesia de este grado y también al redactarse la ley de enseñanza universitaria a que alude don José Pemartín, quien, sin embargo, dice que en este grado ha sido un reconocimiento nominal sin realidad efectiva. Esta, ciertamente, no se ha logrado todavía, pero esperamos que en una u otra forma se logre, y no sabe* Ecclesia *que hasta ahora haya sido rechazado por el Gobierno ningún proyecto estructurado y presentado por la Jerarquía eclesiástica.*

De los puntos puramente pedagógicos a algunos de los cuales alude don José Pemartín, combatiendo la nueva ley, se ha inhibido siempre Ecclesia, *que por ello mismo no puede ser considerada como defensora y apologista de la nueva ley; como por la misma razón no puede ser considerada opuesta a disposiciones pedagógicas de la ley del 38, por haber declarado que eran materia discutible y no doctrina de la Iglesia. Nuestra revista, siguiendo en esta cuestión la misma norma que tiene en todas, procura no ir más allá ni menos que la Iglesia jerárquica y ser fiel eco de la misma, sin que por ello condene que otras revistas traten y discutan cuestiones disputables.*

Tres puntos trata don José Pemartín que rozan ya con los derechos de la Iglesia. Esta tiene derecho a paridad de derechos con los institutos del Estado en cuanto a la colación de grados. La nueva ley establece la misma formación de tribunales para los grados en los institutos del Estado y en los colegios reconocidos de la Iglesia. Nuestro comunicante cree, sin embargo, que se ha roto la paridad por formar

parte del tribunal, tanto del grado superior como del elemental, inspectores oficiales de Enseñanza Media, y llega a deducir que ya con sólo esto se vuelve a la sumisión de los tiempos liberales de la enseñanza de los colegios de la Iglesia a la de los establecimientos del Estado del mismo grado. Tamaña deducción nos parece excesivamente exagerada por obvias razones. Primero, el señor Pemartín da por cierto que los inspectores procederán del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Media; mientras que el art. 61 de la nueva ley dice sólo que serán funcionarios de cuerpos docentes del Ministerio de Educación Nacional. Segundo, el art. 64 establece que el cargo de inspector es compatible con el ejercicio de la función docente de la Enseñanza Media. Tercero, para el grado superior, los inspectores oficiales que pueden formar parte del tribunal tan sólo dos y los votantes con ellos son seis, siendo los otros cuatro el presidente, que ha de ser catedrático de la Universidad; dos profesores del centro y el profesor de Religión del mismo. La constitución del tribunal es igual para el grado elemental, con la úncia diferencia que para este grado podrá el Ministerio sustituir en la presidencia al catedrático de Universidad por un inspector oficial de Enseñanza Media. Cualquiera puede y debe ver qué inmensa diferencia hay entre estos tribunales y los que funcionaban antes de la ley de 1938 y que realmente sujetaban los colegios de la Iglesia a los institutos del Estado.

Otro punto que roza con los derechos de la Iglesia es la situación realmente inferior en que quedan todos los colegios simplemente autorizados. Pero esta situación la tenían también con la ley de 1938, sin que nunca llegase a promulgarse un estatuto especial para tales colegios. Por otra parte, hay que advertir que mientras en la ley del 38 se les exigía el mínimo de títulos que a todos los colegios, o sea siete, en la nueva ley se gradúa el número de títulos según la clasificación de los colegios y número de alumnos, no exigiendo a los colegios autorizados de un corto número de alumnos más que dos títulos: uno de filosofía y letras y otro de ciencias.

El tercer punto que roza con los derechos de la Iglesia es la cuestión que sugiere el ilustre comunicante, un reparo que juzga gravísimo contra la nueva ley, o sea las enseñanzas de formación política, que estando vigente la ley del 38 se introdujeron ya; pero no sabemos si se ha fijado nuestro ilustre comunicante que en los últimos retoques pedidos por la Conferencia de Metropolitanos y aceptados por la ponencia y la Comisión de Enseñanza de las Cortes, y por tanto en el texto definitivo del art. 34, se establece: «Para las enseñanzas de formación política y educación física, y en los centros de carácter femenino para las enseñanzas del hogar, el Centro deberá contar con los profesores especiales que determine el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con la jerarquía del Movimiento y además con la autoridad eclesiástica, si se trata de colegios de la Iglesia.»

Desearíamos que el ilustre ex director general de Enseñanza Media reconociera que por parte de Ecclesia *no hay ninguna animosidad contra la ley de Bases de 1938, cuyos méritos ha reconocido en el editorial de 7 de marzo; y que respecto de la nueva ley no tiene tampoco ningún fetichismo exagerado, sino que se contenta con afirmar que, después de las numerosas e importantísimas modificaciones y mejoras logradas por la Conferencia de Metropolitanos, ofrece un desenvolvimiento digno a los colegios de Enseñanza Media de la Iglesia. Sin ello no se habría llegado a su aceptación ni por la Conferencia de Metropolitanos en su dictamen, ni definitivamente por la Santa Sede. Este es, ni más ni menos, el sentido de nuestro editorial de 7 de marzo.*

Si nos hemos honrado con este amistoso diálogo con el ilustre coautor de la ley de 1938, de la cual quedan aún algunas benéficas disposiciones en la nueva ley, debemos advertir que no entraría en nuestras normas proseguir discusiones sobre un tema que creemos ya agotado.

NUEVAS REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS DE DERECHO

JAIME GUASP

El tapiz vuelto del revés

En uno de los últimos números de la Revista de Educación, Eduardo García de Enterría, uno de los más sagaces representantes de la generación de jóvenes juristas, publica ciertas agudas y sinceramente impresionantes "Reflexiones sobre los estudios de Derecho". La honda intención de este artículo, la penetración extraordinaria con que está escrito y, por qué no decirlo también, su admirable brillantez de forma habrán tenido, forzosamente, que llamar la atención de cuantos han puesto los ojos sobre él. Por mi parte, captado en más de una dimensión por la exposición de García de Enterría, me siento obligado, más que tentado, a no transcurrir en silencio al lado de esta lectura, sino a añadir, a las reflexiones del autor, otras nuevas, que sirvan, primero diré que de complemento, y luego me atreveré a aclarar que de antídoto a las gravísimas reflexiones del articulista. Porque vaya por delante la primera impresión que el artículo de García de Enterría me produce, impresión que se confirma cada vez que medito en su contenido. Hay en él unos rasgos acusados de exactitud, una sensación constante de que nos pone ante la vista un panorama que en algún modo responde a la realidad. Mas esta impresión va acompañada por otro movimiento de repulsa que contradice aquella sensación primera, como si la exactitud aparente no fuera sino la imagen borrosa y desfigurada de una auténtica realidad. Y, en definitiva, esto es lo que ocurre, en el fondo, con la alegación de García de Enterría. Es como un tapiz vuelto del revés, en el que puede reconocerse la trama del dibujo verdadero, pero deformado totalmente por la perspectiva en que se coloca el espectador. El dibujo de García de Enterría tiene que ser, por ello, radicalmente, revertido. Su diagnóstico y pronóstico de la realidad han de ser sustituídos por los términos antagónicos, y entonces veremos con qué perspicacia el autor ha sabido centrar el planteamiento de un problema fundamental, aunque invirtiendo su significado auténtico.

La tesis de G.ª de Enterría

Tratemos, en primer término, de resumir la tesis fundamental de García de Enterría. Comienza éste hablando de la variación que ha experimentado en poco tiempo el papel social del Derecho. Unas líneas humoristas, en las que se alberga un tono de desprecio mal contenido, presentando a la "brillante jurisprudencia" del pasado siglo como representada por grotescos personajes dignos de la pluma de Herreros en *La Codorniz*, sirven al autor para hacer notar cómo tan impresionantes personajes profesionales, destacados por un cierto tipo social, constituían entonces un verdadero gobierno de Abogados, empleando con intencionada precisión la palabra como distinta de la de jurista. Para García de Enterría, el Abogado es el profesional puesto al servicio directo de la sociedad libre, es decir, de una estructura social caracterizada formalmente por la idea de la libertad, y materialmente por la de la concurrencia, en la que el Derecho funciona, a lo sumo, como límite de la concurrencia misma, según revela, en máximo grado, la institución del proceso con su fría, neutral y desinteresada intervención de un Juez. De aquí la ascensión política del Abogado como algo impuesto por la propia lógica del sistema, pues la política no es, en la concepción liberal, sino un ámbito determinado donde sigue rigiendo la ley de la concurrencia entre fuerzas libres.

El abogado es...

El Decano de la Facultad de Derecho de Madrid y Catedrático de Derecho Procesal, don Jaime Guasp, *continúa en este artículo la conversación en torno al tema de la enseñanza del Derecho, iniciada en anteriores números por don Eduardo García de Enterría y don Juan Vallet de Goytisolo. El señor Guasp es autor de unos "Comentarios a la Ley de Enjuiciamiento Civil", conocidos por todos los juristas de habla española, y de otros múltiples trabajos.*

Pero el mundo moderno ha experimentado un inmenso cambio, un cambio también de todo el sentido del Derecho. Según García de Enterría, ya la sociedad actual no quiere ser autónoma, exige del Estado determinadas prestaciones; el Estado se erige así en forma de una sociedad, que es de suyo pura materia. Hoy, no el proceso, sino la actuación administrativa pasa a un primer plano; no el Abogado, sino el jurista del Estado. El plan del Estado domina hoy toda la concepción jurídica: hasta las abstenciones, como los vanos en la arquitectura, según dice con una elegantísima metáfora el autor, tiene una intención positiva. Aparece, pues, un nuevo conjunto de valores del Derecho, que lleva consigo la decadencia del viejo sistema profesional.

De todo ello resulta un cargo grave y fundamental contra la actual Facultad de Derecho. Puesto que ésta, en su plan de estudios, se mantiene fiel a las antiguas concepciones, se hace culpable de una radical incomprensión de los nuevos fenómenos del Derecho. Toda la enseñanza jurídica está plagada de un academicismo perjudicial. Falta en los estudios de Derecho sentido del Estado, y no se hace en ellos más que insistir sobre construcciones formalizadas que se remiten a un sistema social de intereses, hoy drásticamente reducido. Esto se ha agravado, para el articulista, con la creación de la Facultad de Ciencias Políticas, ya que, ante ella, la Facultad de Derecho renuncia a explicar como derecho la realidad actual del Estado y se remite a los flamantes nuevos estudios. Pero la Facultad de Ciencias Políticas tiene en su contra el carácter informativo de su plan de estudios, no vertebrado por ninguna técnica completa, por lo que este oneroso intento de la nueva Universidad resulta, lógicamente, desconsolador. Y como la evidente crisis de los estudios de Derecho está jugando destructivamente desde el punto de vista de las exigencias sociales, políticas y, por supuesto, culturales, existe una responsabilidad directa y de primer orden del academicismo jurídico respecto a la indudablemente pobre realidad de nuestra Administración. En definitiva, se hace preciso reconducir los estudios de Derecho a la propia función efectiva que hoy día esta grave realidad cumple, con fe en el Derecho mismo y con fe en su ciencia, de cuyo definitivo rescate tanto precisa nuestro tiempo, angustiosamente menesteroso de justicia.

REVISION DEL CONCEPTO DE DERECHO

Como se ve, dos grandes partes marcan el desarrollo clásico de este meditado, e incluso trágico, *impeachment* de García de Enterría contra las enseñanzas que la Facultad de Derecho oficialmente imparte. Arrancando de una determinada concepción del Derecho, o, mejor, de la crítica de una concepción, que se combate, llega, en deducción implacable, a una actitud de censura frente a los estudios universitarios que perpetúan didácticamente tal actitud. Sería ingenuo, por lo tanto, polemizar tan sólo con la segunda parte del artículo, estrictamente educacional, dejándose en la retaguardia del combate los argumentos iniciales que constituyen la verdadera fuerza de choque de la tremenda ofensiva del autor. Pensemos, pues, por un momento, en tales argumentos, aunque ello obligue a tratar a la ligera masas filosófico-jurídicas de abrumador volumen, para poder ver si la defensa frente a la postura de García de Enterría se halla o no justificada.

Sin libertad no hay Derecho

El punto de partida del autor es, como se ha visto, la repulsa, franca y firme, de la concepción del Derecho en que, según él, se mueve la sociedad liberal, considerando al orden jurídico como mero límite formal de un sistema de concurrencias, en el que consistiría la libertad estrictamente dicha. Pero ya esta entrada en el tema exige que detengamos el arranque de García de Enterría y le invitemos a repasar mejor ese grave problema de la libertad para el jurista, que de modo tan sugestivo, aunque en nuestra opinión infundado, arroja al foso de la ignominia. Pues, contra lo que parece deducirse de la exposición de García de Enterría, hay que afirmar, una y mil veces, que para el jurista el concepto de libertad constituye una noción absolutamente necesaria, aunque, desde luego, no por sí sola suficiente. La libertad, en efecto, no es una preocupación artificial del jurista, sino el primer ingrediente básico de su actuación en cuanto tal. Dicho en los términos más escuetos y concisos que podemos encontrar, nos atrevemos a afirmar, rotundamente: sin libertad no hay Derecho. Y esto por una razón fundamental. Porque considerando al Derecho, en los términos más burdos y empíricos de su significado, como aquello que "hay que hacer", de esta misma fórmula tosca se deduce inmediatamente que, fuera de la zona de lo mandado, tiene que haber por fuerza un ámbito de algo que "no hay que hacer", es decir, un terreno donde, por definición, se es libre. Igual que la creación presupone la nada, el Derecho presupone la libertad. Si estoy obligado a todo, nada me es mandado jurídicamente. La sumisión absoluta y la idea del Derecho son conceptos antagónicos: la omnipotencia y el orden jurídico son expresiones incompatibles. Tiene que haber en la esfera de actuación

del hombre una zona de vinculación positiva y otra zona de vinculación negativa, esto es, de libertad. Pero como, por la misma necesaria objetividad del mandato jurídico, tal divisoria de zonas tiene que estar absolutamente delimitada, es preciso contar con la seguridad de los confines de una y otra. La libertad, en el sentido de la permanencia de un sustrato en que la propia conducta del hombre puede quedar desvinculada con seguridad, es imprescindible para todo significado jurídico. No se trata, por tanto, de una superstición históricamente hipertrofiada la que hace al jurista, no simplemente al Abogado, preocuparse por la libertad.

El Derecho y la idea de justicia

Por supuesto que el concepto de libertad es insuficiente, y el no haberse dado cuenta de esta insuficiencia es, cabalmente, lo que hoy podemos reprochar al liberalismo en cuanto sistema político de una época determinada. Un problema de límites, como lo es para el jurista el problema de la libertad, no es nunca un problema de sustancia. Decir que el hombre, para el Derecho, tiene que ser en alguna medida libre es decir mucho; pero no es, evidentemente, decir todo, ni siquiera para el Derecho mismo. Pues el Derecho, además de la libertad, se constituye sustancialmente por un criterio de atribución de bienes para dar a cada uno lo que le corresponda. Llamamos a este criterio justicia, por lo que un Derecho sin justicia, entiéndase bien, sin una referencia a la idea de justicia, como criterio orientador, certera o equivocadamente, no es Derecho. El ordenamiento jurídico, además de limitar la esfera de actuación de los hombres, asegurándoles en su libertad y en su sujeción, trata sustancialmente de que las soluciones que contiene se inspiren en lo fundamental en la idea de dar a cada uno lo que corresponda.

"Omne ius hominum"...

Persigue, pues, el orden jurídico, como sustancia específica, el dar a cada uno lo suyo. Pero ¿qué es lo propio de cada uno? He aquí donde aparece, por fuerza, una grave discrepancia con la tesis de García de Enterría. Para nosotros, lo propio de cada uno, lo que el Derecho persigue, es lo propio del hombre en cuanto tal, pues por el hombre y sobre el hombre está el Derecho en constante eficiencia: *omne ius hominum causa constitutum est*. Pero García de Enterría minimiza y materializa intolerablemente este problema cuando incorpora a la fórmula esencial de la justicia las prestaciones menudas y secundarias en que él se fija. Antes que las exigencias a que él se refiere, el hombre es dignidad, personalidad, moralidad, y lo que estas cualidades primeramente reclaman son el respeto incondicionado de los medios necesarios para obtener los fines que demandan tales esencias. Se niega la radical naturaleza del hombre cuando se le convierte de ser espiritual en ser material, cuando se olvida aquélla, ofuscándose o fingiendo estar ofuscado por los apremios de ésta. Dar pan, tranvía y medicinas a costa de la injusticia del espíritu, no es derecho, sino tiranía. Primero, lo superior y más noble; luego, lo inferior y más vil. Un nivel bajo de vida, una austeridad rayana en la pobreza no es ninguna tacha de infamia para un Estado; pero sí puede serlo un desnivel injusto, infundado. Y ya aquí no se trata de formas, sino de sustancia, de ver qué clases de reclamaciones son más dignas. Para ningún jurista, cualquiera que sea el cambio del sentido del Derecho que se pretenda ver en la evolución de la vida diaria, será más importante una orden de distribución de zapatos de tipo utilitario, que los preceptos del Código civil sobre el derecho de las personas, de la familia, de la propiedad o de las sucesiones.

El fetiche de la igualdad

Pero lo que calla García de Enterría en su artículo, incluso aceptando su propia tesis, es que, a la larga, también su pretendido concepto sustancial se trueca en una forma, bautizada por un innegable prejuicio político, mucho más rechazable todavía que la hipertrofia de la libertad. Y esta forma, la que late en todas las orientaciones "socialistizantes" de cualquier matiz, puede ser denunciada por la misma vacuidad e insuficiencia que la de la libertad. Pues cuando los "juristas" de Estado, preocupados sólo de la distribución de bienes materiales, tarea en la que, naturalmente, nadie les impugna, buscan lo que hay de verdaderamente jurídico y general en tal criterio, nos dicen, con gran asombro por nuestra parte, que la clave de la calificación positiva jurídica de sus medidas se halla en la garantía de la igualdad. La igualdad es el fetiche de estos nuevos pseudojuristas, ante el que se prosternan reverentes, como el más ingenuo revolucionario pudo hacerlo jamás. Un servicio público no es para ellos sino, en último término, una ordenación "igual" de la actividad del Estado. La verdadera institución jurídica, según oímos de sus propios labios, es el "régimen de cola". ¿Valía la pena de echar por la borda tantas cosas para llegar a este formal resultado?

Contra lo que cree García de Enterría, no hay, por lo tanto, que derogar el viejo concepto liberal del Derecho, el cual es absolutamente cierto, sino simplemente que completarlo y dotarlo de una sustancia de que, desgraciadamente, ha carecido. La justicia tiene que acompañar a la libertad; pero no la justicia que consiste en "dar la vez" para el reparto de los

bienes de la vida, forma tan incompleta y vacía como la anterior, sino la justicia que califica sin miedo la verdadera sustancia de las cosas y reconoce, al espíritu en primer término, y a la materia después, los lugares que verdaderamente les corresponden.

El Abogado y el sistema de contraposición

¿Qué consecuencia arroja esta revisión del punto de partida de García de Enterría sobre su crítica del papel social y político del Abogado? En este punto es preciso salir al paso de un equívoco fundamental, que el profano arroja sobre la institución de la Abogacía y late también en el fondo de la censura del articulista. ¿Qué diríamos de aquel rústico que, viendo un automóvil por uno solo de sus lados, dijera que, como las ruedas del vehículo están a la izquierda, el coche ha de caminar por fuerza desnivelado? Le diríamos que, antes de aferrarse a su simplista opinión, diera la vuelta y examinara la totalidad del artefacto. Pero estos flageladores constantes de la función de la Abogacía no se dan cuenta, en absoluto, de que su actitud es la misma postura, torpe y unilateral, del rústico del ejemplo anterior. Claro está que con "el" Abogado la justicia caminaría desnivelada. Pero da la casualidad de que el Abogado no es más que la pieza aislada de un sistema que funciona, por definición, a base del sistema de contraposición. Al Abogado hay que juzgarlo, no aisladamente, sino en conjunción con el que actúa frente a él, ya que, sin la adopción radical del principio de dualidad, el mecanismo de la Abogacía resulta totalmente inconcebible. Abogacía no es, pues, en este sentido, más que preparación de la justicia de un fallo mediante el control contrapuesto de los intereses antagónicos. En este sentido, no como pieza aislada, sino como mecanismo coordinado, la Abogacía ha demostrado siempre su enorme eficacia para conseguir y depurar la justicia de una resolución.

Desde luego, García de Enterría trata de desvalorizar este mecanismo, empíricamente archijustificado, censurando la idea de la contraposición de intereses que en él late como un fenómeno de concurrencia, hoy económicamente carente de valor, según él. He aquí un claro ejemplo de lo que el empleo de una terminología peyorativa puede influir en el enjuiciamiento de un problema. Lo que para muchos es respeto de los intereses en juego, para García de Enterría no es sino régimen de concurrencia históricamente superado: lo mismo que la clásica imparcialidad del Juez no es, para el articulista, más que una frialdad, neutralidad o desapasionamiento rayanos en la despreocupación. Pero, aceptando incluso el problema en este ámbito terminológico, debemos negar que la concurrencia carezca de valor como dimensión de la vida social. La concurrencia es un hecho, no el capricho de un ideólogo. Los intereses concurren porque, y aquí no es forzoso repetir enseñanzas elementales de un gran jurista moderno, siendo el interés la posición en que un hombre se encuentra con respecto a un bien de la vida, y estando limitados los bienes de la vida para satisfacer a quienes a ellos aspiran, la contraposición, e incluso antagonismo, de tales aspiraciones no resulta evitable. No es ya revolucionarismo, sino pura utopía la creencia en una eliminación de la concurrencia. Los hombres han concurrido, y seguirán eternamente concurriendo, allá adonde sus intereses comunes les lleven a coincidir sobre un bien determinado. Y si la misión del Derecho no es simplemente la de vigilar la concurrencia, sino la de ordenarla, el orden, contra lo que García de Enterría parece creer, no es un criterio de extirpación, sino de valoración objetiva de los entes que se ordenan.

El Abogado en la política

Ahora bien: supuesto esto, ¿qué consecuencias tiene respecto a la función del Abogado en la política? Observemos que, con el nombre de actividad política, podemos entender dos cosas distintas a los efectos actuales: la política como función creadora, la política como desarrollo de una directiva ya creada. Sin distinguir estos dos momentos esenciales se corre grave riesgo de equivocar el papel político de la Abogacía. Que de la política como creación puedan estar ausentes los Abogados es cosa que cualquiera reconocerá sin esfuerzo, aunque siempre la creación política exigirá un mínimo de atención al Derecho y a sus principales realizadores. Pero, en cambio, que la política, como desarrollo de lo creado, atenta, por definición, a las normas ya trazadas, pueda dejar fuera a los defensores particulares de los intereses afectados, es algo que sólo por odio o malevolencia injustificada hacia la figura de la Abogacía se puede comprender. De aquí la diferencia histórica del papel de la Abogacía, según que se trate de una época conservadora o de una época innovadora. Yerra, a nuestro juicio, García de Enterría cuando habla de la decadencia del Abogado como de un fenómeno irreversible y fatal de nuestra época. Todo cambio revolucionario o, sin más, innovador lleva consigo una decadencia en el auge de las funciones del Abogado; pero cuando las innovaciones se decantan y se convierten en un orden que políticamente es preciso conservar, surge el Abogado, precisamente, como defensor de los intereses que el propio orden nuevo estableció y tuteló. No tardaremos, pues, mucho en ver surgir en los Estados modernos resurrecciones fulgurantes de la Abogacía. Ya defienda a puros individuos, ya a entidades más amplias, siempre el Abogado, con su clásico mecanismo dia-

léctico de contraposición, ha ganado la batalla contra sus apresurados enterradores. También aquí se le podría decir a García de Enterría: "los muertos que vos matáis gozan de buena salud".

El Derecho y la Administración

Sólo el que entienda la política como una pura y continua creación incondicionada podrá dejar a un lado eternamente la figura de la Abogacía. Pero al mismo tiempo este contumaz innovador se verá forzado, por el mismo imperio de su actitud, a dejar continuamente a un lado al Derecho. Tal es, precisamente, el caso en lo que respecta a la Administración moderna como nos la pinta el articulista. La Administración de un Estado moderno, en el sentido que la postula García de Enterría, deliberadamente, en principio nada quiere con el Derecho: el Derecho es una traba que se opone a su importantísima actuación. Hay en esto una gran diferencia entre la Administración moderna y lo que podríamos llamar Administración del *ancien régime*. La antigua y vituperada Administración se apartaba muchas veces, lamentablemente, de las normas jurídicas, infringiendo estas normas; pero tenía conciencia de esas infracciones, las consideraba como tales e, impunes o no, se avergonzaba, interna y externamente, de ellas. Pero la Administración de los Estados modernos no hace lo mismo: cuando se aparta de las normas de Derecho, lo hace con plena conciencia y deliberación, negando expresamente que le sean aplicables, o demostrando, con su olímpico silencio, que se siente totalmente por encima de tales minucias "legalísticas". Es la misma diferencia que existe entre un pecador y un hereje, y debemos confesar, tanto como juristas como moralistas, que, censurando a uno y otro, todas nuestras simpatías relativas están con el primero.

La actuación administrativa moderna repugna, pues, por esencia los esquemas de Derecho. Los conceptos jurídicos más elementales, los de menos contenido concreto y más universalidad formal, aquellos sin los cuales ningún orden jurídico es siquiera concecible, le molestan en grado máximo, precisamente, por ser jurídicos y nada más. Hoy la Administración moderna no hablará (¡valiente antigualla!) del derecho adquirido de un contratista, sino que, para mantenerle en su situación, preferirá invocar "la integridad de la ecuación económica de la contrata". (por donde se vuelve a los intereses contrapuestos)

La Administración y el Derecho

Pero, a juzgar por el artículo de García de Enterría, ocurre aquí a continuación algo muy curioso. La Administración moderna, por su actitud radical y primaria, está vuelta de espaldas al Derecho. No, entiéndase bien, al Derecho antiguo, de una época pasada, que podrá sustituir en cualquier momento (para la Administración moderna esto es un simple juego de niños), sino al propio orden positivo que ella creó y publicó. Mantiene una actitud de continua derogación virtual de sus normas, de perpetua posibilidad de suspensión por su parte. Mas luego, y aquí está lo singular del supuesto, se queja de que los juristas no estudian debidamente, en cuanto tales, esa conducta suya totalmente imprevisible. Es como si los libros de Medicina hubieran de reservar un espacio al estudio científico del milagro como tratamiento terapéutico. No; ante el milagro uno se admira, se maravilla, se prosterna, reverenciando a la potencia que lo produce; pero nada se dice de la figura, en cuanto concepto científico al que, por definición, escapa. Desde el punto de vista del Derecho, la Administración del Estado moderno es toda ella milagrosa, ya que milagro, y continuo, es su constante derogación de las normas por ella misma establecidas.

El plan del Estado

García de Enterría sabe perfectamente que ésta es la realidad administrativa cuyo estudio jurídico a fondo nos pide. ¿Y en nombre de qué lo pide? Pues, según sus propias palabras, del plan del Estado. El plan es el que sustituye, en esta venturosa época nuestra, a la superstición del derecho divino de los viejos teólogos, o a la superstición de la soberanía absoluta en las monarquías preinstitucionales, pues no se le invoca con menos culto ni menos reverencia que las que una y otra recibieron. En este sentido, el Derecho no inspira el plan del Estado, sino que le debe servir de instrumento. El Derecho no ordena originalmente, sino que sirve sólo para obedecer órdenes anteriores. Esto explica, sin duda, aunque no justifica, el reciente asombro de nuestros economistas ante una ley de Sociedades anónimas que aparecía hecha por hombres de Derecho. Pues para ellos el Derecho es la forma de la economía, como para otros puede serlo de la sociología, y como, por lo visto, para García de Enterría lo es la actuación de la Administración. El plan del Estado es, en consecuencia, el dispensador máximo de lo justo y de lo injusto: justo es lo adecuado al plan, injusto lo que se separa de él; el plan está, pues, por encima del Derecho, y por encima de él no hay nada, ni siquiera la religión, ya que la religión, para un planificador consciente, será aceptable o rechazable según favorezca o entorpezca las finalidades del plan. El Derecho no puede, pues, valorar el plan, sino sólo servirlo. Pues bien, esto es lo que ningún jurista auténtico, no ya un Abogado, admitirá jamás.

El positivismo de la Administración

Como puede comprobarse fácilmente aparece aquí una nueva y más peligrosa forma de positivismo. No un positivismo legalista, sino un positivismo de la Administración. Y ya sabemos los vicios teóricos y los extravíos prácticos a que todo positivismo conduce. García de Enterría, en quien el buen sentido jurídico prima todavía, afortunadamente, sobre su pliegue profesional de jurista de la Administración, nos dirá que nada impide al jurista criticar en Derecho el plan del Estado. Pero ¿en nombre de qué criterio el jurista, a quien se le ha privado de una noción superior del Derecho, podrá realizar esta crítica? He aquí un hueso demasiado duro para que pueda roerlo aquel a quien previamente se le ha extirpado toda la dentadura.

De aquí que cuando al jurista se le habla de plan del Estado, en este sentido, lo mejor que puede hacer es callarse. El silencio es también una opinión. Si en nombre de la política de la economía, o de la defensa del área internacional de una moneda, o del fomento de la productividad (las bellas frases, desde luego, no faltan), la Administración de un Estado moderno puede hacer, y de hecho hace, cosas tales como renegar de sus compromisos con los particulares, y convertir, no ya la creación de sus relaciones, sino el desarrollo de estas mismas relaciones, en materia de pura discreción y arbitrio, ¿qué puede decir el jurista? Frente a la vieja y no muy acreditada máxima: *salus populi suprema lex,* el hombre de Derecho nunca ha tenido nada que decir.

Si aquilatamos formalmente el reproche que hacemos, pues, a la Administración de un Estado moderno, tal como lo describe García de Enterría, diremos que su máxima desviación jurídica es, en nuestra opinión, la que se deriva de la confusión entre los dos momentos políticos del señalamiento del fin y de la realización del fin señalado. El señalamiento del fin, tarea calificadora de la soberanía, no es, admitámoslo, una actividad jurídica, aunque el conocimiento y respeto del Derecho sean uno de los ingredientes básicos de esta determinación soberana. Pero la realización del fin sí tiene que enmarcarse toda ella dentro del mundo del Derecho; y la Administración que, en estos casos de simple ejecución, invoca, para sentirse como *princeps legibus solutus,* la "prerrogativa" soberana de dirección de la vida política comete un grave sofisma, un burdo error, que bastan para descalificarla a los ojos del jurista. Que las grandes decisiones nacionales sólo por la historia pueden ser enjuiciadas, es cierto; pero que el más mínimo Jefe de Negociado se sienta ofendido ante cualquier recurso o crítica legales, como si su conducta fuera también una majestuosa pieza histórica, es algo que nada tiene que ver con aquella otra declaración fundamental.

En definitiva...

Cualquiera que sea la concepción que se tenga del Derecho, éste tiene que constituir, sin duda, un cierto orden. La falta de fijeza sistemática, es decir, el desorden en las prescripciones, cuando cada mandato no vale en relación con lo que se dispuso primero y lo que se ordenó después, sino con lo que en cada momento se quiere, elimina automáticamente al jurista donde semejante fenómeno acontece. Por eso encuentra García de Enterría muchos sectores de la realidad administrativa en los que una concepción jurídica auténtica aún no ha podido penetrar. Mas esto no es culpa del jurista, sino de la deliberada repulsa de la Administración frente a tales criterios. ¡Qué más quisiera el hombre de Derecho que encontrar, por ejemplo, una regulación objetiva y constante de las relaciones que existen entre Administración y particulares en materia de comercio exterior, que permitiera al administrado dialogar con la Administración en este punto!

LA DOCENCIA EN LA FACULTAD DE DERECHO

Veamos ahora las consecuencias que la exposición anterior determina con respecto a la actual organización de los estudios en la Facultad de Derecho.

Formación; no instrucción jurídica

Lo primero que salta a la vista, como error en la crítica trascendental dirigida por García de Enterría a tales estudios, es el no haberse fijado en que lo fundamental de la docencia jurídica no está en los datos que se tratan de transmitir a los alumnos, sino en la actitud que se les quiere hacer que asuman ante la vida.

García de Enterría debería haber meditado en el ejemplo significativo del Derecho romano. ¿Que son, mirados con puros ojos de actualidad, estos fantásticos Aulo Agerio y Numerio Negidio, estos Ticio y Sempronio, estrambóticos fantoches, buenos, a lo sumo, para figurar como personajes en un juguete cómico, con los que se despiertan a la vida del Derecho los noveles estudiantes de jurisprudencia? ¿Para qué indagar el régimen jurídico de la esclavitud o

las formas de la manumisión o la diferencia entre el hurto manifiesto o no manifiesto, que nada tienen que ver con la realidad viva de nuestro tiempo? Sencillamente, por la simple verdad, antes recogida, de que el dato jurídico, a los efectos de la enseñanza del Derecho, es secundario con respecto al método o al modo de manejar los instrumentos del orden jurídico.

La materia es, pues, el vehículo de la enseñanza de los valores jurídicos, no su última finalidad. Con razón recuerda Sauer la penetrante enseñanza de Savigny: "más importante que todos los preceptos es el espíritu y la formación de los juristas". Perdido entre los problemas de la contratación dentro del Código civil está un cierto artículo, cuya asimilación a fondo basta para formar un jurista: el artículo 1.256, según el cual la validez y el cumplimiento de los contratos no pueden dejarse al arbitrio de uno de los contratantes. ¡Y cuánto bien no haría a la Administración moderna el conocer y practicar fielmente la enseñanza que se desprende de este artículo! Las normas positivas sobre régimen matrimonial de bienes pueden hallarse en un marcado desuso real; pero para el jurista no deja de ser enormemente valiosa la disposición, por ejemplo, del art. 1.316, que prohibe pactar nada depresivo de la autoridad que respectivamente corresponde en la familia a los futuros cónyuges, ya que aunque el contrato sobre bienes, con ocasión del matrimonio sea una figura inactual, aquí se revela uno de los modos de ser de la institución jurídica permanente de la familia más significativo (hay, pues, una autoridad de "cada uno" de los cónyuges, y no sólo del marido; hay motivos de orden público que obligan a considerar al régimen matrimonial como algo que supera a la esfera meramente privada, etc.). Sólo poseyendo estos criterios fundamentales, cualquiera que sea el lugar donde los aprenda el jurista, encuentra su razón de ser y se alista a una causa verdaderamente grande y noble, enlazada con la defensa misma de la naturaleza humana. Si un Estado moderno (¡no, gracias a Dios, el nuestro!) sustituye mañana el matrimonio por una hoja de inscripción en, digamos, la Oficina Central Demográfica del Estado, el jurista de García de Enterría tendrá que decir, piadosamente: "amén", y deberá explicar como relación jurídica ese expediente; pero los juristas arcaizantes guardarán silencio y seguirán confinados, afortunadamente, en su mundo fantasmal y barbudo, donde el matrimonio no se ha confundido nunca con un expediente burocrático. De la misma manera, cuando el Código penal sea sustituído por las Circulares del Centro Nacional de Reeducación de Enfermos Sociales, o cuando el proceso se convierta en un formulario donde, rellenando por triplicado los modelos *a*, *b* y *c*, cierto altivo Jefe de Administración (por supuesto, sin el retrógado título de Licenciado en Derecho) resuelva "apasionada, parcial e interesadamente" (ya que éste es el contraste del vitando Juez que repugna a García de Enterría), por sí y ante sí, sin oír a nadie, lo que se le ocurra, en la modernísima sede del Instituto Superior de Reclamaciones.

El acierto de la Facultad de Ciencias Políticas

Cierto es que la Facultad de Derecho remite, o debería remitir, el estudio de los datos reales de la actualidad, prescindiendo de las formas jurídicas de su enjuiciamiento, a la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. Precisamente éste es el punto donde la indispensable reversibilidad de los argumentos de García de Enterría aparece más claro. Para nosotros, los juristas, o, por lo menos, para algunos de nosotros, la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas es un acierto, porque precisamente descarga a la enseñanza de Derecho del estudio de problemas que hasta ahora, *faute de mieux*, recogía, y le permite concentrarse en sus temas fundamentales. Pero la nueva Facultad, séanos lícito decirlo, parece que sufre en este punto un singular complejo de inferioridad, y, en vez de haber nacido con el ímpetu de su juventud arrolladora, deseando a toda costa desbordar su personalidad y proclamar para sí el trato peculiar de muchos problemas, parece que no trata sino tímidamente de no despegarse de su hermana mayor, de vivir a la sombra de ella, multiplicando en su propio plan de estudios las enseñanzas jurídicas que, estrictamente hablando, ninguna o poca falta le hacen, o, por lo menos, no son su cometido esencial. Para García de Enterría la nueva Facultad es descriptiva, y no formativa, por no manejar el Derecho, naturalmente el Derecho nuevo, no el viejo que el autor recusa. En cambio, nosotros la vemos descriptiva, y no informativa, porque, hasta ahora, ha tratado de nutrirse de alimentos jurídicos no asimilados a la manera clásica, es decir, académica, sino a la pretendida manera nueva, en la cual dejan de tener (¡naturalmente!) todo valor de formación y se convierten en una descripción de datos más o menos actuales. La misión propia de la nueva Facultad está (¿será preciso decirlo?) en formar políticos o, por lo menos, teóricos de la política, los cuales no son juristas, aunque deben conocer y respetar el Derecho, del mismo modo que los juristas ni estudian moral ni aspiran a ser definidos como moralistas, aunque sin conocer y respetar la moral no podrían dar un solo paso en su función.

Las enseñanzas del Derecho natural

Contra la tesis de García de Enterría se hace preciso afirmar, por lo tanto, que la Facultad de Derecho no debe hacer ninguna concesión

a estas nuevas tendencias jurídicas, que no serían, en realidad, sino una confesión oficial de la decadencia del verdadero valor del Derecho. Debe, por el contrario, reforzar su actitud académica, si es que se quiere llamar así a la contemplación fiel y objetiva de la esencia del Derecho, especialmente a la veneración de las viejas enseñanzas del Derecho natural. Que una indudable atención a la realidad jurídica, positiva, del momento, debe prestarse, es indudable; pero, seamos sinceros, la Facultad de Derecho lo hace de la misma forma que realiza sus otros cometidos esenciales, es decir, en la medida de las fuerzas: valía personal, capacidad de trabajo, vocación y entusiasmo de sus profesores. En este sentido, la realidad jurídica administrativa es también contemplada hoy y seguirá siendo estudiada, a no ser que, lo que Dios no quiera, imitando recusables ejemplos extranjeros, la Administración rehuse, definitivamente, todo diálogo con los administrados, pues roto el carácter bilateral de la relación, el "Derecho", que no es, en definitiva, más que alteridad, sería totalmente inexplicable. Mas, en este caso, el angustioso menester de Justicia de que habla personalmente García de Enterría no se habrá satisfecho, sino, por el contrario, agudizado. Y ¿no resultará paradójico, peor aún, sangriento escarnio o burla, invocar formalmente a la Justicia y tratar con hostilidad de apestados a sus verdaderos servidores?

La Educación en las revistas

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Concepto y misión de la Universidad

El caso de cierto país hispanoamericano que pide una "cultura nacional" para sí, es comentado desfavorablemente por un articulista, que le reconoce una cultura, pero por obra de España, por lo que no es ni puede ser nacional. Doctrinalmente —añade— no se puede hablar de culturas nacionales. La Hispanidad es universalidad, y el espectáculo de países que toman aquella dirección debe entristecernos (1).

Un comentario al artículo del Ministro de Educación Nacional, publicado en *Alcalá*, resalta cómo la Universidad está alejada de los problemas vivos y acuciantes del momento. "En una sociedad moderna, la Universidad no puede limitarse a producir "sabios distraídos". Está obligada a aprontar soluciones posibles y a encajar social y profesionalmente en las realidades individuales y nacionales a nuestra juventud estudiosa" (2).

La prensa reprodujo las declaraciones del Director general de Enseñanza Universitaria, publicadas en *Revista*. En ellas considera indispensable la reforma de la Universidad como institución, autonomía, corporativismo y apertura. La vida cultural ha rebasado a la Universidad. La autonomía es más que la descentralización administrativa. "Hay que desfuncionalizar al Profesor universitario". Lo ideal: el Profesor debe serlo de cada Universidad, sin formar un cuerpo burocrático. Además, se deben intensificar los cursos de extensión universitaria. Por otra parte, la nueva Ley de Enseñanza Media garantizará la buena selección del alumnado (3).

En una interviú, se repiten los conceptos de que la Universidad debe proyectarse en la vida y en la sociedad. La crítica hecha a la Universidad es justa en parte (4).

Mayor ámbito tiene una fundamentación doctrinal de la formación integral como finalidad propia de la Universidad, lo que conduce a justificar y alabar la reciente orden por la que se extiende Aula de Cultura a todos los distritos universitarios, con lo que adquiere un carácter nacional: Nadie debe sentirse ajeno a esta inquietud (5).

Un articulista insiste en que la sociedad española exige a la Universidad revitalizar su estructura, pero la misma Universidad se hace dura autocrítica. Y pasa a criticar la convocatoria de cinco plazas de Auxiliares de Laboratorio de la Dirección General de Agricultura, para las que se considera *mérito preferente* ser Licenciado o Doctor en Farmacia o Ciencias. Es decir, sólo mérito, y para estar a las órdenes de quienes tienen menos preparación científica. "Ante este estado de cosas, ¿puede la sociedad, sin sonrojarse, exteriorizar su disgusto para con la Universidad, cuando no sólo no la ayuda, sino que consciente o inconscientemente se complace en humillar lo que de la Universidad sale?" (6).

El doctor Marañón publicó un artículo referente a toda la Enseñanza, pero centrándola en la universitaria. Parte de la pregunta: "¿Qué cosa puede interesar más que la Enseñanza a los hombres de buena voluntad?". Hoy vemos el "fracaso de la enseñanza", ya que se han organizado Centros para "enseñar a los niños y a los jóvenes cosas, olvidando que las cosas son un material inestable, sujeto a una degradación y a un progreso incesante". "Lo que importa es enseñar modos. Modos de conducta, modos de aprender", saber criticar, dudar de los hechos cuando es preciso y salir de la Universidad con el alma recta. "Ha bastado la primera hora de la rotura de los frenos de la civilización para que el hombre haya vuelto a la crueldad primitiva, refinada en su eficacia por la técnica". Pues "tantas complicaciones en la Enseñanza no han alcanzado a domar la barbarie escondida de buena parte de nuestros semejantes". "La Enseñanza es lo más fracasado en esta crisis del mundo". Por ello, "la Universidad, incluyendo en ella los tres grados de enseñanza, debe abandonar absoluta y lealmente su frustrado empeño de enseñar cosas, de instruir". "La Universidad sólo debe enseñar un conjunto de actividades y de modos de ser, que fuera de ella son difíciles de adquirir y que constituyen el espíritu universitario, el cual consiste en amar a la verdad sobre todas las cosas y sin dogmatismos..., en desear la sabiduría que da el vivir generoso y el comercio, mediante la lectura ilimitada, de los grandes espíritus..., en saber dudar..., en respetar sin esfuerzo... el orden compatible con la santa libertad del pensamiento y la libertad compatible con el orden; en ser tolerante con todo aquello con que no estamos conformes; en tener la curiosidad siempre alerta, y, en fin, en manejar con soltura los instrumentos y las técnicas del saber, los *medios* en los que está y no en un tópico *fin*, la sabiduría verdadera". "El maestro sólo puede ser elegido entre aquellos que

---

(1) A. Insúa: "Cultura: Universidad", *La Vanguardia Española* (Barcelona, 30-I-53).

(2) Ed.: "La Universidad en la sociedad moderna", *Pueblo* (Madrid, 23-I-53).

(3) Sin firma: "Interesantes declaraciones del señor Pérez Villanueva...", *El Noticiario Universal* (19-II-53). *Arriba* (20-II-53), etc.

(4) Alonso Fueyo: "Habla el señor Sánchez Castañer", *Levante* (Valencia, 20-II-53).

(5) J. de la Rubia: "Aulas de Cultura", *Guía* (Madrid, II-53).

(6) Editorial: "La Universidad humillada", *idem*.

tengan probada, con un largo sacrificio de dedicación al saber y al enseñar, la vocación de maestro. Ni oposiciones palabreras, ni concursos decididos con espíritu caciquil, ni influencias amparadas en las ideologías políticas; sino religioso respecto a la eficacia ya probada". Finalmente, destaca que "el examen no puede informar de la formación intelectual del estudiante ni mucho menos de lo que más importa de su capacidad moral" (7).

Cuatro contestaciones o comentarios hemos visto, impresos, a este artículo.

Uno de ellos afirma que la Universidad fracasa, pero no por ella misma, sino porque se hunde el complejo en que se halla inmersa. La Universidad tiene defectos, pero no es responsable de ellos. Los alumnos le vienen ya hechos, aunque imperfectos. No los selecciona y, además, carece de medios para formarlos. La Universidad puede fomentar, pero no destruir lo ya arraigado en el alumno. Hay que pensar en los grados anteriores para ver los responsables: "la familia, la escuela, el colegio, la segunda enseñanza; el clima social tiene más que hacer sobre educación que la Universidad misma" (8).

Uno de ellos, aceptando la tesis central, insiste especialmente en la crítica de la técnica de los exámenes. Estudia filosóficamente el concepto de educación y las causas históricas del fracaso actual (9).

Otro articulista, tras elogiar al doctor Marañón por su artículo, admitiendo su tesis, hace dos reparos: es la educación y no la enseñanza la que pule al hombre; además, según recuerdos personales, la Universidad da el tipo de formación que aquél postula, en forma similar a otros países (10).

El cuarto articulista opina que también el sistema propuesto estaría sujeto al fracaso, pues son ideas ya ensayadas (11).

Organización

Con motivo de trasladar al presente año la conmemoración del Centenario de la Universidad de Salamanca, su Rector hizo un llamamiento a todas las Universidades del mundo (12). Ello da motivo a un editorial a reiterar la necesidad de mirar a la Universidad como algo vital para todos, recogiendo la lección que brinda la historia de la de Salamanca (13).

Un articulista estudia minuciosamente el curso preuniversitario: "El "quid" de la cuestión es el curso preuniversitario. Líneas generales a seguir: ejercicios de redacción, estractos de lecciones y traducción de idiomas. Y todo esto sin programa. Teniendo en cuenta las orientaciones progresivas de los seis cursos anteriores, el bachiller tiene que saber todo eso, como es natural, y no hay razón que justifique la vuelta a lo mismo". Alaba el que se hagan traducciones, pero no de frases hechas, sino de buenos libros, clásicos. El implantar este curso es debido a que muchos muchachos, habiendo estudiado, sin embargo, terminan el Bachillerato sin saber nada por falta de práctica. "Es un error creer que a la Universidad se puede llegar exclusivamente con la teoría". El curso debería contar con laboratorios y presupuestos destinados a viajes de estudios. Es un acierto en su conjunto, pero es necesario concretarlo (14).

Respecto al sistema de selección establecido en el primer año de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria, un articulista lo considera acertado. Se esclarecieron ya los recelos que sintieron algunos de los alumnos, al quedar explicado que cada asignatura aprobada tendrá ya un valor definitivo, sin quedar condicionada a examen de conjunto. Y desarrolla con detalle la forma de hacerse la puntuación en estas pruebas. La selección no será numérica, sino cualitativa; quien no dé un mínimo, no entrará en la Universidad (15).

Es interesante destacar un editorial que comenta la vinculación del recién nacido Ateneo Jovellanos de Gijón a la Universidad de Oviedo, a través de su obra de extensión Universitaria, con amplio presupuesto para Cursos de Verano (16).

Aspectos más concretos son tratados a veces, tales como el de la creación reciente de la Cátedra Madrid, destacando su utilidad. La aparición del "nuevo Madrid" lo exige. La Cátedra puede favorecer el que el país entero considere el nuevo Madrid como empresa nacional, y la capital debe responder siendo acogedora para todos (17).

Una nueva descripción de los edificios de la nueva Universidad de la Laguna, colaboraciones, obras hechas, etc., se publica en la región (18).

En forma humorística, pone de relieve otro articulista: 1.°, para realizar la matrícula en la Universidad hay que perder una semana; 2.°, la matrícula "gratuita" cuesta las 300 pesetas; 3.°, el interesado es hijo de maestro, por lo que tiene tal privilegio, y 4.°, probablemente los documentos para solicitarla suben bastante. Conclusión: "entre todo eso, amigo, tú gastarías seguramente más de lo que te costaría una matrícula normal" (19).

En cambio, comentando un Congreso Regional de

(7) G. Marañón: "La Enseñanza en el mundo actual", *A B C* (Madrid, 25-I-53).

(8) G. Anaya: "¿Educa la Universidad?", *Guia* (Madrid, II-53).

(9) J. Sáinz Mazpule: "La Enseñanza en el mundo actual", *Informaciones* (Madrid, II-53).

(10) L. Moure Mariño: "Reflexiones sobre un artículo", *Faro de Vigo* (5-II-53).

(11) J. C. Astrain: "El difícil problema de la Enseñanza Universitaria", *El Pensamiento Navarro* (8-II-53).

(12) Tovar, A.: "VII Centenario de la Universidad de Salamanca", *La Gaceta Regional* (Salamanca, 17-II-53).

(13) Editorial: "Salamanca", *Ya* (Madrid, 25-II-53).

(14) C. L. Alvarez: "Posibilidades del curso preuniversitario", *Juventud*, núm. 483 (Madrid, II-53).

(15) J. de la Rubia: "El sistema de selección...", *Guia* (Madrid, I-53).

(16) Editorial: "La importancia de la vinculación del Ateneo y la Universidad", *El Comercio* (Gijón, 25-I-53).

(17) Editorial: "Cátedra de Madrid", *Ya* (Madrid, 12-II-53).

(18) E. Díaz Reixa: "La Universidad Lagunera: anhelo maduro", *Aguere* (San Cristóbal de La Laguna, 25-I-53).

(19) E. Oroza Fernández: "Carta a un amigo que tiene matrícula gratuita", *Servicio*, 29 (Santiago, II-53).

Estudiantes se valora la Universidad Vasco-Navarra: "Es una de mis viejas ideas..., una región como ésta, de tan recia personalidad y dignidad, tan fuerte material y espiritualmente, no se concibe que no tenga Universidad, mientras que Murcia, por ejemplo, por un capricho personal, la tiene". "Pero que esta región necesita Universidad no tiene vuelta de hoja" (20).

Y el tema de Universidades y Cursos de Verano parece agotado, lo que no es lógico cuando ya se acercan los del próximo y vienen de acabar los de invierno, que también existen. Dos reportajes, uno sobre la de Santander (21) y otro sobre los cursos para extranjeros organizados por la Universidad de Barcelona (22), es todo, con las noticias de la inauguración en Salamanca del III Curso de Filología Hispánica o de los cursos de Extensión Universitaria en Granada.

Los artículos estudiando la historia de la Universidad balear continúan en forma orgánica (23).

Colegios Mayores

El tema de los Colegios Mayores continúa siendo objeto de extensos artículos. J. M. Lozano continúa examinando lo que deben ser los Estatutos. Según la ley deben contener: Organización educativa y sanitaria, Régimen de ingreso y disciplina de los colegiales, medios didácticos y formativos, organización administrativa y régimen económico. Analiza seguidamente los de tres que toma como modelos: del Felipe II, del Santa María y del Guadalupe, como términos de comparación. Del primero elogia la distinción de residentes y adscritos, y critica el fijar un horario; del segundo, examina el período de un año de prueba, las dignidades y la forma de su elección y el admitir graduados; del tercero, el admitir investigadores o graduados, el estar dirigido a hispanoamericanos, la existencia de Patronato, la capacidad del Colegio y la presencia hasta un 30 por 100 de españoles. Finalmente concluye que la experiencia ha mostrado la conveniencia de que los Estatutos sean amplios y flexibles (24).

El mismo autor prosigue estudiando la organización económica, que centraliza en el Administrador y detalla minuciosamente la intervención del Director, Patronato o Junta y los casos de autonomía. Respecto a la colaboración entre Colegios Mayores, la considera absolutamente necesaria. Como medios de procurar el intercambio, estudia: frecuentes visitas, colectivas o individuales, reuniones periódicas de mando y colegiales-decanos, competiciones deportivas, Inspecciones Nacionales del Estado y del S. E. U. y el intercambio de revistas. "*Final*: Organícese —cada día mejor— los Colegios Mayores. Cuídese la selección de sus directores, de sus colegiales; hágase vivir a éstos una cristiana vida, en la que la justicia y la libertad se armonicen y sostengan; despiértese en sus almas la sana ambición de ser los mejores. Con ello se logrará que España tenga al fin lo que durante siglos ha buscado: una minoría preparada y patriota que sirva a España con la mirada puesta en Dios" (25).

Sobre el José Antonio de Madrid, de reciente fundación, se publicó un cordial saludo en su nacimiento. Con 200 universitarios, "con los recién llegados, coexiste un equipo de mandos que modelan en estos momentos los iniciales puntos de partida del futuro del Colegio" (26).

También se ha publicado un interesante reportaje sobre el "Virgen del Portal", de Santiago, femenino, del S. E. U. Las horas de llegar son: a las dos y a las diez. Se dan clases de idiomas, labores, música; los sábados, una residenta charla con sus compañeras sobre un tema definido. El Colegio ha sido montado en menos de un año y la mayor proporción de residentes es de alumnos de Farmacia. El Colegio ayuda a una familia necesitada (27).

Finalmente, señalaremos un reportaje en que se describe el edificio y la historia de otro Colegio Mayor (28).

Ciudades Universitarias

Destacar la de Madrid como uno de los mejores orgullos de la ciudad es la finalidad de un articulista, que narra una vez más su reconstrucción tras la guerra, el gigantesco paso dado, y enumera los últimos edificios y los en proyecto (29).

Una interviú con el Rector de la Universidad de Zaragoza, informa del estudio de la reforma de la Ley de la Ciudad Universitaria, que la experiencia aconseja modificar, para poder levantar los tres edificios que faltan en la de aquella Universidad (Facultad de Ciencias, Casa de Gobierno y Colegio Mayor Femenino). Con ello quedarán satisfechas las necesidades de la Universidad de Zaragoza. Se han construído ya los edificios de las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho y del Colegio Mayor Cerbuna, así como, aunque fuera del recinto, de la Facultad de Veterinaria, completados con la plantación de árboles y trazado de jardines (30).

---

(20) A. Clavería: "Don Juan Zaragüeta aboga por la Universidad Vasco-Navarra", *La Voz de España* (San Sebastián, 10-II-53).

(21) W. Mier: "La Universidad Internacional Menéndez Pelayo...", *El Alcázar* (Madrid, 30-I-53).

(22) Sin firma: "Alumnas norteamericanas...", *Diario de Barcelona* (2-II-53).

(23) J. Lladó y Ferragut: "La antigua Universidad balear", *Correo de Mallorca* (24-I-53, 4-II-53).

(24) J. M. Lozano: "Coordenadas de un Colegio Mayor", *Guía* (Madrid, I-53).

(25) Idem, íd. (II-53).

(26) Sin firma: "Regalo de Reyes", *Guía* (I-53).

(27) L. de la Peña: "En el Colegio Mayor Virgen del Portal", *Servicio*, 29 (Santiago, II-53).

(28) J. A. Vázquez: "El Colegio Mayor de Santa María del Buen Aire", *A B C* (Ed. Andalucía, 15-II-53).

(29) Sin firma: "La Ciudad Universitaria", *Madrid* (12-II-53).

(30) Sin firma: "Hacia un incremento de las obras en la Ciudad Universitaria de Aragón", *El Noticiero* (Zaragoza, 13-II-53).

El Profesorado

Un editorial comenta las declaraciones del Director general de Enseñanza Universitaria, especialmente en la parte referente al Profesorado. Este, además de la explicación y la investigación, debe responder "al tipo humano ideal que se propone al alumno". "El maestro es para los alumnos algo más que un libro parlante; es un hombre al que contemplar de abajo arriba y cuyos mínimos ademanes observan con interés, curiosidad y devoción". "La docencia está reñida con el grito, con la incitación a la violencia y, ni que decir tiene, con la injuria" (31).

El tema del Profesorado Adjunto es objeto de un nuevo comentario, respondiendo al artículo del señor Ballesteros, ya estractado. Se lo considera problema vital, por haberse elevado el descontento a conciencia colectiva. Alaba la subida de remuneración, pero hace hincapié en el aspecto de la permanencia. Analiza su cometido y concluye que debe fijarse su misión, derechos y deberes. El Adjunto debe tener madurez, tanto por su propia misión, como porque frecuentemente hace de Catedrático, al estar vacante la Cátedra. La transitoriedad hace que no se le considere parte de la Universidad, por lo que el Adjunto pide la permanencia sólo para no vivir con el alma en un hilo (32).

El alumnado

La obsesión por las oposiciones y las dificultades de la vida fuerzan a los estudiantes a hacer todo con prisa; hoy la bohemia es un lujo; las oposiciones ahogan el deseo de investigar. "La cuantificación de la vida y su vértigo la han conducido a esta posición "antiuniversitaria"". Por todo ello, la Universidad se ha hecho multidinaria y se halla divorciada de la cultura. Aula de Cultura, empresa digna de elogio, encontrará graves dificultades cuando se dirija a la masa (33).

Del estracto de una conferencia del señor Medina Blanco, que estudió cómo la sociedad es indiferente para con la Universidad, es de destacar cómo puso de relieve que la orientación profesional corresponde a la Enseñanza Media y no a la Universidad. Es necesario mantener en tensión a la Universidad, y para ello deben estarlo los Profesores, por lo que estima conveniente la adjudicación temporal de Cátedras (34).

En otra ocasión, se afirma que el universitario vive en una inercia tranquila y cómoda. Al terminar la carrera se enfrenta con tres problemas: el encontronazo con la vida como meros profesionales, con la vida como "banquete" y con Dios (35).

Sindicato Español Universitario

Lo publicado sobre este tema muestra una dedicación completa a los Congresos Regionales de Estudiantes en forma de crónicas.

Sobre el Servicio Español del Trabajo (S. U. T.) encontramos un artículo. El universitario español actual, en gran parte, no se limita a estudiar, a pesar del agobio que sufre, sino que muchos hacen de obreros en verano, conviviendo con ellos. Además, la Bolsa del Trabajo, durante el curso, permite al estudiante económicamente débil ayudarse en sus horas libres. Al principio, el obrero los acoge con reservas; luego, con cordialidad. Así, el estudiante conoce la vida real (36).

Señalemos también un reportaje sobre el Seu de Santiago, locales, instalaciones, servicios, publicaciones, Orfeón, etc. (37).

Constantino Láscaris Comneno

---

(31) Editorial: "Excelsitud de la Cátedra", *A B C* (Madrid, 21-II-53).

(32) J. Prieto: "El problema de los Profesores Adjuntos en nuestra Universidad", *Alcalá*, 26 (Madrid, II-53).

(33) A. Polo: "Los estudiantes de hoy tienen prisa", *Levante* (Valencia, 17-II-53).

(35) A. J. Marcos: "El universitario ante la vida", *Claustro*, 2 (Valencia, 1953).

(34) Sin firma: "La Universidad con relación al ingreso en las profesiones", *Córdoba* (25-I-53).

(36) C. Senti Esteve: "Estudiantes que trabajan...", *Levante* (Valencia, 21-I-53).

(37) Sin firma: "Esto es el Seu", *Servicio*, 29 (Santiago, II-53).

ENSEÑANZA MEDIA

El método en el Bachillerato

Félix García Blázquez ha continuado en el diario *Levante* (1) los artículos de que dábamos cuenta en el número anterior. El interés que despierta el autor parte no sólo de la profundidad de las ideas que expone, sino también, y esto es lo sumamente meritorio, de haberse sabido sustraer a ya manidas discusiones que han aportado hace largo tiempo todo el valor positivo que podían contener.

El autor manifiesta que el mayor defecto de nuestra Enseñanza Media es el método. Es éste como el alma que señorea toda la actividad docente cuyo centro principal de vida radica en el profesor, que es quien le da contenido. Seguidamente, examina la necesidad del libro de texto, sentida antaño por los alumnos. Se justificaba porque facilitaba ante el Tribunal oficial una delimitación de sus tareas. Pero hoy, cancelado el antiguo sistema de exámenes, continúa la práctica docente del libro de texto, lo que es un indicio de la mengua en que realmente se halla la conciencia profesional en relación con la labor que tiene que llevar a cabo. El texto libra de responsabilidad al profesor, pero le priva de méritos. Los estudiantes con este sistema no alcanzan el campo del saber genuino como cultura viviente.

Una sociedad con voluntad autoeducativa requiere un haber cultural vigente y una capacidad de comunicación por parte de la conciencia adulta. El Estado ha de basar la Enseñanza Media en los Institutos y en los profesores; en cuanto a la Enseñanza privada ha de velar sobre ella por medio de la ejemplaridad de sus instituciones y de su profesorado. Este debe poseer las siguientes cualidades: sapiencia, conciencia clara del ideal educador, eros alumbrador, autoridad, sociabilidad y didactismo; todas las cuales se detiene el articulista en analizar detalladamente.

El trabajo de García Blázquez finaliza aludiendo a que la reforma de la Enseñanza Media, para que sea fructífera, ha de dar lugar a una profunda reforma de los métodos y a una no menos profunda reforma de la organización y funcionamiento de los Institutos. Es la enseñanza oficial la que ofrece mejores perspectivas en este aspecto, por razón de la ventajosa preparación intelectual de su profesorado. Las distintas disciplinas han de aspirar a una perfección metodológica, sin olvidarse de las correspondientes ordenaciones didácticas. La reforma de los Institutos ha de dibujarse bajo los signos de unidad de acción y de personalidad institucional. Hay que alcanzar una acción educativa que, dentro de su complejidad de factores, tenga un sentido unitario, al hallarse presidida por una finalidad ideal de la que sean conscientes los profesores y el director. Por último, el autor termina aludiendo a las ventajas culturales que representa la personalidad institucional de los centros de enseñanza.

Es interesante la tesis mantenida por Carlos Soldevila en el diario *España* (2). Comienza por aducir cómo el fracaso de los estudiantes ante el Examen de Estado obedece en gran número de casos al fracaso de todo el medio social a que pertenecen. Los centros de enseñanza se enfrentan con la inapetencia del escolar por la cultura, inapetencia que nace del hecho de que ve ante sí un medio en que no ha sido preciso estudiar para ganar dinero en abundancia. Conviene, pues, que a la vez que se perfecciona el Bachillerato y se hace todo lo posible para dar eficacia docente a los colegios e Institutos, se atienda por todos los medios a infundir en las familias nobles pasiones, altos ideales que les sirvan de motor espiritual.

La reforma de la Enseñanza Media

Durante este mes puede decirse que la prensa y las revistas casi han silenciado el problema. Ante la inminencia de la votación del proyecto, casi se han limitado a informar sobre el trabajo desarrollado por la Comisión de Educación Nacional de las Cortes.

La cuestión de la reforma, dice Eusebio Díaz (3), presenta aspectos de suma trascendencia: en el orden político, por referirse al sector más importante de la población; en el religioso, porque la edad de los alumnos es la más apropiada para hacer arraigar en ellos las eternas verdades de la fe; socialmente, interesa forjar sólidamente en los escolares el ideal del humanismo; culturalmente, la Enseñanza Media es la base esencial de la superior. Seguidamente, el articulista glosa las finalidades cultural y profesional que el proyecto de reforma asigna a la Enseñanza Media.

Fray Justo Pérez de Urbel (4) observa cómo los puntos neurálgicos de la reforma son la inspección y el examen. En torno a ellos —manifiesta— han surgido las protestas menos edificantes y las objecciones menos patrióticas.

El proyecto no contentará a todos, pero supone una mejora grande en orden a la formación de la juventud y, sin duda, llevará motivos de tranquilidad a muchos hogares.

---

(1) Félix García Blázquez: "El Bachillerato: Organización, plan y métodos", *Levante*. Valencia (20, 21 y 23-I-1953).

(2) Carlos Soldevila: "Otra vez el tema del Bachillerato", *España*. Tánger (17-II-1953).

(3) Eusebio Díaz: "La Enseñanza Media", *La Vanguardia Española*. Barcelona (22-II-1953).

(4) Fr. Justo Pérez de Urbel: "La Ley de Enseñanza en la Comisión de las Cortes", *El Diario Vasco*. San Sebastián (3-II-1953).

La Iglesia y la Enseñanza Media

Es este el aspecto de la reforma que mayor repercusión ha tenido en este período. Destacan principalmente las pastorales del Obispo de Sigüenza y la del Arzobispo de Valencia. Aquélla es comentada por el P. Guerrero en la revista *Atenas* (5), quien hace notar que el doctor Gúrpide expone cuáles son las exigencias de la educación cristiana entre nosotros y cuáles las condiciones concretadas de la libertad que la Iglesia necesita para suministrarla a sus hijos. El Obispo insiste en cuatro puntos vitales para la solución de los problemas planteados en España:

1.° La Iglesia, al reclamar una libertad, no reclama privilegios, sino respeto y garantía para sus derechos.

2.° Los centros docentes de los Institutos religiosos son centros de la Iglesia, no del Estado; son públicos, no privados. Y lo son por su propia naturaleza jurídica. No pueden ser considerados como empresas mercantiles. Su exclusión del presupuesto oficial es incompatible con la libertad de enseñanza.

3.° La igualdad de trato a los alumnos de los centros de la Iglesia y la independencia de éstos respecto de los oficiales del mismo grado, son condiciones indispensables de la libertad.

4.° La Universidad libre de la Iglesia es necesaria al catolicismo español, aunque las oficiales sean también católicas.

En cuanto a la Pastoral del Arzobispo de Valencia (6), analiza la doctrina de la Iglesia, comparando la Ley del 38 con el proyecto de reforma. A este objeto, manifiesta el Arzobispo que aquella Ley se hizo con el debido asesoramiento eclesiástico y abrió una sana libertad de enseñanza con el Examen de Estado, lo que facilitó el éxito docente de los colegios de religiosos. A su entender, el proyecto de reforma implica una dolorosa pérdida para los colegios de la Iglesia, por cuanto con el mismo comienza a cerrarse la vía a la sana libertad, especialmente en cuanto se refiere a la constitución de los Tribunales, títulos de los profesores y reserva de plazas.

Concluye la Pastoral expresando el deseo de que el proyecto se reforme antes de ser sometido a votación.

Por su parte, el Consejo Nacional de Provinciales de Institutos religiosos docentes ha publicado una nueva declaración referente a la reforma de la Enseñanza Media (7). Alude, en primer lugar, a que es innecesaria la sustitución de las Bases de 1938, pues tan sólo precisan su perfeccionamiento en ciertos aspectos como numerosas veces se ha solicitado. Seguidamente, manifiesta que las condiciones que requieren los colegios de la Iglesia para garantizar su libertad no suponen en forma alguna un régimen de excepción, y protesta contra la exclusión de la enseñanza no oficial en el presupuesto de Educación Nacional y contra la injuriosa acusación de considerar aquélla como empresa mercantil.

Por último, la declaración se muestra disconforme con los siguientes aspectos del proyecto de reforma:

1.° Que sea la autoridad civil quien seleccione los becarios.

2.° Que se establezca obligatoriamente un porcentaje de becarios.

3.° Que se exijan más títulos que los necesarios y económicamente soportables.

4.° Que los grados universitarios de la Iglesia no autoricen para ser profesor titular.

5.° Que se desprecie la competencia científica y técnica de los institutos religiosos laicales.

6.° Que los exámenes de ingreso y anuales de los colegios autorizados se hayan de rendir ante Tribunales formados por dos profesores de Instituto y uno de Colegio.

7.° Que se adopte una fórmula de Tribunal de exámenes de grado que en la práctica entraña grave peligro de desigualdad efectiva de trato.

Por último, la declaración insiste en que se remedie la situación de la Enseñanza Media mediante las debidas correcciones de la Ley de 1938.

Postura contraria a las anteriores es la que adopta el P. García Rodríguez (8), que no podemos menos de aplaudir por el equilibrio y objetividad que demuestra. Comienza por aludir a la polémica mantenida en la revista *Octubre* y en la que ha intervenido el P. Guerrero. Sobre la campaña hecha a favor y en contra de la enseñanza libre, dice, se ha lanzado espesa niebla en puntos demasiado importantes. "Con frecuencia se ha apelado a Cristo, se han aducido derechos de la Iglesia, se ha cambiado de supuesto en medio de las argumentaciones... En vez de atraer a los que pensaban de distinto modo, se ha logrado que, al ver identificada la Iglesia con intereses nada claros, se hayan alejado de nuestra vera".

Un Gobierno católico —continúa el P. García Rodríguez— puede reclamar ciertas condiciones en materia de enseñanza, sin que por eso deje de ser miembro de Cristo o vaya contra las enseñanzas de los Evangelios o de la Teología.

Seguidamente expone una serie de circunstancias que, a su entender, han olvidado algunos defensores de los derechos de la Iglesia:

1.ª Que ésta tiene deberes y derechos más trascendentales, entre los cuales está el que el Estado sea católico.

2.ª Que todos los centros de enseñanza deben ser católicos y no sólo unos cuantos.

3.ª Que a la obligación de enseñar como cristianos responde el derecho de que a la enseñanza se le reconozca este carácter.

4.ª Que el poder de Magisterio se dió para enseñar la verdad revelada, no ordenándose a nadie para enseñar Matemáticas, lo que no implica que la Iglesia no tenga derecho a enseñar materias profanas.

5.ª Que la Iglesia no se confunde con el clero ni

(5) E. Guerrero (S. J.): "Una magnífica Pastoral sobre la libertad de enseñanza", *Atenas*. Madrid (XII-1952).

(6) "Pastoral del Arzobispo de Valencia", *Razón y Fe*. Madrid, núm. 661 (II-1953).

(7) "Posición del Consejo Nacional de Provinciales de Institutos Religiosos docentes", *Razón y Fe*. Madrid, núm. 661 (II-1953).

(8) B. García Rodríguez, M. C. M.: "Sobre la polémica de la Enseñanza Media. Lealtad", *Octubre*. Madrid, núm. 3 (II-1953).

con el estado religioso; sus derechos son mucho más amplios.

6.ª Que lo que se pregona incompatible con las enseñanzas del Evangelio se practica en muchas Universidades pontificias.

Sin hacer ningún comentario propio, pues no lo necesita, terminaremos con unas palabras del P. García Rodríguez: "Es inútil imaginarnos que defendemos a la Iglesia a base de sofismas. Lo primero necesario en todo esto es una profunda lealtad: a sí mismo, a Cristo y a la Iglesia. Cristo y la Iglesia no tienen necesidad de falsas razones. Porque el sofista lo único que acarrea es descrédito. No convence más que a los mentecatos."

El curso preuniversitario

En el semanario *Juventud*, Francisco Verdera (9) y José de la Rubia (10) aluden a este problema. El primero manifiesta su opinión de que los fines dados al curso preuniversitario son mínimos en relación con el sacrificio que requiere un año más de estudios. La formación no puede sujetarse a un curso, por lo que dicho curso debe colocar a los alumnos en contacto con el mundo que les rodea y desconocen; debe ser de orientación, proponiendo a modo de ejemplo las asignaturas de Orientación profesional, Cultura actual, Moral aplicada y Fundamentos del Estado Español.

José de la Rubia se limita a glosar al anterior, añadiendo que, además, el curso en cuestión debe fomentar la responsabilidad del estudiante.

De esta misma cuestión se ocupa recientemente la revista *Alcalá* en un artículo firmado por María Andújar (11). El trabajo, de poco interés, centra el problema en una simple preparación de la mujer para suavizar el tránsito de la Enseñanza Media a la Superior.

Nuevos tipos de colegio

El P. Eugenio León Bourgeois (12) muestra el fenómeno ocurrido en Cleile como consecuencia de la tendencia existente de huir de las ciudades para vivir en ciudades jardín. Los colegios han tenido que acomodarse al mismo sistema, construyendo edificios en las afueras con teatro, estadio, etc., lo que aumenta la carestía de la educación y dificulta el desplazamiento de los alumnos.

La edificación de estos nuevos establecimientos lleva consigo la revisión de los métodos docentes. Se ha evolucionado hacia un sistema cuya meta es la formación de la personalidad, más que el aprendizaje de muchas cosas.

La Filosofía

El alcance de la Filosofía en el Bachillerato nos lo muestra José Manuel Hidalgo en un interesante artículo publicado asimismo en la revista *Atenas* (13). El autor, después de exponer la capacidad formativa de la Filosofía, manifiesta que esta disciplina debe ser aligerada en muchas de sus partes, pues el alumno no puede abarcarla por entero en la forma que establecía el Plan de 1938. Por el contrario, debe concederse a la Etica una mayor densidad e intensidad. Por otra parte, el articulista alude a la mala calidad de los textos aprobados por la Comisión Calificadora.

La Enseñanza Media en el extranjero

El tema ha venido siendo tratado últimamente por varios periódicos y revistas. Entre otros, los editoriales de *El Comercio* (14) y *Región* (15), que aluden a los planes existentes en varios países europeos y américanos. En *El Progreso* (16) se hace una exposición detallada del sistema alemán.

Destacan a este respecto los artículos publicados por el diario *Extremadura* (17), que se ocupan de una forma elemental, pero completa, de los planes vigentes en Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Bélgica, Holanda, Italia, Alemania y Portugal.

El único trabajo que profundiza suficientemente es el del P. Juan Pastor (18), quien se refiere a los estudios medios en Bélgica y Francia, principalmente en los aspectos de intervención estatal y educacional e intelectual. Finaliza su trabajo con un análisis de la Enseñanza Superior libre en dichos países.

José Fernández de Velasco

---

(9) Francisco Verdera: "El curso preuniversitario de la nueva Ley de Enseñanza Media", *Juventud*. Madrid (29-I-1953).

(10) José de la Rubia: "Utilidad del curso preuniversitario", *Juventud*. Madrid (5-II-1953).

(11) María Andújar: "Hacia un curso preparatorio en los Colegios Mayores", *Alcalá*. Madrid (10-II-1953).

(12) Eugenio Leon Bourgeois: "Nuevos tipos de colegio", *Atenas*. Madrid, núm. 226 (XII-1952).

(13) José Manuel Hidalgo: "En qué medida es dable el estudio de la Filosofía en el Bachillerato", *Atenas*. Madrid, núm. 226 (XII-1953).

(14) "La Enseñanza Media en el extranjero", *El Comercio*. Gijón (13-II-1953).

(15) "La Enseñanza Media en el extranjero", *Región*. Oviedo (11-II-1953).

(16) "La Enseñanza Media en Alemania consta de nueve cursos", *El Progreso* (16-I-1953).

(17) *Extremadura*. Cáceres (10, 11, 13 y 14-II-1953).

(18) Juan Pastor, S. J.: "Soluciones al problema escolar", *Razón y Fe*. Madrid, núm. 661 (II-1953).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

La escasez de artículos referentes a las cuestiones de docencia profesional y técnica, patente durante los meses últimos, nos aconseja variar, en redondo, la índole de la presente crónica. Esperamos que sea más fructuoso para el lector y contribuya más a enriquecer su acervo de ideas acerca de los complejísimos y múltiples problemas de nuestro ramo, el resumir lo que sobre él se piensa y escribe en las revistas técnicas extranjeras. No insistiremos, pues, en los temas ya demasiado manidos que son preocupación de las revistas y prensas nacionales; como no haya, en las polémicas actualmente planteadas, nuevos planteamientos o aportaciones valiosas, o como no surjan nuevos proyectos, planes o críticas.

La industria y la Enseñanza en Estados Unidos y en Gran Bretaña

Publicación de un informe.—La Comisión de especialistas británicos, encargada de estudiar el tema de las relaciones entre las Universidades y la industria en los Estados Unidos, ha publicado recientemente un informe, en el que se expresan las observaciones y recomendaciones que sugirió a los miembros de la misma la visita que hicieron a aquel país en la primavera del año pasado. Esta Comisión, constituída por el Consejo Angloamericano de Productividad, acerca de cuyas actividades informamos a nuestros lectores oportunamente, se proponía sobre todo determinar el nivel de formación científica y cultural de los graduados norteamericanos, el grado de perfeccionamiento a que se ha llegado en su empleo por la industria, las posibilidades para llevar a cabo el intercambio de personal entre los dos países y las facilidades de que allí se beneficia la investigación.

En principio, de una parte, el cometido de la Comisión aludida había de limitarse al examen objetivo de las relaciones existentes entre las Universidades y la industria, sin relacionar estos factores con el rendimiento industrial, y de otra, sus actividades no debían referirse a la preparación para el comercio y para otras profesiones ajenas a la industria, del mismo modo que se convino que la enseñanza para cargos de dirección de empresas, objeto de estudio de otra Comisión, sería considerada solamente en relación con su puesto en el sistema general de formación científica y técnica.

Aspectos generales.—Destaca el informe que en todos los sectores de la población norteamericana existe un profundo interés por la formación universitaria y mayores facilidades para conseguirla que en la Gran Bretaña, así como también una mayor proporción de jóvenes que aspiran a ella. En cambio, el nivel de la Enseñanza Media es tal, que los alumnos de ingreso en la Universidad puede conisderarse que llevan unos dos años de retraso académico en comparación con los de una Universidad británica.

Como se sabe, en Norteamérica existen Escuelas Superiores y Universidades privadas y estatales, de forma que si existen instituciones de bien merecido renombre, la diversidad entre ellas es mucho mayor que en Gran Bretaña, tanto en lo que se refiere al número de alumnos, como al nivel que los estudios alcanzan. Por otra parte, una gran proporción de los que ingresan en las Universidades norteamericanas las abandonan sin haber obtenido ningún grado, y aunque esto se consideraría en Gran Bretaña inconveniente, desde el punto de vista educativo no se estima así en los Estados Unidos.

Excepto en las instituciones de los Estados, donde frecuentemente tienen poca importancia, los derechos de matrícula son más elevados en las Universidades norteamericanas que en las británicas y, además, las becas son muy limitadas en número. Una de las características más salientes de la vida universitaria norteamericana es la elevada proporción de estudiantes que desarrollan trabajos remunerados durante sus años de estudio. La Comisión, aunque admite la existencia de alguna ventaja en este proceder, estima que puede ser causa de perjuicios educativos. En las Universidades privadas es notoria la preocupación por la cuestión económica, ante la subida de los precios y la necesidad de aumentar el importe de las matrículas, para compensar la disminución de las rentas de las fundaciones. En las de los Estados, la situación es mejor, por acomodarse a las subvenciones de éstos a los costes crecientes. La Comisión quedó impresionada por el número considerable de Asociaciones de antiguos alumnos, tanto para conseguir ayuda económica, como para mantener y ampliar las relaciones entre las Universidades y la industria.

Según hace constar la Comisión, el número de los estudiantes que se gradúan en Estados Unidos es mucho mayor, en proporción a la población, que en Gran Bretaña, sobre todo en la licenciatura; pero, si se compara el nivel profesional medio de los licenciados británicos con el de los licenciados norteamericanos, el resultado no es desfavorable para la Gran Bretaña.

En la industria norteamericana desempeñan un papel importante los que poseen el título de licenciado, equivalente al llamado certificado nacional superior británico. No sucede lo mismo en la Gran Bretaña. El licenciado norteamericano obtiene grandes ventajas de su participación en la vida corporativa, a menudo residencial, de la institución docente, y de la inclusión en sus estudios de temas humanísticos que amplían sus ideas e intereses. Se dice que los industriales norteamericanos no piden a las Universidades especialistas de formación estrecha, sino hombres de formación fundamental amplia, sobre la que se pueda basar su propia capacitación en la empresa.

Para obtener el número suficiente de personas calificadas para su empleo en la industria, en la misma escala que en Estados Unidos, la Comisión recomienda insistentemente "que se preste atención inmediata a la provisión de medios para preparar un gran nú-

mero de jóvenes para la industria, dándoles una amplia formación general, en cursos normales, con una base técnica tan elevada, por lo menos, como la de los cursos para el certificado nacional superior".

Las ideas de progreso que tienen los norteamericanos hacen que los ingenieros jóvenes, tanto en la Universidad como en la industria, manifiesten su entusiasmo por hallar métodos nuevos y mejores, y opinen que los procesos y materiales utilizados hoy pueden ser anticuados mañana. Sea esto un resultado de la educación o una manifestación del nivel de vida norteamericano, el resultado es evidentemente beneficioso para la industria. La Comisión está convencida de que esta actitud debiera fomentarse en Gran Bretaña, para llamar constantemente la atención del joven ingeniero sobre la importancia de no darse por satisfecho con los métodos tradicionales, y la conveniencia de fomentar el entusiasmo para buscar mejoras.

Estudios de Ingeniería.—El término Ingeniería tiene en los Estados Unidos gran amplitud y comprende muchos sectores de ciencia aplicada que en la Gran Bretaña se considerarían como pertenecientes a la Tecnología. La mayoría de los ingenieros de la industria norteamericana se han formado en instituciones que otorgan grados, sin ninguna analogía con las escuelas técnicas británicas. Además, la idea de que un ingeniero es poco más que un perito técnico no es compartida en Norteamérica, sino que, al contrario, se afirma que, para muchos altos cargos directivos, no hay mejor preparación que la del ingeniero. Si se tiene en cuenta el número y la diversa entidad de las instituciones que conceden grados, las Universidades norteamericanas reconocen la necesidad de un sistema de aprobación como el establecido para los cursos de Ingeniería por el Consejo de Ingeniería para el perfeccionamiento profesional, y le prestan todo su apoyo.

La Comisión observó el interés que se siente en Estados Unidos por los cursos de Ingeniería industrial, disciplina semejante en algunos puntos a la Ingeniería de producción de la Gran Bretaña, y también cierta incertidumbre acerca de la evolución de estos cursos. Se reconoce generalmente en los Estados Unidos que los cursos de Ingeniería y ciencias deben ampliarse con la inclusión de las llamadas humanidades, y aunque esto tiende a compensar las deficiencias de la Enseñanza Media norteamericana, se considera también como muy conveniente, aun en el caso de que esta enseñanza mejorara. La Comisión estima muy acertado este punto de vista. Ciertamente, se dice en el informe, la ampliación de la formación de los ingenieros no puede realizarse debidamente con un curso o dos de economía o ciencias sociales. El problema es más fundamental; el ingeniero debe darse cuenta de las derivaciones sociales de su profesión, y en su preparación debe estar sometido a una disciplina del pensamiento relacionada con estas materias.

Un aspecto interesante de los estudios de Ingeniería en Norteamérica es el sistema "cooperativo", consistente en alternar aquéllos con el trabajo de empresas industriales, sobre todo durante las vacaciones. En muchas instituciones es posible seguir cursos nocturnos durante seis a ocho años, con el mismo programa que los normales, aunque esta práctica no está tan desarrollada como en la Gran Bretaña, ni la industria norteamericana estimula mucho a sus empleados para seguirlos.

La investigación universitaria.—No existe aún en Estados Unidos nada que pueda parecerse al Departamento de Investigación Científica e Industrial de la Gran Bretaña, y ésta puede ser una de las razones por las que las Universidades norteamericanas realizan tan enorme volumen de investigación, subvencionada por el Estado y la industria. En general, estas Universidades aprecian los contactos así establecidos con la industria y estiman que, con ciertas precauciones, su libertad académica no sufre a causa de ellos. Se puede calcular que, si se excluye la física nuclear y se tiene en cuenta la diferencia de población, Norteamérica gasta en investigación sobre Ciencia e Ingeniería, en sus Universidades y escuelas técnicas, siete veces más de lo que se gasta en los establecimientos similares británicos.

La Comisión, al reconocer la gran cantidad de trabajo que se realiza en las asociaciones de investigación británicas, sin equivalente en los Estados Unidos, declara que si la investigación básica en Gran Bretaña ha de mantener su posición, es esencial un incremento considerable de los fondos disponibles para la investigación científica pura y aplicada en las Universidades. Opina, además, que debe intensificarse la colaboración entre las Universidades y las asociaciones de investigación, a fin de conseguir, para los graduados universitarios que trabajan en ellas, una mejor preparación para aspirar a los grados superiores.

El profesorado norteamericano suele dedicarse a trabajos de asesoramiento para la industria, con mucha mayor extensión que en la Gran Bretaña, y esta práctica es estimulada, tanto por las Universidades como por la industria. El aumento de haberes que esto supone para el profesorado universitario contrarresta, en cierta medida, la atracción de los salarios elevados de la industria.

Los graduados en la industria.—En proporción creciente los puestos superiores en la industria norteamericana se cubren con graduados universitarios, y es de esperar que la selección que se hace en las escuelas británicas para la instrucción superior produzca el mismo resultado.

No hay en Norteamérica nada equivalente a la preparación práctica durante dos años, para graduados de los colegios tecnológicos, prescrita por las corporaciones profesionales de Ingeniería en la Gran Bretaña. En cambio, muchas grandes empresas dan cursos de iniciación y perfeccionamiento para graduados universitarios que aspiran a un empleo en ellas, aunque tal proceder no puede considerarse como característico de la industria norteamericana en conjunto. La Comisión observó la importancia dada en estos cursos a la capacidad personal del ingeniero, para contribuir a la mejora de la producción.

Propuestas de la Comisión.—La Comisión recomienda, al fin de su informe, a los jefes de industria británicos, que reconozcan y estudien el gran valor atribuído por la industria norteamericana a la aplicación de la ciencia y de los métodos científicos a la resolu-

ción de sus problemas. En la industria británica es necesario aumentar el empleo de personal científicamente formado. Por ello, propone que la industria de la Gran Bretaña emplee una mayor proporción de personas formadas en cursos normales, en las Universidades o en las escuelas técnicas; proporciones a tales personas amplio campo y estímulo, de modo que se obtenga el mayor beneficio posible de su formación técnica; estimule a los especialistas con que cuente para que pongan sus conocimientos a disposición de las Universidades y escuelas técnicas, para fines de enseñanza, y que dé facilidades para la iniciación y capacitación de estudiantes de las Universidades y escuelas técnicas en determinados sectores, para los cuales no existen hoy aquéllas, y a su personal para obtener una formación más elevada.

Finalmente, la Comisión recomienda una colaboración más estrecha entre las Universidades, las escuelas técnicas y la industria por medio de asociaciones de graduados, conferencias, juntas de colocación, etcétera.

Una opinión interesante.—En relación con el contenido de este informe, algún autor ha calificado de verdadera revolución industrial la aplicación de los conocimientos científicos en los Estados Unidos, no sólo al descubrimiento de productos nuevos, sino a todas las fases de la actividad industrial y comercial, desde la materia prima hasta la distribución, y también a la consideración de las necesidades y deseos de último consumidor. Los norteamericanos se han dado cuenta de que la ciencia no debe estar confinada en los laboratorios, ya sean de las Universidades, de los institutos tecnológicos o de la industria, pero no han cambiado del pensamiento o el método científico, sino que han ensanchado sus fronteras y ampliado sus posibilidades. Los industriales norteamericanos han descubierto que la ciencia no está limitada a la investigación pura, ni es del dominio exclusivo de los hombres de ciencia, expertos en trabajos de laboratorio, sino que constituye un método de pensar utilizable y aplicable en todos los aspectos de la vida.

En los Estados Unidos la estrecha relación entre la industria y la ciencia es un rasgo notable de la vida universitaria. Pudiera temerse que esta asociación íntima llegara a conducir a la degradación de los valores culturales o a la pérdida de la libertad científico académico para dedicarse a aquella investigación que más de atraiga; pero la integridad intelectual inherente a la investigación es una sólida defensa contra estos peligros, y la experiencia enseña que no han llegado a ser efectivos.

Los científicos británicos que han estudiado estas cuestiones en Norteamérica reconocen que desarrollar y robustecer esta íntima cooperación y relación entre la industria y la ciencia es una necesidad primordial y urgente para su país, y que todo ello requiere la máxima buena voluntad de los dirigentes de las Universidades y de la industria. No se preguntan si las instituciones docentes superiores desempeñan sus responsabilidades sociales, sino si pueden elevar sus servicios a un nivel más alto y demostrar ante la nación y ante la industria las posibilidades del pensamiento y del método científico, que son la base de la supremacía industrial norteamericana.

FERNANDO VARELA COLMEIRO

ENSEÑANZA LABORAL

CUATRO IMPORTANTES ENCUESTAS

A medida que se va extendiendo, intensificando y perfeccionando la gran obra de los Institutos Laborales, y sus frutos se van haciendo tangibles en todas las comarcas españolas, las personalidades más destacadas de la Iglesia, de la cultura o de la preocupación social van manifestando su interés emocionado ante ella, expresando puntos de vista que ayudarán a mejorar el ambicioso intento. Con bastante frecuencia, unas declaraciones inteligentes de quien tiene experiencia educativa y un largo hábito de trato con el ambiente de nuestros pueblos sirven eficazmente para estimular una dirección, o un matiz particular que se ha mostrado valioso en la práctica, o para aconsejar prudencia en otros, que, por el contrario, se han revelado de delicada y difícil aplicación. Surge así un clima de colaboración, de diálogo entre los organismos rectores de la educación en nuestra Patria y la sociedad que ha de recoger y difundir esa educación; entre el impulso creador y el sentido crítico. Esta colaboración, importante siempre, lo es mucho más a la hora de realizar unos planes culturales tan audaces y nuevos como son los de carácter laboral.

Un hermoso ejemplo de este diálogo, de esta fusión de sectores distintos del país en una común preocupación —en una de las preocupaciones de orden más elevado que pueden darse en una tierra—, nos lo ofrece el diario *Arriba*, que reunió, hace unos días, bajo el común epígrafe "Una gran labor en marcha: los Institutos Laborales", cuatro importantísimas encuestas sobre el tema. León, Almería, Puente-Genil y Madrid. Un obispo, un gobernador, un alcalde y un alto funcionario del Ministerio de Agricultura dieron a conocer su sentir acerca del valor social y del papel de formación y capacitación de los Institutos Laborales. He aquí sus opiniones:

El doctor Luis Almarcha, obispo de León, apoya su profundo interés por la Enseñanza Laboral (1) en tres puntos fundamentales: en primer lugar, la necesidad de instituciones que eleven y mejoren la vida del campo, en numerosas regiones españolas, por medio de distintas obras económicas y sociales; institu-

(1) Entrevista: "La hermosa iniciativa de los Institutos Laborales es sencillamente magnífica" (Doctor Luis Almarche, Obispo de León), *Arriba*, Madrid, 1-III-53.

ciones que sólo pueden ser sostenidas por equipos de hombres jóvenes, bien formados técnica y espiritualmente, y unidos entre sí por una común formación. Estas son sus palabras: "La experiencia enseña que uno de los mayores problemas, en las actuaciones sociales en el ámbito rural, es el de formar equipos personales adecuados para crear y sostener instituciones que eleven la vida rural. Cuando hay equipos preparados, nacen, crecen y fructifican las obras económico-sociales. Sin un personal preparado, sin equipos selectos, es inútil toda empresa social. Estos equipos de selección pueden y deben salir de los Institutos Laborales. En segundo lugar, el prelado se interesa por otro aspecto: la necesidad de que una cultura humanística y espiritual sirva de contrapeso y equilibrio al progreso técnico y material, para lograr una elevación, no unilateral, sino armónica, de todo el hombre, evitando que la sociedad se desplace al materialismo. "Las artes y oficios, tomados en su más amplio sentido, incluyendo en ellos la agricultura, necesitan de la cultura... Sin ella no es posible vivir y perfeccionarse, sobre todo en esta hora en que se ha superado el individualismo por estructuras sociales y económico-sociales complicadas". Y más adelante añade: "Toda elevación de nivel material exige una elevación paralela de la formación social, moral y religiosa. Si este paralelismo se rompe, se desemboca en un rabioso materialismo de tipo comunista o capitalista". Finalmente, el obispo juzga que los Institutos Laborales son el instrumento más eficaz logrado hasta ahora para estabilizar la vida de los pueblos, impulsar el desarrollo próspero de sus industrias y frenar la huída alarmante de los mejores brazos e inteligencias a las ciudades. Hablando de los bienes que esta nueva modalidad educativa habrá de aportar, señala: "No será el menor bien el que con ella cese o se atenúe el deslumbramiento de mariposa que sienten muchos hombres rurales por la ciudad... Los Institutos Laborales serán los únicos que harán posible, con su labor de cultura práctica, el que se sostengan en los pueblos, por lo menos, las industrias agrícolas y pecuarias y algunas otras; pero si aún así emigran muchos a la ciudad, será mejor que vayan bien formados, con madurez superior a la actual, adquirida en esos Centros, pues la experiencia enseña que no hay mejor combustible para el mal social que los desposeídos de toda cultura y de toda formación social, moral y religiosa".

El gobernador de Almería, don Manuel Urbina Carreras, por su parte, hace notar (2) el enorme beneficio de los Institutos Laborales en una provincia, como la por él regida, que durante tanto tiempo ha sido la Cenicienta del país, la abandonada, y cuya miseria, más que material, era espiritual: la ignorancia. Tierra olvidada ésta de Almería, renace ahora, en parte, por obra de la nueva enseñanza profesional, que ofrecerá medios de vida y de elevación a multitud de hombres que hubieran seguido, de lo contrario, los viejos senderos del éxodo a otros lugares, a los que irían ofreciendo un trabajo incualificado, de peones. "La provincia de Almería fué, hasta la Victoria, un pedazo de la Patria totalmente olvidado. Sus hombres, calcinados por un sol y sequía seculares, tuvieron que emigrar a otras provincias, llevando como único bagaje su defectuosa preparación intelectual y su resignación para soportar los trabajos más rudos y penosos". Ahora el panorama está cambiado: "El nivel medio de cultura, allí donde florecen los Institutos, crece de continuo, pues la presencia de un claustro de profesores con título universitario constituye un elemento de vida superior, y así podemos afirmar que la labor de apostolado cultural llevada a cabo por estos profesionales de la enseñanza, con el constante aliento que a los mismos prestan los Patronatos provinciales y locales, organizando conferencias, exposiciones, conciertos, etc., va creando, insensiblemente, un clima espiritual magnífico allí donde antes se sesteaba en el decimonónico casinillo, verdadero centro triturador de las mejores energías ciudadanas". Como es sabido, en la provincia de Almería funcionan actualmente tres Escuelas de Formación Profesional, más dos Institutos Laborales, uno en Huercal-Overa y otro en Vera, con resultados muy satisfactorios. El Gobernador, preocupado por la necesidad de distintos escalones en este modo de enseñanza, propone "un Estatuto ordenador de todas estas enseñanzas, redactado por el Ministerio de Educación Nacional, estableciendo grados diversos de capacitación, cualesquiera que sea el organismo de quien dependan tales Centros laborales y profesionales", ya que "hay que prever una formación profesional muy amplia, porque no es posible establecer solamente Institutos Laborales en todas las localidades". Al ser preguntado sobre el aspecto de la Enseñanza Laboral que, a su juicio, debía ponerse en primer plano, contestó: "Creo que las características más importantes de orden económico de cada región son las que deben tenerse muy en cuenta al crear cada Centro".

El Alcalde de Puente-Genil, por su parte, en unas declaraciones llenas de calor y entusiasmo (3), hace resaltar el bello espectáculo de la aportación magnífica de todo el pueblo a la obra de su Instituto Laboral, muestra de una inquietud de mejoramiento social extraordinaria. Todos han participado, en la medida de sus fuerzas, al nuevo proyecto: "Desde la primera autoridad de la provincia hasta el más modesto funcionario que interviniera; desde el influyente paisano residente en la capital hasta el más humilde menestral; desde la espléndida aportación del pudiente hasta la no menos generosa entrega de unos días de jornal; el profesorado excepcional y los alumnos ganosos de aprender, todo ello ha creado en torno a la empresa una temperatura, un clima de triunfo y superación que fundiría cualquier tibieza con que se tropezara, por lo que, con la ayuda de Dios, estamos seguros del más rotundo éxito". Hace notar hasta qué punto en un pueblo de gran tendencia marxista, uno de los primeros y más antiguos de España, en este sentido, Puente-Genil, la eviden-

(2) Entrevista: "El nivel medio de cultura, allí donde funcionan los Institutos Laborales, crece de continuo" (Manuel Urbina Carreras, Gobernador de Almería), *Arriba*, Madrid, 1-III-53.

(3) Entrevista: "Los Institutos Laborales, insustituíble instrumento educativo al servicio de los humildes" (Jesús Aguilar, Alcalde de Puente-Genil), *Arriba*, Madrid, 1-III-53.

cia de una preocupación social-cultural, por parte de los altos organismos educativos, ha ganado el alma de miles de obreros, que entregan voluntariamente medio jornal mensual a la obra. "Estos tiempos de vida algo más fácil —dice el Alcalde—, la realidad cada vez más patente de nuestra justicia social y la apreciable reacción espiritual conseguida tienen a punto a la masa para que el Instituto Laboral consiga una buena hornada, capaz de dejar satisfecho desde el camarada Valcárcel, a quien tanto debemos, hasta el ordenanza del Centro".

Don Ramón Beneyto, Jefe de la Sección de Capacitación del Ministerio de Agricultura, y, como tal, familiarizado con el intento de perfeccionamiento de los métodos de cultivo, señala (4) la estrecha relación en que trabajan los organismos de la Enseñanza Laboral y los de la Agricultura, relación imprescindible y eficaz. "Como ingeniero agrónomo —dice— estimo que la técnica no es posible desarrollarla si cuando se intenta implantarla, divulgándola, no cae en un ambiente adecuado. Es preciso, para asimilar determinadas ideas, que éstas se expongan en un medio y ante un auditorio que las capte fácilmente, y como bien sabido es que la escasa cultura de una parte de la masa campesina es causa de la marcha lenta de determinados avances técnico-agrícolas, hemos de ver con una alegría extraordinaria que esta situación trate de mejorarse elevando el nivel de conocimientos del campo". Esto se proponen los Institutos Laborales. Alaba también "el diario batallar por extender más allá de las capitales de provincia una cultura humanística, mezclada con una iniciación profesional".

La Enseñanza Laboral y la agricultura

Un periódico de Barbastro trata (5) de la labor de los Institutos Laborales sobre los campesinos, en orden al perfeccionamiento de su cultura agrícola y general. "Pueblos olvidados y llenos de historia —dice— volverán a resucitar unos, y a nacer otros a la cultura moderna. Pueblos rutinarios, con procedimientos anticuados, despertarán de ese letargo y abrazarán las enseñanzas que irradiarán de estos Centros. Productores y agricultores conocerán los secretos de este mundo ignoto, que es la parte profesional". Para el articulista, lo más valioso de los Institutos Laborales es la formación técnica del agricultor: ésta no se hace ahora a base de conferencias teóricas, al antiguo estilo, incomprensibles sin el ejemplo. Los Institutos de hoy son eminentemente prácticos. Hay Campos de Experimentación Agrícola para ensayar métodos y procedimientos, desterrando los anticuados, de menor rendimiento; se proyectan documentales de estas especialidades, etc. "El agricultor, ante este programa se siente atraído; cambia por unos días su medio rural por el del estudio; manifiesta su curiosidad: al regresar a su pueblo se ocupa del nitrógeno, formula recetas de abonos, habla de la ración alimenticia que debe dar a sus animales para que aumente su rendimiento".

El tema de prensa de este mes, los Institutos Laborales

Los periódicos dan la noticia (6) de que el premio de prensa de este mes se otorgará al mejor artículo sobre los Institutos Laborales, como nuevo modo de entender socialmente la cultura. Se manifiesta en ella la creciente preocupación de las autoridades, en materia de enseñanza, por extender el interés de la sociedad española hacia esta importantísima empresa, que precisa de la colaboración de todos.

Miguel Sánchez-Mazas

(4) Entrevista: "La intención de mejorar el nivel cultural en el campo repercutirá en el mejor desarrollo de la técnica" (Ramón Beneyto, Jefe de la Sección de Capacitación del Ministerio de Agricultura), *Arriba*, Madrid, 1-III-53.

(5) Febe: "La Enseñanza Laboral y la agricultura", *El Cruzado Aragonés* (Barbastro, 21-II-53).

(6) Sin firma: "Los Institutos Laborales serán el tema para el premio de prensa de este mes", *El Alcázar* (Madrid, 3-III-53).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Lucha contra el analfabetismo

En su editorial del día 5 del pasado mes de febrero decía el diario madrileño *A B C*: "Como ha declarado el Ministro de Educación Nacional, en un reciente artículo, más del 20 por 100 de la población escolar española es analfabeta" (1). Recogida esta afirmación del señor Ruiz-Giménez, el editorialista de *A B C* señalaba la trascendencia del analfabetismo, "que no sólo recluye en una vida mental casi primitiva a los que lo padecen, sino que, además, priva al país de los valores que en potencia estaban en ellos" (2). Por otra parte, hacía notar el autor del editorial el hecho de que un alto porcentaje de analfabetismo tiene siempre graves repercusiones en la vida social, tanto en su vertiente económica como en su vertiente política. Por todo ello, para el editorialista la lucha contra el analfabetismo es el problema

(1) Editorial: "Analfabetismo", *A B C* (Madrid, 5-II-53).

(2) Ibídem.

pedagógico número uno, si no más grave, sí, al menos, tan importante como el de las mejoras de la Enseñanza Media y Universitaria.

Como causas de este mal, el articulista apunta no sólo la falta de escuelas, sino la deficiente regularidad en la asistencia de los niños a las clases y el constante trasiego de maestros, dentro de una misma escuela. Este último inconveniente podría derivarse, en parte, de la escasa retribución económica que perciben los maestros; retribución que habría que aumentar "no ya por encima de su nivel actual, sino por encima incluso de otras ocupaciones paralelas" (3).

La revista *El Magisterio Español* recogía este editorial de *A B C*, y, comentando alguno de los principales puntos de vista en él sostenidos, decía: "Sienta *A B C* una acertada posición, justificativa, complementariamente, del problema del analfabetismo: la inestabilidad de los maestros en sus escuelas" (4). Y, después de reproducir la cita exacta del diario madrileño, continuaba: "En cuanto al hecho de la inestabilidad, lo que pide *A B C* ya está legislado y garantizado en la Ley de Educación Primaria y en el Estatuto y Decreto aclaratorio de 28 de marzo de 1952. No es extraño que *A B C* desconozca estos datos; pero ello no desvirtúa su afirmación, porque, por múltiples causas, y no obstante lo dispuesto en la Ley y en el Estatuto, se originan traslados frecuentísimos, a los que la Administración tiene que proveer, inexcusablemente, como mal menor" (5).

Sobre el mismo hecho de las manifestaciones del Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez, acerca del problema del analfabetismo en España, se preguntaba el diario *Arriba* en un editorial: "¿Qué hacer en pro de la instrucción primaria de los españoles, y qué hacer, asimismo, en favor de los educadores?" (6). Y después de hacer notar la complejidad del problema y el fondo de tipo económico que subyace en él, sostenía: "La intensa acción oficial que reclama la enseñanza presupone la fundación de nuevas fuentes de riqueza y la extensión de las existentes. Con los nuevos regadíos, con la industrialización y la mecanización de los cultivos, por ejemplo, entrará la letra hasta en la cabeza del último zagal español" (7).

Para un articulista, que se refería a los dos editoriales que acabamos de reseñar, el problema del analfabetismo debe tener una solución primordial y esencialmente *municipal*. "Los Ayuntamientos, en general —decía—, con una generalidad abrumadora, no sólo se desentienden del problema de la Enseñanza Primaria, sino que lo boicotean. No tienen buenas escuelas, no estimulan a los maestros, no les facilitan vivienda, ni les dan una sed de agua. Dirán ustedes: ¿y qué hace el Estado a este respecto? No hace todo lo que debiera, pero los Municipios no colaboran tampoco con el Estado. El Estado da una subvención para la construcción de edificios escolares y casas para los maestros, que quizá debería ser mayor, pero que tampoco es tacaña. ¿Cuántos Municipios se acogen a ella para construir nuevas escuelas o mejorar las existentes? Aquí es donde hay que situar el problema: en buscar la colaboración de los Municipios con el Estado..." (8).

Sin salir del problema, y con vistas a una más completa solución del mismo, otro editorialista consideraba sumamente interesante el nexo de la labor realizada por la Junta Nacional de la Lucha contra el Analfabetismo con las enseñanzas de adultos en las Escuelas Nacionales. "La armonización de ambos servicios —decía—, el de la lucha contra el analfabetismo y el de las clases de adultos, es un factor que no debe ni puede descuidarse, pues si no funcionan al unísono corren peligro de fracaso conjunto" (9). Ambas funciones, a juicio del editorialista, deberían ser vigorizadas y elevadas, según un determinado plan de altura docente, que no se limitase a una sistemática eliminación del número de analfabetos, en un sentido estricto de enseñar a leer y escribir. "Son otras aspiraciones —concluía—, de gracia más señera, las que deben guiar el propósito de esta campaña, y esta labor sólo puede desarrollarse en las clases de adultos, con un Magisterio bien retribuído, en correspondencia a la importancia del servicio que llevan anejas dichas enseñanzas" (10).

Reconocida esa importancia de la lucha contra el analfabetismo, y con el fin de poder atender a esa mejor retribución económica del Magisterio, un editorial de *El Norte de Castilla* hacía suyo el deseo expresado por el señor Ruiz-Giménez en el artículo que dió pie a los comentarios que hemos ido reseñando, y en el que pedía una mayor atención, en los presupuestos generales del Estado, a los problemas de la Educación (11).

Problema económico del Magisterio

Las revistas profesionales y la misma prensa diaria han continuado abordando, en distintas y repetidas ocasiones, el problema de la retribución económica del Magisterio.

Con motivo del discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional, como presentación de la Ley de Enseñanza Media ante las Cortes, en el que el señor Ruiz-Giménez trató de diversos problemas relacionados con la Enseñanza Primaria, entre otros el de la situación económica de los maestros, escribía la revista *Escuela Española:* "Los periódicos profesionales podemos hacer y hacemos de continuo la defensa de los maestros, la exposición razonada de su situación, de los bienes que vendrían sobre la enseñanza si tal situación se remediase; pero por bien construídos que estén nuestros argumentos, por mucho que acertemos en la redacción de nuestros ar-

(3) Ibídem.
(4) Editorial: "Analfabetismo", *El Magisterio Español*, núm. 8.099 (II-1953).
(5) Ibídem.
(6) Editorial: "Analfabetismo", *Arriba* (Madrid, 12-II-53).
(7) Ibídem.
(8) Sección: "... con el puntero...", *El Magisterio Español*, núm. 8.102 (II-1953).
(9) Editorial: "Contra el analfabetismo", *El Magisterio Español*, núm. 8.091 (I-1953).
(10) Ibídem.
(11) Editorial: "Analfabetismo", *El Norte de Castilla* (31-I-53).

tículos, ¿dejará de parecer siempre que procedemos por móviles particulares, y dejará de ir nuestra argumentación a manos de quienes ya están convencidos de ella? El periódico profesional, cargado de razón, no puede aspirar, a lo sumo, más que a presentar a las autoridades sus consideraciones sobre los problemas, lo cual no es poco; pero cuando las mismas autoridades —en este caso, nada menos que el Ministro— exponen la cuestión, sus palabras llegan a todas partes y calan hondo en la sociedad. Nuestros maestros —dijo el señor Ruiz-Giménez— tienen que sentirse asistidos por el Estado y por la sociedad, y es obligación de todos el que acabe el desequilibrio económico en que viven".

"El concepto —prosigue *Escuela Española*— podrá ser más o menos el mismo que se ha expresado otras veces en nuestras columnas; ¡pero de cuánta autoridad y eficacia viene revestido ahora! Es el Ministro, ante las Cortes, el que reconoce el desequilibrio económico en que el Magisterio se desenvuelve. Y esa auténtica defensa del maestro nos llena de alegría y de esperanza, porque ya el problema sale de la pura esfera profesional en la que nosotros nos movemos, y alcanza la amplitud de la plaza pública, los oídos de la opinión, a través de sus representantes. Llega a todos, y lo que así llega a todos, en vías de solución se encuentra" (12).

La revista *Servicio*, por su parte, recoge y destaca la atención dedicada por el Ministro, en el citado discurso, a la por él llamada "enseñanza mínima. En esta enseñanza, señala *Servicio*, el maestro es la pieza más importante y esencial. "Pero esta importancia —prosigue la revista citada— no puede quedar en frase hueca; el contenido de la misma debe ser la asistencia por el Estado y la sociedad para que su misión pueda cumplirse decorosamente. Tampoco puede fiarse esa asistencia a colaboraciones esporádicas, sino sujeta a un plan vigorosa y jerárquicamente concebido, mediante la promulgación de la ley económica que se ha venido pidiendo desde que se puso en vigor la vigente Ley de Educación Primaria" (13).

La resolución de este problema, que aqueja al Magisterio, es para un articulista cuestión de vida o muerte. "Créanlo las autoridades —dice—; mientras no se resuelva el problema económico, dará igual que haya muchas o pocas Escuelas y muchos o pocos maestros" (14).

"Es obvio —escribe otro— que la Escuela española no puede tirar así mucho tiempo. Los "parches" económicos con que se le ha venido mal remediando en esots últimos años han sido tan auténticamente económicos" (15).

En tonos de una crudeza no exenta de alguna virulencia, aunque no por ello falta de verdad, se expresaba otro articulista, en la revista *Gerunda*. "Hace algún tiempo —escribía— decía en estas mismas columnas que el maestro llevaba una vida miserable por carecer de lo más necesario para subsistir; hoy sigue, ascendente, esa necesidad perentoria" (16). Y, unas líneas más abajo: "¿Cómo vamos a hacer ver a los niños las excelencias de un Estado que se precia de católico y de seguir las enseñanzas de la Iglesia en materia social, si somos los primeros explotados, como si viviéramos en país capitalista? ¿Cómo hacer callar a ciertos maliciosos ciudadanos, si en los años cercanamente anteriores al 36 los maestros podían vivir (externa y materialmente, se entiende) con más dignidad que ahora? No podemos mentir inventando ditirambos, porque la realidad nos convence de lo contrario" (17).

A esta penuria de medios económicos atribuía el mismo periódico el constante abandono de la profesión por parte de los maestros, para buscar otros campos de actividad mejor retribuídos. Refiriéndose a las primeras declaraciones hechas por Dolores Medio, "Premio Nadal 1953", y maestra nacional, el periódico *Gerunda* decía: "Con la sinceridad característica de estos momentos de euforia, Dolores Medio recordó que era maestra nacional, para exponer, inmediatamente, su soñado proyecto: ¡pedir la excedencia en el cargo!"

"Nunca —proseguía *Gerunda*— como en los meses últimos se habían dado en los Escalafones del Magisterio corridas de escalas tan movidas y que afectaran a tantos maestros. ¿Cuáles son las causas? El gran número de excedencias solicitadas y concedidas a maestros, en su mayor parte, jóvenes, de las últimas categorías escalafonadas, que parten hacia otros campos y en pos de otras empresas" (18). Y concluía el autor del artículo: "El Magisterio se va en clara desbandada. Lamentemos la sangría, porque es presagio de tristes augurios para el cuerpo maltrecho de este incomprendido estamento nacional" (19).

Abundando en estas mismas ideas, decía otro articulista, en *El Magisterio Español:* "No es posible que haya tantos miles de maestros que tiren por la borda una carrera o cercenen sus futuros derechos pidiendo una excedencia sin alguna o algunas causas muy justificadas" (20). Y, unas líneas más abajo, concluía, explicando esta defección: "¿No van los médicos, y los farmacéuticos, y los veterinarios a las aldeas? Pues ¿por qué no habían de ir los maestros? Basta que se les ponga en igualdad de condiciones y se les den los mismos medios económicos" (21). Sin ello, y como se apunta en un editorial de la citada revista, nada se conseguirá, ya que "el servicio ha de realizarlo el funcionario, y mientras éste no esté satisfactoriamente asistido, no puede exigírsele un servicio satisfactorio" (22).

---

(12) Sin firma: "Nuestra mejor defensa", *Escuela Española*, núm. 630 (III-1953).

(13) Editorial: "Una gran empresa", *Servicio*, número 438 (III-1953).

(14) Sección: "... con el puntero...", *El Magisterio Español*, núm. 8.103 (III-1953).

(15) Sección: "Con permiso", *Servicio*, núm. 437 (II-1953).

(16) Un maestro como hay muchos: "Con hechos se convence, que no con palabras", *Gerunda*, núm. 307 (I-1953).

(17) Ibídem.

(18) Editorial: "Clara desbandada", *Gerunda*, número 307 (I-1953).

(19) Ibídem.

(20) Sección: "... con el puntero...", "La sulfamieconomicina", *El Magisterio Español*, núm. 8.093 (II-1953).

(21) Ibídem.

(22) Editorial: "El Servicio y el funcionario", *El Magisterio Español*, núm. 8.097 (II-1953).

El maestro, necesario

Con este título encabezaba un artículo D. G. en la revista *Servicio*. "Caras y costosas —decía el articulista— son las medidas de higiene social e individual que en todos los pueblos toma a su cargo el Estado e impone a la sociedad, y, sin embargo, nadie pone en duda su economía cuando se considera el número de vidas salvadas, las plazas libres en los hospitales o las jornadas dedicadas a la producción, que, en otro caso, lo hubieran sido al dolor o al paro. Muy barato, dinero económicamente invertido, es todo el que se destine a hacer a un pueblo grande y responsable de sus destinos. Por hacer está en España un ensayo: el de dotar a setenta mil maestros de medios materiales suficientes, arrancándoles de cualquier otra preocupación que no sea la docente. ¿Qué no sería capaz de hacer este ejército disciplinado, inteligente y activo, que hoy llega, con penuria, a verdaderos grados de sacrificio?" (23).

La misma publicación insistía en otro artículo editorial acerca de la trascendente misión encomendada al maestro, y de la necesidad de que tal misión no fuese desconocida ni desatendida por la sociedad. "De poco servirá todo el esfuerzo del maestro —decía—, toda la preocupación del Estado, todo el desvelo de la Iglesia si nuestra sociedad considera la educación como algo que le viene de fuera, como regalo. Mientras el niño se figure que la sociedad "no tiene nada que ver" con su educación, no hay educación posible ni eficaz. Parece una paradoja, y es una verdad evidente. La parte activa, económica y moral que la sociedad ejercite en la educación del niño es ya por sí misma labor educativa. Un poco de sensibilidad en nuestra sociedad por los problemas de la Escuela resolvería muchas dificultades a la Escuela y a la propia sociedad" (24).

"No se puede considerar la labor del maestro —decía M. P. en *El Correo de Zamora*— como obra aislada, sino eminentemente social, en cuyo desenvolvimiento normal necesita el apoyo, colaboraciones y ayuda de otras organizaciones, como son el Estado, el municipio y la Familia. Y cuando el Estado paga lo que buenamente puede al maestro, sin que esto sea, ni mucho menos, lo que necesita para vivir con decoro, y el Ayuntamiento, las más de las veces, trata de eludir, no ya una colaboración desinteresada y eficaz, sino hasta los más elementales deberes que con la Escuela y el maestro le ligan, y la familia y la sociedad, por eso de que "tanto tienes, tanto vales", se ha formado, a través de los tiempos, un concepto del maestro y de la Escuela tan poco acorde con su personalidad y lo trascendente de su misión, bien merece, a mi entender, que una y otra también hagan examen de conciencia" (25).

Insistiendo en la misma idea decía *El Magisterio Español*, refiriéndose a la mayor atención que debe dedicarse a la Enseñanza Primaria: "Este problema no es sólo estatal. Es, ante todo, municipal... y espeso. El Estado quizá pueda hacer más de lo que hace en este aspecto de la docencia primaria; pero es también cierto que no recibe asistencias, o muy pocas y excepcionales, de los Ayuntamientos. ¿Cuántas construcciones de Escuelas se solicitan, a pesar de la subvención que da el Estado a los Municipios? ¿Qué estímulos dan los Ayuntamientos a los maestros? Por el contrario, salvando siempre lo excepcional, se les niega el pan y la sal. El maestro es para ellos, frecuentemente, un estorbo" (26).

Comentando un editorialista el discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional ante las Cortes Españolas, y recogiendo la afirmación del señor Ruiz-Giménez, en la que sostenía que un 30 por 100 de la población escolar infantil no acude a los Centros docentes, decía: "Desoladora estadística en boca de un Ministro, a quien no sólo escuchaban los españoles, sino el mundo entero, y desde una egregia tribuna, que revela una sinceridad a prueba de luz y taquígrafos, digna de la mayor estimación y aplauso. Nadie podrá decir que el discurso del Ministro contenga el menor atisbo de propaganda. Por el contrario, parece lanzado al rostro de la nación, como para decir a todos: ésta es la realidad, la triste y cruel realidad, que todos estamos llamados a remediar urgentemente" (27). De esta manera se tendería hacia ese ideal, que señala como meta otro articulista, de que la Escuela Primaria sea lo que debe ser: la mimada de la sociedad (28).

Enseñanza Primaria y Enseñanza Media

Con motivo de la promulgación de la nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* correspondiente al día 27 del pasado mes de febrero, han sido varios los comentarios aparecidos en las revistas profesionales, derivados de la natural conexión existente entre la Enseñanza Primaria y la Media.

"A los maestros —decía la revista *Servicio*— les importa la Enseñanza Media con una preocupación fundamental. La razón es clara: los niños que abandonan la Escuela Primaria —los mejor dotados— encaminan sus pasos a los Centros de Bachillerato, y el maestro siente como cosa propia e íntima el porvenir formativo de sus alumnos. Pensar que la misión del maestro empieza y concluye entre las cuatro paredes del recinto escolar, o entre las aristas de la edad escolar primaria, sería un gravísimo y lamentable error. Al maestro, como al padre, le interesa el porvenir de sus alumnos, porque para ese porvenir les educa" (29).

---

(23) D. G.: "El maestro, necesario", *Servicio*, número 439 (III-1953).

(24) Editorial: "Nuestra sociedad", *Servicio*, número 434 (II-1953).

(25) M. P.: "Para lo que hacen... bastante le pagan", *El Correo de Zamora* (21-I-53).

(26) Sección: "... con el puntero...", "Estadística desoladora", *El Magisterio Español*, núm. 8.097 (II-1953).

(27) Editorial: "Lealtad y sinceridad", *El Magisterio Español*, núm. 8.105 (III-1953).

(28) Angel Pérez Rodrigo: "¡Ojalá cunda el ejemplo!", *Escuela Española*, núm. 624 (II-1953).

(29) Editorial: "La ordenación de la Enseñanza Media", *Servicio*, núm. 438 (III-1953).

Después de enumerar las principales características externas e internas de la nueva Ley, el editorialista concluía: "Por lo que respecta a los maestros, tenemos el deber de consignar que se ha acrecentado nuestra fe al saber que nuestros alumnos mejores no sólo no se malograrán en la Enseñanza Media, sino que supone para ellos el galardón y la seguridad de una formación cristiana, humana, honda, nacional. De auténtica perfección y perfeccionamiento" (30).

Escuela Española abordaba, en forma más concreta, el problema de la conexión entre la Enseñanza Primaria y la Media.

Ante el hecho cierto de la próxima vigencia de un Bachillerato elemental de cuatro años, que se cursarán en las edades comprendidas entre los diez y los catorce, y la realidad de una Enseñanza Primaria que dura, en general, hasta que los muchachos pueden ser admitidos al trabajo en los talleres y empresas, es decir, hasta los catorce años también, se preguntaba *Escuela Española:* "¿Van a diferenciarse mucho los programas correspondientes a las dos enseñanzas para los niños de la misma edad?" (31). A juicio del articulista, no debiera ser así, ya que tanto la Enseñanza Primaria como la Media, hasta los catorce años, suponen una preparación general, una formación, que no puede diferenciarse mucho cuando se aplica a niños que han de seguir oficios, o, por el contrario, a aquellos que han de estudiar una carrera. "Por tanto —deducía *Escuela Española*—, los cuestionarios tampoco podrán diferenciarse mucho, lo cual quiere decir que un niño de catorce años, preparado en la Escuela Primaria, ha de necesitar, con los que tiene, muy pocos conocimientos más para poder presentarse y triunfar en el examen intermedio del Bachillerato, es decir, el que va a otorgar el título de bachiller elemental" (32).

Igual criterio aplica la citada revista, en el artículo que reseñamos, para el Bachillerato laboral, cursado en los Institutos de Enseñanza Media y Profesional.

A vista de esta realidad, vuelve a preguntar *Escuela Española:* "Y cuando tengamos la coordinación de enseñanzas medias, ¿no debería haber certificados o títulos característicos de las respectivas edades, aunque tuvieran modalidad distinta en unos casos y otros?" (33). Y el articulista sugiere: "Por ejemplo: a los diez años podría obtenerse el certificado de estudios primarios elementales, equivalente al de ingreso en el Bachillerato; a los doce, el de estudios primarios de perfeccionamiento, equivalente al de segundo curso de Bachillerato; a los catorce, título de bachiller elemental para unos, y de bachiller laboral para otros; a los dieciséis, título de bachiller superior para unos, y de perfeccionamiento laboral para otros" (34). De esta manera, opina el autor del artículo que la coordinación de Enseñanzas Medias supondría un gran avance en la cultura popular.

(30) Ibídem.
(31) Editorial: "Enseñanza Primaria y Enseñanza Media", *Escuela Española*, núm. 523 (I-1953).
(32) Ibídem.
(33) Ibídem.
(34) Ibídem.

La Escuela rural

Durante el pasado mes de febrero se celebró en Madrid la V Asamblea Nacional de Hermandades Sindicales de Labradores y Ganaderos, cuya 15 ponencia se titulaba: "La enseñanza profesional agrícola, ganadera y forestal".

"El factor hombre —decía el diario *A B C*, glosando la citada ponencia— es importantísimo en la agricultura y la ganadería, y sin la presencia suya, bien sea para el simple laborar o para dirigir desde el alto plano de la ingeniería agronómica los cultivos, el factor tierra nada significa. Ni el factor ganado, tampoco" (35). Y unas líneas más abajo: "Circunscribiéndonos a las conclusiones de la citada ponencia, que serán sometidas a la aprobación de la Asamblea, destacamos el interés por conseguir que la Escuela rural de Enseñanza Primaria deba orientarse hacia la formación agrícola, capacitando y estimulando al maestro nacional para el desarrollo de lecciones fundamentales sobre la agricultura. Como complemento de ello se requiere que sea obligatoria la enseñanza agrícola-ganadero-forestal en las Escuelas Normales, con el fin de que las nuevas generaciones del Magisterio salgan suficientemente preparadas en estas materias" (36).

Comentando el discurso pronunciado por el Jefe del Estado, en el acto de clausura de la Asamblea, decía Agustín Serrano de Haro en el diario madrileño *Ya:* "El campo precisa de técnica y de cultura. Más concretamente: el campo necesita escuelas" (37). Después de destacar esta necesidad de escuelas en el medio rural, así como de maestros debidamente capacitados para desempeñarlas, el articulista proseguía: "Las Escuelas rurales deberán tener todas un campo agrícola anejo, y unas instalaciones que resuciten y den vida, no efímera y artificiosa, sino pujante y efectiva, a las pequeñas industrias domésticas, que tan eficazmente repercuten en la economía de las familias y el incremento de los acervos comunes. Pensemos sólo en lo que para la riqueza nacional supondría que todos nuestros campesinos supieran —con todo lo que el saber supone— criar gallinas y conejos, y establecer y explotar colmenas que recogiesen los millones de kilos de miel que se producen y se pierden en nuestros montes y nuestros campos" (38).

Para llevar a cabo esta gran tarea, el articulista proclama la necesidad de cooperación por parte del Estado, de los Ayuntamientos, de las Hermandades de labradores y de los propios padres de los alumnos que asistan a la Escuela rural.

Excedencias para maestros consortes

"Oficiosamente —decía un editorial de *El Magisterio Español*— ha anunciado el Ministerio el propósito

(35) Sin firma: "Se pretende dar orientación agrícola a la Escuela rural", *A B C* (15-II-53).
(36) Ibídem.
(37) Agustín Serrano de Haro: "Las escuelas rurales deben tener campo anejo", *Ya* (5-III-53).
(38) Ibídem.

de publicar un próximo Decreto en el que se va a regular la concesión a los consortes de una excedencia especial" (39). El editorialista estima que debe ser muy meditada la redacción de ese Decreto, ya que puede prestarse, tal vez, a no pocos abusos. "Todas las facilidades que se den a los consortes para su unión —proseguía— nos parecerán admirables, porque no hieren a los demás maestros no consortes y tampoco al servicio, al que hay que mirar tanto como a los propios maestros, en buena ley. Facilitar la deserción de los maestros mediante unas excedencias excesivamente fáciles y pingües, nos parece peligroso" (40).

Menos alarmado parece otro editorialista ante la anunciada promulgación del Decreto: "El Decreto que se anuncia —dice— es para las maestras solamente, y no se puede negar que es digno de alabanza que se empiece por dar facilidades para la excedencia a las maestras, porque tienen mayores dificultades para asistir a la Escuela, a causa de sus deberes familiares" (41).

(39) Editorial: "Excedencias para consortes", *El Magisterio Español*, núm. 8.102 (II-1953).
(40) Ibídem.
(41) Editorial: "Sin disminuir el número de plazas de los demás", *Escuela Española*, núm. 627 (II-1953).

Después de hacer notar el editorialista lo acertado de la disposición, dado lo difícil que resulta para una maestra el entregarse a la función docente cuando se ve distraída por preocupaciones de índole familiar, prosigue: "Con el tiempo, no podemos dudar que se extenderán las facilidades a los maestros, y quisiéramos que ya en este inmediato Decreto se tuviera en cuenta que el derecho de consortes para los traslados no debe perderlo el maestro casado con una maestra cuando pasa ésta a la situación de excedente, porque la conservación de ese derecho es complemento necesario a la facilidad que va a darse a la maestra" (42).

Lo que más le agrada al articulista es que esta ayuda que se proyecta dar a los consortes será sin perjuicio de los demás maestros, ya que, si bien le parece justo que en los concursos se reserve una parte de las vacantes a los consortes, mejor es la ayuda que ahora va a darse, sin quitar ninguna plaza a los que no tienen el derecho de consortes.

JOSÉ M.ª ORTIZ DE SOLÓRZANO

(42) Ibídem.

BELLAS ARTES

PROBLEMAS EDUCATIVOS DE LA MÚSICA

La música en la Universidad.—Bajo este título el diario de la tarde valenciano *Jornada* aborda, en un artículo de la serie "Política española", el interesante problema de la inclusión de la música como materia para la formación humana del universitario. Su autor, que firma con el nombre de *Federico* (suponemos que se trata de Federico Sopeña, Director del Real Conservatorio de Música de Madrid, y Director asimismo de la revista *Música*), pretende con estas líneas traer a un plano de actualidad la cuestión de la música en las Universidades españolas. En su breve artículo se hace historia de las enseñanzas de la música en los grandes centros de cultura españoles, desde los tiempos de Alfonso X el Sabio, hasta nuestra contemporaneidad, pasando por la Universidad de Alcalá, donde el maestro Ciruelo enseñaba ciencia musical, para luego trasladarse a la Universidad de París, como maestro impar de esta enseñanza. Si en tiempos se enseñó la música exclusivamente como ciencia "acústica", más tarde se consideró como ciencia matemática, fisio-psico-sociológica, estética y hasta metafísica. Más tarde la música se escindió en la doble estructuración que perdura hasta nuestros días: la ciencia y el arte musicales. Hace falta volver a unir hoy lo que no puede andar separado, se escribe en *Jornada*. Se nota la falta de bases nuevas para la armonía. Y, estas bases se echarán nuevamente mediante la organización de ciclos de conferencias musicales en el seno de la Universidad, entre los universitarios de todas las Facultades; aprovechando el paso por toda Universidad de agrupaciones o solistas que puedan presentar al estudiante los buenos ejemplos de la historia de la creación artística; es necesario que se extienda la red de las "Juventudes Musicales por toda la España universitaria, reintegrando el arte a las Universidades, para conseguir de este modo dar impulso y vida a la "recreación" en España de las cátedras de música, aparte de las que funcionan en los Conservatorios, al ejemplo de la Universidad de Madrid, donde ya imparte sus lecciones la cátedra "Manuel de Falla", bajo la dirección de Joaquín Rodrigo. ¿Habrá quien defienda —se pregunta "Federico"—, por el contrario, la desaparición del estudio de esas cosas, para algunos inútiles, que se llaman "humanidades", porque servían "para hacer hombres", cuando no se ha olvidado la utilidad de las teorías? (1).

Educación musical.—La revista *Garbi*, que redactan y publican los mismos alumnos de la "Antigua Escuela del Mar" de Barcelona, comenta un artículo de Federico Sopeña sobre "El problema de la reforma de las enseñanzas de música, aparecido en el nú-

(1) Federico [Federico Sopeña?]: "Política española: la música en la Universidad", *Jornada*, 3.595 (Valencia, 23-I-53).

mero inicial de la REVISTA DE EDUCACIÓN (2). De este trabajo estracta algunos párrafos entre los más sustanciosos, relativos con preferencia al "lamentable estado en que se hallan la educación y la formación musicales por falta de una visión total de conjunto". También se lamenta de la enfermedad que afecta a organismos docentes de la música: a), en su sentido de finalidad y de concepción estética y metodológica; b), en lo que se debe enseñar, y c), en sus procedimientos didácticos. Por último, la conexión de todos estos particulares es una unidad superior, que es la formación espiritual del hombre.

La revista *Garbi* corrobora las afirmaciones urgentes de Sopeña. En la Escuela el planteamiento del problema presenta dos aspectos: uno, la educación musical del niño, despertando su sensibilidad para el futuro; la formación del oyente y al captador de la belleza musical. Y el otro, para el vocado musicalmente, despertarle sus facultades siempre dentro de la *unidad pedagógica que debería tener la escuela.* Ambos aspectos requieren sensibilidad y metodología. Tanto en la Primaria como en la Enseñanza Media se precisará una unidad de carácter instructivo y, sobre todo, educativo (3).

Sobre el mismo tema de la Música en la Escuela las revistas especializadas de la Escuela Primaria, en las que la enseñanza musical sigue practicándose aunque de forma mejorable, publican numerosos artículos sobre procedimientos pedagógicos musicales. *La Escuela en acción*, en su sección "El lenguaje musical en la Escuela", dedica una serie de artículos al estudio y a la exposición de los diversos métodos aplicables a la educación infantil por medio de la música y del canto, a fin de acostumbrar al niño a mantener y distinguir la línea melódica y a conservar el ritmo por medio de diversos ejercicios de marcha y canto combinados (4).

Enseñanzas parecidas, aplicadas a las formas musicales, en exposición esquemática, se recogen en *Garbi*, en su sección "La Música en la Escuela". En diversas sesiones comentadas se presenta a los niños las varias formas musicales: 1), una sola melodía o tema (razas primitivas, repetición incansable de una melodía, con evidente carácter popular); 2), una melodía dada, reconocida y repetida por diversos instrumentos y voces, desarrollándose progresivamente. Tal es el caso de la música polifónica, y 3), dos o más melodías, clasificadas: a), una después de otra, independientes entre sí; b), una después de otra, formando diálogo, y c), simultáneamente, enlazándose ambos temas formando un doble canon. Esta última forma da lugar a la canción y al *lied* (5).

(2) Federico Sopeña Ibáñez: "El problema de la reforma de las enseñanzas de música", REVISTA DE EDUCACIÓN, 1 (Madrid, marzo-abril 1953), 9-11.

(3) Pedro Vergés: "Educación musical. Revista de Educación", *Garbi*, 24 (Barcelona, II-53), 4-6.

(4) Rafael Benedito: "El lenguaje musical en la Escuela: Música y canto", *La Escuela en acción*, Suplemento pedagógico de *El Magisterio Español* (Madrid, marzo 1953), 173.

(5) Dolores Gaspar: "La música en la Escuela. Una sesión comentada", *Garbi*, 23 (Barcelona, XII-52), 8-11.

Una Academia Municipal de Música en Avila.—En proyecto ya sometido a la aprobación del Concejo abulense, se va a fundar próximamente una Academia Municipal de Música en Avila, en colaboración con la Sociedad Filarmónica. El local será cedido por la Dirección de la Escuela de Artes y Oficios, y la Academia, que comenzará a funcionar en breve, se iniciará con clases de solfeo y de piano, para ir ampliando su plan de enseñanzas a las clases de violín, canto, armonía, etc. La pretensión de esta Academia es de conceder validez oficial a los estudios allí practicados, privilegio ya concedido a otras Escuelas, como a la Santiago de Compostela, logrado recientemente (6).

Nuevos datos sobre el II Festival Internacional de Música y Danzas de Granada.—La feliz iniciativa de la Dirección General de Bellas Artes —informa el diario jerezano *Ayer*— va tomando forma en relación con la segunda edición del gran Festival Internacional de Música y Danzas que ha de celebrarse el próximo mes de junio en Granada. Ya van muy avanzadas las obras de construcción del gigantesco teatro al aire libre, con aforo de cuatro mil espectadores, que se está instalando en los jardines del Generalife. El emplazamiento exacto comprende el lugar denominado Huerta de Fuentepeña, y la decoración natural es de gran belleza: a la derecha del espectador, las torres de la Alhambra, y a la izquierda, los caminos del Generalife. La escena mide un total de 17 metros en cuadro (7).

¿BANDA U ORQUESTA MUNICIPAL EN MADRID?

El nombramiento del músico bilbaíno Jesús Arámbarri como Director de la Banda Municipal de Madrid ha levantado una nube de comentarios locales sobre la posibilidad de que la Banda se convierta en Orquesta Municipal de Madrid. La competencia de Jesús Arámbarri como Director es de todos conocida en el mundo musical, demostrada durante largos años al frente de la Orquesta Sinfónica de Bilbao. Un redactor del diario *Arriba* asegura que el problema de la Banda Municipal es bastante más complejo del que supondría la complicación técnica y económica de transformar una Banda en una Orquesta Sinfónica. Por de pronto —afirma Aguinaga— el problema de la organización musical madrileña, que desde luego existe, no es de la competencia de la crítica musical, sino de cuanto se refiere a la Casa de la Villa, problema que puede resumirse en unos datos de estadística. Entre otras agrupaciones musicales, en Madrid existen actualmente la Orquesta Nacional, la Sinfónica, la Filarmónica, la Orquesta de Cámara, la Clásica, el Quinteto Nacional, el Cuarteto Clásico, la Banda Municipal y la Orquesta de Radio Nacional.

(6) P. P. Luis: "Una Academia Municipal de Música en Avila", *El Diario de Avila*, 16.637 (Avila, 5-II-53).

(7) José Cirre: "El II Festival Internacional de Música y Danzas", *Ayer* (Jerez de la Frontera, 10-II-53).

Todas estas agrupaciones suman en total alrededor de quinientas plazas de instrumentistas, mientras que los instrumentistas de solvencia que hoy existen en Madrid no pasan de doscientos. De ahí que haya bastantes músicos que estén adscritos simultáneamente a dos o más agrupaciones, y que cuando la Orquesta Nacional sale de la capital en jira artística, la Banda Municipal reduzca sus efectivos musicales a sesenta y cinco profesores, veinticinco menos de su total. Existe, pues —termina Aguinaga—, una incompatibilidad entre las actuaciones de la Orquesta Nacional y la Banda Municipal. El problema es grave y tiene ya consecuencias peligrosas (8).

El crítico musical Antonio Fernández-Cid sale también al paso de la cuestión desde el diario *A B C*. Su tesis sostiene que la Banda Municipal, bajo la batuta competente de Arámbarri, debe ser primeramente una buena Banda, para convertirse luego en Orquesta cuando las circunstancias lo requieran. La indudable pluralidad de cargos de los músicos exigiría una revisión de los sueldos de éstos en las agrupaciones oficiales, proporcionándoles ingresos suficientes para podérseles exigir dedicación absoluta a una sola agrupación. El autor propone al Ayuntamiento de Madrid algunas medidas para la solución de estos problemas: completar las aportaciones de su Banda con otras a cargo de las Orquestas Sinfónica o Filarmónica, las cuales, contratadas a tal fin, recibirían la protección que se merecen; adoptar a la Orquesta de Cámara —buen contraste para la Banda— y confiarle a cambio de la subvención fija misiones compatibles con la actividad de la Orquesta Nacional; colaborar con Radio Nacional; acometer el problema de las salas de concierto de un amplio local sinfónico... Soluciones: Que la Orquesta del Estado duplique al menos sus sueldos, prohibiendo a los profesores la duplicidad de cargos musicales en orquestas de tipo similar; que los instrumentistas no pertenecientes a la Nacional integrasen una entidad nueva, la Orquesta "Sinfónico-Filarmónico-Municipal", amparada de modo fijo por el Ayuntamiento... (9).

El arte dramático en la Universidad

La revista profesional universitaria *Guía* se ha destacado por su continua dedicación a cuestiones relativas al arte dramático y su incorporación a la Universidad española. Alfonso Sastre, uno de los constantes animadores de esta campaña, publica un artículo dirigido al T. E. U. de Madrid, en ocasión del feliz estreno de la comedia de Miguel Mihura *Tres sombreros de copa* (10). De la labor de esta agrupación teatral universitaria se deduce que actualmente ha superado con toda felicidad su primera etapa de tanteo experimental, que ahora, en primer lugar, ha de procurar que no pierda la forma artística conseguida y la ambientación y arraigo logrados en el ambiente de la Universidad entre los alumnos de la Universidad de Madrid. Por de pronto —insiste Alfonso Sastre en este nuevo artículo— queda patente la preocupación por que este u otros teatros universitarios semejantes alcancen conciencia de la misión que tienen que cumplir, tanto en el recinto de la Universidad, como en el dominio del teatro. Porque el T. E. U. viene demostrando hasta qué punto es posible que un cuerpo teatral puramente universitario irrumpa audazmente en el curso de una temporada teatral y eleve alegremente su mortecina temperatura invitando a los profesionales del teatro a un grave examen de conciencia. El T. E. U. madrileño ha mostrado:

1.° Que la miopía de los empresarios y directores de formaciones profesionales es absoluta, como demuestra el éxito obtenido por *Tres sombreros de copa*, comedia escrita y ofrecida hace veinte años. El corolario es evidente: están amenazadas la continuidad y la grandeza de nuestra historia teatral.

2.° El teatro español está necesitado de un nuevo frente de actores.

3.° El teatro español está necesitado, precisamente, de un nuevo teatro español, ya que hasta la fecha los éxitos alcanzados por obras teatrales en la Universidad corresponden a traducciones de textos extranjeros.

4.° La Universidad puede dar gente valiosa y eficaz para la revolución de la escena española, demostrándose por ahora la presencia entre universitarios de un buen grupo de actores y —muy importante— de un director de escena.

Misión urgente de las Escuelas de Arte Dramático

En un reciente editorial del *A B C* madrileño se trataba del grave problema de la formación de profesionales del arte dramático en España. Lo cierto es que, como ya ha quedado apuntado en esta sección en crónicas anteriores, el arte dramático español, en todos sus planos, padece hoy una honda crisis. En el mejor de los casos cabe únicamente hablar de la existencia de una docena de actores, elaborados desde la improvisación y, en su mayoría, autodidactas. El editorialista, sin embargo, insistía en la necesidad de que los futuros profesionales de la escena se disciplinaran en un aprendizaje sistematizado, tal y como acontece en todos los países cultos (véanse los modelos de la Royal Academy of Dramatic Art londinense, y la Comedie Française, o su Conservatorio, de Paris).

Guillermo Díaz Plaja, en otro artículo de *A B C*, recoge posteriormente la línea medular del editorial citado y, como Director de la Real Escuela de Arte Dramático de Madrid, advierte de la realidad de un comienzo en su labor, lastrada por ahora por la parvedad actual de sus medios. Díaz Plaja destaca alguna omisión censurable del editorial de *A B C*. "Merecía haberse destacado —y sólo la delicadeza frena mi pluma— el hecho mismo de la creación de la Escuela como entidad independiente del Conservatorio

(8) Aguinaga: "Música y estadística", *Arriba* (Madrid, 23-I-53).

(9) Antonio Fernández-Cid: "En torno de la posible conversión de la Banda Municipal de Madrid en Orquesta", *A B C* (Madrid, 7-II-53).

(10) Alfonso Sastre: "Al T. E. U. de Madrid: Enhorabuena y adelante", *Guía* (Madrid, diciembre 1952), 29.

y con amplio programa de posibilidades". El autor está convencido de la necesidad de dar conocimientos fundamentales al futuro profesional del teatro: actor, director, escenógrafo e incluso al tramoyista, al electricista, al sastre..., sin caer en bizantinismos teorizantes, pero sin olvidar que el menester escénico es algo más que un mecanismo que se aprende miméticamente. Hay que prestar a nuestros conjuntos interpretativos la perfección que proporciona la disciplina intelectual de una academia bien pensada, completando sus dotes intuitivas con una cultura teatral especializada. Díaz Plaja coincide con el editorial de *A B C* en la propuesta de que se estudie la progresiva obligatoriedad de los estudios oficiales para los futuros profesionales de la escena, empezando, naturalmente, por los Teatros Nacionales. Lo primero que se ha de lograr es la validez sindical de estos estudios y la obligación automática de obtener el carnet profesional. Y, sobre todo, es importante la creación de un estado de espíritu que otorgue a la formación del actor la jerarquía, el vigor y la ambición obligados para la misión artística que se proponen dar término (11).

ENRIQUE CASAMAYOR

(11) Guillermo Díaz Plaja: "Escuelas de Arte Dramático", *A B C* (Madrid, 24-II-53), 3.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

EL LIBRO Y SUS PROBLEMAS

Siempre el tema del libro —en sus múltiples facetas— es un tema obligado al hacer el recuento del mes de artículos y comentarios sobre Archivos y Bibliotecas.

La revista de la Escuela de Estudios Penintenciarios (1) nos ofrece un artículo en el que, después de cantarse las excelencias del *Quijote*, del *Kempis* y otros libros formativos y deleitables, nos invita el autor a meditar sobre la influencia de la lectura. Dice así: "Es un hecho palmario y harto comprobado que el estudio, la lectura, es la condición indispensable para el perfeccionamiento intelectual y el remedio supremo contra la ignorancia. La lectura ensancha nuestros conocimientos de manera prodigiosa, desarrolla extraordinariamente nuestra fantasía y, por último, ennoblece —si el libro es bueno— nuestros sentimientos. Aficionémonos, pues, a la lectura de los libros buenos propaguemos esta afición en nuestro país, porque es un hecho comprobado, dolorosamente, que en España se lee muy poco". Cita a continuación el famoso pasaje de don Rufino Blanco sobre el progreso de los pueblos a través de la lectura, y termina tan interesante artículo con estas palabras: "Indudablemente, el libro tiene una importancia suma dentro de las Prisiones, y el actual régimen penitenciario español se la concede en todo su valor".

Antonio Macipe (2), desde un ángulo totalmente distinto al anterior, nos plantea el problema comercial del libro hispánico: "La idea de hacer una gran patria para el libro escrito en castellano, tan amplia como el área conjunta de los países que hablan nuestro idioma, va prendiendo cada día con mayor fuerza en cuantos se interesan por los libros". Señala a continuación la inestable situación del mercado editorial hispanoamericano, y ofrece, como posible solución, el esquema de Convenio a suscribir por los Gobiernos respectivos, que ofrecemos a continuación: *1.º)* Los países hispanoamericanos se deberían de compremeter a autorizar, sin limitaciones de orden económico, la importación de libros escritos en castellano. *2.º)* Autorización de apertura de cuentas bancarias mutuas para importadores; y *3.º)* Validez de cinco años para el Convenio, prorrogable por igual período.

Por su relación con este tema nos permitimos recoger también la crónica remitida desde Buenos Aires por Iñigo de Santiago, y publicada en el periódico *Arriba* (3), sobre la artificiosa campaña originada en la Argentina contra el libro español. Dice así este corresponsal: "Un periódico argentino, *El Líder*, ha venido publicando una serie de artículos dominicales, denunciando supuestas maniobras del libro español para sofocar o anular el libro argentino. Lo más significativo de esta campaña es el pretexto tomado. No es otro que un libro de Gustavo Gili Roig, publicado hace algunos años en España, en el que el autor hace un detenido estudio de lo que, a su juicio, sería una acertada política de expansión del libro español como instrumento de cultura y de comercio".

Iñigo de Santiago termina afirmando: "No creemos que los editores de Buenos Aires, que tan excelente mercado han encontrado en España para su producción, participen íntegramente en los propósitos de esta artificiosa campaña".

Y *Acción Económica*, de México, abundando en el mismo tema, nos dice (4): "Desde hace poco más de tres lustros, el libro español ha venido siguiendo una vertiginosa carrera de encarecimiento, que le ha colocado en una posición inaccesible para la inmensa mayoría de los lectores. El libro, cualquiera que sea su categoría, literaria o científica, está vedado ya a todos aquellos que no hayan sido mimados por la fortuna, y éstos, desgraciadamente, son los que menos

(1) Paulino González: "El libro, instrumento de la formación del hombre", *Revista de la Escuela de Estudios Penitenciarios*, 90 (Madrid, X-1952).

(2) Antonio Macipe: "Intercambio comercial del libro hispánico", *Mundo Hispánico* (Madrid, XI-1952).

(3) Iñigo de Santiago: "Campaña contra el libro español en la Argentina", *Arriba* (Madrid, 4-I-53).

(4) Sin firma: "El problema de los libros españoles", *Acción Económica* (México, XI-1952).

se interesan por la lectura. Por otra parte, las dificultades, cada día mayores, para la importación y venta de las innumerables ediciones que constantemente se hacen en España, nos obligan a ir alejándonos, poco a poco, del espíritu español. Por lo cual, creemos que el mejor modo de servir al espíritu de España y a difundirlo, en su constante evolución y progreso sería establecer en México —y en otros países del continente americano— una Biblioteca española, en la que pudieran abrevarse las almas, ya formadas en el humanismo y la disciplina de los autores clásicos españoles. En las actuales circunstancias, esta Biblioteca vendría a realizar la más alta y fecunda labor en pro del entendimiento y comprensión de la trayectoria que actualmente sigue la cultura española".

Por su parte, la revista *Mauritania* (5) nos habla, en un magnífico editorial, del problema del libro en función de los libreros, y a este respecto dice: "Libreros y quioscos eran, son y serán siempre los principales agentes de enlace para que el libro cumpla su fin de llegar a la mente humana. Así, pues, si libreros y quiosqueros no dan preferencia al valor intelectual del propio país, el extranjerismo literario, que ya es dueño invasor, nos mirará como simples mendigos en nuestra tierra".

"En su consecuencia —añade muy acertadamente—, es preciso que tales comerciantes no escondan en sus trastiendas nuestra obra erudita, para exhibir, en cambio, por doquier, la mala literatura, que afianza la mente humana en los errores y deforma incluso nuestra lengua". Y aboga, finalmente, por una máxima colaboración entre libreros y quiosqueros para poner de moda la literatura clásica española.

También en defensa del librero es interesante reseñar el reportaje-interviú publicado en el diario *Madrid* (6), y en el que es protagonista don Melchor García Moreno, decano de los libreros.

Entre otras cosas, más o menos anecdóticas, nos dice: "Es la del librero la profesión más noble de cuantas profanas puedan practicarse. Ella difunde, como ninguna otra, la cultura nacional. Nosotros, según decía muy bien Menéndez y Pelayo, somos los vendedores del "pan espiritual". Si yo volviera a nacer volvería a ser librero, librero siempre. No hay goce espiritual comparable a éste de repartir y divulgar la cultura".

Literatura infantil

Con su indiscutible autoridad, el P. Félix García (7) ha vuelto a poner sobre el tapete un tema que desde hace tiempo viene preocupando a los propios escritores y educadores. La misma Dirección General de Archivos y Bibliotecas le dedicó no hace mucho un número de su *Boletín* mensual, y de nuevo la prensa lo ha rozado con el extraordinario libro de Sánchez-Silva, titulado: *Marcelino, pan y vino*. El ilustre articulista que comentamos resalta la influencia de las primeras lecturas en la formación del niño, calificándola de decisiva. Señala a continuación cuán mediocre, escasa e incluso disparatada es nuestra literatura infantil, donde abunda, de ordinario, una "insoportable vulgaridad". Y después de elogiar los esfuerzos y preocupaciones de algunas casas, como Araluce y Boris Bureba, por dignificar el libro infantil, termina afirmando que "es una misión bien noble el proporcionar a los niños libros en que se conjugan el arte y el sentido formativo, el interés y la gracia".

En este mismo sentido, la revista *Sipe* (8) publica un trabajo, a través del cual el autor nos hace ver lo fundamental del libro y la lectura en la educación moral e intelectual del niño. Y afirma: "Un libro inadecuado o malo siembra en la conciencia del niño toda clase de males o gérmenes nocivos, capaces de infectar toda una vida. Ni le conviene el libro indigesto, ni tampoco el insulso, vano y aburrido, que sólo le puede apartar de la afición a la lectura. ¡Fuera del libro infantil la pazguatería!"

Y Juan Sampelayo, en *Correo Literario* (9), después de describir minuciosamente la evolución del libro infantil, termina diciendo: "Cada libro tiene su edad. De las letras iluminadas y el libro que se pinta y se recorta y el que se lava, a la aventura del vaquero y la novelita rosa, rosísima, hay todo un gran espacio, hay un largo camino, que va de la infancia hasta que se deja de ser niño. Es un camino lleno de ilusiones encantadoras, de días gloriosos y despreocupados, es un tiempo feliz y maravilloso".

Marañón y el libro inmoral

Con motivo del homenaje que le tributaron los libreros, el doctor Marañón pronunció un discurso, que recogió y comentó ampliamente la prensa, y en el que glosó el valor del libro. Exaltó al librero por vocación, y explicó su noble trabajo (10). Señaló a continuación que suscribía la sentencia de Plinio, popularizada por Cervantes, de que "no hay libro malo que no tenga algo bueno", y a continuación afirmó: "Yo diría que enteramente malo no hay libro ninguno. Por lo menos yo no los he encontrado, a pesar de mi voracidad de lector. Cierto que los moralistas tienen que hacer uso, a veces, del índice prohibitivo; pero se trata siempre de medidas transitorias, encaminadas a devolver la salud a la agitada humanidad". En otro párrafo de su discurso dijo: "El libro verdaderamente disolvente e inmoral, el libro fundamentalmente impío, no ha sido nunca invención creada para perturbar a la sociedad en que brotó. Ha sido, por el contrario, producto de los males de esa sociedad, expresión de un estado anormal o subversivo. El libro malo es siempre el epílogo de la maldad colectiva, y nunca de la de su creador. ¿Qué

(5) Editorial: "Libros y libreros", *Mauritania*, 302 (I-1953).

(6) Julio de Urrutia: "El decano de los libreros de Madrid", *Madrid* (Madrid, 30-I-53).

(7) P. Félix García: "Literatura infantil", *A B C* (Madrid, 3-I-53).

(8) Francisco-Javier Sanz de Andino: "Pro libro infantil", *Sipe*, núm. 449 (Madrid, 4-I-53).

(9) Juan Sampelayo: "Niños y libros, *Correo Literario* (Madrid, 1-I-53).

(10) "Vida académica", *A B C* (Madrid, 13-XII-52).

hubiese sido de la humanidad sin libros?" A continuación hizo una emocionada alusión a la Exposición del Milenio, y concluyó diciendo que "la obra del autor por vocación verdadera es la forma más pura y patética de la generosidad".

Estas palabras motivaron un editorial de *Ya* (11), precisamente sobre el libro inmoral, en el que, abundando en la tesis del doctor Marañón, llega a decir: "el libro disolvente e inmoral no es tanto una semilla de males para la sociedad como un fruto de males que en la sociedad existían. Tanto daña en este punto —añade— un criterio asustadizo y propenso en demasía a las restricciones, como una carencia total de discriminación que nos lleve a aceptar como materia literaria y artística la simple exposición directa de lo malo y lo soez". Y aplicando lo dicho al fenómeno de la invasión femenina en la novela universal, afirma el editorialista: "Urge encontrar el buen medio que nos permita disfrutar del punto de vista femenino en literatura sin necesidad de descender a los estratos ínfimos de la vida humana".

La revista "Biblioteconomía" en 1952

La Escuela de Bibliotecarias de la Diputación Provincial de Barcelona publica trimestralmente esta interesante revista especializada, que suele formar con sus cuatro números un volumen anual. No escapamos a la tentación de recensionarla globalmente, dada la importancia de esta publicación.

Inicia el sumario (12) un trabajo del ilustre Director de la Biblioteca Central de Barcelona, doctor Mateu y Llopis, sobre las bibliotecas holandesas. Comienza diciendo: "Las Bibliotecas de cada país, como depósitos de cultura, constituyen un patrimonio, no sólo de las naciones respectivas, sino de toda la Humanidad".

A continuación describe, con todo detalle, sus Bibliotecas y algunos de sus Archivos, con un cálculo bastante exacto de sus fondos, y termina afirmando: "Verdaderamente, este bello país puede ufanarse de poseer una completa red bibliotecaria, que hace que ninguna población de relieve carezca de tan indispensables medios de cultura".

Sigue un estudio del P. Antonio Borrás, S. J. (13), sobre la Biblioteca y el Archivo del Institut Superieur de Philosophie "Les Fontaines", de Chantilly; cuestiones catalográficas referentes a autores orientales, por Juan Vernet, y un Indice de revistas existentes en la Biblioteca de Barcelona, redactado por Ana Ridorsa y M.ª Rosa Escayola.

En la sección denominada "Varia" destaca el artículo titulado "Los Archivos de Manlleu" (14), a través del cual obtenemos noticia exacta de los documentos antiguos que se conservan en este Archivo Parroquial, después del saqueo de que fué objeto en julio del año 1936.

Otros estudios interesantes son: "La Biblioteca del Seminario de Historia de la Universidad de Barcelona, por María Manjonell, y "La Biblioteca del Colegio Condal de Barcelona", por Antonio Nespereira y González.

Viene después la Sección Bibliográfica, y un denso noticiario sobre Archivos y Bibliotecas en España y en el extranjero.

Pero lo más importante, a nuestro juicio, de esta revista, es el trabajo referente a las "Tablas del Catálogo Alfabético de Materias por temas o asuntos", elaborado por un equipo de la Escuela de Bibliotecarias de la Diputación de Barcelona, bajo la dirección del propio Director de la Escuela don Felipe Mateu y Llopis.

VICENTE SEGRELLES

---

(11) Editorial: "El libro inmoral", *Ya* (Madrid, 14-XII-52).

(12) Felipe Mateu y Llopis: "Las Bibliotecas holandesas", *Biblioteconomía*, 33-36 (Barcelona, 1952).

(13) Antonio Borrás, S. J.: "La Biblioteca-Archivo del Institut Superieur de Philosophie "Les Fontaines", de Chantilly". *Ibidem.*

(14) R. Casals Serra: "Los Archivos de Manlleu". *Ibidem.*

Actualidad educativa

ESPAÑA

UNIVERSIDAD LABORAL DE ZAMORA

Ha iniciado sus actividades en Zamora una Universidad Laboral que acoge a más de mil muchachos, comprendidos entre nueve y dieciocho años. Y han llegado al nuevo Centro 265 huérfanos de trabajadores pertenecientes a los Montepíos barceloneses de las industrias siderometalúrgicas, madera y químicas, así como al Montepío Nacional de la Construcción. Estos alumnos permanecerán en régimen de internado, y en todos los aspectos serán atendidos por las propias Escuelas. Podrán cursar diversas especializaciones: mecánica, electricidad, automovilismo, imprenta, zapatería, sastrería, etcétera. Dirigen las enseñanzas cuarenta Padres Salesianos.

El Centro está instalado en un gran edificio, en el noroeste de Zamora, y tiene buena línea arquitectónica. Se compone de varios cuerpos, centrados por la iglesia y el pabellón de Comunidad. Tiene, además, un teatro anejo. La Sección de Internado cuenta con todos los servicios necesarios para alojar 265 estudiantes, y la Sección de Externos puede, como dijimos, abarcar hasta 1.000 alumnos. Existen, además, Catequesis y Oratorio Festivo, local para antiguos alumnos, talleres, salas de exposición, una pequeña granja experimental y campo de deportes. El edificio se halla rodeado por un parque, y todo el conjunto está acotado entre cuatro amplias calles.

La inauguración oficial se celebrará, posiblemente, en octubre próximo. Ahora se está ultimando la construcción de la iglesia, y aún falta, también, en parte, la Sección de Externos y el teatro. Tendrá éste un aforo cercano a los mil espectadores.

Además, las Escuelas "José Antonio Girón" cuentan con la "Granja Florencia", finca de unas 1.000 hectáreas, en su mayor parte regables, situada a 20 kilómetros de Zamora y a ambos lados del Duero. Esta Granja tiene residencia para 30 alumnos, edificios para la Administración, fábrica de productos lácteos, bodega, instalaciones para animales domésticos, colmenas, etc. Se han plantado en ella árboles frutales y cepas. Hay, además, bastantes cabezas de ganado mayor. La explotación de esta finca sufragará, seguramente, los gastos de la Institución. En una y otra se han invertido, hasta la fecha, unos 100 millones de pesetas.

ESCUELA DE COMERCIO EN SALAMANCA

El Ministerio de Educación Nacional ha concedido una subvención de un millón de pesetas con destino a la primera fase de las obras de la Escuela Profesional de Comercio de Salamanca. Con tal motivo, el diario salmantino *El Adelanto* (4-III-53) hace una reseña histórica de los diversos intentos y proyectos hasta ahora habidos en relación a esta empresa. En 1935 se constituyó la Escuela de Comercio salmantina, con carácter elemental, e instalada deficientemente en el Palacio de San Boal. Reiteradamente instaron las autoridades docentes y municipales se buscara a la Escuela más adecuada sede, y se ampliaran sus enseñanzas con el grado profesoral.

El segundo objetivo está ya logrado, y en vísperas de realización el primero. El viejo palacio, de gran empaque arquitectónico, será restaurado y acondicionado. El arquitecto don Víctor d'Ors ha trazado el proyecto. Una vez ejecutadas las obras contará la Escuela Profesional de Comercio con siete aulas amplias, capaz cada una de ellas de alojar de sesenta a ochenta alumnos. Se instalarán, además, un Museo Comercial, Gabinete de Física, Laboratorio de Química, oficinas para practicar Contabilidad y demás dependencias administrativas y auxiliares.

ESCUELAS EN OLIVENZA

En un barrio de Olivenza, "La Zarrapa", donde viven muy pobremente 3.000 personas, el sacerdote don José Hidalgo Marco ha levantado unas Escuelas Parroquiales modelo. Reseñamos en esta sección sus características principales con la oportunidad de haberse inaugurado, el pasado día 7 de marzo, un nuevo edificio destinado a alojarlas. Este edificio ha importado 2.500.000 pesetas.

Las Escuelas iniciaron su vida, muy modestamente, en el mes de octubre del año 1943, y en ellas se reunieron 200 niños y niñas. Por 13.000 pesetas se adquirió luego un solar; la Caja Rural contribuyó después con dos préstamos de 25.000, y así llegó a ser realidad una primera y rudimentaria instalación. En el año 1948 se amplió ésta con la construcción de talleres de corte y confección, telares, alpargatería y carpintería.

En las Escuelas, que llevan el nombre del Sagrado Corazón, se acogen niños desde un mes, en régimen de externado o mediopensionistas. Todos tienen asistencia médica gratuita.

Hay abiertas, en régimen de Patronato, siete Escuelas: dos de niñas, dos de niños, dos de párvulos y una maternal, que totalizan 281 alumnos. Y, además, 43 alumnos varones y 30 mujeres acuden a clases nocturnas.

El nuevo edificio comenzó a construirse hace cuatro años, sobre un solar de 3.000 metros cuadrados. Fué subvencionado por el Ministerio de Educación Nacional con 1.200.000 pesetas, que aumentaron luego hasta los dos millones y medio con las diversas ampliaciones introducidas en el proyecto inicial. Diversas aportaciones, principalmente de los Colegios del Sagrado Corazón de Barcelona y San Sebastián y de otros distintos puntos de España, enjugaron los gastos de mobiliario, enseres y ropas, maquinaria, etc. Subvención fija no tienen las Escuelas más que una: la cuota de seis pesetas diarias que paga la Junta Provincial de Protección de Menores por cada uno de diez niños acogidos.

CATEDRA "CIUDAD DE MADRID"

El Ayuntamiento madrileño ha creado y dotado en la Universidad de Madrid una cátedra especialmente destinada a cuestiones jurídicas, económicas o históricas relacionadas con la capital. En este año se encargará de la organización del curso la Facultad de Derecho. Se dictarán en él catorce conferencias sobre el Fuero de Madrid, la sociología de la ciudad, las Ordenanzas municipales, las instituciones y servicios religiosos, los suburbios, la criminalidad, los transportes, la justicia municipal, la vivienda, la municipalización de servicios, los abastos, la imposi-

ción municipal, la capitalidad del Estado, el "Gran Madrid". Desarrollará este último punto, con el que concluirá el curso, don José Gascón y Marín. La inauguración ha sido hecha por don Galo Sánchez, que disertó sobre el primero de los temas anotados.

CIUDAD ESCOLAR DE SAN SEBASTIAN

Pronto comenzarán en el ensanche donostiarra de Amara las obras de una Ciudad Escolar, en las que colaborarán el Estado y el Municipio. El proyecto comprende la construcción de un nuevo Instituto de Enseñanza Media, una Escuela de Comercio y otras de Trabajo y de Peritos Industriales. Junto a ellas se levantará un "Auditorium", destinado a actos académicos y reuniones culturales, y otro edificio de servicios generales y laboratorios.

CONFERENCIAS EN HELLIN

El Instituto Laboral de Hellín ha inaugurado un primer ciclo de conferencias de extensión cultural. Disertó el profesor Tormo García, director del Instituto Laboral de Alcira, sobre "El espíritu de la tierra en la lírica española". Hizo su presentación el director del Instituto de Hellín, don Tomás Escribano.

COLEGIO MAYOR EN BARCELONA

La Delegación Provincial de Educación del Movimiento, de Barcelona, secundando los proyectos de construcciones universitarias actualmente en curso en la ciudad condal, se propone crear un Colegio Mayor, por el estilo del "César Carlos", de Madrid, destinado exclusivamente a Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras, y graduados en las restantes especialidades que preparen oposiciones a cátedras u otras carreras especiales. La necesidad de albergar en un hogar común a estos profesionales se dejaba sentir desde hace tiempo. Se espera que el nuevo Colegio Mayor pueda ser inaugurado en el próximo curso de 1953-54.

ESCUELAS EN CANARIAS

El diario barcelonés *La Prensa* ha publicado en el pasado mes de febrero un número dedicado especialmente a Canarias, y en él una entrevista con el Gobernador de Las Palmas don Evaristo Martín Freire. Varios temas se abordan en ella (el problema de la vivienda, las instalaciones deportivas de nueva construcción, el estado actual de la economía canaria en sus grandes líneas, las actividades del Movimiento); pero en esta sección de *Actualidad Educativa* nos interesa destacar especialmente uno: la necesidad de nuevas Escuelas y los esfuerzos que en orden a satisfacer esta necesidad se vienen realizando. En Las Palmas, el problema de las Escuelas es tan grave como el de las viviendas. La provincia tiene un índice de analfabetos elevado, y ello se debe, ante todo, al enorme crecimiento de la población (un 220 por 100 en los últimos cuarenta años), en desproporción con el ritmo más lento de construcciones docentes. La Obra Social del Movimiento ha iniciado la construcción de 38 Escuelas, con vivienda aneja para maestros; y ahora está en fase de negociación un concierto económico entre esta Obra Social y el Ministerio de Educación Nacional, según cuyos términos podrá comenzarse el próximo año de 1954 la construcción de 124 Escuelas, también con viviendas anejas, con lo cual quedarán satisfechas las exigencias escolares de la provincia. Y paralelamente a esta obra constructora se emprenderá una campaña contra el analfabetismo, en la que se espera colaboren autoridades municipales y maestros.

Líneas abajo, el señor Martín Freire alude a otros temas docentes, o estrechamente conexos con ellos. Ha comenzado la construcción de un estadio para el Frente de Juventudes, y el año entrante se construirán también una piscina olímpica y diversas pistas deportivas. Está también creada una Escuela de Mandos, y en marcha un Colegio Mayor y una Escuela de Formación Profesional. Los estudiantes de Derecho cuentan con una Academia "San Raimundo de Peñafort".

LA ENSEÑANZA LABORAL EN TARAZONA

El Instituto Laboral "Jesús Rubio", de modalidad industrial, que funciona en Tarazona de Aragón, tiene ya concluída su nave de talleres, pero el edificio principal se halla todavía en construcción. Seguramente estará en condiciones de funcionamiento para el curso próximo de 1953-54. Provisionalmente, las clases se dan en los locales del Grupo Escolar "Allué Salvador".

Cursan actualmente el Bachillerato Laboral en Tarazona 110 alumnos, y a los cursillos culturales y monográficos asisten otros 43, de dieciocho a veinte años, que ya trabajan en distintos centros industriales. Algunos de ellos proceden de localidades próximas, y han de ir a Tarazona diariamente; lo cual impone la necesidad de instalar un internado.

El Ayuntamiento costea diez becas de 500 pesetas anuales, y el Frente de Juventudes otras diez de 350.

CONFERENCIAS DEL S. E. P. E. M.

Están celebrándose en los Institutos de Enseñanza Media de Oviedo, Gijón y Avilés un ciclo de conferencias de orientación profesional, a cargo de profesores de Enseñanza Media y Universitaria. Las conferencias van dirigidas a padres de alumnos y a los alumnos de los cursos últimos.

EXPOSICIONES EN COLEGIOS MAYORES

El Colegio Mayor "San Bartolomé", de la Universidad de Salamanca, ha organizado, en colaboración con el Lectorado de Francés de la Universidad, una Exposición de arte medieval francés, compuesta por una espléndida colección de láminas de los principales monumentos y una colección de miniaturas y grabados.

Presidió la inauguración, el pasado día 23 de febrero, el catedrático de la Facultad de Letras y director del Colegio, don Fernando Lázaro.

El profesor de la misma Facultad, don Luis Cortés Vázquez, disertó acerca de las principales características del arte medieval en Francia. Días más tarde fué clausurada la Exposición por una conferencia del catedrático de Arte don Rafael Láinez Alcalá.

Entre los días 7 y 14 de marzo se celebró en el Colegio Mayor "Jiménez de Cisneros" una Exposición de pintura, que agrupó más de 70 acuarelas, óleos y dibujos, obra todos ellos de actuales o antiguos colegiales. El nivel medio de la Exposición fué muy decoroso, habida cuenta, sobre todo, de la no profesionalidad de los participantes.

El Jurado, presidido por Benjamín Palencia, que era, a la par, "expositor de honor", acordó otorgar el primer premio de óleo a Pedro Casariego, y el de acuarela a Agustín Pérez Bellas. El premio de dibujo quedó desierto, aunque se otorgó un "accésit" a Ignacio Gárate.

ESCUELAS EN CIUDAD REAL

El señor García Noblejas, presidente de la Diputación de Ciudad Real, dió cuenta al pleno de dicho organismo, en reunión celebrada el mes pasado, de las gestiones que vienen realizándose con el Minis-

terio de Educación Nacional, dirigidas al establecimiento de un concierto para la construcción de grupos escolares y viviendas en numerosos pueblos de la provincia. El Ministerio sufragaría por mitad los gastos.

El pleno aprobó la propuesta de la Presidencia.

ASAMBLEA DE UNIVERSIDADES HISPANOAMERICANAS

En la Asamblea de Universidades Hispánicas, que se celebrará en Madrid y Salamanca entre los días 5 y 12 de octubre próximo, serán objeto de debate los tres temas siguientes:

1.° Convalidación de títulos académicos.

2.° Formación humanista del estudiante universitario.

3.° Coordinación de la investigación científica y universitaria.

Se espera que estén representadas en la Asamblea unas 120 Universidades de habla española.

CURSILLOS DE CONFERENCIAS DEL S. E. M.

Bajo este mismo título informamos en nuestro número anterior (página 195) de las conferencias que el S. E. M. ha organizado en la provincia de Pontevedra. Registramos hoy la sesión que tuvo lugar el día 25 de febrero, en el Círculo Mercantil de Vigo. Fué abierta por el señor Sabell, Jefe Provincial del S. E. M., quien dió cuenta de una ponencia sobre analfabetismo que se propone presentar en la próxima Asamblea Nacional de Delegados del S. E. M. A continuación, el P. Nogueras expuso el programa de actos religiosos que organiza para la próxima Semana Santa el Magisterio; y luego, los señores Lista Naveira, Inspector Jefe de Enseñanza Primaria, y Martín Zornoza, Delegado de Información y Director de la Escuela de Comercio, disertaron sobre el cuarto grado escolar y diversos aspectos relacionados con la función social de la Escuela, respectivamente. Las intervenciones fueron cerradas por el Teniente de Alcalde señor Suárez Candeira, que representaba al Gobernador Civil. Hizo hincapié en la necesidad de incrementar y perfeccionar las Escuelas de la provincia, y ofreció la colaboración de los órganos municipales.

GRUPOS ESCOLARES EN VALENCIA

El día 12 de febrero fué inaugurado en el grupo de viviendas "Generalísimo Franco", que el Ayuntamiento de Valencia ha construído en la carretera de Alboraya, un Grupo Escolar para niñas, bajo el patrocinio de la Sección Femenina. Es el segundo que este servicio del Movimiento establece en Valencia. Se darán en él clases de los tres períodos docentes. Por la tarde habrá escuela de adultos.

Tres días después tuvo lugar la inauguración de otro Grupo Escolar en Cheste.

HOMENAJE A UN JEFE DEL S. E. M.

El día 15 de febrero, en la Jefatura Provincial del S. E. M. de Valencia, se dedicó un homenaje a don Cándido Salazar Salvador, Jefe Provincial del S. E. M. Asistieron, entre otras autoridades civiles y docentes, el Gobernador civil de la provincia don Diego Salas Pombo, que tenía la representación del Ministro de Educación Nacional; el Jefe Nacional del S. E. M., don José María Gutiérrez del Castillo, y el Inspector Central señor García Izquierdo, en nombre del Director general de Enseñanza Primaria.

ESCUELAS EN SANTANDER

La Diputación Provincial montañesa, en una de sus últimas reuniones plenarias, adoptó el acuerdo de solicitar del Banco de Crédito Local de España un préstamo de tres millones de pesetas, con objeto de llevar a la práctica el consorcio establecido entre aquel organismo provincial y el Estado para la construcción de Escuelas.

Se acordó también subvencionar a varios Ayuntamientos que solicitaban ayuda para adquisiciones de material escolar.

CURSILLO LABORAL EN SALDAÑA

El Instituto Laboral de Saldaña ha inaugurado su primer cursillo de extensión cultural, con asistencia de 81 alumnos. Se explicarán diversas materias: Matemáticas, Lengua española, Redacción, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Religión y Formación del espíritu nacional. Todos los alumnos asistentes son mayores de quince años.

MUSEO ARQUEOLOGICO EN ORENSE

En fecha próxima será abierto al público el Museo Arqueológico Orensano, instalado en el antiguo Palacio Episcopal. Este Palacio fué adquirido con tal finalidad, hace dos años, por la Dirección General de Bellas Artes. Desde la Guerra de Liberación, durante la cual el edificio del Museo fué habilitado para hospital, sus fondos han estado almacenados en diversos puntos. Ahora, la nueva sede los distribuirá en cuatro secciones: Prehistoria, Cultura de los Castros, Medievo y Edad Moderna. La sección más importante es la que recoge los restos de los Castros.

Según declaraciones del Director del Museo, don Jesús Ferro, se intenta hacer de él un Centro de investigación y trabajo. Cuenta para estos fines con una Biblioteca, formada por la Comisión de Monumentos, y compuesta de unos 2.000 volúmenes sobre materias arqueológicas y artísticas. El Museo, además, ha adquirido otras publicaciones más recientes.

EL BACHILLERATO ESPAÑOL EN LA ARGENTINA

El Rector de la Universidad Nacional de la ciudad "Eva Perón" (antes La Plata) ha otorgado validez académica a los títulos de Bachiller obtenidos en España y en las diferentes Repúblicas de Hispanoamérica.

INSTITUTO "ANGELICO"

La necesidad de integrar de algún modo las ciencias sagradas y las profanas es el móvil que, según el preámbulo del Decreto del pasado día 6 de febrero, ha determinado la creación del nuevo "Instituto Angélico". La misión de este Instituto será doble: por una parte tenderá a cultivar entre los seglares universitarios los estudios jurídico-canónicos, teológicos y filosóficos, y por otra tenderá a estimular "una colaboración estable entre los ambientes universitarios seglares y los investigadores y maestros que cultivan los estudios eclesiásticos".

El "Instituto Angélico" se establecerá en la Ciudad Universitaria, y dentro de él se agruparán tres Centros de carácter diverso: una Escuela Superior de Estudios Tomistas, un Centro de investigación de Ciencias Sagradas y un Colegio Mayor "Aquinas". A su frente estará un Patronato de honor y otro efectivo; el Director y el Vicedirector serán nombrados por el Ministro de Educación Nacional, a propuesta en terna de la Orden de Predicadores, entre religiosos de la misma, con grados académicos mayores. El profesorado estará compuesto por religiosos de dicha Orden y por profesores eclesiásticos y seglares de especial competencia en las materias propias de los planes de estudios del Instituto.

El Ministerio de Educación Nacional dotará al Instituto de los locales y subvenciones presupues-

tarias precisos para su funcionamiento.

Holgado es señalar la importancia que el nuevo Centro puede llegar a tener, si acierta a tender un puente entre la mentalidad universitaria y la mentalidad eclesiástica.

"DIALOGO"

Con este título ha aparecido en Granada una "Revista de los Universitarios", editada por los Colegios Mayores de aquel distrito. Las aspiraciones de la nueva publicación se cifran en servir de vehículo al auténtico espíritu estudiantil, recogiendo y expresando las opiniones de los universitarios, y en constituir un foco de fermentación que despierte entre la masa de los estudiantes preocupaciones culturales y sociales que hoy no se sienten. "La sociedad actual nos desconoce; nos menosprecia, a pesar de los lindos párrafos que dedica a nuestra importancia y a nuestra trascendencia para el futuro... Las páginas de nuestra revista quieren contribuir a desvirtuar la creencia de que los universitarios vivimos al margen de la sociedad".

Este primer número de *Diálogo* revela entre los universitarios granadinos un haz de preocupaciones típicas, que parecen hoy día compartidas por todos los universitarios españoles: el tema de Europa, el deseo de "mentalizar" e infundir espíritu universitario y radicalismo social a nuestra vida religiosa, la preocupación artística generosamente sentida, la Hispanidad como algo que hay que liberar de nimbos retóricos, el teatro, el futuro político de España, con insistencia especial en el tema de las formas de gobierno. Esperemos que *Diálogo* tenga, además de colaboradores, lectores; esto es, que no se confine en una minoría, sino que inquiete y movilice en torno a estos temas a la mayoría universitaria.

LA ENSEÑANZA LABORAL EN GALICIA

Al hilo de una visita girada a Galicia por el Director general de Enseñanza Laboral, señor Rodríguez de Valcárcel, se plantearon diversos temas relacionados con el estado en la región de dicho tipo de enseñanza.

En Monforte de Lemos están ultimándose los detalles para la puesta en marcha del Instituto Laboral; posiblemente entre éste en funciones en el próximo mes de octubre, y también por las mismas fechas el Instituto de Ribadeo. En Villalba se creará, posiblemente, otro Centro de especialidad agrícola y ganadera, y en el presente año quedará terminada la Escuela de Artes y Oficios de Mondoñedo, para cuyas obras se ha librado medio millón de pesetas. El señor Valcárcel expresó su deseo de que las Cámaras Agrícolas y Hermandades de Labradores colaboren con las Corporaciones locales en la creación y mantenimiento de los nuevos Centros.

También está en vías de instauración el Instituto Laboral de Cee, al que dedica *La Voz de Galicia* una nota en su número del día 3 de marzo. Trátase de una comarca de cerca de 13.000 habitantes, alejada cien kilómetros de cualquier Centro de instrucción que no sea Escuela rural. No obstante tiene creciente importancia industrial; tres distintas centrales producen 18.000 caballos de fuerza hidráulica, y pronto se concluirán las obras del Salto de Castrelo. El Centro que se proyecta, de modalidad técnica, será, en parte, mantenido con la ayuda de la Sociedad Hidroeléctrica del Pindo, y concurrirán a él los hijos de los 3.000 ó 4.000 obreros electricistas y de la construcción que trabajan en la comarca. Por lo que toca al edificio, existe oferta de uno bien acondicionado.

El Director de Enseñanza Laboral visitó también el Instituto de Villagarcía de Arosa, de modalidad industrial, que ya cuenta con 96 alumnos de primer curso; y en Betanzos, los terrenos donde va a levantarse otro Instituto, y los locales donde ahora funciona provisionalmente.

"LABOR"

El número de *Labor* (Boletín Informativo de Enseñanza Laboral) correspondiente al mes de febrero invita a recapitular los principales aspectos que ofrece hoy día la empresa de la Enseñanza Laboral, "que es ya, en tres cortos años de experiencia, una realidad nacional". *En su inmensa mayoría los Institutos tienen carácter agrícola*, con lo cual vienen a llenar una muy grave deficiencia de nuestro cuadro docente. Y todos ellos intentan conciliar el adiestramiento profesional con una básica formación humana.

La colaboración de los órganos de la Administración local y de las empresas económicas absolutamente imprescindible. Los Institutos, como dice el editorial del número de *Labor* que tenemos a la vista, no deben ser un regalo del Poder central a los pueblos, sino el producto de las energías y la vitalidad propia de éstos. Las Diputaciones Provinciales, en especial, han recibido dentro del nuevo grado de enseñanza una misión concreta. Sus presidentes lo son de los Patronatos provinciales, y, a través de ellos, la provincia tiene responsabilidades y cometidos importantes; se trata "del primer ensayo nacional de un orden docente descentralizado".

Inútil es señalar la imprescindible colaboración de las empresas económicas, primeras beneficiarias de los resultados de la docencia laboral. Igualmente ha de ponerse de relieve el papel que dentro de ella corresponde a las organizaciones sindicales.

De las páginas de *Labor* nos interesa destacar, en especial, tres temas: *la encuesta sobre Enseñanza Laboral femenina, la actividad actual de los Institutos resuelta en numerosas iniciativas de diverso tipo y la aparición de una serie de hojas y boletines informativos propios de los Centros*, acerca de alguno de los cuales ya hemos informado a nuestros lectores en esta misma sección.

A) La Dirección General, de acuerdo con la Comisión Permanente del Patronato, ha interesado de los Patronatos provinciales, locales y Centros un informe sobre la procedencia de establecer en la localidad, donde funcione un Centro masculino, otro dedicado a alumnas; o si, según otros criterios, se estima más adecuado el implantar el Bachillerato femenino, aprobado por Decreto de 24 de marzo de 1950, o establecer una Escuela Laboral femenina, de carácter profesional y destinada a impartir una formación inferior a la de los Institutos. *Queda, pues, oficialmente planteado el tema de la formación laboral femenina*, sobre el cual invita *Labor* a manifestarse a todos sus lectores.

B) La actividad de los Institutos parece concentrarse, durante estos meses (al menos por lo que hace su aspecto "extramural"), en los cursillos para adultos. El Instituto de Sanlúcar dispensa enseñanza a 122 adultos de quince a cuarenta y seis años, y ha organizado, a cargo de su profesor de Ciencias, un cursillo de ocho días para pescadores en el barrio de Bajo de Guía. Por su parte, el Instituto de Miranda anuncia en fecha próxima un cursillo de Ajuste mecánico y Máquinas herramientas. Baza, Trujillo, Daimiel, Puerto de Santa María y Egea han abierto también su cursillo de extensión cultural de Iniciación en la técnica profesional.

C) Los Boletines y Hojas Informativas, de muy diverso carácter, reseñan la vida de cada Centro y divulgan cuestiones profesionales de interés general. *Hoja Informativa*, de Trujillo; *Mar Adentro*, de Sanlúcar de Barrameda; *Hoja Informativa*, de Barbastro; *Iter*, de Almendralejo; *Boletín Informativo*, de Carranza; *Laciana*, de Villablino; *Reconquista*, de Cangas de Onís, y *Tempero*,

de Medina del Campo (sobre el que dimos en esta sección de "Actualidad educativa" alguna información en nuestro núm. 7, página 195), son los títulos y localizaciones de nuevas publicaciones periódicas que *Labor* coordina y recoge. Anteriormente, en su número 7, correspondiente al mes de diciembre, *Labor* reseñó otras Hojas Informativas: *Hermanos Argensola*, de Barbastro; *Laboral*, de Felanitx; *Hoja Informativa*, de Tarazona; *Tuy; Forja*, de Miranda de Ebro, *Rumbos*, de Santoña; *Hoja Informativa*, de Ecija; *Agro*, de Huércal-Overa. *Besana* y *Azul*, de Medina del Campo y Canga de Onís, han trocado sus nombres por los que indicamos antes.

"Los Claustros de profesores —decía un editorial de *Labor*— se han transformado en cuadros de redacción, y sus comentarios y noticias penetran en los hogares de muchas familias de sus respectivas comarcas."—R. E.

IBEROAMERICA

CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN SANTO DOMINGO

En la República Dominicana ha llegado a su etapa final el Plan Bienal de Construcciones Escolares, que por disposición del Jefe de Estado se ha desarrollado, con un costo de R. D. $ 6.500.000. Dentro de este Plan se levantarán, en total, cerca de sesenta y cinco edificios escolares en las diversas regiones del país. Al mismo Plan obedece la construcción del Palacio Nacional de Bellas Artes de Ciudad Trujillo. Las obras se construyen según seis tipos diferentes, así: dieciséis palacios escolares, de veinte aulas cada uno; siete edificios de catorce aulas cada uno; siete de ocho, y catorce de menor amplitud, para planteles escolares de poblaciones cuya inscripción no exceda de 350 alumnos. Además de estos edificios, en Ciudad Trujillo fueron construídos dos grandes palacios: uno, de veinte aulas y sus correspondientes campos de deporte, para el Liceo Cristóbal Colón de Enseñanza Media, y otro de treinta y seis aulas y sus dependencias accesorias, destinado a recoger la población escolar de uno de los barrios de la ciudad.

UNA FACULTAD DE EDUCACION EN LIMA

La Junta de Catedráticos de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, en sesión celebrada a fines de 1952, a iniciativa de su decano, doctor Roberto McLean y Estenós, aprobó, por unanimidad, la coordinación y directivas del Plan de Estudios de la Facultad, el cual es como sigue: Para ingresar a la Facultad se requiere haber aprobado los dos primeros años completos en la Facultad de Ciencias Biológicas, Físicas o Naturales, o en la Facultad de Letras. La Facultad confiere el título de Profesor de Educación Secundaria, permitiendo el grado de Doctorado. El título está destinado a quienes aspiren a ser Profesores de Segunda Enseñanza en cualquiera de los planteles de la República. El título no puede obtenerse sino tras un período de estudios no menor de tres años, de acuerdo con un plan determinado por la Facultad. El título de Profesor de Educación Secundaria puede obtenerse en las siguientes especialidades: Filosofía y Ciencias Sociales, Castellano y Literatura, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas, Ciencias Físicas y Químicas, Ciencias Matemáticas. El grado de Doctor será conferido a aquellos que hayan aprobado el ciclo profesional, y completado y aprobado los estudios especiales de Doctorado. El examen de Grado para optar al título profesional consistirá en dos pruebas con calificación independiente, una de las cuales será la de dar clase —una— ante los alumnos de un Colegio Secundario durante el desarrollo del año escolar, y la sustentación de una tesis, la otra. La primera prueba es indispensable para la presentación de la segunda. El "curriculum" de la Facultad comprende: Cursos básicos obligatorios. Metodologías especiales. Cursos básicos y libres de otras Facultades, correspondientes a cada especialidad. Cursos de Doctorado. La Facultad exige un determinado número de créditos o valor adscrito a cada curso, estableciendo una tolerancia de diez. Todos los alumnos que aspiren a ser Profesores secundarios, cualquiera que sea su especialidad, deberán aprobar las siguientes asignaturas comunes: Pedagogía general, Metodología general, Psicología infantil y del adolescente, Historia de la Pedagogía, Higiene escolar, Legislación escolar peruana y comparada, Filosofía de la Educación, Mediciones mentales y educacionales, Estadística aplicada a la Educación y a la Psicología, Organización y administración escolar, Educación artística y Psicología de la Educación. Los cursos de Metodologías especiales, según la especialidad que ha de cursar el alumno, se darán según el siguiente plan: Metodología y práctica de la enseñanza de la Filosofía y de las Ciencias Sociales, Metodología y práctica de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, Metodología y práctica de la enseñanza del Castellano y de la Literatura, de las Ciencias Biológicas, de las Ciencias Físicas y Químicas, de las Ciencias Matemáticas. Los cursos de Metodologías especiales deberán desarrollarse en dos partes: la primera, una parte teórica general, en un período académico que no exceda de diez lecciones. Esta parte de los cursos comprenderá, obligatoriamente, la determinación y el análisis de las finalidades propias de la enseñanza de las asignaturas correspondientes a la Metodología, incluídas en el plan de estudios de la Educación Secundaria común y de acuerdo con las finalidades generales de la Educación Secundaria. En la segunda parte se tomarán como eje del desarrollo los programas de los cursos de Educación Secundaria que comprendan la especialidad respectiva, y destacarán los problemas didácticos generales. El alumno deberá redactar, al menos, una monografía anual sobre temas propios de esta segunda parte del curso, sobre el siguiente temario, recomendado por la Junta: Preparación de material didáctico; Examen crítico de los textos escolares que versen sobre la especialidad; Análisis de los métodos y procedimientos usados en la Enseñanza de las asignaturas pertinentes y que se hayan percibido en las visitas de observación y prácticas; Estudios experimentales sobre el grado en que se cumplen las finalidades teóricas de la enseñanza de las asignaturas correspondientes en la Educación Secundaria, y Preparación de guías metodológicas, programas analíticos y lecciones sobre tópicos determinados. El Instituto de Metodología coordinará los programas que cada profesor debe presentar anualmente en forma analítica. Los cursos de Metodologías especiales se dictarán en el segundo y tercer año de estudios. El ciclo doctoral tiene por objeto preparar al alumno para la investigación dentro del campo de la Educación y, en particular, en el Perú. Los estudios de Doctorado comprenderán los siguientes cursos de investigación y Seminario: Problemas de la Educación nacional, Sistemas educativos contemporáneos, Psicotecnia y orientación vocacional, Psicología del aprendi-

zaje e Higiene mental aplicada a la Educación. El candidato a Doctor llevará obligatoriamente el curso de Sistemas educativos contemporáneos, y dos de los cuatro de investigación y Seminario, a elegir. Los alumnos deberán cumplir un período no menor de cincuenta horas de observación anual en Colegios de Segunda Enseñanza. Cada uno de los alumnos deberá entregar al jefe de práctica no menos de dos trabajos por año, sobre el resultado de sus observaciones, su crítica a los sistemas y las sugerencias para las mejoras posibles. Habrá un Departamento de Coordinación de las prácticas docentes, que funcionará bajo la supervigilancia del Decano de la Facultad y del Director del Instituto de Metodología. El Plan de Estudios presente estaba redactado y por aprobar desde el 6 de octubre de 1947, según consta en la publicación.

LA ENSEÑANZA EN EL ECUADOR

El balance de las cuestiones educacionales del Ecuador da por resultado la necesidad de un aumento al doble de los planteles educativos para niños comprendidos entre los seis y los catorce años de edad. Actualmente existen 3.418 escuelas de carácter municipal, fiscal o particular, y hay una población escolar de 647.222 niños. El número de matriculados es de 341.729. El problema se agudiza, pues los locales en que funcionan muchas de las escuelas ecuatorianas son insuficientes, por no haberse construído con tales fines. Por otra parte, el presupuesto nacional no ha destinado cantidades suficientes para atender a los gastos de las pensiones que se cobran en estas casas por su alquiler. En cuanto a la Educación Técnica, el Ecuador ha realizado grandes progresos durante el pasado año de 1952. Se han creado, en número bastante crecido, una serie de Escuelas Experimentales, en las cuales se han puesto a prueba programas nuevos, métodos y técnicas de enseñanza. En algunos colegios se han realizado ensayos de experimentación didáctica. De ellos, el "Colegio 24 de Mayo" ha dado espléndidos resultados. En el año 1952, el Ministerio de Educación organizó, con el objeto de solucionar parte de los problemas de educación más acuciantes, varias Comisiones para el estudio de un plan. Estas fueron, y hoy funcionan regularmente, las siguientes: Educación preescolar, Educación Primaria, Educación rural, Organizaciones post y periescolares, Educación Secundaria, Educación Técnica y Profesional y Educación Superior. Cada Comisión cuenta con especialistas nacionales y extranjeros, y colaboran coordinadamente con el objeto de tecnificar, extender y modernizar los sistemas y métodos de enseñanza. En el mes de septiembre del año pasado fué nombrado Ministro de Educación, en reemplazo del doctor Fernando Chávez, el doctor don José Martínez Cobo, graduado en la Universidad de Madrid; en el último trimestre, ya bajo la dirección del nuevo Ministro, se organizó un cursillo para profesores urbanos de Quito, especialmente los de primero, segundo, tercero y cuarto grados de los Centros escolares más importantes, cual el "Eloy Alfaro", "Alejandro Cárdenas" y "San Francisco de Quito", y el personal docente de la Escuela de La Floresta. El curso persiguió estas finalidades: Ayudar a profesores y directores a ejercitarse en el uso y desarrollo de las unidades de trabajo en el programa de estudios sociales: Tipos de trabajo para los profesores de cuarto grado. Dar la oportunidad de preparar materiales de enseñanza para las clases de los cursos correspondientes, y hacer planes específicos para las primeras semanas del año escolar. Desarrollar y desenvolver comprensivamente los métodos de enseñanza de la lectura en los cuatro grados primeros. Ayudar a comprender el proceso del aprendizaje y la enseñanza en relación con las necesidades de los niños ecuatorianos. El nuevo Ministro ha tratado de solucionar el problema de la superpoblación escolar, especialmente en los primeros grados, estableciendo dos jornadas intensivas: una mitad de los niños inscritos recibirán sus clases por las mañanas, y una segunda por la tarde. Según el Ministro Martínez, de este modo queda solucionado, en parte, el problema de la carencia de 2.500 escuelas y de 8.000 profesores. Dentro del Plan educativo, trazado por el Ministro de Educación, se llevó a cabo una visita a las escuelas de la frontera. La segunda Misión cívico-cultural trabajó durante los dos últimos meses del año pasado. Repartió medicinas, material cultural y de lectura para niños, y exaltó el nacionalismo ecuatoriano por medio de "material patriótico", como escudos nacionales, fotografías de héroes ecuatorianos y banderas. Desde el primero de enero del presente año, por disposición del Congreso y a petición del Ministerio, se elevó el sueldo de los maestros, de acuerdo con los años de servicio prestados a la nación. Por fin, el año 1952 se cerró con el avance de dos grandes edificios escolares, que en breve estarán terminados: la Escuela "José Peralta" y el Jardín de Infantes "Mercedes Noriega". En el presente año intentará el Ministerio poner en marcha Misiones culturales de educación fundamental, con profesores y maestros becados en Pátzcuaro, y con técnicos, que organizarán núcleos semejantes a los ya organizados en Bolivia, Venezuela y Méjico, especialmente.

UN CONGRESO

En Lima, en el último trimestre del año 1952 se llevó a cabo el I Congreso Interamericano de Asociaciones de Padres de Familia de Colegios Católicos. Recientemente, en Montevideo y otras capitales hispanoamericanas se habían realizado ya Congresos regionales, preparatorios del que se da noticia. A la inauguración del citado Congreso asistieron: el señor Presidente del Perú, el Ministro de Educación Pública, el Excmo. Sr. Cardenal Arzobispo de Lima y Primado del Perú, el Excmo. Sr. Nuncio Apostólico y el Excmo. Sr. Embajador de España. Se rindió homenaje a Isabel la Católica, como verdadera creadora de la educación cristiana en Hispanoamérica. El señor Presidente del Congreso indicó el cauce de las discusiones, con estas afirmaciones: "La educación es función paterna por derecho natural, constituyendo una función permanente la formación moral y cristiana de las nuevas generaciones". Las sesiones de estudios fueron ocho, en las que, distribuídos en siete Comisiones, trabajaron ciento veinte delegados, de los cuales cuarenta y seis eran extranjeros. Se creó la Unión Interamericana de Padres de Familia, cuya sede provisional en Lima funcionará de acuerdo con los representantes de cada uno de los países que firmaron el acto de constitución. Trece fueron éstos, entre ellos España. Los temas fueron, entre otros, los siguientes: Legítima defensa de la familia frente al peligro en que se ven varios de sus derechos fundamentales más importantes, uno de los cuales es el de la educación privada de los hijos. Problemas que crea el Estado al asumir las funciones de educador. El Congreso considera injusta tal función, y declara que ella significa una violación clara de los cristianísimos derechos humanos, cuya promulgación fué hecha por la ortodoxa Organización de las Naciones Unidas. Un tercer problema fué el concerniente a los problemas económicos. "No es posible —se dijo en el acertado Congreso— la real libertad de enseñanza sin una adecuada repartición del presupuesto escolar de los Estados". Otros temas se refirieron a la formación de la conciencia educativa de los padres de familia. Uno de los problemas que más preocuparon a la Asambela fué el de la revalorización de la urbanidad, sustituída hoy por la desvergonzada e impertinente vulgaridad.

CINCUENTA AÑOS DE ENSEÑANZA MEDIA EN VENEZUELA

La evolución de los programas de Enseñanza Secundaria de Venezuela, en los últimos cincuenta años, está sintetizada en el número 65 de la revista *Educación de Caracas*. En suma, es como sigue: Los Colegios federales para varones se calsificaban, en 1910, en dos categorías, así: primera, en los cuales se enseñaban las materias correspondientes al Curso Preparatorio y al Curso Filosófico de Bachillerato, y segunda, en los cuales se seguía el Curso Preparatorio y Enseñanza mercantiles. El Curso Preparatorio constaba de: Gramática castellana, superior; Geografía Universal, superior; francés, inglés o alemán, primer curso, e Higiene, en el primer curso. En el segundo: Retórica y Composición castellana; francés, inglés o alemán, traducción y conversación; Gramática latina, Aritmética razonada y Nociones de Algebra y Geometría. La enseñanza del Curso Filosófico se daba en tres años, y comprendía, además de los dos Preparatorios, las siguientes asignaturas: En el primero: Algebra elemental, Biología, Botánica, Zoología e Historia Universal. En el segundo: Geometría, Física, Historia Universal y Filosofía. En el tercero y final: Historia de la Filosofía y de las Ciencias, Astronomía y Cronología, Física y Elementos de Química general. En el año 1912 se impuso un nuevo programa. Para el primer año: Gramática castellana, Latín, Francés e Inglés, Aritmética, Geometría, Historia de Venezuela y Taquigrafía. En el segundo año: Retórica y ejercicios de Composición, Latín, Francés e Inglés, Aritmética razonada, Historia Universal, Nociones de Historia Natural, Química e Higiene. Para el Bachillerato: Primer año: Algebra, Geometría, Botánica, Zoología, Latín y raíces griegas, Alemán, Historia Universal y, en especial, de España y América. Segundo año: Literatura castellana y su historia, Alemán, Física, Mineralogía y Geología, Filosofía e Historia de la Filosofía, Química. Para el tercer año: Literatura universal e Historia de ésta, Física, Cosmografía y Cronología, Biología y Antropología, e Historia de la Filosofía. Para el tránsito de un plan a otro fué preciso elaborar programas totalmente nuevos para las asignaturas del Curso Preparatorio. En el año 1915 fueron derogadas las disposiciones sobre Enseñanza Secundaria. Por el Decreto que derogaba tales disposiciones, la Enseñanza Secundaria se repartía en dos Cursos: uno, general, de cuatro años, y otro especial, de dos. Este último podía seguirse en tres secciones distintas: Filosofía y Letras, Ciencias Físicas y Matemáticas y Ciencias Físicas y Naturales. Las materias del Curso primero eran: Castellano, Francés, Geografía e Historia de Venezuela y de América, Algebra, Aritmética y Botánica, para los dos primeros Cursos, distribuídos lógicamente. Literatura española, Latín, Inglés, Geografía elemental, Historia y Geografía universales, Zoología, Física, Filosofía elemental y Dibujo, para el tercero; y para el cuarto año las siguientes: Latín, Griego, Inglés, Trigonometría, Historia y Geografía universales, Mineralogía y Geología, Química, Cosmografía y Cronología, Filosofía elemental y Dibujo lineal y topográfico. Los dos años de especialidades, según las tres secciones, incluían intensificación de asignaturas dadas en los cuatro primeros. En 1924 se impuso un nuevo plan, reducido a cuatro años. Primero: Aritmética, Castellano, Francés, Geografía e Historia universales, Botánica, Latín y Dibujo. Para el segundo: Algebra, Literatura, Francés, Latín y raíces griegas, Geografía e Historia universales, en especial de Venezuela y de América; Zoología, Química y Mineralogía. Geometría, Inglés, Literatura general, Filosofía, Mineralogía y Geología, Química orgánica y Física, para el tercer año. Y para el cuarto: Trigonometría y Topografía, Inglés, Filosofía, Biología, Cosmografía y Cronología y Física. En 1930 se nombraron Comisiones que revisaran los programas, con el fin de proceder a una necesaria reforma. Fueron reformados por una Comisión especial, en el año 1934, los programas de Enseñanza Secundaria, introduciéndose temas nuevos en los programas de Literatura e Idiomas. En 1936 se reunieron nuevas Comisiones para reformar los programas de Educación Primaria, Normal y Secundaria. Los nuevos programas en poco difirieron de los anteriores. En 1938 se aprobó una resolución por la cual se establecían planes de transición, al terminar la dictadura de J. V. Gómez, para 1937-38. Según este plan, vigente hasta 1940, la educación secundaria se haría en dos ciclos: El primero, de cuatro años, comprendía las siguientes asignaturas: Castellano y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física, Química, Geografía e Historia universales, Geografía e Historia de Venezuela, Francés, Inglés, Latín, Raíces griegas, Filosofía, Educación artística. El segundo se daba en dos años, y comprendía ya las especializaciones de Filosofía y Letras, Ciencias Físicas y Matemáticas y Ciencias Biológicas. En todas las tres especializaciones se daba Castellano e Historia literaria y Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos. En noviembre de 1940 un nuevo programa de transición fué aprobado. Estos programas tenían las siguientes características: a), concéntricos; b), agrupar las materias afines; c), funcionales; d), indicaciones metodológicas, y e), bibliografía. En 1944, el segundo ciclo fué reducido a un año. Fnalmente, las diversas reformas parciales que ha sufrido este plan han dejado intacto, en lo fundamental, el plan del año 1940, y sólo han perfeccionado deficiencias a medida que se presentaban nuevas necesidades. En 1949 se agrega la asignatura de Historia de Venezuela documental y crítica en la especialidad de Filosofía y Letras, y se hacen obligatorios los idiomas inglés y francés.

RETIRO PARA MAESTROS EN PUERTO RICO

Por Ley de 6 de mayo de 1951 se crea en Puerto Rico el nuevo sistema de Retiro para Maestros, llamado anteriormente Fondo de Pensiones para Maestros. La Junta de Retiro para los Maestros de Puerto Rico administra el fondo de anualidades y pensiones. Pertenecen a la Junta todos los maestros en servicio activo, los maestros pensionados, los maestros acogidos a los beneficios de la ley que pasen a ocupar puestos administrativos en el Departamento de Instrucción o de otra dependencia semejante, los maestros que trabajan en la Asociación de Maestros de Puerto Rico, y los maestros que ejerzan en instituciones privadas reconocidas y aprobadas por el Gobierno. La edad de sesenta y cinco años es la del retiro obligatorio. La Asociación de Maestros es una entidad particular, que cuenta con 11.800 socios y 3.000 familiares de éstos, acogidos a los beneficios de la Seguridad social que ofrece la Junta y la Asociación. La Universidad de Puerto Rico ha creado también un sistema de pensiones de retiro para los maestros y empleados en ella (Cooperación de la Seg. Soc. Iberoamericana, febrero de 1953. O. I. S. S., de Madrid).

GRAVES PROBLEMAS EDUCACIONALES

Los intelectuales mejicanos han comenzado a intervenir en la política de manera activa. Un grupo de ellos, nacidos en Jalisco, se ha agrupado alrededor de Agustín Yáñez, gobernador de esa región, y ha constituído el Partido Cívico-Cultural Jalisco. Sus preocupaciones han comenzado a apuntar, primeramente, a la educación del pueblo mejicano. En reciente entrevista con uno de ellos, el crítico literario José Luis Martínez decía: "... comencé a enterarme, o más bien a persuadirme, de esos problemas patéticos del país, como son el miserable nivel de vida de

la mayor parte de la población, la mitad de los habitantes analfabetos, la tercera parte indígenas, que ni siquiera saben que son mejicanos..." Según una estadística, mal intencionada sin duda, ofrecida por el semanario del Partido de Acción Nacional, se necesitan más del 60 por 100 de escuelas de las existentes hasta ahora en el país. El número de niños en edad escolar crece cada día más (véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 7. "Actualidad educativa. Hispanoamérica), y la situación del presupuesto educativo es lamentable. Ahora, la Universidad Nacional autónoma se enfrenta con este problema económico, no tan grave, con todo, como el de las veinte Universidades o Institutos de Enseñanza Superior que funcionan en el país. El Secretario de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, don Raúl Cardiel Reyes, informaba: La Universidad de Puebla paga a cada catedrático 1,50 pesos mejicanos por cada lección; en Yucatán, varios meses llevan sin recibir pago; Nuevo León, con más de 6.000 estudiantes, sólo recibe 175.000 pesos del Gobierno federal. El Instituto de Chiapas, que necesita 100.000, sólo recibe 10.000 pesos al año. Y ahora, la Universidad Nacional autónoma, que va a trasladarse a la magnífica Ciudad Universitaria (algunas Facultades funcionan ya allí), no sabe cuándo podrá disponer de un presupuesto adecuado a su nueva morada; presupuesto que, sin duda, deberá ser, por lo menos, el triple de lo que hasta ahora se le había dado, si se tienen en cuenta los laboratorios, medios de transporte, Seminarios, etc. Pero la Universidad del Perú parece atravesar también por crisis semejante, intensa y grave, según el señor Mc. Gregor, de la Universidad Católica de Lima. Tal crisis se origina en el conflicto originado por la petición de los universitarios de Arequipa, presentada al Consejo Universitario, y que contenía los siguientes puntos, algunos de ellos coincidentes con los puntos programáticos de la Reforma Universitaria de Córdoba, y que tuvo vigencia en el Perú hasta la llegada del nuevo Gobierno del General Odría: Abolición del control de asistencia, supresión de exámenes parciales, participación estudiantil en el gobierno de la Universidad, entre otros. La petición fué desatendida, y los estudiantes se declararon en huelga. La huelga fué apoyada en diversas Universidades peruanas, especialmente en Lima, por el Centro federado de la Escuela de Derecho. Algunos profesores prestaron apoyo. No valieron las mediaciones del doctor Chiriboga ni la declaración conjunta de rectores, y el rector de Arequipa, señor Fuentes Llaguño, presentó su renuncia, que fué aceptada. En Lima se pidió la renuncia del rector doctor Pedro Dulanto, quien murió repentinamente de un ataque cardíaco. Según el señor Mc. Gregor, culpables de los acontecimientos que han sumido a la Universidad de San Marcos son los apristas. Pero, en suma, reconoce que se trata de una inadecuación de la institución universitaria con la realidad sobre la que actúa. El repórter de la revista *Latinoamérica* apunta que la Universidad Católica, al margen de los acontecimientos y de la gravedad de la cirsis, continuó sus tareas docentes y magistrales.

EL NUEVO DECANATO EN COLOMBIA

Por Decreto del Gobierno colombiano se ha reducido el período de Decanato en las Facultades de la Universidad Nacional, de dos años a uno. Este Decreto dió origen a la sustitución de dos decanos: el doctor Alberto Zuleta Angel, de Derecho, y el doctor Cayetano Betancur, de Filosofía y Letras. Para sustituir al doctor Betancur fué nombrado, directamente, el Sr. Pbr. Alvaro Sánchez, quien no aceptó. En su lugar se hizo cargo el poeta Rafael Maya. El nuevo decano ha suprimido algunas asignaturas filosóficas de la Facultad, e incrementado las literarias. Ha sido suprimida, asimismo, la revista de la Facultad de Filosofía y Letras, *Ideas y Valores*, que logró llegar hasta los números 7 y 8, final.

PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS

El Instituto Tecnológico de Jalisco ha publicado: *Epistolario de Ipandro Acaico*, recopilado y ordenado por Joaquín Antonio Peñaloza; *Santiago de Amacueca*, por Fray Luis del Palacio; *Ramón López Velarde en Guadalajara*, por Emanuel Carballo; *Mariano Azuela*, por Emanuel Palacios; *El canto de la grilla*, de Ramón Rubín; *Tadeo Ortiz, esbozo biográfico*, por Ricardo Delgado. En la Universidad de Guadalajara han dado cursillos y conferencias: José Luis Martínez, Adalberto Navarro Sánchez, Manuel Carballo, Alfredo Leal Cortés, José Ramírez Flórez y Daniel Cossío Villegas. Las conferencias han versado sobre Literatura mejicana. La Universidad de los Andes, de Colombia, ha nombrado catedrático al profesor español don Tomás Ducay Fairén. La Universidad de los Andes es la correspondiente a la "Columbia University" de Estados Unidos, en Bogotá.—RAFAEL GUTIÉRREZ GIRARDOT.

EXTRANJERO

NOTICIAS GENERALES

LOS PROFESORES ESPAÑOLES EN ROMA

El *Boletín Informativo* de la Oficina de Prensa de la Embajada de España ante la Santa Sede ha publicado, en su último número bimestral (enero-febrero de 1953), una información sobre los maestros de Ciencias eclesiásticas españoles que ejercen en los Centros internacionales de Roma. Pertenecen a diversas Ordenes religiosas, y ascienden al número de 46. Entre ellos han distinguido juristas, como el Padre Arcadio Larraona, C. M. F., Secretario de la Sagrada Congregación de Religiosos y Profesor de Derecho romano en el Ateneo Lateranense, y los especialistas en Derecho canónico: Alvarez Méndez (Decano de la Facultad de Derecho del Angélico), Bidagor (Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Gregoriana) y Goyeneche, C. M. F.; historiadores de la Moral, como el P. Abellán, S. J., Rector de la Gregoriana; el musicólogo Monseñor Anglés, Presidente del Potificio Instituto de Música Sagrada, y también de la Sección de Musicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Los estudios sobre Patología y Teología oriental ocupan a los jesuítas Ortiz de Urbina, Presidente del Pontificio Instituto de Estudios Orientales; Candal, Profesor del mismo Centro; Gordillo, autor de un excelente compendio de Teología oriental, etc. Entre los historiadores están los Padres García Villoslada y Leturia.

REUNION DEL C. I. O. S.

La Comisión Ejecutiva del Comité Internacional de Organización Científica del Trabajo se ha

reunido recientemente en Roma. Por España asistieron el Presidente del Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo, señor Fernández Avila, y el Jefe del Departamento de Organización Científica del Trabajo, don Fermín de la Sierra. Se trató de diversos problemas relacionados con la expansión internacional del C. I. O. S. Entre ellos nos interesa destacar los de carácter docente. Se planteó en la reunión la necesidad de organizar un intercambio de publicaciones, conferenciantes, películas y otros medios de difusión, y la de coordinar las actividades de los Comités Nacionales de Organización Científica con las entidades oficiales y privadas que se ocupan del fomento de la productividad.

El X Congreso Internacional de Organización Científica del Trabajo se celebrará en febrero de 1954, en Sao Paulo. Uno de los temas del Congreso será el de la difusión, a través de la docencia profesional, de las nuevas técnicas racionalizadoras de la producción.

INNOVACION EN LAS UNIVERSIDADES DE NUEVA YORK

Para estudiar en las Universidades y grandes Escuelas del Estado de Nueva York no es necesario poseer certificados de Bachillerato. Esta decisión fué adoptada por las autoridades docentes, en vista de la experiencia de la Universidad de Columnia, que desde hace dos años viene exigiendo pruebas de capacidad en vez de los certificados antes habituales.

UNIVERSITARIOS BELGAS

Según recientes estadísticas un total de 20.720 estudiantes cursan en las Universidades belgas de Lovaina, Gante, Lieja y Bruselas, y en otras 15 Escuelas Superiores del país. Más del 25 por 100 pertenecen a la Facultad de Medicina, 20 por 100 a la Facultad de Derecho, y solamente el 10 por 100 a la Facultad de Ciencias Aplicadas.

ESTADOS UNIDOS

Tesis doctorales.—Por creerlo de cierto interés, en cuanto que muestran hacia qué puntos se dirigen las preferencias de los jóvenes Licenciados en Pedagogía americanos, copiamos los títulos de algunas de las tesis presentadas en los últimos dos años en las Universidades americanas:

"Los servicios de Biblioteca en las Escuelas Primarias", de T. R. Nelson, presentada en el Colegio de Arte e Industria de Tejas. "Estado actual de la educación audiovisual en los Centros de Enseñanza Media", de Roderhord Island, de E. L. Lee, Universidad de Boston. "La Enseñanza Laboral en los EE. UU.", de D. MacLeech, de la Universidad de Harward. "Hábitos de estudio y capacidad en la Enseñanza Secundaria", por F. D. Mattioli, presentada ante la Universidad de Boston. "Organización y deberes de los Tribunales de Exámenes de los Comités de Selección de Profesores de Enseñanza Secundaria en las poblaciones de cien mil o más habitantes", por J. L. O'Leary, Universidad de Boston.

Podríamos citar muchas más, pero las dichas dan idea de las líneas generales sobre las que trabaja actualmente los Estados Unidos de América: hay predilección por los temas referentes a la aplicación de las modernas técnicas a la educación. Sin olvidar las cuestiones relativas a la administración de la Enseñanza.

NOTICIAS DE ITALIA

"SCUOLA E VITA"

Hemos recibido los primeros números de la revista quincenal italiana *Scuola e Vita*, dedicada a problemas de didáctica moderna, y bajo la dirección del profesor Giorgio Gabrielli. Nos interesa sobremanera destacar la editorial que encabeza el primer número, por la gran semejanza de las finalidades que *Scuola e Vita* se propone y de las que persigue la REVISTA DE EDUCACIÓN. La nueva publicación italiana no abordará los temas escolares como si fuera la Escuela un mundo hermético y clauso, sino en sus interferencias con la vida social; en cierto sentido, la Escuela es la vida misma de la sociedad. "Crear una más inmediata e ilustrada toma de contacto entre Escuela y sociedad; discutir los problemas de la Escuela como problemas de la sociedad, y no sólo entre hombres de Escuela, sino con cuantos extraños a ella sientan toda su importancia; vivificar y actualizar tales problemas entre cuantos tienen como vocación y deber la ocupación de la cosa pública; he aquí lo que nos proponemos hacer". Una sociedad que no se percate de que la vida escolar es, en cierto modo, su propia vida, mina las bases de su desarrollo normal; una Escuela separada del ambiente social está destinada a fracasar, incluso en sus aspectos de naturaleza estrictamente técnica e instrumental.

El primer número de *Scuola e Vita* incluye interesantes artículos sobre la Escuela Elemental y la Escuela Media, sobre la "Edilizia scolastica", sobre el reciente Congreso del Sindicato de la Escuela Media; en el segundo número se aborda, entre otros, el tema de la Escuela popular y educación de adultos.

Un punto interesa destacar: la gran preocupación por la formación estética y literaria, expresa a través de los artículos de propio tema docente y de otros de trascendencia general, como, por ejemplo, uno sobre "La inspiración romántica en la música moderna", y otro sobre el drama de Bernanos: "Diálogo de las Carmelitas". La editorial del segundo número (28-II-53) está consagrada a la función del Arte y la Literatura modernas en la Escuela. ¿En qué límites uno y otra deben ser materia docente? Inútil es señalar que la respuesta de *Scuola e Vita* es afirmativa. Ungaretti y otros poetas italianos actuales han accedido al gran público a través de las Antologías, especialmente preparadas para los estudiantes de Bachillerato. "La Escuela italiana no ha sido jamás una Escuela heroica, desencajada del propio tiempo... Nuestros mejores maestros, desde la Universidad a las primeras clases de la Escuela Secundaria, siempre han buscado esclarecer los vínculos que unen al pasado todo cuanto hay de vital en el presente; abrir la mente de los jóvenes a la admiración de los clásicos y a la comprensión de los contemporáneos".

BIBLIOTECAS

Una reciente Circular del Ministerio italiano de Instrucción Pública ha dado normas sobre el funcionamiento de las "Bibliotechini Circolanti" en las Escuelas artísticas de diversa especialidad afiliadas al Instituto Estatal de Arte de Florencia. Las pequeñas bibliotecas móviles podrán ser retenidas durante un mes en cada escuela, y ésta deberá después enviarla a otra. El Instituto debe ser informado sobre el estado de conservación de los libros y revistas, y sobre las peticiones de adquisición de libros que formulen Escuelas y lectores.

ACUERDO ITALO-FRANCES

En aplicación del Acuerdo cultural entre Italia y Francia, ratificado por la Ley italiana de 30 de julio del pasado año, el Ministerio de Instrucción Pública ha dispuesto la admisión en las Universidades e Institutos Superiores italianos de los ciudadanos franceses titulados con el diploma de "Baccalaureat". El Decreto establece la

vigencia de los diversos tipos de Bachillerato francés, en relación con las diversas especies de estudios universitarios superiores italianos; así, mientras los estudiantes franceses pueden cursar los estudios de la "Laurea de Letras" con el Bachillerato de Enseñanza Secundaria (Filosofía, A y B), para alcanzar las "Laureas" de Filosofía, Jurisprudencia, Ciencias Políticas, Medicina, Cirujía y Farmacia será necesario el Bachillerato de uno de los tipos vigentes en la primera parte de la "serie clásica". Los estudiantes italianos en posesión de la "Maturità", clásica y científica, son ya admitidos en todas las Facultades universitarias francesas.

Estas disposiciones son un importante paso en "la unificación de la Enseñanza en los países latinos"; tema acerca del cual, y en referencia a un artículo del profesor Leo Magnino, informamos a nuestros lectores en el núm 7 de esta REVISTA (págs. 203 y 204).

CONGRESO DE ENSEÑANZA MEDIA

Durante los días 28, 29 y 30 de diciembre del pasado año tuvo lugar en Pisa el "Congreso del Sindicato Nacional de la Enseñanza Media", en el que estuvieron representados 34.000 profesores; los católicos con un 54,4 por 100, los socialdemócratas con un 23,3 por 100, los "missini" con un 3,8 por 100 y los socialcomunistas con un 18,5 por 100. Esta viene a ser la repartición real de tendencias políticas y, por consecuencia, educativas en la Escuela Media italiana. Según ella, esos diversos partidos tienen, en el orden enunciado, 27, 12, 2 y 9 puestos en el Consejo Nacional.

El Consejo deliberó sobre la incompatibilidad entre los cargos nacionales del Sindicato y los cargos nacionales o internacionales de otras organizaciones sindicales. Se aprobó también que, salvo urgencia reconocida, se acudiera, en caso de previsión de huelga, al referéndum de base.

El Consejo Nacional del Sindicato se reunió los días 26, 27 y 28 de enero, y trazó un más preciso plan de trabajos para el bienio sindical. Los acuerdos versaron sobre los problemas del personal no docente y sobre el nuevo Estatuto Jurídico del personal directivo y docente, inspirado en la autonomía de la ordenación escolar.

MUSEOS

El aumento de las tasas de ingresos en los Museos italianos, implantado el 1.° de julio del pasado año, no ha determinado disminución ninguna en el número de visitantes. Durante el primer período cuatrimestral del ejercicio financiero de 1951-52 ascendieron éstos a 1.819.575, y durante el mismo período del ejercicio actualmente en curso alcanzaron la cifra de 2.033.163; lo cual representa un aumento aproximado de un 11 por 100. Ello representó un crecimiento de 113 millones de liras en los ingresos. Hoy se recaudan cerca de 180 millones, frente a los 66 millones del año pasado.

ARQUITECTURA ESCOLAR

El Ministerio de Instrucción Pública, en colaboración con la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Roma, ha organizado un concurso de arquitectura escolar, sobre cuyo rescultado nos informa en *Scuola e Vita* (15-II-53) un artículo de Pasquale Carbonara. El concurso tendía, sobre todo, a asegurar una colaboración íntima entre técnicos, constructores, pedagogos, higienistas y educadores. Se presentaron numerosos proyectos, y fueron premiados tres de ellos, basados en concepciones distintas. El que obtuvo el primer premio, de los arquitectos Gatti, se distingue, sobre todo, por una clara visión de las relaciones entre casa y escuela, relaciones que en el ánimo del niño adoptan la forma de una comparación entre la escuela y su propia casa, la madre y la maestra, la familia y una convivencia social más amplia. El segundo proyecto tiene una inspiración más netamente pedagógica. El espacio arquitectónico se concibe, según las modernas tendencias, no de un modo cristalizado y estático, sino "in fieri"; se huye de la pesada monumentalidad de los edificios escolares antiguos. En fin, el tercer proyecto se distingue, sobre todo, por la novedad de las soluciones constructivas, cuando menos en relación al ambiente arquitectónico italiano. Las novedades consisten en la adopción de un módulo de 1,20 metros en todos los elementos de la construcicón; módulo que se entiende óptimo en relación al sistema de prefabricación propuesto. El proyecto prevé la utilización exclusiva de elementos prefabricados: estructuras metálicas trasladables, cubiertas de material de fibra leñosa, etc. No excluye, sin embargo, la posibilidad de construir con medios ordinarios.

Pese a todas las diferencias apuntadas, todos los proyectos premiados se atienen al mismo concepto de la *unidad aula*, capaz de albergar un número aproximado de 40 alumnos. Los dos primeros proyectos excluyen, por economía de espacio y para hacer más económica y compacta la construcción, el empleo de largos corredores para el desaloje de las aulas. Con ello la Escuela pierde su acostumbrado aspecto, y asume un aire más alegre y más próximo a la concepción moderna de la vivienda, que condena también el uso del pasillo.

Un punto importante: los proyectos premiados no son, en absoluto, más costosos que los que hasta ahora vienen realizándose en Italia; incluso resultan más económicos.

CONGRESO DE UNIVERSIDADES

Ha tenido lugar en el pasado mes de enero un Congreso de "Pequeñas Universidades": Ferrara, Nápoles, Sassari, Venecia y Parma. Todas ellas cuentan menos de 1.700 estudiantes. El objeto principal de este Congreso ha sido el examen conjunto de sus dificultades financieras.

NOTICIAS DE GRAN BRETAÑA

LA LEY DE EDUCACION DE 1944

La publicación de esta Ley despertó gran entusiasmo y esperanzas en Inglaterra. Los padres de familia y, en general, el público y prensa ingleses están cada día más interesados en las cuestiones de educación y más informados de las mismas. Por esta razón su disgusto ha sido mayor al comprobar que la Ley no ha llenado todas sus esperanzas. Se insiste en la necesidad de mejorar la organización general de la educación y, singularmente, la selección para la Enseñanza Secundaria, que tiene lugar a la altura de los once años: una gran parte de alumnos no dan el nivel requerido para ésta en su forma ordinaria de "Grammar School". Conviene, pues —se dice—, perfeccionar y ampliar las enseñanzas de carácter técnico, con el fin de dar una oportunidad a los muchachos que no pasan a la Enseñanza Media obligada. Y, asimismo, completar la educación que reciben los que pasados los once años continúan en la Escuela Primaria. Pero aquí surge el problema que condiciona la Enseñanza inglesa: el de la escasez de maestros. Y éste no parece estar en vías de pronta solución.

EDUCACION E INDUSTRIA

Como es sabido, hace unos años —exactamente tres— tuvo lugar la primera Conferencia entre repre-

sentantes de la Universidad y de la industria inglesas, a la que han seguido seis Conferencias de carácter regional. Gracias a ellas, y a la situación de pleno empleo en que se encuentra Inglaterra, los licenciados en Ciencias, los técnicos superiores y medios y los buenos especialistas encuentran infinitas facilidades para hacer carrera en las grandes empresas industriales y comerciales. Recientemente ha aparecido una nueva edición del libro *Carreras en la Royal Dutch Shell*, editado por esta empresa y dirigido a los Centros de Enseñanza y a los padres.

Especialmente importante, en este orden de cosas, es la reunión en la Escuela tradicional de Harrow, el pasado enero, de una Asamblea regional, compuesta de representantes de la industria, las escuelas, las autoridades locales y los padres de familia, para discutir por qué medios podría atraerse más muchachos y muchachas al campo de la industria, y estudiar los medios de hacer colaborar la Enseñanza en esta tarea.

Las investigaciones realizadas pruebas que los muchachos van preferentemente a las industrias que ofrecen enseñanza técnica y posibilidades de hacer carrera en ellas, mejor que a las que, en su deseo de atraer obreros, se limitan a constituir, en beneficio de estos grupos, Instituciones de deportes y esparcimiento. Es curioso señalar que se utilizan, tanto como Centros de entrenamiento como de actividades extralaborales, los grandes castillos ingleses, adquiridos por las más importantes firmes industriales a sus arruinados propietarios seculares.

LAS UNIVERSIDADES EN LA EDUCACION DEL ADULTO

Sobre este tema se han publicado recientemente dos libros: uno, del señor Raybould; el otro, del señor Hunter. Según sus autores, las Universidades británicas han permanecido siempre fieles a un ideal de formación que les ha llevado a extender gustosamente sus funciones tradicionales fuera del recinto de la Universidad, a través de la enseñanza de adultos.

El punto débil de esta educación, en opinión del señor Hunter, es que no reconoce la importancia de la ciencia y la tecnología: en su esquema de ideas no se encuentran la consideración que merecen ni el trabajo no intelectual, ni la vida del trabajador. Y, sin embargo —dice—, a través del trabajo se expresa mucho de lo que hay de mejor y más alto de la naturaleza del hombre. La educación que conviene promover es la que ilumina y da sentido al trabajo y la vida cotidianos: la cultura es una cualidad de nuestra vida diaria. Propugna el incremento de la Enseñanza laboral, afirmando que cualquier restricción que se oponga al desarrollo de la educación de adultos mina las bases mismas del bienestar de la nación.

MADRES Y PSIQUIATRAS

En la conferencia anual de la Asociación Nacional de Salud Mental, que ha tenido lugar en Inglaterra en febrero pasado, se insistió en el peligro que representa la presente tendencia, por parte de los psiquiatras y consejeros médicos, a debilitar la confianza en sí mismos de los padres, madres y maestro de los mismos. La calidad del cumplimiento de su misión depende más —se dijo— de su condición de que aquélla es útil que de sus conocimientos técnicos.

CURSOS ABREVIADOS DE INGLES

Como experimento interesante hemos de destacar el llevado a cabo por el capitán Lester de enseñar inglés en seis semanas a un grupo de oficiales coreanos. El método empleado fué simplicísimo, basado, sencillamente, en la repetición y en la práctica. Se comenzó con palabras sueltas, para continuar con frases sencillas, ilustrando unas y otras por medio de un proyector cinematográfico de 16 milímetros. Esto en cuanto al idioma escrito. Respecto al hablado se registraron en cinta magnetofónica las mismas frases, haciendo que los alumnos —corregidos por un especialista en fonética— las repitieran incesantemente. Completándose ambas tareas con visitas a ciudades y otros Centros de interés.

Al acabar el curso, los catorce estudiantes que tomaron parte en él hablaban y traducían inglés bastante para utilizar los manuales de instrucción del ejército americano y desenvolverse en su vida militar. Naturalmente, la seis semanas de enseñanza no bastaron —así lo reconoce el director del curso— para capacitarles para enfrentarse con el inglés literal. Pero de todas maneras el resultado ha sido a todas luces sorprendente.

ANALFABETISMO EN EL EJERCITO

Se ha publicado un interesantísimo informe del General Hershey sobre los efectos del analfabetismo en la total utilización de la potencia nacional y, singularmente, en el reclutamiento de soldados para las fuerzas armadas: durante la segunda guerra mundial fué el analfabetismo uno de los principales problemas —dice— con que hubimos de enfrentarnos los encargados de la selección de hombres para las fuerzas armadas. Muchos soldados hubieron de ser rechazados por esta causa, lo que supone una considerable pérdida en términos monetarios y, lo que es más grave, una gran pérdida en vidas humanas, porque todo lo que debilite el impulso de la movilización total contribuye a la prolongación de la guerra: "El analfabetismo era, ciertamente, un factor que trabajaba en contra nuestra en nuestra lucha con el tiempo".

El número de excluídos por analfabetismo fué de 300.000 reclutas, lo que supone una merma de unas 15 a 20 divisiones. Un considerable número de iletrados fué admitido a causa de que, no obstante su falta de conocimientos, habían pasado, por fortuna, los "tests" de inteligencia. El material y el tiempo empleados en proporcionarles una educación básica debe contabilizarse también entre los gastos ocasionados por el analfabetismo.—JOSÉ M.ª LOZANO

Reseña de libros

J. Bowlby: *Soins maternels et santé mentale.* Organisation mondiale de la Santé. Palais des Nations. Ginebra, 1951. 199 páginas.

La Organización Mundial de la Salud es una Institución especializada de las Naciones Unidas, encaminada a establecer una orientación intergubernamental única en materia sanitaria.

Entre otros muchos puntos, su programa contiene uno relativo a la higiene y protección de la maternidad y la infancia, dentro del cual encuentra justificación este libro de J. Bowlby. El autor, experto del Consejo de la Organización Mundial de la Salud en materia de higiene mental, es uno de los mejores psiquiatras de niños de Inglaterra, director del "Child Guidance Department, Tavistock Clinic", de Londres.

Cuando en abril de 1948 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas decidió emprender un estudio sobre las condiciones y necesidades de los niños sin hogar, a consecuencia de la guerra mundial, la Organización Mundial de la Salud se ofreció a estudiar los aspectos del problema relacionados con la salud mental. Este Organismo encomendó la redacción del correspondiente informe al doctor Bowlby, quien visitó, con tal motivo, Francia, Holanda, Inglaterra, Suecia y Suiza, así como los Estados Unidos de América, al objeto de conocer el problema de un modo concreto, intercambiando impresiones con los especialistas en Psicología y Psiquiatría infantiles de cada uno de los países visitados.

"La conciliación de las opiniones divergentes —dice en el prólogo— me ha exigido poco tiempo. He comprobado una rara unanimidad, tanto en lo concerniente a los principios directores de la salud mental de los niños como en lo que se relaciona con los procedimientos que permitan asegurar su salvaguardia."

Pocas obras encierran un interés psiquiátrico, pedagógico, político y social de tanta novedad y actualidad como la que reseñamos. Está dividida en dos partes. En la primera se estudian las "Consecuencias nefastas de la carencia de cuidados maternales". En la segunda, la "Prevención de la carencia de estos cuidados".

La parte primera es un estudio concienzudo, desde los ángulos teórico y estadístico, de las causas de perturbación mental en la infancia, demostrándose claramente que el origen remoto de la mayor parte de los casos de inadaptación social (psicópatas, delincuentes, etcétera, etc.) ha de buscarse en la carencia afectiva producida por la orfandad, la desunión de la familia, la crianza y educación del niño en hogares distintos del suyo o en Instituciones benéficas, que no pueden proporcionarle, durante sus primeros años, esa atmósfera de *seguridad emocional*, indispensable a su normal desarrollo.

De las investigaciones realizadas parece deducirse, según el autor, que en el primer semestre de la vida del niño los cuidados materiales de alimentación y crianza son preponderantes. Desde los seis meses a los tres años, el niño tiene *necesidad* de crear lazos afectivos con su madre, interiorizando su imagen en el subconsciente, como base y patrón de todas sus futuras relaciones afectivas y sociales. Hasta los cinco años, el pequeño puede conservar su normalidad emocional con ausencias de la madre que duren sólo días o pocas semanas. A partir de los siete u ocho años, el lazo afectivo puede ser conservado en ausencias que duren un año, aunque no sin grandes riesgos de desviación afectiva. Estas etapas, señala Bowlby, no tienen idéntica duración en todos los casos. "Así como la aptitud para la marcha oscila entre el noveno y el vigesimocuarto mes, la maduración psíquica podría muy bien presentar variaciones análogas" (pág. 62).

Lo que está demostrado, inequívocamente, es la importancia de la presencia y cuidados constantes de la madre de los seis meses a los tres años. "Los niños criados en Instituciones de Beneficencia, estudiados por Goldfarb y Bender, no habían recibido jamás cuidados maternales, y, por ello, no habían tenido posibilidad de cumplir normalmente la primera fase de su desarrollo, es decir, la creación de un lazo afectivo con una imagen maternal netamente identificada. Habían sido cuidados por una sucesión de sustitutos maternales, cada uno de los cuales les había proporcionado cierta ayuda; pero nunca habían podido gozar de esa *continuidad afectiva*, esencial en la formación del "yo". Se concibe perfectamente que estos niños, completamente frustrados, no hayan sido objeto de cuidados permanentes por parte de una sola persona, por lo que no han podido iniciarse en el despliegue de la abstracción, ni en la organización de la conducta en el tiempo y en el espacio. Sus graves enfermedades psíquicas ilustran el principio según el cual las perturbaciones tempranas dan lugar a alteraciones generalizadas del desarrollo" (pág. 63).

Las reacciones antisociales a que conduce la carencia afectiva oscilan entre el robo, la promiscuidad sexual, la tendencia al suicidio, la insolidaridad con los demás y la delincuencia agresiva. Basta citar estos resultados para darnos cuenta de la importancia social trascendente de los cuidados maternales.

En la segunda parte del libro, Bowlby, deduciendo enseñanzas de la primera, estudia "la razón de ser de la familia", que defiende ardorosamente, desde un punto de vista estrictamente científico, en absoluta coincidencia con la tesis sustentada de siempre por la Iglesia católica. A continuación, se detiene en el análisis de la debilidad de la institución familiar en Occidente, desde la perspectiva psiquiátrica. Para prevenir esta dibilidad, no se fija en el factor religioso, sino en el económico, desde luego importantísimo. Dice que a todo el mundo occidental son aplicables las palabras de Beveridge, escritas para Inglaterra: "La carga de la familia constituye todavía la causa más importante de pobreza". Y después de defender una política de protección familiar amplia y completa, así como una asistencia médica y psiquiátrica suficiente, pasa a estudiar los sustitutivos de la familia, cuando ésta no exista, sobre todo cuando falte la madre.

La crianza en familia distinta de la del niño es sometida a un agudo análisis, admitiéndola el autor, cuando no hay otra solución, pero bajo la guía de las "asistentas sociales", que proporcionen a las madres sustitutas las normas a que deben ajustar su conducta para evitar daños a los pupilos. La nodriza, en cuyos brazos queda el hijo mientras su madre natural se desentiende de sus deberes primordiales respecto de él, le parece una monstruosidad.

Cuando no haya posibilidad de colocar a los niños en familias que los críen, habrá necesidad de acudir a la Institución benéfica. Bowlby se rebela acremente contra los Internados numerosos, donde los lazos afectivos, que surgen con el contacto individual de niño y madre, son absolutamente imposibles.

Incluso para niños en la segunda infancia, afirma que una familia mediana, incluso deficiente, es, desde el punto de vista psiquiátrico, preferible a un "buen" Internado de corte tradicional. Habría que ir siempre a la "colocación familiar".

Por ello, sólo admite el internado para niños de seis años en adelante, y ello a base de Instituciones que no rebasen el centenar de acogidos, como propusieron el Informe Curtis, en Inglaterra, y el Hopkirk, en los EE. UU. "Todos están de acuerdo en reconocer que los niños deben ser repartidos en diversas "familias formadas por niños de edad y sexo y diferentes", y una madre, o, mejor, una madre y un padre deben tomar a su cargo cada uno de estos grupos familiares; esta solución, en efecto, no sólo permite el desarrollo de una atmósfera afectiva casi familiar, sino que hermanos y hermanas permanecen juntos, para darse mutuamente apoyo y asistencia. Nada más trágico y más nocivo para la salud mental que el sistema, todavía frecuentemente en uso, que divide a los niños según la edad y el sexo, separando así los hermanos de las hermanas. Los grupos familiares serán pequeños. Curtis recomienda la cifra de ocho, como ideal, y doce, como máximum. Una disciplina individual, desprovista de formalismo, pero fundada sobre lazos afectivos personales, y no sobre valores impersonales, sólo es posible en tal ambiente" (página 147).

Muchas novedades encierra todo esto para los países en que la tendencia a almacenar multitudes de niños en los Internados benéficos, de los que sólo se exige alimentación suficiente y limpieza, más un riguroso y abstracto Reglamento, mantiene puntos de vista anticuados en un problema de tanta trascendencia social.

El libro de Bowlby presenta un contenido lleno de actualidad y merecedor de atenta reflexión. La legislación de Beneficencia, la de los Tribunales Tutelares de Menores y la organización de las Escuelas Maternales y de Párvulos pueden y deben beneficiarse ampliamente de la doctrina y las experiencias contenidas en esta espléndida monografía.—ADOLFO MAÍLLO.

Education in Italy. L'Ecole italienne. Das Schulwesen in Italien. Escuelas de Italia. Publicaciones a cargo de la "Consulta Didattica" del "Ministero della Pubblica Istruzione e della Commissione Nazionale Unesco". Roma, 1952; 112 págs., 212 fotografías + 9 gráficos y 4 cuadros estadísticos.

Este magnífico folleto, presentado por el *Minestero della Pubblica Istruzione*, es un resumen esquemático de la organización educacional italiana en nuestros días, y está destinado, con preferencia, a cuantos desde el extranjero se interesen por las cuestiones docentes y educativas, tanto desde un punto de vista organizativo y administrativo como del lado de la enseñanza en todos sus grados. El folleto, ilustrado con profusión de reproducciones fotográficas y con cuadros esquemáticos y gráficos de organización y de presupuestos, presenta una cuádruple edición del texto explicativo en inglés, francés, alemán y castellano. Con un doble apoyo en el texto y en la ilustración adecuada, *La Escuela de Italia* presenta la vasta red de la organización educacional en Italia, partiendo de la *scuola materna*, para seguir con la *scuola elementare*, la *scuola complementaria*, los Liceos, las Escuelas Técnicas y, por fin, la Universidad. Por ser de indudable utilidad, damos, en esquema, los principales rasgos de esta organización educacional:

El primer escalón está constituído por las SCUOLE DEL GRADO PREPARATORIO, con sus tres cursos de niños de tres a seis años de edad. De él se accede a las SCUOLE ELEMENTARI, con cinco cursos, terminados los cuales se asciende, de un lado a la SCUOLA MEDIA UNICA o Bachillerato clásico, y de otra, al AVVIAMENTO PROFESSIONALE, equivalente a nuestras enseñanzas en las Escuelas de Artes y Oficios. Del cuarto curso de las *Scuole elementari* se accede a los *Conservatori di Musica* y a los *Licei Musicali*.

La SCUOLA MEDIA UNICA presenta tres cursos comunes, desglosándose a continuación esta especie de Bachillerato más complejo en dos grandes ramas: la *Enseñanza Clásica* y la *Enseñanza Técnica*. La primera comprende el *Gimnasio-Liceo* (cinco cursos, con acceso inmediato a todas las Facultades universitarias, excepto al *Magistero* y a la Academia de Bellas Artes), el *Liceo scientifico* (cinco años, con acceso a todas las Facultades, con excepción de las de Filosofía y Letras, Derecho, Magisterio y Bellas Artes), *Istituto Magistrale* (cuatro cursos, con acceso al *Magistero* universitario) y *Liceo artistico* (cuatro cursos, que conducen a la Academia de Bellas Artes).

La rama técnica comprende el *Istituto Tecnico agrario* (cinco cursos, que acceden a las Facultades *Agraria, Economia e Commercio Scienze Statistici, demografici e attuariali*, al *Istituto Navale* y al *Istituto Orientale*).

El *Istituto Tecnico commerciale i per Geometri* (cinco cursos, con acceso a las Facultades de Economía y Comercio, Ciencias Estadísticas, Demográficas y Actuariales, al Instituto Naval y al Instituto Oriental).

El *Istituto Tecnico Industriale* (cinco cursos, con acceso universitario idéntico al *Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri*).

Y, por fin, el *Istituto Tecnico Nautico* (cinco cursos, con idéntico acceso a los dos Institutos anteriores).

El AVVIAMENTO PROFESSIONALE presenta cinco ramas:

Scuole (tres cursos).
Corsi biennali.
Corsi annuali.
Scuole d'arte (cuatro cursos); y
Istituti d'arte (seis cursos, con dos más de acceso al *Magistero*).

De todos éstos, el tipo más interesante lo constituyen las *Scuole*, las cuales, luego de tres cursos comunes, acceden a la *Escuela Profesional femenina* (con otros tres cursos, más dos para la Escuela Normal Profesional), y a las tres *Escuelas Técnicas:* Agrarias, Comerciales e Industriales (las tres con dos cursos).

Todos estos escalones de la enseñanza italiana, que comprenden desde las Escuelas de párvulos al término de los Institutos, están comprendidos en una edad escolar que va de los tres a los dieciocho años. A continuación se traspone el umbral universitario.

La organización universitaria italiana actual presenta como novedad, respecto de la española, la presencia de una Facultad de Química industrial; las Secciones nuestras de Ciencias Políticas y Económicas tienen autonomía facultativa en Italia, llamándose la segunda *Facoltà di Economia e Commercio;* existe otra de Ciencias estadísticas, demográficas y actuariales; un Instituto Oriental, la Escuela Normal, con rango universitario, y, por fin, la Academia de Bellas Artes, igualmente de categoría superior a las Academias españolas.

Este folleto contiene otros muchos y aclaradores datos sobre la compleja estructuración de la enseñanza en Italia, y será de suma utilidad para quienes estén interesados en sus características generales y específicas. Luego de publicarse este folleto se han introducido algunas reformas en la Enseñanza italiana, cuyos rasgos principales pueden encontrarse en el artículo del profesor Leo Magnino, "La reforma de la Enseñanza en Italia", publicado en el núm. 7 de la REVISTA DE EDUCACIÓN (páginas 136-40). Sobre el proyecto de reforma del Bachillerato italiano véase, asimismo, el número inicial de la misma REVISTA ("La reforma del Bachillerato en Italia", páginas 41-4).

Dos reparos pondríamos únicamente a la presentación de este folleto italiano. El primero y menos importante, el poco acierto en la realización tipográfica de la cu-

bierta, precisamente cuando el arte italiano de la impresión, y las mismas ediciones de ese *Ministero della Pubblica Istruzione*, ha dado muestras de acierto pleno. Y el segundo, la poca calidad de la versión castellana del texto cuatrilingüe, menos en la forma literaria y gramatical del texto (bastante castigada), que, sobre todo, por la traducción de las denominaciones técnicas educativas, llevadas a cabo casi literalmente y dando origen a equívocos y confusiones de conceptos y organismos. Por ejemplo: traducir *La scuola italiana* por *Escuelas de Italia* es un despropósito; es por de pronto un italianismo y hasta un galicismo, si al francés se traduce por *L'ecole Italienne*. La versión correcta hubiera sido *La Enseñanza en Italia*, ya que el término "Escuela", entre españoles y en el terreno de la educación, tiene un significado más concreto que el de "Enseñanza", aunque su adjetivo "escolar" presente una mayor amplitud. Las versiones inglesa *Education in Italy* y alemana *Das Schulwesen in Italien*, son más afortunadas. — E. C.

José Manuel Vivanco: *Moral y pedagogía del cine*. Ediciones Fax. Madrid, 1952; 182 págs.

Esta obra responde a un tema de extraordinaria actualidad, cuyo interés no es preciso resaltar, pues sobre dicho tema se ha escrito en ocasiones anteriores, pero quizá pocas veces con la amplitud, claridad de visión y valor pedagogico con que su autor lo hace en este libro, pese a la brevedad que en el desarrollo de cada uno de los aspectos tratados impone la corta extensión del mismo.

Dentro de una visión general de la influencia del cine en la sociedad, en sus dos aspectos, positivo y negativo, el interés estrictamente pedagógico de la obra reside en presentar encuadrada en esta visión general la influencia y el valor del cine en el terreno educativo, así como sus posibilidades para el porvenir, tanto en el aspecto educativo (moral, religioso, etcétera), cuanto en el puramente instructivo y didáctico.

El examen del cine pedagógico está hecho por el autor realizando una justa valoración de los elementos de distintos órdenes que en él están integrados; examen, como puede suponerse, bastante complejo, dada la complejidad misma del arte cinematográfico en sus contenidos psicológicos y sociales. A este estudio se añade otro no menos interesante, que se refiere a las posibilidades de realización en España de un cine pedagógico. Así como breve reseña de los intentos hechos ya en este sentido.

Este aspecto del libro, por su mismo interés, hace desear su ampliación en estudios posteriores, dada la importancia pedagógica del tema, relativamente poco tratado de modo efectivo en España, pero ya iniciado eficazmente, como ya anuncia el mismo autor.

El aspecto pedagógico de la obra, anteriormente apuntado, no constituye, sin embargo, la única finalidad del libro, que no es una obra pedagógica propiamente dicha, sino que está enmarcado dentro del objetivo final que preside toda la obra: la propugnación de un cine católico en todos sus aspectos: moral, religioso, pedagógico y de apostolado; haciendo paralelamente un necesario y también breve estudio de las desviaciones que frente a esta orientación presenta el cine actual.

El libro está dividido en dos partes:

I. "La Iglesia ante el cine".
II. "Los problemas del cine".

Comienza la primera parte con la valoración del cine en el mundo actual, hasta el punto de llegar a ser un espectáculo imprescindible para el hombre moderno. Da una visión esquemática de la corta y fulminante historia de la cinematografía. Seguidamente pasa a describir la actitud de la Iglesia a lo largo de la historia del cine, en sus dos etapas: de labor negativa, de censura y simple información, y de acción positiva, en la que el catolicismo interviene en el cine de un modo creador al servicio de sus fines. La obra entera quiere ser una contribución a esta última labor.

Hace a continuación una acertada distinción entre cine católico, religioso y moral, frente a la confusión con que suelen emplearse tales conceptos. Termina la primera parte con el estudio del cine educativo y pedagógico, señalando los intentos extranjeros y españoles en este sentido. Aquí reside, como ya dijimos anteriormente, el interés pedagógico de la obra.

En la segunda parte trata de los problemas que plantea el cine por su influencia sobre los distintos sectores sociales, señalando cada uno de ellos por separado.

Primero considera el influjo del cine en la estructura de la familia, haciendo notar cómo contribuye a su desintegración. A continuación examina la acción formadora —o deformadora— del cine en cada una de las tres edades decisivas para la formación humana: infancia, adolescencia y juventud. El estudio de la influencia psicológica del cine en cada una de las tres edades, así como sus consecuencias morales, está hecho con finura y acierto, pese a la brevedad con que está tratado, como todos los demás puntos de la obra.

Paralelamente examina los distintos tipos de películas que corrientemente se consideran adecuadas para esos tres períodos antes citados: las películas llamadas infantiles, de aventuras, policíacas y de ambiente novelesco y amoroso. Esta descripción tiene el mérito de señalar certeramente los inconvenientes e inadecuación al alma infantil de muchas de estas películas, e incluso el carácter pernicioso de muchas de ellas, defectos que suelen pasar inadvertidos del público en general, y en particular de los padres y educadores.

Finalmente se ocupa de varias cuestiones incluídas dentro de la realidad general, pero que se imponen al tratar del cine, por la insistencia con que las vemos en las pantallas, con grave deformación moral y humana, obedeciendo a fines exclusivamente comerciales. Así, estudia concretamente el tema del amor y el matrimonio en el cine, la paganización de la vida, el materialismo y la ausencia de Dios. Así como también las características del mal llamado cine realista.

Resumiendo las características apuntadas acerca de esta obra, puede decirse que es exacta, sin pretensiones científicas; interesante y completa, dentro de su brevedad; indica experiencia en la materia tratada, y está presidida por una orientación inmejorable, con dos partes de concreto interés pedagógico: la ya apuntada referencia al cine educativo e instructivo, y aquella en que examina el cine comercial dedicado a cada una de las tres edades del educando, así como la psicología de éste frente al cine.—M. T. P.

Varios autores: *Ensayos sobre el papel de los Museos en la Educación*. "Documentos especiales de Educación". Departamento de Educación. Centro de Información. Unesco. París, 1952. 40 páginas.

Este nuevo cuaderno de los "Documentos especiales de Educación", que publica la Unesco, recoge la fase previa de las actividades desarrolladas por diversos técnicos americanos y europeos para la celebración en el Brooklyn Museum, de Nueva York, de un Seminario internacional sobre "El papel de los Museos en la Educación", celebrado del 14 de septiembre al 12 de octubre del pasado año. Esta colección de artículos no pretende constituir un estudio completo sobre el problema, ya que no es otra cosa que una mera contribución, previa a los acuerdos que luego acordaría el Seminario, al estudio del Museo como instrumento formativo e informativo de la juventud estudiantil. La Unesco, por su parte, anuncia la publicación en breve de un extenso informe sobre

el Seminario, con resúmenes de los documentos presentados, así como sus conclusiones y recomendaciones.

En esencia, este cuaderno comprende dos partes: 1.ª Exposición teórica del problema, con una "Introducción" del doctor D. A. Allan, y el trabajo "El papel de los Museos en los programas escolares", debido a la colaboración de Ethel F. Huggart y de Jacob H. Shack; y 2.ª Trabajos en que se recogen las actividades de varios Museos de Nueva York. También se incluyen otros artículos menores, como "Los Museos y los ratos de ocio" y "Utilización de los Museos en la escuela activa". El cuaderno se complementa con una interesante bibliografía sobre el tema, con obras clasificadas en: a), libros y folletos, y b), artículos de revistas.

Desde hace mucho tiempo se ha considerado a los Museos como auxiliares de la Enseñanza Superior, como depósitos de la materia prima de todas las ciencias y de alguna de las artes, y de los instrumentos y productos de las ciencias aplicadas. Muy recientemente estas organizaciones educativas y científicas han aceptado la responsabilidad de fomentar el interés de los adultos por dominios que quedan fuera de la vida cotidiana media, como son: el estudio de la Naturaleza, las antigüedades locales, la cerámica, los tejidos, los muebles... La organización de los Museos ha sufrido también una gran evolución, desde la simple acumulación de materiales hasta las Instituciones modelo, con profesores explicadores, rótulos explicativos muy estudiados, cineteca, discoteca y biblioteca. Actualmente se tiende a dividir los Museos en tres secciones, siempre vistas desde el plano de lo educativo: 1), *Sección de principiantes*, destacando los "rasgos esenciales" de los objetos museados; 2), *Sección para estudiantes*, con exposición atractiva de las diversas colecciones, y 3), *Sección para los expertos*, que deseen manejar el material, estudiarlo y sacar reproducciones de los objetos. La Sección de principiantes estaría instalada en la parte más externa y asequible del Museo, con posibilidad de montaje de exposiciones temporales y de actualidad; la de estudiantes, más al interior, con espacio y libertad para el desarrollo de la función educativa, y la de los especialistas, en locales aislados, dotados de todo el material necesario para la investigación.

De todos los textos presentados en este cuaderno se desprende, con la opinión de Allan, que el interés primordial de la organización moderna de estas instituciones culturales formativas e informativas está en poner los servicios del Museo al alcance del grupo que tenga menos conocimientos especializados, capacitando Museos, aparte de los nacionales, universitarios o municipales, los cuales propenden a limitar sus servicios al ramo de los especialistas presentes o futuros.

Estos *Ensayos sobre el papel de los Museos en la Educación* presentan, en resumen, gran interés para el especialista español, por presentar el problema bajo aspectos poco conocidos hasta la fecha en nuestras instituciones. Es de esperar que las conclusiones y recomendaciones del Seminario del Brooklyn Museum aporten nuevas orientaciones sobre tan interesante problema.—E. C. R.

Bulletin of the California State Department of Education. Suggested activities for mentally retarded children. California State Department of Education. Ils de Slatoff. Sacramento, 1952; V + 105 pág.

Respondiendo a una creciente preocupación por los problemas que entraña la enseñanza de los niños mentalmente deficientes, el "Bureau of Special Education" ha redactado, con ayuda de profesores especializados, un interesante libro. En él se nos brinda una recopilación de actividades garantizadas por la experiencia como particularmente eficaces.

El principio de que se parte es el de considerar a cada sujeto como poseedor de unas posibilidades personalísimas y compensadoras de sus deficiencias.

"Busquemos la aptitud dominante del individuo y eduquémosla", viene a decir el imperativo que estimula la moderna pedagogía del deficiente.

En este sentido, las normas de enseñanza han de subordinarse siempre al caso concreto de cada niño. Existen, sin embargo, normas generales y actividades comunes que benefician el desarrollo de la personalidad total del niño, cualquiera que sea su "caso".

La tendencia americana a una educación práctica se agudiza al tratar de enseñar a los dotados precariamente para las tareas intelectuales. El programa propuesto en el libro que nos ocupa es un programa condensado y reforzado de esa "preparación para la vida" que viene a ser la escuela en Estados Unidos.

El apartado 1.° está dedicado al *hogar y la familia:* cocina, economía doméstica, construcción de una casa con todas sus dependencias, corte y confección, etc.

El 2.° se titula *Actividades de la comunidad:* una granja, los impuestos, los alimentos...

3.° *Los animales y los seres que crecen.*

4.° *Música y arte.*

5.° *Orientación vocacional.*

6.° *Una clase por los mismos niños.*

Cada uno de estos seis grandes temas se toma como centro de interés, y en torno a ellos se realizan todas las materias: lenguaje, cálcula, ciencias naturales, etc.

El libro tiene, además, un Apéncon un detallado "curriculum", bibliografía y algunas indicaciones sobre el material a emplear en las clases.—J. R.

Manual de Estudios. Editado por el Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica. 4.ª edición. Madrid, 1952; 114 págs.

Conocida es la efectiva labor de intercambio cultural de universitarios e investigadores que desde hace casi dos lustros viene realizando el Instituto de Cultura Hispánica, particularmente entre España y los países de lengua castellana. Son numerosísimos los universitarios y graduados de todos los países hispanoamericanos y de Filipinas que en sucesivos años han desfilado por las Universidades españolas, cursando estudios de licenciatura en sus Facultades y Escuelas Especiales, doctorándose bajo la dirección de un catedrático español, e investigando en los Institutos científicos del Estado (tales como los del Consejo Superior de Investigaciones Científicas) o de las grandes Empresas privadas. Muchos de estos universitarios hispanoamericanos han encontrado alojamiento idóneo a su vida estudiantil en los Colegios Mayores españoles, tanto en los del S. E. U. como, de modo especial, en los Colegios Mayores Hispanoamericanos, fundados y sostenidos por el Instituto de Cultura Hispánica (el "Nuestra Señora de Guadalupe", en Madrid; el "Hernán Cortés" de Salamanca; el "Hernando Colón", de Sevilla; el "Fray Junípero Serra", de Barcelona...).

Dado el gran volumen estudiantil hispanoamericano que se encauza hacia la Universidad española, el Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto ha pensado en proporcionar al futuro alumno un medio útil de orientación general, con amplia información sobre toda clase de detalles relativos a sus nuevas actividades académicas en España, desde los planes de estudios y la convalidación de los mismos hasta los datos sobre ampliación de estudios y actividades de los Institutos especializados. Por otra parte este *Manual de Estudios* proporciona, al margen de la vida docente y de investigación, un extracto de los principales capítulos de los Convenios culturales establecidos y vigentes entre España y las Repúblicas de Hispanoamérica, y la información precisa y directa sobre gestión de

documentos, alojamientos estudiantiles y de profesorado, costo medio de la vida en España, con su curva comparativa con la de los respectivos países, y datos sobre las excursiones culturales que organiza el Instituto de Cultura Hispánica.

Entre las orientaciones profesionales que señala el *Manual de Estudios*, relativas a la Enseñanza Universitaria, destacan los detalles relativos al "Acceso de hispanoamericanos a la Universidad española", tales como "Iniciación de la carrera", "Continuación de la carrera iniciada", "Doctorado", "Estudios complementarios" y "Diploma de Estudios Hispánicos" (Sección establecida recientemente, entre las ya existentes, en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid).

A continuación se detallan las características de la Enseñanza de las Escuelas Especiales, y una exposición completa de los Planes de Estudios de todas las Facultades y Escuelas Especiales, incluídos los Conservatorios de Música, las Escuelas de Arte Dramático, el Instituto de Investigaciones y Estudios Cinematográficos, las Escuelas Sociales y, por último, el Instituto Social "León XIII". Es lástima que este utilísimo folleto presente la omisión del cuadro de asignaturas correspondientes al Curso Preparatorio en el plan de estudios de la Licenciatura de Farmacia; omisión que provoca desorientación entre los hispanoamericanos que desean cursar estos estudios. Esperamos que en la próxima edición se subsanará convenientemente esta ausencia.

Esta nueva edición del *Manual de Estudios* incluye, como encarte, el texto de la Orden de 20 de septiembre de 1952 del Ministerio de Educación Nacional, por la que se aplica provisionalmente la reforma de planes docentes en el primer curso de los estudios de las Facultades de Medicina, Ciencias, Farmacia y Ciencias Políticas y Económicas.—E. C.

CARLO GNOCCHI: *Restauración de la persona humana*. Versión castellana de J. Zahonero Vivó. Editorial Marfil. Alcoy, 1952; 218 páginas.

Se centra en un problema eminentemente actual, como es la restauración de la persona humana, desintegrada por la crisis moral, religiosa y social de nuestro tiempo. Aunque el libro parte de la realidad italiana, el interés del tema desborda las fronteras para hacerse universal.

El autor, colocado ante esta profunda crisis que padece el mundo actual, lanza un toque de atención hacia los que pretenden reconstruirlo. La reconstrucción de hoy, como es sabido, ve sólo los desastres materiales y económicos, y de ahí los esfuerzos de rehabilitación en este sentido. Con esto no se hace sino seguir la trayectoria mental que creó la civilización moderna, que llevó al mundo a su estado presente. Con ello no se trata la verdadera enfermedad de nuestro tiempo, que reside no tanto en la materia cuanto en la persona humana, en lo económico cuanto en lo espiritual. Carlo Gnocchi señala, certeramente, el verdadero mal en la pérdida de la personalidad.

Las causas de esta pérdida son, por una parte, el abandono de los fines trascendentes del hombre, y por otra, la progresiva socialización de la vida, que tiende a anular la conciencia individual.

La crisis del mundo actual es una crisis metafísica de la conciencia humana. La angustia existencialista percibe dónde está el mal, pero es imponente para resolverlo.

La verdadera reedificación de la vida ha de hacerse desde el punto de vista de la relación del individuo con lo eterno y trascendente. Es, por lo tanto, una labor religiosa. La reconstrucción debe verificarse, por tanto, no en las estructuras exteriores, sino en la estructura misma del hombre. Aquí aparece plenamente el sentido pedagógico del problema central del libro. La crisis señalada es, pues, una crisis educativa. Hay que formar la personalidad del hombre, pero formarla teniendo en cuenta la verdadera escala de valores.

"La restauración de la persona humana" es tratada por el autor haciendo primeramente un estudio de la personalidad, en su estructura y en su trayectoria histórica e ideológica que le han llevado a su decadencia actual. Divide las causas en internas y externas. Como internas señala el apartamiento de Dios, que va desde la negación de la religión positiva hasta la de toda idea de trascendencia.

Las causas externas son: la colectivización, el maquinismo y sus consecuencias; una de las cuales es la colectivización de la enseñanza, que trae consigo la standarización del tipo humano. Frente a este tipo humano impersonal define los caracteres de la individualidad y personalidad.

Después de este examen general de la personalidad estudia los elementos constitutivos de la misma, distinguiendo en ella cinco estratos:

I. Elemento intelectual de la personalidad: La inteligencia.

II. Elemento dinámico de la personalidad: La voluntad.

III. Elemento material de la personalidad: El cuerpo.

IV. Elemento social de la personalidad: El amor.

V. Elemento moral de la personalidad: La conciencia.

El desarrollo de cada uno de estos apartados constituye un breve e interesante tratado de educación intelectual, de la voluntad, moral y social.

El estudio de la inteligencia humana lo hace señalándole como objeto la adquisición de la verdad, la cual se consigue con el recto uso de la razón y de sus facultades; poniendo como condición para su adquisición la libertad, tanto interna, referida al control de las pasiones, cuanto externa, en lo que atañe al ambiente.

Siendo la fe el elemento indispensable para la conquista de la verdad, su crisis provoca una interrupción en el camino hacia la verdad.

Al tratar de la voluntad considera a ésta como la fuerza realizadora del ideal de la persona humana. Es precisa, pues, la educación de la voluntad, en la que distingue el autor una parte negativa, consistente en la eliminación de los obstáculos que existen en los órganos ejecutivos, y una parte positiva, que reside en obligar a estos órganos a la obediencia. Por último, indica métodos positivos para la formación de la voluntad, el hábito de sacrificio y la cooperación en todo de la Gracia como fuerza que mueve todos los resortes.

Estudia al hombre como compuesto sustancial de alma y cuerpo. Sus relaciones mutuas. La influencia del cuerpo sobre el alma, juntamente con la herencia psicológica y patológica. Finalmente, señala la formación de hábitos orgánicos y la función de la Gracia en la educación del cuerpo.

Al ocuparse del elemento social de la personalidad, distingue dos tendencias: individualismo y colectivismo. Indica una vocación social en el hombre, y estudia paulatinamente las diversas sociedades en las que está inmerso: familia, amistad, trabajo, sociedades voluntarias, Nación y Estado, Humanidad e Iglesia.

La conciencia es considerada por Carlo Gnocchi como el elemento coordinador entre el ideal y las acciones de la persona. Su papel en la personalidad es normativo, y, por tanto, se precisa educarla y afinarla, para lo cual describe los motivos y medios necesarios.

Concluye la obra afirmando la necesidad de un mundo mejor que abocará a una nueva civilización, cuyo centro será Cristo. La restauración de la persona humana es la restauración de Cristo en todo hombre.

La trayectoria del libro se orienta clara y enérgicamente hacia su fin, que es el de un ideal cristiano que ha de ser realizado por la humanidad. Además de esta inten-

ción, que bastaría por sí sola para dar al libro un indudable valor, destaca la calidad con que esta idea está desarrollada, apreciable no sólo en la profundidad y conocimiento de los temas, sino también en los menores detalles. — M.ª C. DE CALA.

Publicaciones de la Cátedra y Escuela Profesional de Dermatología. Universidad de Barcelona. Facultad de Medicina. Barcelona, 1952; 200 págs + 62 láminas y dos gráficos.

La Cátedra de Dermatología de la Facultad de Medicina de Barcelona ha publicado un volumen en el que se recogen las síntesis de los artículos científicos elaborados en la Cátedra, que han sido reproducidos en diversas revistas científicas del extranjero. De un total de 127 trabajos, 25 han visto nuevamente la luz en idioma extraño: inglés, francés y alemán, preferentemente.

En relación directa con el contenido de nuestra REVISTA está el destacar la reciente creación de una Escuela Profesional de Dermatología y Venereología, aneja a la Cátedra, para: a), la enseñanza de graduados; b), formación de especialistas, en su más amplio sentido; c), desarrollo de las funciones investigadoras, y d), organización de Cursos de Perfeccionamiento y de Ampliación. Este volumen de *Publicaciones de la Cátedra*, cuyas actividades comenzarán próximamente, incluye, junto con la Orden de creación, los Estatutos de la Escuela Profesional, de los cuales extractamos los términos más interesantes.

Entre los objetivos de la Escuela destacan:

1) La capacitación total de los médicos aspirantes a la especialización, y la realización de Cursos de Ampliación y Perfeccionamiento para especialistas ya formados, y de divulgación para médicos generales.

2) La formación de investigadores y de un Centro de Estudios Superiores, en colaboración con el C. S. I. C.

3) La dirección o asesoramiento de estudios y realizaciones colectivas médico-sanitarias relacionadas con la especialidad, tanto desde el aspecto científico como social o profesional; y

4) El intercambio con los principales Centros dermatológicos nacionales y extranjeros.

Entre los grados y diplomas que expedirá la Escuela se encuentran:

a) El Diploma oficial de Especialista en Dermatología y Venereología, tras de seguir un plan de estudios concreto y un examen ante un Tribunal nombrado por el claustro de la Facultad de Medicina de Barcelona; y

b) Certificados de competencia para facultativos, ya en posesión del título de dermatólogo, que deseen subespecializarse en otras disciplinas auxiliares.

El personal docente de la Escuela estará constituído por el Director, que ha de serlo obligadamente el Catedrático numerario de Dermatología de la Facultad; Profesores agregados, Colaboradores y Médicos Ayudantes.

Como medios materiales para la enseñanza y la investigación, la Escuela Profesional de Dermatología dispondrá del material e instalaciones, biblioteca, laboratorios, etcétera, de la Clínica Dermatológica Universitaria, así como de los servicios de los Profesores agregados y de los Colaboradores.

En cuanto al plan de enseñanza de la Escuela se establecen:

A) *Un Curso para la obtención del Diploma de Especialista en Dermatología y Venereología;* Curso ya iniciado en octubre de 1952, con dos años de duración y asistencia obligatoria a la Escuela. Sus enseñanzas incluyen:

1) El repaso y ampliación de conocimientos básicos para la especialidad, mediante lecciones teóricas y participación activa en dispensarios, enfermerías, laboratorios y secciones especiales.

2) Un Curso superior de Dermatovenereología, sobre cuestiones referentes a Medicina social y profesional.

3) Durante los dos años se celebrarán reuniones de Seminario en clínica y en investigación.

4) Durante el segundo año se verificará una tesis original.

5) Asistencia a ciclos de conferencias solicitado de la Escuela Departamental de Sanidad Nacional, sobre aspectos sanitarios de la especialidad.

6) Se pasarán pruebas finales ante un Tribunal, constituído por el Decano de la Facultad, Jefe Provincial de Sanidad, Director de la Escuela, un Catedrático de Dermatología de otra Facultad y un Secretario; y

7) La Escuela facilitará a los graduados que no sean doctores la elaboración de su tesis.

B) *Certificados de competencia en disciplinas auxiliares de la Dermatología;* y

C) *Cursos de Ampliación y Perfeccionamiento.* Los primeros tendrán duración de quince días a un mes, en cada curso o año académico, para los especialistas ya formados, con avances de la Dermatología y ciencias afines, revisión y puesta al día de los conocimientos fundamentales. También se celebrarán *Cursos intensivos* concretos, de duración variable, entre los ocho y los diez días, para médicos generales que trabajen en colaboración en la obra de perfeccionamiento médico de España. La Escuela, en ambos casos, podrá expedir diplomas de asistencia.—E. C.

THEORIA. *Revista trimestral de Teoría. Historia y fundamentos de la Ciencia.* Año I, núms. 3-4. Madrid, X-52 y III-53; 111-226 páginas.

El presente volumen completa el primer año de la vida de *Theoria*, revista que salió a la luz intentando llenar un hueco no colmado por las Ciencias o la Filosofía. Al cabo de un año (esas 226 páginas), ya podemos recapitular y lanzarnos a una valoración.

Ante todo, ¿ha logrado *Theoria* tener un carácter propio? La respuesta salta afirmativa al mirar aspectos externos. Tanto en la presentación como en la disposición ha logrado imprimirse carácter, forjarse una personalidad. En cuanto al contenido, podemos ya señalar su marcha ascendente, iniciada bajo buenos auspicios y próxima a una madurez. Los problemas a vencer no eran nimios: escasez de especialistas-lectores, escasez de especialistas-publicistas, indiferencia de los medios filosóficos y esquivez de los científicos, escasez de público que compre revistas, y quién sabe qué otros problemas más. Pues bien, sobre este sustrato de problematicidad, un reducido número de avocados a la Teoría de la Ciencia nos ha mostrado fácticamente que donde hay empeño hay triunfo; que, cuando se brega fuerte, algunos intelectuales españoles responden. Desde distintos campos científicos, los especialistas han mostrado interés por la Epistemología, en cuanto han tenido un órgano de expresión. Y, sobre todo, los jóvenes se han lanzado a laborar lo que, con muy contadas excepciones, era todavía campo virgen en nuestro país.

En su juventud, Ortega, en una conferencia en Bilbao, se quejaba de que tuvieran que ser los jóvenes los que asumiesen tareas directivas en la vida del espíritu, por falta de generaciones maduras a cuya sombra formarse; hoy casi se repite la historia, pues basta leer los índices de *Theoria* para hallar abundantes los nombres jóvenes. Especialmente, sus propios directivos, quizá los más jóvenes de todos. A su lado, nombres consagrados aportan su colaboración; pero no sé si acertaré al afirmar que se percibe una diferente preocupación, una actitud dispar entre ambas promociones. Sin ahondar diferencias, sí se cala una mayor preocupación puramente epistemológica en los jóvenes.

Pero no buscábamos las diferencias, sino todo lo contrario: el ca-

rácter propio de la revista. Y creemos fundado asegurar que ha logrado ganarlo. No es cuestión de calidad, que sí la posee, aunque los artículos varían según quien los hace; sino más bien de centrar la temática y acosarla desde todos los puntos de vista. La mayor preocupación es por la fundamentación de la matemática y por la fundamentación matemática de la ciencia, si se me permiten estas expresiones propias del profano. Las ciencias biológicas quedan algo a remolque, aunque, y no sé explicármelo, aparentemente en España debía ser este campo el más abonado.

La tensión para lograr la densidad filosófica es otra de las características que pueden darse. No siempre lograda, pues a veces se muestra una cierta inmadurez en quien acosa a la Filosofía desde fuera de ella; pero lo ya hecho es buen síntoma de que empieza a remediarse el ancestral abismo ibérico entre filosofantes y cientistas. ¿Por qué habían de ser una excepción los españoles? *Theoria* ha mostrado que es posible el trabajo, codo con codo, en Teoría de la Ciencia.

No vamos a hablar de los colaboradores en detalle; son muchos, y tampoco es éste nuestro intento. Sólo diremos que ofrece firmas de prestigio, y otras que se lo están haciendo.

Una observación de detalle deseo hacer a la sección bibliográfica: la ya demasiado sabida de no ser siempre obras de última actualidad las reseñadas.

Un primer aniversario es ya un largo paso dado, precisamente el que exige mayor acendramiento; por ello, esperamos que *Theoria* intensifique esa línea de madurez, y que la juventud que la impulsa siga su labor de creación, sin desmayar; que no puedan repetir las futuras generaciones la aludida consideración de Ortega.—L.

Publicaciones periódicas existentes en la Biblioteca Nacional. Catálogo redactado y ordenado por Florentino Zamora Lucas y M.ª Casado Jorge. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. [Gráficas González]. Madrid, 1952. 24 cms. XIX + 719 págs. + 2 hojs. + 20 láms.

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas, al publicar este importante Catálogo, paciente y cuidadosamente redactado, presta un gran servicio. La Biblioteca Nacional de Madrid tenía esta deuda con los investigadores. Se ignoraba hasta qué punto era importante lo conservado en ella. Y con él se tiene el núcleo de un futuro "Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas", tan necesario para todos.

El repertorio se divide en dos partes: *Revistas* y *Periódicos*. La primera lo está, a su vez, siguiendo una clasificación de materias por orden alfabético. Son ciento dieciséis grupos y doscientos veintisiete conceptos en el índice. Los de Medicina y Literatura están subdivididos.

Los *Periódicos* se agrupan en españoles y extranjeros. A su vez, una ordenación por provincias o países facilita la búsqueda.

Todas las subdivisiones siguen un orden alfabético.

Se registran, en total, ocho mil novecientas cincuenta y tres obras. Un índice alfabético de títulos y unas curiosas reproducciones completan el Catálogo.

La ordenación del repertorio resulta ideal para el investigador. Sin embargo, el localista y el dedicado a la Historia de la Prensa hubieran deseado un índice por lugares de impresión y otro cronológico, independientes o combinados, aunque esto hubiere retrasado algo la publicación. Esperemos que, mediante un *Suplemento*, pronto sea posible satisfacer a estos investigadores.

No han creído oportuno los autores dar cabida en el volumen a las *Relaciones*, que serán objeto de otra publicación. En cambio, han ahorrado incalculable tiempo a los estudiosos al indicar las signaturas.

En resumen: éste es un repertorio que habrá que tener siempre junto a Criado y Domínguez, Asenjo, Jaryc, Varela, Kaestner y demás obras básicas para el conocimiento de las publicaciones periódicas españolas.—J. G. DE S.

Indice legislativo (*)

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES

Instrumento de ratificación del Acuerdo cultural entre el Gobierno español y el Gobierno sirio (*B. O. E.* de 24-I-53. *B. O. M.* de 2-II-53).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Decreto de 16-I-53 concediendo la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio al Excmo. Sr. Cardenal Carlos María de la Torre (*B. O. E.* de 22-I-53. *B. O. M.* de 5-II-53).

Decreto de 12-I-53 nombrando Presidente del Cons. Nac. de Educación a don Wenceslao González Oliveros (*B. O. E.* de 2-II-53. *B. O. M.* de 9-II-53).

Decreto de 23-I-53 derogando el de 12-IX-45, que modificaba las normas del Regl. orgánico del Instituto Nac. de Reeducación de Inválidos (*B. O. E.* de 9-II-53. *Boletín O. M.* de 19-II-53).

SUBSECRETARÍA

Orden nombrando Vicepresidente primero del Cons. Nac. de Educación a don Jesús Rubio y García-Mina.

Orden publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ord. de Pagos las Ordenes que se indican.

Orden concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, con la categoría de Encomienda con placa, a don Luciano de la Calzada.

Fund. "Pascual Villapol". Foz (Lugo). — Aprobando transmutación de fines de la Inst., propuesta de Ropero Esc. y el nombramiento de Patr.

Fund. "Teodoro Gómez Curieses". Villalón de Campos (Valladolid). Autorizando la adquisición de solar y adjudicación de obras.

Fund. "Escuela de Reinante". Lugo. — Sobre transmutación de fines de la Inst.

Fund. "Escuela de San Vicente de Ver". Bóveda (Lugo).—Transmutando los fines de dicha Fundación (*B. O. M.* de 2-II-53).

Personal adm. (Escala aux.).—Disponiendo se realicen las correspondientes corridas, como consecuencia de la conversión de plazas del Esc. de Téc. adm.

Orden publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ord. de Pagos las órdenes de libramiento que se citan.

Fund. "Obra Pía de Santa María de Lira. Carnota (La Coruña).—Clasificación como benéfico-docente.

Fund. "Santa María de Trobo".—Transmutando los fines de la precitada Fund. (*B. O. M.* de 5-II-1953).

Personal adm.—Confiriendo la correspondiente corrida en la Escala Técnica por fallecimiento de Jefe de Adm.

Concediendo el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, en las categorías que se señalan, a los señores que se citan.

Orden publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ord. de Pagos las órdenes de libramiento que se citan (*Boletín O. M.* de 9-II-53).

Fund. "Rodríguez de Celis". Zamora.—Autorizando a la Delegación especial en la predicha Fundación para la cesión en venta de fincas a los arrendatarios colonos (*B. O. M.* de 12-II-53).

Publicando las fechas e Indices en que fueron remitidas a la Ord. de Pagos las órdenes de libramientos que se citan.

Fund. "Rodríguez de Celis". Castromonte (Valladolid).—Aprobando el pliego de condiciones para subasta de obras de Esc. Unit.

Fund. "Manuel Hilario Ayuso".—Aprobando la constitución del Patr. y el Reglamento de la Institución (*B. O. M.* de 16-II-53).

Fund. "Premio Díaz Cordovés".—Autorizando la capitalización de intereses y reforma del Regl. de la Inst.

Fund. "Manuela Suárez Monteigo". San Mamed de Zas (La Coruña). Suspendiendo al Patr. y nombrando un Delegado especial para la Institución.

Fund. "Luisa Colomer". Ribas de Fressex (Gerona).—Clasificación como benéfico-docente.

Remuneraciones por carestía de vida.—Normas para su percibo por el personal Técnico-Administrativo y Auxiliar del Departamento, durante el año en curso.

Estableciendo normas para el servicio de Pag. y nombrando pagadores (*B. O. M.* de 19-II-53).

Fund. "Esteve". Lugo.—Autorizando subasta de un solar de su propiedad.

Fund. "Sierra Pampley". León. — Desestimando la solicitud del Patronato de dicha Fund. para enajenar, por gestión directa, unas parcelas de terreno.

Fund. "Memoria de don Amador Ruipérez Domínguez". Salamanca.—Incorporando dicha Fundación a los Col. Univ. de Salamanca.

Fund. "Luisa-Natalio". Cuenca. — Aprobando la subasta de dos fincas de su propiedad.

Esc. Esp. en el extranjero.—Concediendo un crédito para obras de reparación en las Esc. de Casablanca (*B. O. M.* de 23-II-53).

Concediendo Encomienda y Encomienda con placa a los señores que se mencionan.

Aprobando la transmutación de fines de varias Fundaciones, sitas en la provincia de Teruel, y la fusión de todas ellas en una, que se denominará: "Becas para el Magisterio de la provincia" (*B. O. M.* de 26-II-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cat. num.—Ascensos en virtud de corrida de escalas a los señores que se citan.

Consejos de Dist. Univ.—Incorporando nuevos representantes.

Fund. benéfico-docentes.—Aclarando e interpretando el art. 5.° de la Ley de Ord. Univ.

Prof. adj. y ayud.—Orden determinando la remuneración que percibirán por encargos de enseñanzas (*B. O. M.* de 2-II-53).

Aux. num.—Disponiendo la amortización y conversión en plazas de Prof. adj. las auxiliarías de las Facultades que se citan.

Pres. ordinario y adicional.—Prorrogando para el actual ejercicio económico los textos refundidos de los de 1952 de las Universidades (*B. O. M.* de 5-II-53).

Cursos monográficos.—Autorizando su implantación en las Facultades que se citan.

Esc. de Est. de la Univ. de Madrid.—Nombrando miembro de la Junta Asesora a don José Luis del Corral Sáiz.

Prof. de Idiomas. — Nombrando a los señores que se mencionan (*B. O. M.* de 9-II-53).

Aux. num.—Resolviendo amortizar una de la Fac. de Med. de Cádiz, y convirtiéndola en plaza de Prof. adj.

(*) Contiene la referencia de las disposiciones más importantes publicadas en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* durante el mes de febrero del año en curso.

Form. Política.—Nombrando a los señores que se citan para las Facultades que se mencionan.

Pers. Técnico-profesional. — Nombramientos de los señores que se citan para la Univ. de Madrid.

Encargado de Cát. — Para la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Univ. de Madrid a don Fernando Martín Sánchez.

Sec. de Fac.—Nombrando para la de Fil. y Letras de Valencia a don Pablo Alvarez Muriano (*Boletín O. M.* de 16-II-53).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por don Miguel García Camacho (*B. O. E.* de 10-XI-1952).

Prof. adj. — Declarando desiertos los concurso - oposición convocados por las Univ. que se citan.

Secretarios. — Disponiendo el cese del de la Fac. de Ciencias de la Univ. de Madrid.

Cursos monográficos. — Autorizando su implantación en la Fac. de Vet. de la Univ. de Madrid (*Boletín O. M.* de 19-II-53).

Col. Mayores. — Disponiendo ceses y nombramiento de directores en los Colegios que se mencionan.

Cursos monográficos. — Autorizando su implantación en las Facultades que se citan, de las Universidades de Santiago y Zaragoza.

Pers. Técnico (Prof.).—Nombrando para la Fac. de Medicina de Madrid a los señores que se citan.

Prof. adj.—Amortización y conversión de plaza de Aux. num. de la Fac. de Ciencias de Madrid.

Encargando de enseñanzas a los señores que se citan.

Secretarios.—Nombrando para las Fac. de Ciencias de Salamanca y Madrid a los señores que se mencionan (*B. O. M.* de 23-II-53).

Col. Mayores.—Nombrando Director del "Beato Fray Diego de Cádiz", de la Fac. de Medicina de Cádiz, a don Joaquín Rodríguez Melís.

Cursos monográficos. — Autorizando su implantación en las Facultades de Ciencias de la Univ. de Salamanca, y de Fil. y Letras de la de Barcelona.

Hosp. Clínicos.—Nombrando Director del de la Univ. de Granada a don Emilio Muñoz Fernández.

Form. Política y Educ. Física. — Nombrando para las Univ. de Salamanca y Granada a los señores que se mencionan.

Prof. adjuntos. — Adscribiendo enseñanzas en la Fac. de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad de Madrid.

Encargando de enseñanzas a los señores que se citan.

Pres. adicionales. — Aprobando el de la Univ. de Barcelona del ejercicio de 1952, y su texto refundido con el del Presupuesto ordinario (*B. O. M.* de 26-II-53).

Dirección General de Enseñanza Media

Cat. num.—Disponiendo que los haberes en concepto de gratificación correspondan al de entrada en este Prof.

Determinando las remuneraciones que han de percibir por acumulaciones y horas extraordinarias.

Prof. adj. y esp.—Fijando las que deberán percibir los de Dibujo y Religión de Inst. enclavados en capitales de provincia.

Determinando las que percibirá el Prof. de Inst. enclavados en poblaciones no capitales de provincia ni de Distr. Univ. (*B. O. M.* de 5-II-53).

Prof. esp. interinos. — Nombrando para los Inst. que se mencionan a los señores que se citan (*Boletín O. M.* de 9-II-53).

Cat. num.—Ascendiendo a las categorías y sueldos que se indican, por jubilación de Catedráticos.

Prof. interinas grat.—Ceses y nombramientos para los Inst. que se indican (*B. O. M.* de 12-II-53).

Prof. Aux. num.—Nombrando para el Inst. masculino de Oviedo a don Manuel Fernández.

Concediendo el reingreso en el servicio activo de la ens. a don Pedro Guillén (*B. O. M.* de 23-II-53).

Cat. num.—Corrida de escalas por jubilaciones y por excedencias.

Secretarias. — Nombrando para el Inst. de Mérida a doña Alicia Alvarez de Sotomayor.

Subvenciones. — Concediendo a los Inst. que se mencionan, por los conceptos que se indican.

Prof. adj. e interinos.—Nombrando a los señores que se citan. (*Boletín O. M.* de 26-II-53).

Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica

Esc. Esp. de Ing. Ind.—Convocatoria de exámenes para aquellos alumnos que les quede pendiente de aprobación una o dos asignaturas complementarias de idiomas y dibujo, de ingreso en dichas Esc.

Esc. de Per. Ind.—Disponiendo que por los Directores se dé de baja, a partir de primero de enero, a los Prof. esp. interinos de Cultura general y Alemán (*B. O. M.* de 2-II-53).

Esc. Esp. de Ing. Tex. de Tarrasa. — Convocando a concurso-oposición la plaza de Prof. numerario de "Hilaturas, primero y segundo cursos".

Anunciando a concurso-oposición la plaza de Prof. num. de "Química Textil" (*B. O. M.* de 5-II-53).

Esc. de Fac. de Minas de Manresa.—Asignando gratificaciones al Prof. de dicha Esc.

Prof. de Form. y Educ. Física.—Disponiendo cese y nombramiento para la Esc. de Comercio de Cádiz (*B. O. M.* de 12-II-53).

Esc. Esp. de Ing. Navales.—Cese y nombramiento de Vocales del Patronato de dicha Esc. (*B. O. M.* de 16-II-53).

Prof. de Educ. Física y Form. Política. — Disponiendo el cese y nombramiento de los señores que se citan (*B. O. M.* de 19-II-53).

Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por don Hilario Salvador Bullón.

Esc. Esp. de Ing. Ind. de Madrid.—Concediendo un crédito para gratificaciones al personal titular de dicho Centro (*B. O. M.* de 23-II-53).

Dirección General de Enseñanza Laboral

Esc. de Artes y Oficios.—Desestimando la petición formulada por el Prof. num. de la Esc. de Logroño don Vidal Ruiz del Río (*B. O. M.* de 2-II-53).

Ofertas.—Aceptando la de una finca rústica para prácticas de enseñanza agrícola en el Centro de Barbastro.

Prof. titulares. — Convocando concurso para proveer vacante del ciclo de Matemáticas (*B. O. M.* de 5-II-53).

Decreto de 9-I-53 autorizando la creación de un Centro de Enseñanza Media y Prof. de modalidad marítima y pesquera en Bermeo (Vizcaya).

Otro de 16-I-1953 modificando la modalidad del Centro de Ens. Media y Prof. de Algemesí.

Otro ídem íd. autorizando la creación de un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera en Tarancón (Cuenca).

Otro ídem íd. incorporando un representante de los Inst. Laborales a los Cons. Prov. de Educación y a las Juntas Municipales de Ens. (*B. O. E.* de 2-II-53).

Maq. agrícola. — Convocando concurso para la adquisición de maquinaria agrícola con destino a los Centros de Ens. Media y Profesional (*B. O. M.* de 9-II-53).

Patr. Locales. — Nombrando Vicepresidente del de Valencia a don José Calandín Guzmán.

Ofertas. — Aceptando la donación del edificio "Antiguo Convento de San Francisco", de Trujillo (*B. O. M.* de 12-II-53).

Esc. de Artes y Oficios.—Nombrando Prof. interinos para el Centro de Barcelona.

Esc. de Trabajo. Nombrando Profesores interinos a los señores que se citan.

Disponiendo cese y nombramiento de Maestro de Taller para la Esc. de Hellín (*B. O. M.* de 16-II-53).

Decreto de 30-I-53 creando un Centro de Ens. Media y Prof. de

modalidad agrícola y ganadera en Archena (Huelva).

Otro ídem íd. creando un Centro de Ens. Media y Prof. de modalidad agrícola y ganadera en Albox (Almería) (*B. O. E.* de 9-II-1953).

Inst. de Ens. Prof. y de la Mujer. Disponiendo el cese y nombramiento de las señoras que se citan.

Esc. de Trabajo.—Nombrando para la de Sevilla a don Manuel Rodríguez Luque (*B. O. M.* de 19-II-53).

Esc. de Artes y Oficios. — Disponiendo la corrida de escala de maestros de taller por excedencia de la señora García Sáinz.

Nombrando para la Esc. de Corella a los señores que se mencionan.

Esc. de Trabajo.—Nombrando Secretario de la de Hellín a don Antonio Albadalejo.

Patr. — Nombrando Vicepresidente del de Béjar a don Mariano Gonzálvez Faura (*B. O. M.* de 23-II-53).

Esc. de Artes y Oficios. — Nombrando maestro de taller, para la de Córdoba, a don Rafael Díaz Peno.

Transformando enseñanzas, y nombrando para la de Teruel a don Vicente Aznara.

Esc. de Orientación Prof.—Admitiendo renuncias, y nombramientos de personal docente para la de Requena (*B. O. M.* de 26-II-1953).

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por don Ernesto Valdés Bosque contra O. M. de 3 de mayo pasado.

Cat. de Ped. y Fil.—Publicando las listas provisionales de aspirantes a plazas convocadas a oposición.

Creación de Esc. — Clausurando provisionalmente las Esc. Nacionales que se citan.

Secciones de Grad. anejas.—Convocando oposición restringida para proveer una vacante en la Graduada aneja a la del Mag. de Pamplona.

Sección de Esc.—Elevando a definitiva la O. M. de 17 de diciembre pasado, con las modificaciones que se expresan, y adjudicando, en corrida de escalas, las vacantes de sueldo del Mag. Nacional Prim. correspondientes a dicho mes (*B. O. M.* de 2-II-53).

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por don José Jacob.

Desestimando el interpuesto por don Pedro Montesdeoca.

Cat. de Matemáticas.—Publicando las listas provisionales de aspirantes, maestros, turno libre, convocadas a oposición.

Publicando las listas provisionales de aspirantes, maestras, turno libre, convocadas a oposición.

Trib. de oposiciones.—Haciendo pública la división de los Esc. de Prof. num., en los tercios correspondientes a efectos de la designación de Vocales de los Trib. de oposiciones.

Reg. de Grad. anejas.—Cuestionarios que han de regir en las oposiciones convocadas por O. M. de 4-XII-52 (*B. O. M.* de 5-II-53).

Rec. de agravios. — Desestimando los interpuestos por los señores que se citan (*B. O. E.* de 13, 19 y 21-XI-52).

Decreto de 16-I-53 regulando las condiciones de incorporación a la Mut. Nac. de Ens. Prim. de las Mutualidades y Montepíos del Mag. Nac.

Otro de 9-I-53 disponiendo la construcción de un Grupo Escolar conmemorativo, "Fernando el Católico", en Zaragoza (*B. O. E.* de 1 y 2-II-53).

Directoras.—Nombrando directoras de Esc. del Mag. a las señoras que se citan.

Cat. de Esc. del Mag.—Publicando las listas provisionales de aspirantes, maestras, turno libre, a las de Física y Química, Historia Natural y Fisiología e Higiene.

Maestros num. en expectación de destino. — Publicando las vacantes existentes en las provincias que se indican (*B. O. M.* de 9-II-53).

Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por doña Isabel Romero.

Cat. de Esc. del Mag.—Publicando las listas provisionales de aspirantes, maestros, turno libre, a las de Física y Química, Historia Natural y Fisiología e Higiene.

Idem íd. íd. para las de Geografía e Historia y Lengua y Literatura Española.

Conc. de traslados.—Publicando la adjudicación provisional de destinos de los maestros a quienes ha correspondido escuela (*Boletín O. M.* de 12-II-53).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por maestros del Patronato de Esc. de Auxilio Social (*B. O. E.* de 20-XI-52).

Rec. de alzada.—Desestimando el interpuesto por doña Ana Oviedo Fernández.

Rec. de reposición.—Desestimando los interpuestos por los señores que se citan.

Cat. de Esc. del Mag.—Publicando la lista provisional de aspirantes, maestras, turno libre, a la de Pedagogía.

Idem íd. íd. para las de Geografía e Historia.

Idem íd. íd. para las de Filosofía.

Prof. num.—Corrida de escalas por jubilación de don Manuel Portugués.

Insp. de Ens. Prim.—Corrida de escalas por excedencia de doña María Luisa García.

Casa-habitación. — Resolviendo los recursos interpuestos por los señores que se citan.

Prov. de Esc.—Nombrando maestras de Granada y Ribadeo a las señoras que se citan (*B. O. M.* de 16-II-53).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por don Luis F. Pancorbo Martínez (*B. O. E.* de 8-XI-52).

Decreto de 23-I-53 acordando la construcción de un Grupo Escolar conm. en la ciudad de Logroño, que llevará el nombre de "Vuelo Madrid-Manila" (*B. O. E.* de 9-II-53).

Rec. de alzada.—Desestimando los interpuestos por los señores que se citan.

Esc. del Mag.—Nombrando director y secretario a los señores que se citan.

Cat. de Esc. del Mag.—Publicando la lista provisional de aspirantes, maestras, turno libre, a la de Lengua y Literatura españolas.

Residencia de verano.—Disponiendo sea destinado para prof. femenino un edificio en San Sebastián.

Sec. de Esc.—Disponiendo el ingreso y sobre reclamación de número escalafonal a las señoras que se citan (*B. O. M.* de 19-II-1953).

Rec. de agravios. — Desestimando el interpuesto por don José Robles Díaz (*B. O. E.* de 12-XI-52).

Rec. de alzada.—Estimando el interpuesto por doña Asunción Ortega Suárez.

Desestimando los interpuestos por los señores que se citan, y sobre casa-habitación el interpuesto por doña Guillermina Amanda.

Inspectores. — Nombramiento para Ens. del Mag. de don Luis Viñas y don Antonio Zoido (*B. O. M.* de 23-II-53).

Rec. de agravios.—Resolviendo el interpuesto por don Manuel Alvarez Carballo (*B. O. E.* de 1-XII-52).

Rec. de alzada.—Desestimando los interpuestos por los señores que se citan.

Rec. de reposición.—Desestimando el interpuesto por doña María Paz Sáenz.

Ens. del Mag. — Corrida de escala por jubilaciones y excedencias de las señoras que se citan.

Secretario. — Nombrando para la Esc. del Mag. de Bilbao, maestros, a don Teófilo Pancorbo.

Insp. de Ens. Prim.—Nombrando, en virtud de expediente de revisión, a don Florentino Rodríguez Rodríguez.

Concediendo el reingreso en el servicio activo a doña Estefanía González García.

Prov. de Esc. — Convocatoria del concurso general de traslados (*B. O. M.* de 26-II-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES

Conc. Nac. — Resolviendo los convocados para el año 1952, de Pintura, Música, Grabado y Escultura (*B. O. E.* de 7-I-53. *Boletín O. M.* de 2-II-53).

Real Acad. de Bellas Artes de San Fernando. — Convocatoria para la provisión de una plaza de académico de número (*B. O. M.* de 5-II-53).

Decreto de 9-I-53 concediendo validez académica oficial a los estudios musicales de la Esc. de Música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, de Santiago de Compostela.

Otro de 16-I-53 creando el Patr. del Museo de Cerámica "González Martí", de Valencia (*B. O. E.* de 2-II-53. *B. O. M.* de 9-II-53).

DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Decreto de 23-I-53 organizando las Inspecciones regionales de Archivos y Bibliotecas (*B. O. E.* de 9-II-53. *B. O. M.* de 19-II-53).

Créditos.—Concediendo 50.000 pesetas para los gastos que ocasione el Curso de Orientación Prof. de Arch. y Bibl.

Créditos. — Concediendo una para restauraciones, encuadernaciones e impresiones en Arch. y Bibliotecas eclesiásticos (*B. O. M.* de 23-II-53).

ANUNCIOS OFICIALES

Convocando la provisión de una plaza de académico de número, vacante en la sección de Arquitectura, de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (*B. O. M.* de 5-II-53).

Convocando concurso para la impresión de los "Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria" (*B. O. M.* de 23 y 26-II-53).

Subasta pública notarial de una finca urbana en Madrid del Patronato benéfico-docente de San José (*B. O. M.* de 26-II-53).

INDICE

Páginas

EDITORIAL ... 215

DIDÁCTICA

Cirarda (José María): *La enseñanza de la Religión* ... 218
Láscaris Comneno (Constantino): *El libro de texto* ... 222
Ortiz de Solórzano (José María): *Planes especiales de Bachillerato en la nueva Ordenación de la Enseñanza Media* ... 224
Temas propuestos: *Encuesta sobre la enseñanza del Latín en el Bachillerato* ... 228

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Roger (Juan): *La formación del profesorado en Bélgica, Francia, Holanda, Suiza e Inglaterra* ... 230
Hernández-Vista (V. Eugenio): *La enseñanza del Latín. El profesorado* ... 235

ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y COORDINACIÓN

Siguán (Miguel): *La orientación profesional en el Bachillerato* ... 242
Warleta Fernández (Enrique): *Coordinación de la Enseñanza Media en el Brasil* ... 249
Castillo (Eduardo O.): *La reforma de la Enseñanza Media en la Argentina y la coordinación entre sus diversas ramas* ... 253

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Tena Artigas (Joaquín): *Aspectos numéricos de la Enseñanza Media* ... 257

GENERALIDADES

González Cobo (Antonio): *Por una Enseñanza Media mejor* ... 271
Anaya (Gonzalo): *Hacia un nuevo Instituto* ... 274

ESTATUTO JURÍDICO

Textos editoriales de la revista "Ecclesia" ... 279

LOS ESTUDIOS DE DERECHO

Guasp (Jaime): *Mas reflexiones sobre los estudios de Derecho* ... 287

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

Enseñanza Universitaria (Constantino Láscaris) ... 295
Enseñanza Media (José Fernández de Velasco) ... 299
Enseñanza Profesional y Técnica (Fernando Varela Colmeiro) ... 302

Páginas

Enseñanza Laboral (Miguel Sánchez-Mazas) ... 304
Enseñanza Primaria (José María Ortiz de Solórzano) ... 306
Bellas Artes (Enrique Casamayor) ... 311
Archivos y Bibliotecas (Vicente Segrelles) ... 314

ACTUALIDAD EDUCATIVA

España ... 317
Iberoamérica ... 321
Extranjero ... 324

RESEÑA DE LIBROS ... 328

INDICE LEGISLATIVO ... 335

PARA EL PROXIMO NUM. 9. ABRIL 1953

ESTUDIOS

Mariano Baquero Goyanes: *La educación de la sensibilidad literaria.*
Juan Rof Carballo: *La enseñanza de la Patología Médica y la Terapéutica.*
Agustín Serrano de Haro: *Escuela rural.*
V. Eugenio Hernández-Vista: *La enseñanza del Latín.*
José Mallart Cuto: *La unificación terminológica en orientación y formación profesionales.*

INFORMACION EXTRAJERA

Juan Roger: *La enseñanza de las lenguas vivas en el extranjero.*
C. Láscaris Comneno: *Reeducación del Japón.*
R. E.: *La Universidad para el Trabajo, la Política y la Economía en Alemania.*
José Antonio Sobrino: *Una Universidad por televisión en los Estados Unidos.*

TEMAS PROPUESTOS

Las enseñanzas de Derecho.

CRONICAS

Joaquín Tena Artigas: *La Universidad de Madrid en números.*
Juan Beneyto Sanchís: *La capacitación agrícola del campesino* (y II).
Cirilo Popovici: *La enseñanza del rumano en España.*
El Congreso Nacional de Estudiantes.

CARTAS A LA REDACCION

Eulogio Ramírez: *Una Universidad para todos.*

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

INDICE GENERAL DEL VOLUMEN III

Páginas

NUMERO 6 (enero 1953)

Ruiz-Giménez (Joaquín): *Entre el dolor y la esperanza* ... 1
Fueter (Eduard): *El "studium generale"* (II) ... 7
Artigas (Luis): *Formación e información en el Bachillerato* ... 13
Otero Navascués (José M.ª): *Universidad e investigación* ... 19
Díaz y Díaz (Manuel C.): *Clásicos y cristianos de la enseñanza de Latín* ... 25

INFORMACION EXTRANJERA

Perdomo García (José): *La cooperación intelectual en la Unesco* ... 29
Warleta (Enrique): *El Bachillerato en Hispanoamérica* ... 36
Lozano (José María): *Enseñanzas en el ejército de los EE. UU.* ... 40

CARTAS A LA REDACCIÓN

García Mateos (Francisco): *Necesidad de técnicos elementales* ... 43

CRÓNICAS

Contel (Fernando): *La formación profesional en los oficios artísticos* ... 44
Sáenz de Heredia (Salvador): *La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios* ... 46
R. de E.: *La "Antigua Escuela del Mar", de Barcelona* ... 52

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

Enseñanza Universitaria (Constantino Láscaris). 64
Enseñanza Media (José Fernández de Velasco). 74
Enseñanza Profesional y Técnica (M. S. M.) ... 77
Enseñanza Laboral (Miguel Sánchez Mazas) ... 79
Enseñanza Primaria (José María Ortiz de Solórzano) ... 82
Bellas Artes (Enrique Casamayor) ... 87
Archivos y Bibliotecas (Vicente Segrelles) ... 92

Páginas

ACTUALIDAD EDUCATIVA

España ... 95
Iberoamérica ... 99
Extranjero ... 103

RESEÑA DE LIBROS ... 107

INDICE LEGISLATIVO ... 110

NUMERO 7 (febrero 1953)

EDITORIAL: *Una nueva Ley de Enseñanza Media* ... 115
Giménez Caballero (Ernesto): *Los planes de materias en el nuevo Bachillerato: sobre la enseñanza de Lengua y Literatura* ... 117
Sánchez del Río y Peguero (Carlos): *¿Podemos aún salvar la Universidad napoleónica?* ... 121
Salas Palenzuela (Isidoro): *Entronque de la Enseñanza Primaria con la Media, Laboral y Técnica* ... 127
Fueter (Eduard): *El "studium generale"* (y III). 131

INFORMACIÓN EXTRANJERA

Magnino (Leo): *La reforma de la Enseñanza en Italia* ... 137
Perdomo García (José): *La cooperación intelectual en la Unesco* (III) ... 141

CARTAS A LA REDACCIÓN

Vallet de Goytisolo (Juan): *Juristas libres, juristas de Estado y los estudios de Derecho.* 149

CRÓNICAS

Beneyto Sanchís (Ramón): *La capacitación agrícola del campesino* ... 155
Segrelles Chillida (Vicente): *El derecho de autor en 1952* ... 158
Sáenz de Heredia (Salvador): *La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios* ... 161

Páginas

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

Enseñanza Universitaria (Constantino Láscaris). 166
Enseñanza Media (José Fernández de Velasco). 168
Enseñanza Profesional y Técnica (Fernando Varela Colmeiro 170
Enseñanza Laboral (Miguel Sánchez-Mazas) ... 173
Enseñanza Primaria (José María Ortiz de Solórzano) 178
Bellas Artes (Enrique Casamayor) 182
Archivos y Bibliotecas (Vicente Segrelles) 184

TEMAS PROPUESTOS

Artigas (Luis): *Hacia un nuevo cuadro de asignaturas en el Bachillerato* 187

ACTUALIDAD EDUCATIVA

España 193
Iberoamérica 197
Extranjero 202

RESEÑA DE LIBROS 207

INDICE LEGISLATIVO 210

NUMERO 8 (marzo 1953)

TEMAS DE ENSEÑANZA MEDIA

EDITORIAL 215

DIDÁCTICA

Cirarda (José María): *La enseñanza de la Religión* 218
Láscaris Comneno (Constantino): *El libro de texto* 222
Ortiz de Solórzano (José María): *Planes especiales de Bachillerato en la nueva Ordenación de la Enseñanza Media* 224
Temas propuestos: *Encuesta sobre la enseñanza del Latín en el Bachillerato* 228

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Roger (Juan): *La formación del profesorado en Bélgica, Francia, Holanda, Suiza e Inglaterra* 230
Hernández-Vista (V. Eugenio): *La enseñanza del Latín. El profesorado* 235

Páginas

ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y COORDINACIÓN

Siguán (Miguel): *La orientación profesional en el Bachillerato* 242
Warleta Fernández (Enrique): *Coordinación de la Enseñanza Media en el Brasil* 249
Castillo (Eduardo O.): *La reforma de la Enseñanza Media en la Argentina y la coordinación entre sus diversas ramas* 253

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Tena Artigas (Joaquín): *Aspectos numéricos de la Enseñanza Media* 257

GENERALIDADES

González Cobo (Antonio): *Por una Enseñanza Media mejor* 271
Anaya (Gonzalo): *Hacia un nuevo Instituto* ... 274

ESTATUTO JURÍDICO

Textos editoriales de la revista "Ecclesia" ... 279

LOS ESTUDIOS DE DERECHO

Guasp (Jaime): *Más reflexiones sobre los estudios de Derecho* 287

LA EDUCACIÓN EN LAS REVISTAS

Enseñanza Universitaria (Constantino Láscaris). 295
Enseñanza Media (José Fernández de Velasco). 299
Enseñanza Profesional y Técnica (Fernando Varela Colmeiro) 302
Enseñanza Laboral (Miguel Sánchez-Mazas) ... 304
Enseñanza Primaria (José María Ortiz de Solórzano) 306
Bellas Artes (Enrique Casamayor) 311
Archivos y Bibliotecas (Vicente Segrelles) 314

ACTUALIDAD EDUCATIVA

España 317
Iberoamérica 321
Extranjero 324

RESEÑA DE LIBROS 328

INDICE LEGISLATIVO 335

INDICE DE COLABORADORES DEL VOLUMEN III

A

Anaya (Gonzalo).
Artigas (Luis).

B

Beneyto Sanchís (Ramón).
Buñuel (Esteban).

C

Cala (M. C. de).
Casamayor (Enrique).
Castillo (Eduardo O.).
Cirarda (José M.ª).
Contel (Fernando).

D

Díaz y Díaz (Manuel C.).

F

Fernández-Carvajal (Rodrigo).
Fernández de Velasco (José).
Fueter (Eduard).

G

García Mateos (Francisco).
Giménez Caballero (Ernesto).
González Cobo (Antonio).
Guasp (Jaime).
Gutiérrez Girardot (Rafael).

L

Láscaris Comneno (Constantino).
Lozano (José M.ª).

M

Magnino (Leo).
Maillo (Adolfo).

O

Ortiz de Solórzano (José M.ª).
Otero Navascués (José M.ª).

P

Perdomo García (José).
Poltawa (Leonid).
Puente (T.).

R

Roger (Juan).
Ruiz-Giménez (Joaquín).

S

Sáenz de Heredia (Salvador).
Salas de Palenzuela (Isidoro).
Sánchez del Río y P. (Carlos).
Segrelles (Vicente).

T

Tena Artigas (Joaquín).
Tripero (Francisco).

V

Vallet de Goytisolo (Juan).
Varela Colmeiro (Fernando).

W

Warleta (Enrique).

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

◆ *Obras publicadas.*

◌ *De inmediata aparición.*

■ *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

◆ **OBRAS PUBLICADAS**

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA).
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA).
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA).
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA).
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA).
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos Municipales.* (AMARILLA).
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE).
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA).
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA).
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA).
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA).
12. Zamora Lucas-Casado Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA).
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA).

◌ **DE INMEDIATA APARICION**

1. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA).
2. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA).
3. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA).
4. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA).

■ **OBRAS EN PRENSA**

1. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
2. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
3. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
4. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
5. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*
6. *Cuestionarios Oficiales de la Escuela Primaria.*

COLECCIONES DE P. E. N.

VERDE: Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral. 1953: Publicación mensual.

MUSICA

REVISTA TRIMESTRAL DE LOS CONSERVATORIOS ESPAÑOLES

EN EL NÚM. 2 (OCTUBRE-DICIEMBRE DE 1952)

Federico Sopeña: *Música y letras en la vida intelectual española* ■ Pablo Garrido: *La problemática de la música en las Américas* ■ T. Andrade de Silva: *El piano de Albéniz* ■ J. L. Tello: *La música en las obras de San Isidoro.*

INFORMACION DE CONSERVATORIOS
CRONICAS ■ RECENSIONES ■ TECNICA Y ENSEÑANZA ■ FESTIVALES Y CONCURSOS

Dirección, Secretaría y Administración: SAN BERNARDO, 44

LABOR

BOLETIN INFORMATIVO DE ENSEÑANZA LABORAL

Publicación mensual

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

● Publicación mensual ●

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

●

Publicación bisemanal

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
· NACIONAL ·

GRÁFICAS GONZÁLEZ.-MIGUEL SERVET, 15.-TELÉF. 270710.-MADRID

20 pesetas